

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A LITERACIA  
DE INFORMAÇÃO EM PORTUGAL:  
REFLEXÃO SOBRE O PANORAMA ATUAL  
E PERSPETIVAS DE FUTURO**

*Tatiana Sanches*

**INTRODUÇÃO: A LITERACIA DE INFORMAÇÃO  
COMO CONCEITO EM TRANSFORMAÇÃO**

É importante iniciar com algumas notas sobre o estado atual da literacia de informação e o seu enquadramento conceptual a nível internacional. A literacia da informação é uma área de investigação que agrega interesses múltiplos. Aos alunos pode interessar porquanto são utilizadores e construtores do seu próprio

conhecimento, particularmente aos alunos do ensino superior na medida em que utilizam informação mais sofisticada e densa. Aos professores, formadores, bibliotecários e outros profissionais que lidam com informação e se ocupam de a tratar, organizar e disponibilizar de forma adequada, também deve interessar, pois é a matéria base da sua função profissional. Aos diversos atores sociais que se movem na esfera intelectual, incluindo escritores, editores, criativos, jornalistas, investigadores e demais utilizadores de informação, no âmbito educacional ou fora dele, a apropriação da literacia de informação é com certeza um fator importante. A um nível mais amplo, é expectável que a literacia de informação importe também a gestores e decisores políticos, pois têm o papel de intervir a um nível macro na esfera social.

De facto, a literacia de informação, enquanto conjunto de competências, habilidades e capacidades dos indivíduos que são aplicadas no manuseio da informação, designadamente na pesquisa, localização, seleção e utilização da informação para uso pessoal, de forma ética e legal, pode ser vista também em mudança. A base conceptual comunmente aceite é fundamentada na definição consagrada pela American Library Association (ALA) (1989), referida no *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, em que se explica:

Para ser info-alfabetizada, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária, tendo a capacidade de localizar, avaliar e utilizar eficazmente essa informação necessária. A produção de tal cidadania vai exigir que escolas e faculdades considerem e integrem o conceito de literacia da informação nos seus programas de aprendizagem e que desempenhem um papel de liderança em capacitar indivíduos e instituições para aproveitarem as oportunidades inerentes à sociedade da informação. Em última análise, as pessoas alfabetizadas em informação são aqueles que aprenderam a aprender. Eles sabem como aprender porque sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar informação e como usar a informação de tal forma que outros possam aprender com elas. Elas são pessoas preparadas para a aprendizagem ao longo da vida, porque

sempre podem encontrar as informações necessárias para qualquer tarefa ou decisão que tenham em mãos.<sup>1</sup>

Verifica-se nesta proposta uma ligação profunda entre habilidades informacionais adquiridas e capacidades para aprender ao longo da vida. Esta ligação é a chave para a compreensão da importância da literacia de informação, como ela tem sido entendida nas últimas duas décadas. Não obstante, as mudanças que em paralelo têm ocorrido, nomeadamente ao nível social e tecnológico, despertam outras necessidades que se vêm agregar ao conceito de literacia de informação, como explicarei adiante.

Além do mencionado documento, a ALA, através da sua secção Association of College and Research Libraries, explica que um indivíduo capacitado com competências de informação (ALA, 2000, p. 2-3), deve ser capaz de determinar a extensão de informação necessária, aceder à informação necessária de forma eficaz e eficiente, avaliar criticamente a informação e as suas fontes, incorporar informações selecionadas na sua base de conhecimento, utilizar a informação de forma eficaz para cumprir um propósito específico, compreender os aspetos económicos, legais e sociais que envolvem o uso de informações e aceder e usar a informação de forma ética e legal.

Estas características converteram-se em indicadores que servem de base à definição de cinco padrões de competência (*standards*) que, neste mesmo documento, foram explorados, aprofundados e desenvolvidos em indicadores de desempenho (*performance indicators*) que originam resultados mensuráveis (*outcomes*). A ideia de estabelecer os *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* relaciona-se com a necessidade sentida pela comunidade de bibliotecários e professores de compararem,

1 "To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information. Producing such a citizenry will require that schools and colleges appreciate and integrate the concept of information literacy into their learning programs and that they play a leadership role in equipping individuals and institutions to take advantage of the opportunities inherent within the information society. 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."

medirem e avaliarem os níveis de desempenho alcançados nas bibliotecas universitárias, no respeitante à literacia de informação. Esta intenção assenta na ideia, expressa neste mesmo documento, de que o desenvolvimento de competências no âmbito da literacia de informação torna os indivíduos mais capazes de lidar com a informação nas várias esferas da atuação ao longo da vida, tradução nossa:

Desenvolver aprendizagens ao longo da vida é fundamental para a missão das instituições de ensino superior. Ao assegurar que os indivíduos têm as capacidades intelectuais de raciocínio e pensamento crítico, e ajudando-os a construir uma estrutura para aprender a aprender, as faculdades e universidades fornecem a base para um crescimento contínuo ao longo das suas carreiras, bem como em seus papéis como cidadãos informados e membros das comunidades. A literacia da informação é uma componente chave de, e contribui para, a aprendizagem ao longo da vida. A competência em literacia da informação estende a aprendizagem para além das salas de aula formais e proporciona a componente prática nas investigações auto-dirigidas, à medida que os indivíduos avançam para estágios, para as primeiras posições profissionais e vão aumentando as responsabilidades em todas as arenas da vida.<sup>2</sup> (ALA, 2000, p. 4)

Porém, passados 15 anos destas reflexões, como se a adaptaram conceitos, instrumentos e linhas orientadoras para a literacia de informação? Atualmente, parece haver uma convergência na preocupação de alargar o quadro conceptual da literacia de informação. Dois marcos significativos são os estabelecidos pela Association of College e Research Libraries (ACRL) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Ambos organismos marcam recentemente posições

2 "Developing lifelong learners is central to the mission of higher education institutions. By ensuring that individuals have the intellectual abilities of reasoning and critical thinking, and by helping them construct a framework for learning how to learn, colleges and universities provide the foundation for continued growth throughout their careers, as well as in their roles as informed citizens and members of communities. Information literacy is a key component of, and contributor to, lifelong learning. Information literacy competency extends learning beyond formal classroom settings and provides practice with self-directed investigations as individuals move into internships, first professional positions, and increasing responsibilities in all arenas of life."

relativamente à literacia de informação, no que se refere ao seu conceito, à sua influência social e à forma como o contexto educativo e tecnológico afeta a aprendizagem e têm impacto neste conceito, nomeadamente sublinhando a importância de se dominar a informação para se poder efetivamente aprender ao longo da vida.

A ACRL, na sequência do documento orientador "Information Literacy competency standards" (ALA, 2000) já mencionado, considerou reconceptualizar a literacia de informação, dando um novo enquadramento às orientações. Parte assim de um novo quadro referencial, que assenta também numa nova definição de literacia de informação:

A literacia da informação é o conjunto de habilidades integradas que abrangem a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada, e o uso da informação na criação de novos conhecimentos e a participação de forma ética em comunidades de aprendizagem.<sup>3</sup> (ACRL, 2015, p. 3)

Neste novo documento, o *Framework for Information Literacy for Higher Education* (ACRL, 2015), as principais alterações encontram-se na estrutura do documento, que, ao invés de se conceber como normativo e orientador (*guidelines*), passa a ser um quadro teórico-conceptual (*framework*), focado em estabelecer linhas de rumo coerentes, mas flexíveis, que possam ser observadas como contendo os conceitos chave para a compreensão e aplicação da literacia de informação, adaptada a cada realidade. A partir de seis afirmações, explica-se o que parece ser uma moldura mais global e ao mesmo tempo mais específica da aplicação da literacia de informação. Parafaseando, o documento assenta nestas ideias:

- a autoridade é construída e contextual;
- a criação de informação como um processo;

3 "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 ethically in communities of learning."

- a informação tem valor;
- a pesquisa como investigação;
- a comunidade académica como diálogo;
- pesquisar como exploração estratégica.

Esta nova moldura conceptual foi concebida como um constructo teórico a partir do qual é possível compreender a literacia de informação e desenvolver a sua aplicação através de novas práticas, que incluem criação e utilização de recursos, tais como guias curriculares, mapas conceptuais e instrumentos de avaliação, para complementar o conjunto básico de materiais de reflexão oferecidos. O quadro assenta na ideia central de meta-literacia (compreender o conceito de literacia aprofundadamente), abordando com especial enfoque a importância da metacognição e da autorreflexão crítica, como cruciais para tornar mais autodirigida a literacia de informação, num ecossistema em constante e rápida mudança.

Já a Unesco elaborou algumas propostas oficiais que enquadram e explicam o conceito composto de literacia informacional e mediática, publicando recentemente um conjunto de documentos que associam a literacia de informação à literacia mediática, ou seja, à capacidade de lidar com a informação dos meios de comunicação social de forma crítica e informada. São estes: o document orientador “Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines” (UNESCO, 2013a), e a “Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies”. (UNESCO, 2013b) Na base da decisão de agregar estes dois conceitos – literacia de informação e literacia mediática – está a necessidade de dotar os cidadãos com as competências necessárias para procurar e usufruir dos benefícios dos direitos humanos universais e das liberdades fundamentais, especialmente a liberdade de expressão e de acesso à informação. Assim, fica claro, nesta convergência conceptual, o esbatimento de limites entre estas literacias, afirmando-se a necessidade de alfabetização informacional num todo mais complexo, propondo-se a sua integração e desenvolvimento em configurações pessoais, educacionais, profissionais e sociais. Observe-se a figura ilustrativa proposta pela Unesco:

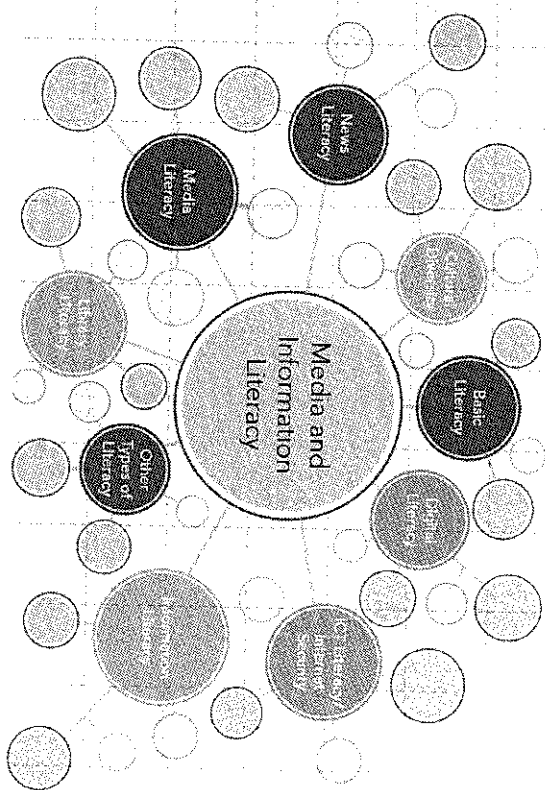


Figura 1 – Conceito de Literacia de Informação e Mediática

Fonte: Unesco (2013b, p. 31).

Alguns conceitos como a literacia digital, a literacia da internet, a literacia básica, ou a literacia das bibliotecas, circulam como satélites agregados a este conceito maior. O empenho da Unesco em fomentar a literacia informacional e mediática é visível não só nos referidos documentos orientadores, mas ainda no documento *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (WILSON et al. 2011), recentemente traduzido para português. Esse documento foi realizado com o propósito de fornecer uma ferramenta prática para os Estados-Membros, no seu trabalho contínuo para a consecução dos objetivos da Declaração de Grünwald (UNESCO, 1982), da Declaração de Alexandria (UNESCO, 2005) e da Agenda de Paris (UNESCO, 2007) – todos relacionados com a literacia mediática e de informação. O documento apresenta-se como prospetivo, já que procura responder às tendências atuais de convergência da rádio, televisão, internet, jornais, livros, arquivos e bibliotecas físicas e digitais numa única plataforma, entendidos por isso, todos eles, como meios de aceder à informação, sem distinção de canal.



Este documento, projetado especificamente para professores, teve em conta a importância de integrar na formação formal desta classe profissional esta aprendizagem, permitindo assim um processo que ambiciona alcançar e desenvolver as capacidades de milhões de jovens através dos professores (WILSON et al., 2011), que funciona como catalisador do conhecimento. O principal propósito é, parafraseando os autores, o de enfrentar o desafio de avaliarmos a relevância e a confiabilidade da informação sem quais-quer obstáculos ao pleno usufruto dos cidadãos em relação aos seus direitos à liberdade de expressão e ao direito à informação. É nesse contexto que a necessidade da Alfabetização Mediática e Informacional (AMI) deve ser vista: ela expande o movimento pela educação cívica que incorpora os professores como os principais agentes de mudança.

Sinteticamente, proponho agora, à luz destes documentos e do que tem sido observado como tendências atuais e de futuro (por exemplo, em Davies; Fidler e Gorbis, 2011), uma estrutura tripartida de macroconceitos, onde se incluem definições e substantivos específicos de cada uma das três principais categorias, que nos ajudam a compreender melhor este quadro.

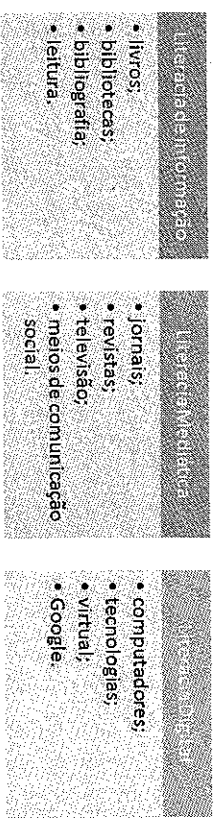


Figura 2 - Macroconceitos agregadores das tendências em literacia

Fonte: elaborada pela autora.

Cada um desses macroconceitos pode ser observado a partir de pontos de contacto que se estabelecem a partir do seu interior, isto é, através de conceitos transversais e dimensões que os constituem.

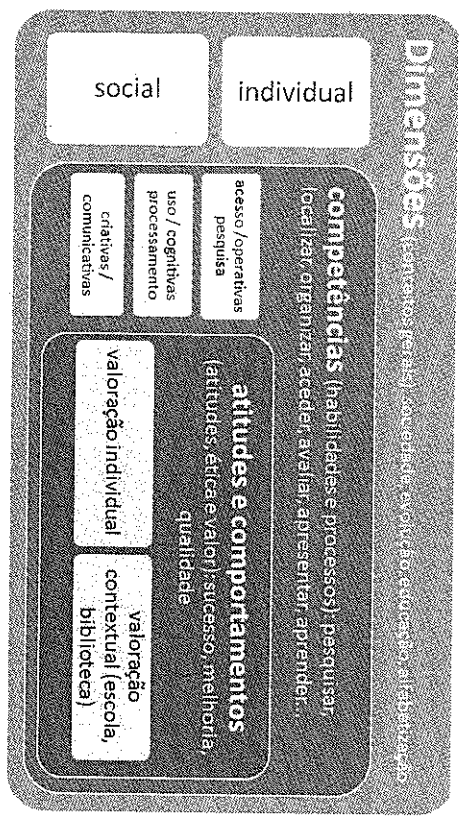


Figura 3 - Conceitos transversais das tendências em literacia

Fonte: elaborada pela autora.

É interessante observar como as dimensões social e individual são afetadas por estes conceitos transversais, o que pode ser melhor compreendido através da forma como grandes áreas reúnem o global e o específico: sociedade, educação, alfabetização, entre outros. Estes conceitos vão tornar-se operativos através das competências que se procuram desenvolver com as literacias específicas, quer pelo acesso, isto é, com competências operativas (como a pesquisa), quer pelo uso, com competências cognitivas utilizadas no processamento da informação, quer através da reaboração desta mesma informação, através de um processo criativo que implica uma capacidade de comunicar a informação aprendida e transformada. Através das atitudes e comportamentos, a literacia adquire uma valoração, quer contextual, quando usada e promovida pela escola, pela biblioteca, ou por outros meios, quer individual, sempre que a informação é assumidamente utilizada de forma ética e legal.

CONHECIMENTO E POLÍTICA: DAS TEORIAS  
ÀS PRÁTICAS

Atualmente, o contexto social – particularmente o que enquadrava as questões de cidadania, democracia e direitos humanos – está na ordem do dia das preocupações de investigadores, sociólogos, politólogos, educadores e filósofos. As grandes questões da humanidade parecem ser afetadas por toda uma mudança na comunicação: simultaneidade, virtualidade, gratuidade de acesso e ubiquidade da informação são características que moldam e definem uma nova modernidade. Bauman (2001) falava de uma modernidade líquida, que afeta os cidadãos a um nível geral, porque contextual, e profundamente individual, condicionando as suas formas de agir e intervir neste sistema social mais conectado que nunca e, paradoxalmente, mais desligado de tudo e de todos.

Habermas (2013, p. 2), num discurso recente dedicado à transformação da democracia na Europa, reflete sobre as atitudes ambivalentes dos cidadãos nas democracias ocidentais. E resume: enquanto existe um acenado declínio do voto, da colaboração em partidos políticos e noutras formas de participação política, que indicam uma certa alienação e apatia cidadãs face à esfera política, ao mesmo tempo assiste-se a uma aceleração do crescimento de grupos de cidadãos em minorias ativas, pressionando a uma democracia mais direta. Isto é o que o autor apelida de uma paradoxal simultaneidade de reações contrastantes: a crescente indiferença e o comprometimento intensificado – o chamado síndrome pós-democrático.

Igualmente com base nos trabalhos deste autor, Serrazina (2012) alude ao sistema político atual, descrevendo-o a partir de um défice de participação. Esta autora aponta uma solução a partir das tecnologias de informação e comunicação, que são identificadas como o primeiro requisito necessário à participação. A literacia digital é assim identificada como essencial, representando a passagem da esfera do “poder participar” para a esfera do “saber participar”. A partir deste argumento principal e para contrariar a tendência de afastamento dos indivíduos da esfera pública, a autora sublinha a importância da comunicação, da linguagem e, por inerência, dos próprios media,

bem como o surgimento de outras dinâmicas de participação relacionadas com ambientes informais, que devem ser valorizados e estimulados.

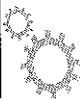
Esta curta reflexão enquadra de alguma forma a questão: o que se pretende então das políticas públicas: maior comprometimento ou maior afastamento? Mais implicação do Estado com o cidadão ou mais distanciamento, potenciando a autonomia, face às decisões que afetam o seu dia a dia?

No que toca às políticas públicas para a área da educação, Portugal tem vivido nos últimos anos um acentuado crescimento, com várias áreas educativas a serem regulamentada a sua ação, como é exemplo a educação sexual nas escolas, a autonomia na gestão escolar ou a avaliação externas, para mencionar alguns exemplos recentes. As políticas públicas estão sem dúvida na ordem do dia. Mas como as compreender e explicar?

Barroso (2013, p. 4) propõe-nos um modelo que, enquadrando a gestão da educação, permite descorinar algumas lógicas de funcionamento deste fenómeno. Ele explica ainda que para melhor se compreender as políticas públicas importa ter em conta não apenas a atuação das entidades estatais, mas a ação pública em geral, referindo que, em política “os problemas não existem fora das soluções”. Mas o que significa isto ao certo? É necessário estabelecer uma correlação entre problemas, conhecimento e políticas. O entendimento desta correlação permitirá compreender de uma forma mais ampla o papel das políticas, possibilitando explicar as seguintes intervenções. Assim, perceber que o conhecimento científico pode estar na base da problematização de situações que são alvo de intervenção política é a visão habitual destas situações. Outra é entender que as políticas se usam do conhecimento para se sustentarem, apresentando os factos e resultados de investigação como argumento para a resolução de problemas aos quais procuram fazer face.

Em síntese, e no dizer de Barroso (2013), muitas vezes o conhecimento mobilizado não serve para encontrar soluções para os problemas, mas para construir problemas ajustados às soluções disponíveis. Por outro lado, acrescenta o autor:

Mais do que uma ação direta sobre os decisores políticos, o conhecimento (e a investigação) exerce(m) uma influência indireta no processo de ação pública,



por meio das múltiplas aprendizagens (individuais e organizacionais) que os diversos atores realizam, quer por meio da reflexão sobre as suas práticas, quer em quadros mais formais de formação. (BARROSO, 2013, p. 7)

É este o mote para a explicação do estado atual das políticas públicas em Portugal, particularmente no que concerne à literacia de informação. Estamos num momento em que se desenvolvem estudos e investigações, que constroem conhecimento em torno deste conceito. Porém, ao nível do ensino superior, não existe propriamente uma problematização da literacia de informação e, de acordo com este quadro explicativo, não se mobiliza uma ação pública que intente resolver quaisquer situações em torno desta problemática. Não obstante, existem documentos nacionais que podem ser observados como constituindo-se parte de um quadro de referência política, já que, como veremos, correspondem aos pressupostos definidos por Barroso (2013, p. 3) e surgem na senda desta explicação: “conhecimento transforma-se em política e a política em conhecimento, por meio de um processo iterativo e coconstitutivo, em que a problematização desempenha um papel fundamental.”

Finalmente, as políticas públicas são geralmente resultado de um esforço sustentado que coloca na agenda social determinada temática. Essa agenda de ação pública procura chamar a atenção da sociedade e obter o apoio de grupos ou pessoas influentes e políticos de diferentes níveis de governo. Num interessante artigo, Haras e Brasley (2011), estudando sobre o estado das políticas públicas em literacia de informação, nos Estados Unidos da América, afirmam que esta ainda não faz parte da agenda pública. Em vez disso, a literacia de informação é um tema reivindicado por um grupo relativamente restrito de interessados, carecendo de granjear reconhecimento e apoio de um público mais amplo. Um sinal objetivo dessa realidade, segundo as autoras, é o facto de não ser obrigatória a sua lecionação no ensino básico e secundário e, portanto, permanecer fundamentalmente ineficaz na sua implementação. No artigo, a literacia da informação é considerada como um interesse público legítimo e, portanto, merecedor de uma política. Nesta sequência, as autoras propõem que a emergência de

opções políticas partam da identificação de barreiras e ao fazê-lo será possível fornecer recomendações para o desenvolvimento e divulgação da literacia da informação.

#### UM PASSO ALÉM: LEGISLAÇÃO, ORIENTAÇÕES OU RECOMENDAÇÕES POLÍTICAS

Reconhece-se então um papel importante na divulgação do conhecimento acerca da literacia da informação. Numa rápida pesquisa no maior portal agregador de produção científica portuguesa, o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), realizada em abril de 2015, verificamos 1896 resultados obtidos para a pesquisa sobre esta expressão, sendo um tema que tem vindo a conseguir maior atenção nos últimos anos. Verifica-se, só por esta amostra, uma evolução das publicações que contém esta expressão no seu interior: 2010 (176), 2011 (280), 2012 (375), 2013 (306), 2014 (245), tendo sido o ano de 2012 o mais relevante. Porém, focando a pesquisa com a inclusão da expressão “literacia de informação” apenas no título, o que aponta para uma maior relevância do tema dentro do documento, obtêm-se uns parcos 25 resultados de pesquisa. Reconhecendo a necessidade de fomentar o conhecimento, de modo a problematizar uma determinada área, podemos assim colocar a hipótese de ser esta uma das razões que mostram a quase inexistência de políticas públicas relativas à literacia de informação: a falta de conhecimento científico aprofundado mobilizado em torno desta área.

Internamente, ao nível nacional, constatamos, portanto, um défice na investigação, desenvolvimento e projeção de conhecimento. Não obstante, são de destacar alguns projetos e investigações que têm sido levados a cabo, ainda que de uma forma pulverizada, especificamente no contexto do ensino superior.

Por um lado, surgem relatos ou estudos de caso relativos à implementação de programas de formação em literacia de informação, como já tive ocasião de relatar num outro momento. (SANCHES, 2014) Nestes exemplos





são mostrados programas de formação específicos para alunos do ensino superior, nomeadamente nas universidades do Minho, Aveiro, Algarve, Universidade Nova de Lisboa e Universidade de Lisboa, bem como no Instituto Politécnico de Castelo Branco, ou através do consórcio B-on, uma entidade governamental que assegura o provimento e gestão de bases de dados científicas às instituições de investigação e ensino superior.

Por outro lado, surge investigação mais aprofundada que converge em projetos e grupos de investigação dos quais existem resultados publicados, como é o caso de Lopes e Pinto (2010) e também de Silva (2010). Este último autor liderou o projeto “A literacia informacional no espaço europeu do ensino superior: estudo das competências da informação em Portugal (eli.it.pt)”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e iniciado em 2007 e já encerrado. Nele foram descritos e apresentados resultados e propostas de intervenção na problemática da literacia informacional, perspetivada a partir da ciência da informação transdisciplinar, desenvolvida e ensinada na Universidade do Porto (Portugal).

Uma descrição mais detalhada é descrita por Fernandez Marcial, Pinto e Silva (2009). Lopes e Pinto (2010), por outro lado, tem estudado as interações entre o conhecimento, as habilidades e as atitudes dos alunos face à literacia de informação, particularmente os alunos do ensino superior nas áreas das Ciências Sociais e Humanas. Em aberto está, com a participação do primeiro destes últimos autores, um grupo de investigação no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), em Psicopatologia, Emoções, Cognição e Documentação (PECD), com uma linha de investigação específica – literacia da informação em contexto universitário, grupo no qual a autora também participa.

De realçar, por fim, as duas teses de doutoramento (KANITAR, 2014; SANCHES, 2014) e as 10 dissertações de mestrado (AUGUSTO, 2013; BASTOS, 2010; CRAVO, 2014; CORDEIRO, 2011; DIAS, 2011; FERREIRA, 2014; HENRIQUES, 2012; MENDINHOS, 2009; PEDROSO, 2012; TOMÉ, 2008) que constituem o actual *corpus* da produção científica específica em literacia de informação, produzida e levada a público para a obtenção de graus académicos, nos anos recentes.

Externamente, ou seja, ao nível supranacional, vimos já que a Unesco reconheceu a literacia de informação como uma matéria relevante para intervir. De facto, esta entidade defende que para alcançar níveis adequados de literacia da informação e dos media para todos, são necessárias políticas nacionais. É nesse sentido que publica um documento que reúne orientações estratégicas para as políticas de literacia da informação e dos media (*Media and Information Literacy Policy and Strategy Guidelines*) a ser verificado ao nível nacional por cada um dos estados. Este recurso é o primeiro do seu género a abordar o conceito de modo abrangente, unificando literacia da informação e literacia dos media. Estas diretrizes oferecem uma abordagem harmonizada que permite que todos os interessados promovam estratégias nacionais sobre literacia da informação e dos media sustentadas, descrevendo o processo e o conteúdo a ser considerado.

No que respeita especificamente às políticas em literacia de informação e mediática, um importante documento – *Media and Information Literacy Policies in Portugal* (COSTA; JORGE; PEREIRA, 2013) – foi preparado por um grupo de investigação interuniversitário que incluiu as Universidades Lusófona, Nova e do Minho. Costa, Jorge e Pereira (2013) aprofundam nesse documento uma leitura transversal da cronologia das publicações mais importantes que são resultado das políticas públicas nestas matérias e que nos serve de guia para observarmos esta realidade. Este documento foi resultado, aliás, de um projeto europeu (implementado entre 2010 e 2014), cuja linha de ação “Transforming audiences/transforming societies”, coordenou e incentivou esforços de investigação para as transformações fundamentais de audiências europeias, no que respeita aos meios de comunicação num ambiente em mudança, identificando as suas complexas inter-relações com as áreas sociais, culturais e políticas nas sociedades europeias.<sup>4</sup> Mais uma vez se verifica a intrínseca ligação da literacia de informação à literacia para os media.

No que diz respeito à publicação oficial de documentação, são diversas as ocasiões em que podemos perceber como se concretiza o surgimento da literacia de informação enquanto temática associada.

4 Para saber mais: <http://www.cost-transforming-audiences.eu/>





Em 2001 surge um documento marcante para as políticas educativas em Portugal. Trata-se do "Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre aprendizagem ao longo da vida". Nele é referido um conjunto de pressupostos para sustentar uma política educativa que se explica como um novo modelo de aprendizagem:

A construção de um novo modelo de aprendizagem, não segmentado, em que a auto-aprendizagem terá um peso importante, em que se torna necessário reforçar as parcerias, em que tem de se prestar uma especial atenção ao reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens, em que o financiamento obedece a critérios diferentes dos anteriormente praticados, em que se vai acentuar o recurso às novas tecnologias de informação e conhecimento e às modalidades de ensino a distância, em que as competências básicas têm um entendimento diverso do presente, em que os direitos e deveres à aprendizagem terão de ser encarados de forma mais responsável, não será fácil nem pode ser concretizado abruptamente e de forma radical. O caminho para construir este novo modelo de aprendizagem não é viável através de um processo de imposição centralizado, desde logo porque se exige uma vastíssima descentralização institucional para o concretizar e uma enorme interiorização de responsabilidades por parte de cada indivíduo. Para alcançar os importantes objectivos identificados neste memorando exige-se antes uma sensibilização generalizada da sua importância e uma vontade marcadamente assumida em toda a sociedade que terá naturalmente a ver com a evidência das vantagens que daí resultam para cada um de nós. (PORTUGAL, 2001, p. 11775)

Logo no primeiro capítulo, com uma abordagem geral da problemática da aprendizagem ao longo da vida assim explanada, refere-se em grandes tópicos: a educação num contexto de mudança, o conceito de aprendizagem ao longo da vida, o direito e dever à aprendizagem ao longo da vida, as competências básicas para a aprendizagem ao longo da vida, a (re)organização do sistema de aprendizagem, as parcerias para a aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida, a necessidade de regular o reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens formais, não formais e informais e o financiamento. Para a matéria que nos importa, surge nesse documento

uma clara referência à literacia digital, outro macroconceito intrinsecamente ligado à literacia da informação:

Neste contexto, mais importante que listar um inventário de novas disciplinas, importa debater o processo de aprendizagem e o modo de adquirir as competências 'nucleares' juntamente com a literacia digital, a autoconfiança e a capacidade de trabalhar em equipa, assim como a adaptação à mudança e a valorização dessa mudança, num contexto em que a assunção do risco assume progressiva importância. (PORTUGAL, 2001, p. 11779)

Na segunda parte, o Conselho Nacional de Educação apresenta 42 recomendações para levar à prática a boa implementação das medidas alvo de reflexão, insistindo na valorização da aprendizagem de forma transversal. Afirma-se, por fim, o sentido deste documento:

O memorando coloca na agenda política o caminho para a construção de uma sociedade de aprendizagem que promova a cidadania activa e fomente a empregabilidade. O memorando reconhece os indivíduos como os principais actores da sociedade do conhecimento e sublinha que 'a aprendizagem abre as portas à construção de uma vida produtiva e satisfatória, muito para além das perspectivas e situação do emprego de um indivíduo'. A vida produtiva não se esgota assim no tradicional período de emprego da vida de um indivíduo (ao contrário do padrão tradicional que vai sofrendo constantes excepções) e contempla ainda os períodos de ócio vividos nesse período. (PORTUGAL, 2001, p. 11785)

Na Estratégia de Lisboa, desenhada em 2005, o principal objetivo foi o de promover o crescimento sustentado. Para tal, naquele Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego (2005-2008), o governo definiu três principais linhas de rumo: garantir a coesão social, qualificar as cidades e o território e assegurar a governança eficiente. Estas linhas criaram o espaço das políticas definidas para os anos subsequentes. De âmbito mais específico, e para a área que nos diz respeito mais diretamente foram definidas as Linhas de Orientação da Avaliação Global e da Avaliação da Qualidade do Sistema de Ensino Superior Português. Ficou estabeleci-

do como prioritário, entre outros aspetos ligados à avaliação transversal do ensino superior:

O compromisso do Governo em reconhecer a crescente importância da investigação, do desenvolvimento e da inovação na sociedade do conhecimento, no sentido de aumentar o apoio à investigação e ao desenvolvimento no sector do ensino superior, para assim atingir os mais altos padrões de qualidade internos e promover a transferência dos resultados desta investigação. Tudo isto com o propósito de apoiar melhor o progresso social, cultural e económico, e manter a ligação integral entre investigação e ensino e o seu desenvolvimento equilibrado nas instituições de ensino superior. (PORTUGAL, 2005, p. 147)

Ficou ainda referido, nesse mesmo documento, que os resultados da avaliação então preconizada seriam usados para a futura tomada de decisão. Em 18 de dezembro de 2006, é publicada a *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. (COMISSÃO EUROPEIA, 2006) Nessa Recomendação as competências são definidas como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. É referido que as competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego, sendo elas as seguintes:

- comunicação na língua materna;
- comunicação em línguas estrangeiras;
- competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- competência digital;
- aprender a aprender;
- competências sociais e cívicas;
- espírito de iniciativa e espírito empresarial; e
- sensibilidade e expressão culturais.

Esta recomendação procura responder ao diagnóstico traçado anteriormente que indicava como necessária uma melhoria mensurável dos desempenhos médios europeus. Esses níveis de referência incluíam a capacidade de leitura, o abandono escolar precoce, a taxa de conclusão do ensino secundário e a participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida, intimamente ligados à definição destas competências essenciais.

Já em 2010, o Conselho Nacional de Educação emite o Parecer n.º 5/2010, Parecer sobre Metas Educativas 2021, publicado em Diário da República em 20 de setembro. Esse parecer vem na sequência de uma recomendação supranacional da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), de que Portugal faz parte. Trata-se de um projeto de grande alcance, centrado na definição de 11 metas educacionais, relativamente a cada uma das quais são enunciados os indicadores de monitorização e os níveis de concretização esperados. Ainda que não diretamente explícito no que a literacia de informação diz respeito, o documento estabelece metas que enquadraram uma ação política abrangente no que respeita à educação, referindo a educação ao longo da vida, e que são as seguintes:

Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora; incrementar as oportunidades e a atenção educativa à diversidade de necessidades dos alunos; aumentar a oferta de educação básica e potenciar o seu carácter educativo; oferecer um currículo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e para o exercício da cidadania democrática; incrementar a participação dos jovens no ensino secundário, no ensino técnico-profissional e no ensino superior; favorecer a articulação entre a educação e o emprego através do ensino técnico-profissional; oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida; valorizar a profissão docente; ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e desenvolver a investigação científica; investir mais e melhor. (PORTUGAL, 2010)

Em 2011, o Conselho Nacional de Educação emitiu a sua Recomendação n.º 6/2011, a Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática. Do nosso ponto de vista, essa Recomendação é o documento oficial mais



próximo de uma política que envolve a literacia de informação. Isso porque é visível que o documento da Unesco inicialmente referido é intensamente citado e vertido assim em política nacional, ainda que muito direcionado para a literacia mediática, deixando de alguma forma omissa a literacia de informação.

A recomendação compreende quatro pontos principais: o primeiro introdutório, em que se referem às razões externas – onde é mencionado o supracitado documento da Unesco – e internas. Um segundo ponto sobre o conceito de literacia mediática, que esclarece o âmbito, contexto e propósito da recomendação. Um terceiro ponto é relativo ao historial, fazendo-se uma breve cronologia da situação da educação para os media e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação em Portugal, nomeadamente apontando os principais marcos em termos de documentos orientadores e políticas educativas.<sup>5</sup> E, por fim, um último ponto acerca da situação curricular atual, mencionando-se a necessidade de integrar no currículo no ensino básico e secundário as competências nesse âmbito. É visível nesta recomendação uma integração dos conceitos anteriormente expostos, havendo, no entanto, como já referido, uma nítida opção pela área mediática, mais que pela área de informação ou mesmo a área digital, como é claramente exposto no texto:

Embora haja muitas definições e diferentes entendimentos daquilo em que consiste (por exemplo, destacando mais a informação como o faz a UNESCO com a sua Media and Information Literacy, ou acentuando o acesso às novas tecnologias com a designação Digital Literacy, ou a leitura da imagem ou a prevenção dos perigos), adopta-se aqui a designação ‘Educação para a Literacia Mediática’ para sugerir que o mais importante não são os Media em si (os tradicionais, os novos e a convergência de ambos), mas o seu uso informado, crítico e responsável. Para esta literacia é consensual a existência de três tipos de aprendizagens:

5 A este propósito, também Sara Pereira e Luis Pereira (2011) traçam um quadro histórico descrevendo, a título de exemplo, o Projeto Minerva, um programa da responsabilidade do Ministério da Educação que pretendia introduzir as tecnologias no ensino não superior, bem como outras iniciativas que foram criadas pelos diversos governos. Referem ainda, de 2005, o Plano Tecnológico da Educação, no âmbito do qual nasce, dois anos mais tarde, uma medida com enorme impacto na sociedade portuguesa, a iniciativa e-escolinhas e o computador Magalhães.

O acesso à informação e à comunicação – o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, tentando também à credibilidade das fontes; A compreensão crítica dos media e da mensagem mediática – quem produz, o quê, porque, para quê, por que meios; O uso criativo e responsável dos media para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica.

Todas estas aprendizagens incluem naturalmente uma dimensão técnica, mas não separada desta dimensão crítica, criativa e responsável. (PORTUGAL, 2011, p. 50943)

Embora no texto não se refira explicitamente a literacia de informação por si só, o facto é que a descrição enquadrada perfeitamente os objetivos desta literacia. Assim, considera-se este documento, atualmente, o principal marco orientador em termos de políticas nesta área específica e que, segundo a contextualização anterior, vai ao encontro da mudança conceptual que tem vindo a ocorrer.

Em âmbitos mais alargados é de referir que, as bibliotecas públicas ou as bibliotecas escolares têm sido alvo da emanação de políticas públicas com maior impacto nacional (ainda que incompletas e percorrendo igualmente um caminho de conhecimento), com maior extensão e maior reconhecimento social que eventualmente as que se dirigem à atividade das bibliotecas universitárias. Exemplo disso, para as bibliotecas públicas é o artigo de Nunes (2007) em que se apresenta uma reflexão sobre o papel destas instituições na sociedade atual, em particular com o foco na promoção da leitura e das literacias, consideradas como fatores de inclusão social. A autora explica a história recente das bibliotecas públicas em Portugal e sublinha as qualidades e disfuncionalidades patentes na Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, apontando como caminho de mudança precisamente a delimitação de políticas públicas.

Parreira e Calixto (2012) discorrem sobre a legislação publicada no âmbito das bibliotecas públicas, concluindo ser necessária a implementação de uma lei, contudo, advertindo que, apesar de esta ser encarada como uma “solução mágica que trará às bibliotecas o financiamento adequado, a valori-



zação social e política e o reconhecimento da indispensabilidade das bibliotecas públicas na sociedade do conhecimento”, importa perceber o carácter instrumental de um diploma legal, mostrando este não é o único modo de concretizar políticas públicas.

Já no que diz respeito às bibliotecas escolares, Bastos (2011), por exemplo, refere que o Plano Tecnológico para a Educação de 2007 tem desempenhado um importante papel no contexto educacional, encorajando as escolas e os professores a abrirem as salas de aula às novas tecnologias, já que é importante preparar os alunos para os desafios da sociedade do conhecimento. Este incentivo surge quando a autora contextualiza experiências de bibliotecas escolares no âmbito da literacia de informação, referindo os impactos de alguns desenvolvimentos recentes no contexto escolar português, em particular na implementação de um modelo de autoavaliação para as bibliotecas escolares.

Ainda num tema complementar, de destacar o trabalho de Pereira (2011), cuja investigação se debruçou sobre a literacia digital e o quadro conceptual que a sustenta, nomeadamente nas políticas para a tecnologia em Portugal. O autor aponta algumas fragilidades na implementação do Plano Tecnológico para a Educação:

O PTE, com preocupação evidente em promover a utilização das tecnologias, assumiu importância ímpar para o elenco governativo, tendo atingido uma expressão relevante na discussão pública. A análise dos documentos mostra que as entidades governamentais procuraram com esta política criar a ilusão de uma reforma da escola e do ensino e, mais ambiciosamente, a mudança de todo o ecossistema social. Assumia-se que a posse da tecnologia daria o poder para que tal acontecesse. Os alunos, equipados com os novos computadores portáteis, são vistos como agentes de mudança e como ‘evangelizadores’ da inovação, nomeadamente no seio da família. (PEREIRA, 2011, p. V)

E acrescenta o autor:

Relativamente à obsessão pela modernização tecnológica, evidenciada nos cursos fundadores do PTE, ela deve ser discutida à luz de várias pressões, nomea-

damente do poder económico, representado nas empresas multinacionais, mas também de pressões externas, designadamente das estratégias europeias com que o país tem estado sintonizado. A Comissão Europeia, que tem promovido e patrocinado um conjunto de iniciativas de literacia digital na última década, tem vindo mais recentemente a sublinhar dimensões que ultrapassem questões meramente técnicas, tendendo por isso a associá-la à literacia mediática, que se confunde, muitas vezes, com a educação para os media. (PEREIRA, 2011, p. VI)

Encontramos assim um eixo temático consistente com o quadro conceptual anteriormente apresentado e que conjuga a literacia de informação, a literacia digital e a literacia mediática como uma problemática multifacetada, objeto de programas e projetos, legislação e regulamentação, ou seja, que tem sido alvo de políticas públicas, ainda que não totalmente concertadas.

ENSINO SUPERIOR E LITERACIA DE INFORMAÇÃO:  
DA TEORIA À INTERVENÇÃO

No ensino superior ao nível nacional, o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior consagra a autonomia universitária que, nos termos da lei, é vertida em autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. Isto significa que a aplicação da literacia de informação em programas transversais é uma iniciativa completamente ao critério de cada uma das escolas e das suas direcções. São conhecidos casos pontuais de aplicação da literacia de informação, sem que exista propriamente uma estratégia nacional (Minho, Aveiro, Porto, ISPA, NOVA, Aberta, Algarve, Universidade de Lisboa, entre outras). Estas experiências não correspondem a uma concertação interinstitucional e o que se pode referir como um panorama emergente está relacionado com esforços particulares de bibliotecários que se tornam visíveis sobretudo nos encontros nacionais dos profissionais. De referir, ainda recentemente, o 2º Encontro Bibliotecas do Ensino Su-



por, sob o tema "Partilha, criatividade e engenho", realizado em Aveiro, em 2013. No relatório final sobre esse encontro era referido:

A constituição de grupos de discussão temática no âmbito do encontro visou possibilitar a criação de dinâmicas de participação ativa para dar resposta aos desafios que se colocam às bibliotecas de ensino superior em Portugal. A abrangência temática e os motes para a discussão em cada um dos grupos constituíram suficiente motivação para a participação massiva nestes grupos e para uma troca de ideias que se concluiu ter sido proveitosa. De salientar, que em cada um dos grupos foram lançadas ideias de projetos a implementar pelas instituições. (GRUPO DE TRABALHO DAS BIBLIOTECAS DE ENSINO SUPERIOR DA BAD, 2014, p. 11)

Foi o caso do grupo de trabalho que discutiu sobre o tema: "Literacia da informação no contexto académico: conteúdos e metodologias relevantes para a formação". Desse grupo de trabalho emergiram as seguintes propostas (GRUPO DE TRABALHO DAS BIBLIOTECAS DE ENSINO SUPERIOR DA BAD, 2014, p. 12):

- Ao nível da formação de utilizadores e das atividades ligadas à literacia de informação, o grupo identificou como necessidades/pontos de ação:
  - O planeamento e avaliação das atividades; melhoria das estratégias de comunicação; partilha de documentação e tutoriais entre instituições – referindo o projeto Colabora como útil e relevante nesta dimensão.
  - O reforço da importância das competências de literacia de informação junto da comunidade académica: as literacias devem ser vistas como competências transversais; importância de promover e aplicar todas as competências de informação nos programas de formação.
  - Necessidade imperativa de haver uma integração da literacia no currículo académico: a este propósito sublinhada a necessidade de desenvolvimento de competências pedagógicas por parte dos bibliotecários e uma aposta nas parcerias com docentes.

Já na sequência desta discussão, a Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas promoveu em 2014, o seminário *Literacia da informação em contexto universitário* que teve como objetivo apresentar as boas práticas (modelos, projetos e estudos) de literacia da informação em contexto académico, partilhar experiências pedagógicas e de instrumentos de avaliação de competências, e conhecer o papel do bibliotecário como agente de mudança nos processos de ensino-aprendizagem da literacia da informação em estudantes universitários.

O Instituto Politécnico de Viseu promoveu, também recentemente, um ciclo de conferências subordinado ao tema "Literacia e Acesso livre à informação no século XXI".

Outro momento relevante é o encontro *Literacia, Média e Cidadania*, que em 2015 conta já com a terceira edição. Experiências como estas mostram que existe um interesse social relativamente a esta temática abrangente, que é também um interesse dos profissionais ligados ao meio das bibliotecas.

Mas voltando à questão inicial, como transformar este conhecimento em políticas públicas, de forma a resolver problemas? Teremos de fazer uma pequena incursão novamente no ensino superior.

O processo de Bolonha, que se caracteriza por princípios e ferramentas de aplicação transversal nos vários países europeus, veio apelar e incentivar a um papel do aluno mais ativo, necessariamente alicerçado numa maior autorregulação, fazendo eco da moldura que coloca o indivíduo no centro da aprendizagem. Os princípios gerais da Declaração de Bolonha têm por base as seguintes ideias:

Facilitar a legibilidade e a comparabilidade das qualificações; A implementação de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos principais; O estabelecimento de um sistema de créditos, tais como ECTS; A elaboração de medidas para apoiar a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores; Promover a cooperação europeia na garantia da qualidade; Promover a dimensão europeia no



ensino superior (em termos de desenvolvimento curricular e de cooperação interinstitucional).<sup>6</sup> (EURYDICE, 2005, p. 11)

De facto, o Processo de Bolonha concretizou um conjunto de medidas que afetaram o ensino e a aprendizagem, medidas estas que têm sido implementadas para melhorar a experiência do estudante. Por exemplo, a mudança para o sistema curricular modular, a incidência nos resultados da aprendizagem e a aprendizagem centrada no estudante. (SURSOCK; SMIDT, 2010, p. 7) A literacia de informação pode dar um importante contributo para esse novo formato de aprendizagem, na medida em que assenta no desenvolvimento de competências e, sendo um instrumento de qualificação da aprendizagem, propicia melhorias no desempenho académico. Rockman (2004), no capítulo introdutório do livro *Integrating Information Literacy into the Higher Education Curriculum: Practical Models for Transformation*, procurava responder à questão da importância da literacia de informação no ensino superior:

Estudos têm mostrado que estão entrando em ambientes de ensino superior e universitários estudantes sem habilidades e competência de informação fundamentais em investigação (por exemplo, a capacidade de formular uma pergunta de pesquisa, e em seguida, encontrar, avaliar, sintetizar e usar eticamente as informações relativas a essa questão de forma eficiente e eficaz).

Os estudantes podem ter as habilidades para enviar correio eletrônico, chat, e baixar músicas, mas muitos não aprenderam a localizar efetivamente informação; avaliar, sintetizar e integrar ideias; utilizar a informação num trabalho original ou dar crédito apropriado nas informações utilizadas. Além disso, os professores querem ver uma melhoria na qualidade dos trabalhos dos alunos, e os alunos querem se tornar mais confiantes na sua capacidade de completar tarefas,

6 "Facilitating the readability and comparability of qualifications: Implementing a system based essentially in two main cycles; Establishing a system of credits, such as ECTS; Developing arrangements to support the mobility of students, teachers and researchers; Promoting European cooperation in quality assurance; Promoting the European dimension in higher education (in terms of curricular development and inter-institutional cooperation)."

realizar projectos de investigação, e tornarem-se aprendizes independentes e ativos.<sup>7</sup>(ROCKMAN 2004, p. 9-10, tradução nossa)

Este diagnóstico é compatível com diversos estudos, como, por exemplo, o de Williams e Rowlands (2007) onde se refere que as competências auto-percecionadas pelos estudantes jovens são muitas vezes sobrevalorizadas, havendo um distanciamento entre as suas capacidades e as suas competências efetivas, no que toca a lidar com informação. Por outras palavras, fica claro que embora os jovens demonstrem uma aparente facilidade e familiaridade com computadores, eles dependem fortemente dos motores de busca, visualizam superficialmente a informação ao invés de a lerem e não possuem as habilidades críticas e analíticas para avaliar as informações encontradas na web. Ou seja, contraria-se pressuposto de que a "geração Google" é a mais web-alfabetizada.

Numa interessante reflexão inspirada no modelo espanhol de Centros de Recursos para a Aprendizagem e Investigação (CRAI), Carneiro e Saro (2009) desenvolvem um argumento em torno da necessidade de estabelecer linhas orientadoras para os espaços de aprendizagem e apoio à investigação que se devem constituir a partir das bibliotecas universitárias, sublinhando a ligação destas orientações ao que é preconizado pelo processo de Bolonha, nomeadamente a necessidade de adequação dos recursos disponibilizados pelas instituições de ensino superior ao modelo didático subjacente, com espaços de trabalho autónomo; recursos bibliográficos e documentais; redes virtuais de pesquisa documental em suporte variado; tutorização; prestação de serviços e formação de utilizadores. Referem os autores Carneiro e Saro (2009, p. 419) que o CRAI "pode ser parte ativa no cumprimento dos objetivos estratégicos das instituições do ensino superior, adequando

7 "Studies have shown that students are entering college and university environments without fundamental research and information competence skills (for example, the ability to formulate a research question, then efficiently and effectively find, evaluate, synthesize, and ethically use information pertaining to that question). Students may have picked up the skills to send electronic mail, chat, and download music, but many have not learned how to effectively locate information, evaluate, synthesize, and integrate ideas; use information in original work or give proper credit for information used. Moreover, faculty want to see an improvement in the quality of student work, and students want to become more confident in their ability to complete assignments, carry out research projects, and become active, independent learners."





as suas infraestruturas às novas metodologias docentes, ao ensino virtual em complemento da docência presencial.” Também a esse propósito, já num outro momento (SANCHEs, 2013, p. 238), referi que as competências que a universidade pretende desenvolver nos alunos agregam-se no complexo de saberes que enquadram a educação formal e podem ser explicadas a partir da conhecida teorização sobre os quatro pilares da educação propostos pela Unesco (DELORS, 1996), desenvolvidos em torno de quatro eixos: *saber saber* (informação - conhecimento), *saber fazer* (técnica - perícia), *saber ser* (vivência - experiência) e *saber viver em comunidade* (socialização - comunicação). Convocar competências específicas - designadamente competências académicas, particularmente as literacias de informação, digital e mediática - é um desiderato do contexto universitário que extravasa a sala de aula e que todo o *campus* pode promover, enquanto local comunitário de vivência, de experiência, de aprendizagem e de experimentação.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA AGENDA EM CONSTRUÇÃO PARA A LITERACIA DE INFORMAÇÃO

Procurar políticas públicas em literacia de informação foi o exercício que este estudo tentou concretizar. Porém, encontrar plasmadas políticas públicas em qualquer matéria de intervenção e ação pública significa, como vimos anteriormente, uma negociação dos interesses da agenda política que se compaginam, em simultâneo, com a emergência de uma problematização social, só possível a partir do conhecimento e da investigação científica.

Internacionalmente, este exercício tem sido feito de forma mais aprovada e abrangente, quer no que respeita a estudos territoriais - como é o caso do estudo de Virkus (2003) ou da obra editada por Bruce, Candy e Klaus (2000), que mostram exemplos de vários países - quer no que concerne a investigações teóricas que se debruçam sobre as políticas públicas no âmbito da literacia de informação, mas que adentram nos estudos sociológicos, antropológicos ou filosóficos, como é o caso da obra de Hamilton (2012), cuja intenção foi a de estudar as representações, discursos e narra-

tivas subjacentes à esfera de intervenção pública, relacionando esta teorização com o processo de governança nas democracias ocidentais. Esse não foi o propósito do presente trabalho. Tentou-se antes dar uma panorâmica do estado atual das políticas públicas que se relacionam com a literacia de informação, colocando em evidência, resultados de investigações diversas e documentos oficiais, para esclarecer um quadro de intervenção nacional.

Verificou-se que o conhecimento científico que circula em Portugal é, ainda que meritório, bastante inicial e insuficiente para esta empresa - a de fomentar a criação de políticas - porque ainda é parca a problematização que emerge socialmente. Não obstante, pode concluir-se que as influências externas, conjugadas com fatores sociais e interesses de outros quadranes contíguos, têm conseguido de alguma forma levar a bom porto a inscrição na agenda política de alguns dos tópicos que tocam a literacia de informação. Dentro destes temas satélite são de destacar a aprendizagem ao longo da vida, a importância das tecnologias ao nível da educação, e as literacias digital e mediática.

Não podemos ignorar toda uma reconfiguração do ecossistema tecnológico, com uma multiplicação de ecrãs, bases de dados, imagens, signos e símbolos que vão muito para além do código escrito e que impõem a outros entendimentos da informação, a outras formas de cognição, processamento e comunicação. É toda uma gramática que está sendo construída e que constitui afinal a nova literacia de informação. A sua reorganização, impieda pelo ambiente digital e mediático, mostra que lidar com informação, saber selecioná-la, avaliá-la, interpretá-la e apresentá-la, é também compreender que somos todos autores a partir de informação que construímos, de uma forma ética e legal. É dentro de um processo global que se torna necessário valorizar a informação - por ela mesma e pelo que representa em termos de direitos de cidadania - e que se compreendem todos estes aportes, no contexto do ensino superior, como um imperativo.

No relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre Perspetivas da Política da Educação 2015: Concretização das Reformas, o balanço final refere-se: “a análise das reformas selecionadas mostra que as políticas mais eficazes são aquelas que se centram



nos estudantes e na aprendizagem, fortalecem a capacidade dos professores e envolvem todas as partes interessadas.” (OCDE, 2015, p. 1) Por isso podemos dizer que a consciencialização social, através da problematização destas questões no seio da esfera pública, com o envolvimento de todas as partes interessadas, é um caminho evidente. A este propósito convirá lembrar alguns riscos apontados por Ponte (2012, p. 55) quando se refere às políticas públicas implementadas em Portugal entre 2005 e 2010 e dirigidas às áreas tecnológicas. Afirma a autora que um modelo assente exclusivamente em infraestruturas e disponibilização de conteúdos para facilitar o trabalho dos professores e obter o interesse dos pais em atividades educacionais na escola, procurava o envolvimento das famílias na modernização do país. Porém, não foram tidos em conta certos fatores críticos como a resistência à mudança, a falta de competências de informação e a necessária orientação para a dimensão local e as suas especificidades. Ou seja, as políticas públicas colocaram as crianças como simples receptores do conhecimento dos seus professores, que funcionariam como promotores “naturais” da inclusão dos pais. Contudo esta presunção não tomou em consideração os conflitos e tensões que pudessem surgir entre diferentes usos e gerações. É um exemplo de como podemos extrair lições da implementação de políticas públicas.

Também em termos de políticas, surge já em 2014 um projeto da OCDE e com a colaboração da Comissão Europeia, o projeto Skills Strategy. Nele é apresentado um quadro para os países poderem desenvolver uma estratégia coordenada de competências, para servir de base à tomada de decisão das políticas públicas. Para Portugal foi realizado muito recentemente o *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Portugal 2015* (OCDE, 2015), o que pode configurar-se como uma oportunidade para fomentar o alinhamento da literacia de informação na promoção de competências transversais como as que aqui são preconizadas. De facto, neste extenso documento são apresentadas metodologias, diagnósticos e linhas de rumo que se traçam para definir políticas no âmbito das competências transversais para os cidadãos. Acreditando que melhores competências geram crescimento económico, o propósito é o de impulsionar as condições para a equidade na educação, competitividade empresarial e geração de empregos, construindo uma

sociedade de cidadãos ativos, comprometidos e capacitados. As recomendações deste documento apontam no sentido do desenvolvimento da capacidade e colaboração a nível local, da elaboração de políticas baseadas em evidências, o que permanece pouco desenvolvido em Portugal, da expansão da avaliação de programas e da avaliação a nível regional, de uma recolha de dados mais sistemática para antecipar as necessidades de competências, e do reforço das parcerias entre as partes interessadas em diferentes níveis. Essas recomendações são bastante flexíveis e aplicáveis, portanto, a políticas de âmbitos complementares.

O trabalho de Dudziak (2010), “Competência informacional e midiática no ensino superior: desafios e propostas para o Brasil”, poderá inspirar alguns de nós a tomarem parte na construção de políticas públicas para a literacia de informação, nomeadamente para o ensino superior em Portugal. Esta autora sugere, a partir da apresentação do projeto de investigação Competência em Informação e Mídia no Ensino Superior (CIMES), o que apelida de “uma proposta integradora, mais voltada à discussão de caminhos pedagógicos inovadores e contextualizados, que resultem em soluções transversais ao currículo e às atividades dos estudantes.” Assim, importa considerar que o espaço de negociação da agenda pública no que concerne às políticas começa, antes de mais pela investigação que se faz na universidade. Aprofundar, adensar, sistematizar e apresentar conhecimento, fazendo uso da meta-literacia é essencial. É a partir de estudos, projetos e investigações, que será possível trazer para o espaço público o tema da literacia de informação, adequando formas de intervenção, modelando os papéis dos principais atores sociais – essencialmente professores e bibliotecários –, melhorando a formação e o currículo. A este propósito, referiam os editores do livro *Powerful Literacies* (CROWTHER; HAMILTON; TETT, 2001, p. 5) que é necessária uma crítica sistemática e sustentada, entendida aqui como um passo no sentido do conhecimento, para mudar a agenda da literacia das preocupações e limitações atuais, expandindo o seu quadro de influência para que seja socialmente mais útil, com abordagens mais interventivas e criativas.



Em conclusão, pode-se afirmar que é mobilizando o conhecimento que se conseguirá uma convergência de interesses, de esforços e, finalmente, de ações que consolidem um quadro educativo em que a literacia de informação tenha um lugar chave, entendida como alicerce da criação e desenvolvimento de competências transversais para todos os âmbitos da aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION-ALA. *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, 2000.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION-ALA. *Presidential Committee on Information Literacy*: final report. Washington, 1989.

ASSOCIATION OF COLLAGE AND RESEARCH LIBRARIES - ACRL. *Framework for information literacy for higher education*. Chicago, 2015. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.

AUGUSTO, M. D. J. G. *Literacia de informação na Polícia de Segurança Pública*. 2013. Dissertação (Mestrado em Assessoria de Administração) - Instituto Politécnico do Porto, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Porto, 2013.

BARROSO, J. Conhecimentos, políticas e práticas em educação. In: MARTINS, A. M. et al. (Org.). *Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças*. Campinas: Autores Associados, 2013.

BARROSO, J.; AFONSO, N. (Org.). *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.

BASTOS, G. Collaboration or parallel worlds? information literacy practices in Portuguese school libraries. In: EUROPEAN CONFERENCE ON READING: LITERACY e DIVERSITY, 17. 2011, Mons. *Proceedings...* Mons: IDEC, 2011.

BASTOS, V. M. *Literacia de informação: paradigma de desenvolvimento de competências de informação na formação docente em Angola*. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Documentação e Informação) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRUCE, C. S.; CANDY, P. C.; KLAUS, H. *Information literacy around the world: advances in programs and research*. Waggawagga: Centre for Information Studies, Charles Sturt University, 2000.

BRUCE, C.; EDWARDS, S.; LUPTON, M. Six frames for Information Literacy education: a conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Science*. [S.l.], v. 5, n. 1, p. 1-18, Jan. 2006.

CARNEIRO, L. F. V.; SARO, J. A. V. A biblioteca como Centro de Recursos para a Aprendizagem e Investigação (CRAI) para apoio às tarefas de ensino e aprendizagem. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.

CATTS, R.; LAU, J. *Towards information literacy indicators*. Paris: UNESCO 2008.

CELOT, P. (Coord.). *Study on assessment criteria for media literacy levels: a comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed*: final report. Brussels: Comissão Europeia, 2009.

COMISSÃO EUROPEIA. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006. Sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Journal Oficial da União Europeia*. Bruxelas, 31 dez. 2006.

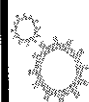
CORDEIRO, R. P. F. *Competências em literacia da informação: estudo de caso: alunos de uma escola E.B. 2.3*. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Bibliotecas) - Departamento de Ciências da Educação e do Património, Universidade Portucalense, Porto, 2011.

COSTA, C.; JORGE, A.; PEREIRA, L. Media and Information Literacy Policies in Portugal (2013). Lisboa: Universidade Lusófona, 2014



- CRAVO, F. M. C. *As bibliotecas escolares e a literacia da informação: um projeto numa turma de 2º ciclo*. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.
- CROWTHER, J.; HAMILTON, M.; TETT, L. *Power fulliteracies*. London: NIACE, 2001.
- DAVIES, A.; FIDLER, D.; GORBIS, M. *Future work skills 2020*. [Phoenix]: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, 2011.
- DIAS, M. D. L. A. *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*. 2011. 224 f. (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) – Departamento de Educação à Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2011.
- DUDZIAK, E. A. Competência informacional e midiática no ensino superior: desafios e propostas para o Brasil. *Prisma.com*, Porto, v. 13, p. 2-19, 2010.
- DELOORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Asa, 1996.
- EURYDICE. *Focus on the structure of higher education in Europe: 2004-05: national trends in the Bologna process*. Brussels: European Commission, 2005.
- FERNÁNDEZ MARCIAL, V.; PINTO, M. M. A.; SILVA, L. Information literacy in Portugal: a perspective from European Higher Education area. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM FOR STUDENTS AND PROFESSIONALS OF INFORMATION SCIENCE: CHALLENGES FOR THE NEW INFORMATION PROFESSIONAL, 17, 2009, Porto. *Acta...* Porto: BOBCATSSS, 2009. p. 1-15.
- FERRREIRA, S. R. R. *Literacia na gravidez: utilização da internet como fonte de informação*. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e Obstétrica) – Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Coimbra, 2014.
- GRUPO DE TRABALHO DAS BIBLIOTECAS DE ENSINO SUPERIOR DA BAD. *Relatório e conclusões: 2º Encontro Bibliotecas do Ensino Superior: partilha, criatividade e engenho*. Aveiro: BAD, 2014.
- HABERMAS, J. *Democracy in Europe Today: Conferência Internacional de Educação 2013: Os Livros e a Leitura: Desafios da Era Digital*. Lissabon: Fundação Calouste Gulbenkian 2013.
- HAMILTON, M. *Literacy and the politics of representation*. London: Routledge, 2012.
- HARAS, C.; BRASLEY, S. S. Is information literacy a public concern?: a practice in search of a policy. *Library trends*, Illinois, n. 60, p. 361-382, 2011.
- HENRIQUES, S. M. J. O. *Literacia da informação: projeto para formação de utilizadores na biblioteca CDI da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa*. 2012. 122 f. (Mestrado em Ciências da Documentação e Informação) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.
- KANTTAR, F. P. *Avaliação de competências relacionadas com a literacia de informação: um estudo no contexto de pós-graduações em educação*. 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Multimédia em Educação) – Departamento de Educação, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.
- LOPES, C.; PINTO, M. IL-HUMASS – Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação: um estudo de adaptação à população portuguesa (Parte I). In: CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS DOCUMENTALISTAS: POLÍTICAS DE INFORMAÇÃO NA SOCIEDADE EM REDE, 10., 2010, Guimarães. *Acta...* Guimarães: BAD 2010.
- MENDINHOS, I. M. G. B. S. *A Literacia da Informação em escolas do Concelho de Sintra*. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) – Departamento de Educação e Ensino à Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2009.
- NICHOLAS, D. et al. The google generation: the information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings*, London, v. 60, n. 4, p. 290-310, 2008.
- NUNES, M. B. Leitura, literacias e inclusão social: novos e velhos desafios para as bibliotecas públicas. In: LOPES, J. T. (Ed.), *Práticas de dinamização da leitura: coletânea de textos*. Porto: Sete-Pés, 2007. p. 48-59. (Públicos).

- OCDE. *Education Policy Outlook 2015: making reforms happen* [S.l.] 2015.
- PARREIRA, Z.; CALIXTO, J. A. A regulamentação legal das bibliotecas públicas. CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS: INTEGRAÇÃO, ACESSO, VALOR SOCIAL, 11., 2012, Lisboa. *Anais...* Lisboa: BAD, 2012.
- PEDESO, F. M. F. *Literacia da informação: um projeto de intervenção no âmbito dos comportamentos informacionais dos adolescentes*. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Bibliotecas) – Departamento de Ciências da Educação e do Património, Universidade Portucalense, Porto, 2012.
- PEREIRA, L. M. G. *Conceções de literacia digital nas políticas públicas: estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. 2011. 398 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2011.
- PEREIRA, S.; PEREIRA, L. Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha. In: CONGRESSO NACIONAL LITERACIA, MEDIA, CIDADANIA, 2011, Braga. *Acta...* Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2011. p. 157-168.
- PONTE, C. Digitally empowered? portuguese children and the national policies for internet inclusion. *Estudos em Comunicação*, Covilhã, n. 1, p. 53-70, maio 2012.
- PORTUGAL. Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego. *Estratégia de Lisboa: Portugal de Novo: (2005-2008)*. Lisboa, 2005.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 5/2010. Sobre metas educativas 2021. *Diário da República*. Lisboa, 2010. p. 47612-47617.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 6/2011. Sobre Educação para a Literacia Mediática. *Diário da República*. Lisboa, 2011. p. 50942-50947
- ROCKMAN, I. F. *Integrating information literacy into the higher education curriculum: practical models for transformation*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- SANCHES, T. *O contributo da literacia de informação para a pedagogia universitária: um desafio para as bibliotecas académicas*. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.
- SANCHES, T. Reception and application of information literacy instruction in Portuguese academic libraries. In: KURBANOGU, S. (Ed.). *Information literacy: lifelong learning and digital citizenship in the 21st Century*. Second European Conference, ECIL 2014, Dubrovnik, Croatia, October 20-23, 2014. Cham: Springer International Publishing, 2014. p. 484-493. (Communications in Computer and Information Science, v. 492).
- SERRAZINA, F. Esfera pública, tecnologia e reconfiguração da identidade individual (Portuguese). *Observatorio (OBS)*. Lisboa, n. 6, p. 177-191, 2012.
- SILVA, A. M. Modelos e modelizações em ciência da informação: o modelo eLit,pt e a investigação em literacia informacional. *Prisma.Com*, Porto, n. 3, p. 1-56, 2010.
- SURSOCK, A.; SMIDT, H. *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association, 2010.
- TOMÉ, M. D. C. A biblioteca escolar e o desafio da literacia da informação: um estudo empírico no Distrito de Viseu. 2008. 205 f. Tese (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta, Lisboa, 2008.
- UNESCO. *Declaração de Grünwald sobre educação para os media*. Grünwald, 1982.
- UNESCO. *Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizada ao longo da vida: the alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning*. Alexandria. IFLA, 2005.
- UNESCO. *Paris agenda or 12 recommendations for media education*. Paris, 2007.
- UNESCO. *Global media and information literacy assessment framework: country readiness and competencies*. Paris, 2013a.
- UNESCO. *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. Paris, 2013b.
- VIRKUS, S. Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, [S.l.], v. 8, n. 4, p. 42-48, 2003.



WILLIAMS, P.; ROWLANDS, I. *Information behaviour of the researcher of the future: The literature on young people and their information behaviour (work package II)*. London: CIBF:UCL, 2007. Disponível em: <http://www.webarhive.org.uk/wayback/archive/20140614113317/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/repres/ggworkpackageii.pdf> >.

WILSON, C. et al. *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris, 2011.