

Formação para a Literacia da Informação: perspectivas de diferentes actores

MARIA INÊS PEIXOTO BRAGA

Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto Politécnico do Porto

inesbraga@eu.ipp.pt

Resumo:

Pretende-se apresentar uma investigação em curso sobre a formação formal da Literacia da Informação (LI) na Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto Politécnico do Porto. Em consonância com o estado da arte, múltiplos actores interagem neste processo formativo complexo e abrangente, em que se destaca a trilogia - estudante, docente e bibliotecário, cabendo aqui dar protagonismo aos estudantes e docentes das licenciaturas da Escola. O objectivo geral deste estudo pretende investigar se a formação superior contribui para aumentar os níveis de LI dos estudantes. Os objectivos específicos são analisar as perspectivas de estudantes e docentes sobre a LI, sobre a formação para a Literacia da Informação (FPLI) na educação formal e sobre estratégias pedagógicas. Destaque para as Tecnologias da Informação e Comunicação ligadas à LI, já que esta inclui a competência digital, associada, por seu turno, a outras competências relacionadas com o reconhecimento, pelos indivíduos, de necessidade informativas, de pesquisa, selecção, avaliação, uso crítico e ético da informação em qualquer suporte. Dentre várias técnicas de recolha de dados aplicadas - análise documental aos planos curriculares das licenciaturas e fichas ECTS, entrevistas semi-dirigidas aplicadas a coordenadores de curso e à Bibliotecária e questionários aplicados a docentes e estudantes - ressaltam dados quantitativos provenientes do tratamento estatístico dos referidos questionários. Enfatizam-se aspectos como o relacionamento dos estudantes com a internet, o modo como estes recuperam e usam a Informação e ainda a visão de docentes e discentes sobre questões relacionadas com a LI e o processo formativo. Deste cruzamento de perspectivas convergentes e divergentes, ressaltam resultados que caracterizam a FPLI e a conclusão de que há efeitos positivos nos estudantes, decorrentes da formação, já que são percebidas diferenças em relação aos que ingressam nas licenciaturas e aos finalistas das mesmas.

Palavras-chave:

Literacia, competências, formação, estudantes, professores.

Introdução

Contextualizando o tema em estudo e situando-o epistemologicamente na Ciência da Informação e no paradigma pós-custodial, informacional e científico (Silva, 2006), uma possível definição de LI, construída a partir de autores e instituições de referência desta área científica poderia ser a capacidade de um indivíduo reconhecer que tem uma necessidade informacional, saber onde encontrar, avaliar, usar e comunicar essa mesma informação de forma ética. Esta possível

definição enquadra-se numa das áreas da Ciência da Informação – o comportamento informacional – sendo coincidente com o modelo de resolução do problema de Tom Wilson que integra a Pesquisa da Informação (“information-seeking behavior”), na qual, por sua vez, está incluída a recuperação da Informação (“information search behavior”) (Wilson, 1999).

Também Amando Malheiro da Silva que define Literacia Informacional como a “*capacidade crítica de buscar, avaliar, escolher e usar informação nos mais diversos contextos*” (Silva, 2008, p. 16), coincide nesta perspectiva de integração da LI no comportamento informacional, inter-relacionando-a com a inclusão digital, a qual implica o domínio de competências de Tecnologias da Informação e Comunicação.

Quanto às competências de LI, ainda que com algumas diferenças, elas são sobejamente explicitadas em referenciais de Literacia internacionais, sobretudo produzidos por instituições de referência na área da Ciência da Informação e tendem todos a incluir as competências digitais. Iguamente vários estudos de renome, como o de Henry Jenkins, em co-autoria (2006), referem as principais capacidades sociais e competências culturais dos jovens estudantes que se queiram assumir como elementos activos, criativos e manifestando condutas éticas na emergente cultura participativa, sendo de destacar o *networking* (capacidade de pesquisar, sintetizar e disseminar informação).

Contextualizando, agora, o tema em estudo na área da Educação, em relação à LI e à formação, são vários os autores que coincidem na necessidade de adopção de um novo paradigma educacional perante a explosão informacional da sociedade actual, sendo necessário assumir mudanças várias conducentes ao reforço das competências de LI, incluindo as digitais.

Sobre o papel educacional das Bibliotecas e do Bibliotecário, sobre as vantagens de adopção de programas de formação para a LI, motivadores e integrados nos projectos pedagógicos e no currículo, sendo os estudantes encarados como o núcleo central do processo de ensino-aprendizagem, e o bibliotecário e docentes como facilitadores e coadjuvantes, destacamos os estudos de Dudziak (2001, 2005) e Eisenberg (2006).

Também Morgan, a propósito de estratégias de Pedagogia para a Literacia valoriza o compromisso dos estudantes em actividades de aprendizagem que tenham significado para eles, *curricula* de literacia centrados nos aprendentes e a utilização da Literacia em sociedade.

O contacto com ambientes de literacia ricos e variados, a escrita de narrativas escolhidas pelos estudantes, o seu envolvimento em projectos de investigação, com as vantagens inerentes da integração da leitura, da escrita, da fala e da compreensão em vários contextos, implicando o seu envolvimento como colaboradores na produção e publicação do conhecimento são outras estratégias citadas. Ainda é valorizado o trabalho de equipa e a importância das TIC, as quais permitem reforçar a liberdade do aluno na escolha do seu tema, da informação e até da forma como produz o seu texto (Morgan, 2001).

As TIC, a internet, a crescente produção, publicação, divulgação e consumo de textos em formato digital, em espaços formais e informais de aprendizagem, apresentam vantagens sobejamente conhecidas, inerentes à comodidade e rapidez de acesso à informação, evitando, cada vez mais, a deslocação dos utilizadores aos espaços físicos das instituições, através de um simples clic de computador.

Destaque-se que a informação hipertextual é conotada como uma filosofia inclusiva, por oposição aos textos impressos, caracterizados como selectivos e exclusivos, segundo Nicholas C. Burbules (Joyce [et al.], 2001), visto que, embora estes possam remeter para outros textos, o acesso a eles implica dispêndio de tempo, energia e, às vezes dinheiro que os utilizadores não querem gastar, enquanto os hipertextos são, por natureza, inclusivos, já que qualquer texto pode estar

ligado a um sem número de outros, online, através de links, implicando, no respectivo acesso, pouco tempo e esforço, por parte do leitor.

A propósito das novas TIC's e da comparação de comportamento entre produtores de textos em computadores e comunicações electrónicas e os que usam os meios de comunicação analógicos como a carta ou o memorando, Gail E. Hawisher e Cinthia L. Selfe, no seu estudo intitulado "Reflections on computers and composition studies at the century's end" (Joyce [et al.], 2001) referem que são vários os autores que reconhecem que, perante um ecrã, os produtores de textos escritos perdem a noção da audiência e dos constrangimentos que ela provoca, libertando-se a nível comunicacional. Para além disso, a ausência de referências paralinguísticas é um convite a uma maior participação e possibilidade de inclusão, seja para os que comunicam pouco em contextos de face a face, seja para grupos socialmente excluídos.

Dum outro estudo levado a cabo por Michele Knobel em co-autoria, intitulado "The wired world of second-language education" (Joyce [et al.], 2001) conclui-se que, apesar de ser necessário consolidar conhecimento na matéria, há autores que apontam para que o uso de actividades pedagógicas, incluindo a utilização das tecnologias e de uma comunicação assíncrona, como o mail, aumentam a competência dos estudantes, promovem a sua autonomia, criam mais igualdade entre os discentes e maiores níveis de comunicação inter-pares, no processo de ensino-aprendizagem, levando a uma construção do conhecimento, através da colaboração.

Concluindo, num novo contexto comunicacional, dominado pelas novas tecnologias e em que é suposto que os utilizadores as dominem e compreendam os seus usos, para além das competências básicas de literacia – capacidade de leitura e escrita – não segundo processos mecânicos mas críticos, é necessário, tal como Armando Malheiro da Silva diz, usando expressões sinónimas, uma "*alfabetização informática (ou digital), literacia digital ou inclusão digital*" (Silva, 2008, p.29), que distinguirá os que demonstram estas competências daqueles que se podem designar como analfabetos digitais, determinando-se, assim, a diferença entre info-incluídos e info-excluídos.

Sendo o objectivo geral deste estudo indagar se a formação superior contribui para aumentar os níveis de LI dos estudantes e os objectivos específicos analisar as perspectivas de estudantes e docentes sobre a LI, sobre a formação para a Literacia da Informação (FPLI), sobre estratégias pedagógicas e TIC utilizadas em contexto educativo, tendo como elemento norteador o estado da arte, alguns aspectos relacionados com estas questões serão aqui explanados, numa dialéctica teórico-prática. É que eles foram alvo de investigação numa realidade concreta - uma instituição de ensino superior politécnica portuguesa - a ESEIG – e serão, de seguida, trazidos à colação, através dos dados estatísticos extraídos de um dos instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação - o inquérito por questionário, pretendendo-se fazer a interpretação de alguns dos seus resultados.

O questionário, aplicado aos docentes das licenciaturas da Escola, foi elaborado de raiz e o dos estudantes das licenciaturas foi adaptado do projecto *e.Lit.pt.* - Projecto de investigação do Centro de Estudos em Tecnologias e Ciências da Comunicação (CETAC.Media) (Silva, Marcial & Martins, 2007 e Silva, 2008). Este projecto é liderado por Armando Silva, integrando um grupo multidisciplinar de estudiosos e o questionário dos estudantes foi gentilmente cedido pelo referido investigador.

Os questionários ministrados tinham questões comuns aos dois grupos de inquiridos e outras diferentes. Ambos foram divulgados e respondidos online, através do software Questionpro (licença university partnership) e os seus dados foram objecto de um tratamento estatístico com o software SPSS – PASW Statistics 18.

No caso dos docentes e estudantes do 3º ano foram aplicados no final do mês de Maio de 2010 e no caso dos estudantes do 1º ano no final do mês de Outubro de 2010. Em relação aos estudantes, a escolha da data de aplicação não foi casual pois, para algumas questões pretendia-se comparar comportamentos dos estudantes do 1º ano, o mais possível perto do seu ingresso no ensino superior com os dos estudantes de 3º ano, o mais possível perto da sua saída do ciclo de formação, para verificar se a formação produz resultados positivos nos estudantes, a nível da Literacia da Informação.

Do total de docentes das licenciaturas (104 docentes, incluindo a investigadora) foram aplicados pré-testes a oito docentes, cada um deles de um curso diferente, com vista à melhoria dos mesmos. Depois da introdução de alterações feitas com base nas observações colhidas após a aplicação do pré-teste, foram enviados 95 questionários e respondidos 77, o que representa uma percentagem de 81%.

Quanto aos estudantes, igual procedimento de aplicação de um pré-teste foi efectuado, antes da aplicação definitiva do questionário, com a colaboração de um estudante do 3º ano de cada curso, com excepção dos cursos de Design e Engenharia Mecânica, cuja colaboração não foi possível e perfazendo um total de 6 estudantes. Do total de 506 estudantes que responderam ao questionário (315 de 1º ano e 191 de 3º ano) e tendo como referência o total de questionários não devolvidos, por cursos, registam-se percentagens de resposta que oscilam entre os 61% e os 91%. Refira-se que, no caso dos estudantes, para garantir maior índice de respostas, optou-se por uma aplicação dos questionários online e simultaneamente com a presença da investigadora em salas de aula com computadores, e segundo acordo prévio com docentes que dispensaram parte da sua aula para a administração dos referidos questionários.

Dos questionários, seleccionaremos informações relativas a alguns grupos de questões, a saber: caracterização pessoal e académica/profissional (para docentes e discentes), utilização da internet, recuperação e uso da informação (relativas ao grupo de discentes), estratégias pedagógicas e as TIC no processo de ensino-aprendizagem (perspectivas de docentes e discentes) e efeitos da formação para a literacia da informação (para docentes).

Caracterização do grupo de respondentes

Dos 77 **docentes** respondentes, **57,1% são do sexo feminino**, sendo a **faixa etária mais representativa dos 30 aos 35 anos** (35,5%), seguida da faixa etária > 45 anos (23,7%), 36-40 (22,4%), 41-45 (11,8%) e <30 (6,6%).

A percentagem de **habilitações académicas maioritária** corresponde ao **Mestrado** (54,5%), seguida de Doutoramento (20,8%), licenciatura (15,6%) e Pós-graduação (9,1%).

Da questão com respostas múltiplas sobre habilitações pedagógicas, do total de 113 respostas, **38,9%** correspondem à opção **formação pedagógica no âmbito da formação académica de base**, curso de formação de formadores (38,1%), formação em TIC vocacionada para o ensino (10,6%), formação sobre práticas pedagógicas recomendadas pelo Processo de Bolonha (6,2%) e outras formações pedagógicas (6,2%).

A **maioria** dos docentes encontra-se **em tempo integral** - 75,3% - e 24,7% em tempo parcial, leccionando nas licenciaturas de Contabilidade e Administração - CA, Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação - CTDI, Design, Engenharia Biomédica - EB, Engenharia Mecânica -EM, Engenharia e Gestão Industrial - EGI, Gestão e Administração Hoteleira - GAH, Recursos Humanos - RH, sendo a sua distribuição por unidades Técnico-científicas constante da tabela abaixo.

Unidade(s) Técnico-Científica(s) na(s) qual(is) docentes se integram a nível da docência

	Frequency	Valid percent
UTC – Ciência da Informação	5	5,60
UTC - Contabilidade e Auditoria	7	7,90
UTC – Design	7	7,90
UTC – Economia e Gestão	8	9,00
UTC – Engenharia Biomédica	8	9,00
UTC – Engenharia Industrial e de Produção	3	3,40
UTC – Engenharia Mecânica	7	7,90
UTC – Física e Electrónica	3	3,40
UTC – Hotel Restauração	6	6,70
UTC – Informática	12	13,50
UTC – Línguas e Direito	7	7,90
UTC – Matemática	8	9,00
UTC – Recursos Humanos	8	9,00
Total	89	100

Do grupo de **estudantes respondentes**, num **total de 506**, 315 estão inscritos no **1º ano – 62,3%** (ano lectivo 2010-11) e 191 no **3º ano – 37,7%** (2009-10), sendo a **maioria do sexo feminino** (59,6%).

A **faixa etária com maior percentagem** (40,4%) situa-se **entre os 20 e 25 anos**, seguida da faixa etária inferior a 20 anos, com 39%. **93%** dos estudantes respondentes frequentam o **ensino diurno** e 7% o regime pós-laboral, sendo que **24% são trabalhadores estudantes**.

Os inquiridos são estudantes das oito licenciaturas existentes na instituição e já referidas, sendo a percentagem das respostas distribuída tal como consta na tabela abaixo e destacando-se o maior valor para Contabilidade e Administração, único curso que tem a funcionar o regime diurno e pós-laboral e que, por esse motivo, conta com um maior número de estudantes.

Licenciatura	Frequency	Valid percent
CA	151	29,8
CTDI	37	7,3
Design	69	13,6
EB	34	6,7
EM	38	7,5
EGI	40	7,9
GAH	70	13,8
RH	67	13,2
Total	506	100,0

Utilização da Internet pelos estudantes

Dos 501 inquiridos que responderam à questão relacionada com o tipo de computador que têm em casa, apenas um estudante afirmou não ter nenhum (0,2%) e a maioria (62,1%) respondeu que tinha ambos os tipos de computador /portátil e de secretária, 34,3% portátil de 3,4% e secretária, o que nos leva a concluir que a **esmagadora maioria dos lares dos estudantes tem, no mínimo, um computador**, verificando-se que também é **muito alta a taxa de ligação à internet**, já que 96,8% dos inquiridos respondeu afirmativamente a esta questão. Esta realidade dos estudantes é excelente, comparativamente com indicadores nacionais, já que apenas 48,8% dos lares de Portugal continental dispunham de acesso à Internet no primeiro trimestre de 2010,

segundo dados do estudo do Lisbon Internet and Networks International Research Programme (LINI, 2010).

Pode confirmar-se que, globalmente, a **frequência de acesso à internet pelos estudantes é bastante elevada**, sendo que 52,5% a ela acedem várias vezes num dia, 38,3% diariamente e 8% várias vezes na semana. Os restantes valores relativos a uma frequência menor são pouco expressivos (0,4% para uma vez na semana e várias vezes no mês) e 0,2% para uma vez no mês e nunca.

Dos vários **locais de acesso à internet** que os estudantes poderiam assinalar, em resposta múltipla, as opções que colheram valores mais elevados são **casa** (38%), **escola** (28,5%) e **casa de amigos** (11,9%). Em 4º lugar, figura a biblioteca da escola (7%), local de trabalho (6,2%), cyber café (4,9%) e em último lugar, a biblioteca pública (3,5%). Realce-se que o valor total de acesso à internet na escola (escola e Biblioteca da escola) soma 35%, valor minoritário e inferior ao acesso em casa.

Quanto à frequência de **utilização dos motores de pesquisa na internet**, numa escala de 1 (Nunca) a 5 (Muito frequentemente), esmagadoramente, **o Google é que encabeça a lista**, com uma média de 4,89, seguido do Sapo (2,29), e da Yahoo (1,65). Dos restantes, refiram-se, por ordem de frequência de utilização, Busca (1,61%), AEIOU (1,5%), Altavista (1,30%), NetIndex (1,28%) e Webcrawler (1,24%).

Quanto à **frequência de utilização dos recursos da Internet**, também numa escala de 1 a 5, o **YouTube** é que **lidera** a lista, com uma média de 4,21 seguido do Messenger (3,95) e da Wikipédia (3,75). Com valores inferiores aos três primeiros, sucedem-se os blogues (2,65), os sites das bibliotecas (2,16), a biblioteca digital (1,98), o Hi5 (1,92), a B-on (1,70) e, por fim, os “serviços do tipo «Ask a Librarian»” (1,54). Desta auscultação, é expressivo que os recursos relacionados com bibliotecas obtenham médias de frequência de utilização mais baixas, dentre o conjunto de opções, o que é revelador de uma fraca ligação da Biblioteca e seus recursos à comunidade discente.

Do grupo de respostas múltiplas sobre as **actividades que os estudantes realizam na internet**, a opção **“utilizar o e-mail”**, com 19,2% de respondentes **é a que se destaca**, seguida por “fazer pesquisas para estudo” (18,3%), “utilizar o messenger” (16,2%), “fazer pesquisas por lazer” (14,9%), “ouvir rádio/música” (12%), “ver TV/filmes/séries” (10,8%), manter o blog (3,1%) e outros (1,7%). De realçar que se o mail pode ser utilizado para fins académicos ou outros, já a segunda maior percentagem obtida se relaciona exclusivamente com objectivos de estudo. Também é expressiva a percentagem de 73% de estudantes que afirma utilizar informação para estudo, no caso de fazer pesquisas por lazer. Pode concluir-se que, para além de todas as outras actividades efectuadas na internet, com fins sociais e de lazer, há uma percentagem significativa que pode indiciar o hábito de os estudantes utilizarem a internet para fins académicos e/ou mobilizar conhecimentos adquiridos em contexto de lazer para fins académicos.

Recuperação e uso da informação efectuadas pelos estudantes

Quando inquiridos sobre **as fontes habituais de pesquisa da informação**, os respondentes, nesta questão de resposta múltipla, indicaram, **em maior percentagem, os jornais (22%)**, os filmes/ documentários (19%), em terceiro lugar, exequo, as revistas e as pessoas (15,8%), a TV (15,7%) e outros (6,9%).

No que respeita ao **modo como realizam a pesquisa, 70,9% dos estudantes afirma fazê-lo de forma organizada e com tempo**, 24,1% de forma rápida e superficial e 5% de forma minuciosa e profunda, resultados que, maioritariamente, revelam um razoável cuidado posto na forma de pesquisar. É notório que **só uma reduzida percentagem afirma fazer pesquisas de uma forma**

próxima do ideal – com detalhe e profundidade – enquanto que, aproximadamente, ¼ dos respondentes afirma fazê-lo rápida e superficialmente, valor significativo e revelador de alguma falta de exigência inerente ao acto de pesquisar.

Sobre a questão **“Dos resultados de pesquisa que obtém, como selecciona os que irá utilizar?”**, a maioria dos estudantes que responderam optou pela opção **“pelo conteúdo”**, (59,4%), **“pela origem/fonte de informação”** (22,5%), **“pelo resumo apresentado”** (9,7%) e **“pela ordem de apresentação”** (8,5%). Destes resultados, é de evidenciar que embora em menor percentagem, ainda se regista um número significativo de estudantes que usa a informação, de forma acrítica, sem proceder a operações de análise e ou avaliação da mesma.

Quanto à **forma como os estudantes tratam a informação seleccionada**, a opção mais indicada – **ler** - reúne um total de **34,3%**, seguida da opção tirar apontamentos (33%), comparar com outras leituras (21,8%), avaliar a autoria (6,6%) e copiar/passar textualmente (4,3%). Também nesta questão, ainda que em último lugar, a utilização da informação, de uma forma reprodutiva e mecânica, é ainda praticada por alguns alunos. No entanto, **nos lugares cimeiros e em maioria, a leitura e a actividade de tirar apontamentos, reflectem um significativo esforço de descodificação de conteúdos**, bem como uma tentativa de selecção e síntese dos mesmos conteúdos. A opção de comparação com outras leituras, indicada em 3º lugar, pressupõe um exercício de reflexão crítica e até, eventualmente, de avaliação de conteúdos, embora a avaliação da autoria tenha um valor pouco significativo. Sintetizando, globalmente, parece existir uma tendência positiva, a nível de competências de LI, com excepção da baixa percentagem correspondente às opções apontadas nos dois últimos lugares.

Como resultados da questão que admite respostas múltiplas - **“A quem solicita ajuda para elaborar um trabalho?”**, o valor mais alto de respostas recai sobre a opção **“professores”** (28,9%), grupo de trabalho (27,5%), amigos (25,1%) e familiares (12,3%). 4,1% dos estudantes afirma não pedir ajuda a ninguém, 1,3% afirma recorrer ao Bibliotecário e 0,8% a outros. **De realçar a importância que os docentes estabelecem com os estudantes no âmbito do apoio à realização do trabalho de grupo, bem como os colegas de grupo, concluindo-se que os intervenientes mais directos na dinâmica do trabalho de grupo é que são mais valorizados.** Se estes agentes educativos coincidem com o contexto formal, os estudantes também solicitam ajuda a elementos fora do contexto educativo formal - aos amigos e familiares - a quem recorrem mais do que a uma figura institucional que lhes poderia ser de utilidade na matéria - o bibliotecário. De facto, o valor de 1,3% que lhe é atribuído, é muito baixo, donde se pode concluir que **a interacção com o Bibliotecário, a este nível, é muito fraca.**

Quanto ao **cuidado posto na revisão dos trabalhos, antes da entrega final**, submetendo-os à **leitura crítica de terceiros**, que não os avaliadores finais, colhe o total de **55,4% de respostas afirmativas**, percentagem que revela que **a maioria dos estudantes se preocupa com uma apreciação prévia**, com vista à introdução de melhorias nos trabalhos efectuados e provavelmente alvo de avaliação.

Em relação à **forma como os estudantes se relacionam** tendencialmente com **o suporte de papel ou digital** encontram-se resultados expressivos nas respostas às questões a seguir indicadas. Sobre a **impressão da informação** seleccionada, 60,2% afirma imprimi-la, o que revela uma **tendência maioritária** para o armazenamento da informação, de uma forma tradicional. Quanto aos resultados para a questão **“Inicia o seu trabalho directamente no processador de texto (por ex. Word)?”** em que **73,6% dos respondentes respondem afirmativamente**, indiciam uma bastante boa relação dos estudantes com o ambiente digital. Igualmente, o **suporte de entrega do trabalho**, apontando para **59,5% de respondentes que afirmam utilizar o suporte de papel e electrónico, 30,3% o electrónico** e 10,2% o papel,

reflecte, maioritariamente, uma dualidade de procedimentos de armazenamento da informação que pode estar associada a exigências formais feitas pelos docentes. De qualquer modo, é interessante sublinhar que, **comparando as duas opções - papel e electrónico, este último colhe quase o triplo de respostas da primeira opção**, donde se pode concluir que, para a entrega de trabalhos académicos, há uma **supremacia significativa da adopção do suporte digital face ao tradicional**.

Estratégias pedagógicas utilizadas e que mais podem contribuir para a FPLI

A **estratégia pedagógica, mais referida pelos docentes**, que mais pode contribuir para a formação para a LI dos estudantes é a **promoção de trabalho de grupo** (11,8%) enquanto que a mais referida pelos estudantes é a **orientação do trabalho de grupo** (13,2%).

A segunda estratégia mais indicada pelos estudantes (12,3%) é a recomendação de bibliografia sobre as unidades curriculares que (os docentes) leccionam e para os docentes é recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos (11%).

A 3ª estratégia pedagógica mais referida pelos estudantes é a promoção de trabalho de grupo (12,1%) e pelos docentes é a **recomendação de bibliografia sobre as unidades curriculares que (os docentes) leccionam** (9,9%).

Em 4º lugar é referida pelos estudantes a produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que (o docente) lecciona (10%) e pelos docentes a promoção de trabalhos interdisciplinares (9,4%).

Das treze opções que docentes e estudantes poderiam indicar como as que mais contribuem para a FPLI, comparando os dois grupos de respondentes, para cada uma das variáveis, e por via da aplicação do T Test, registam-se diferenças significativas entre alunos e professores nas seguintes estratégias, a seguir indicadas: recomendação de bibliografia sobre as unidades curriculares que (os docentes) leccionam, promoção de trabalho de grupo, produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que (o docente) lecciona e orientação de estágios, com valores mais elevados para os estudantes. Já a recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação, a promoção de trabalho individual e a promoção do trabalho interdisciplinar são mais valorizadas pelos docentes.

Do conjunto de estratégias que não apresentam diferenças significativas entre grupos refiram-se: recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos, orientação de trabalhos individuais, orientação de trabalho de grupo e orientação de trabalhos inter-disciplinares, tutorias e outras.

É de notar que embora não indicada pela mesma prioridade, a promoção de trabalho de grupo encontra-se em ambos os grupos de respondentes nas três primeiras estratégias, bem como a recomendação de bibliografia sobre as unidades curriculares que (os docentes) leccionam, o que reforça o valor da sua importância e de alguma sintonia entre discentes e docentes.

Sublinhe-se a importância do trabalho de grupo para os estudantes, ocupando a "orientação" o 1º lugar e a "promoção" o 3º lugar, bem como a "promoção", indicada em 1º lugar pelos docentes.

Estabelecendo uma relação comparativa entre a percentagem de docentes que dizem usar determinadas estratégias pedagógicas e a sua avaliação positiva sobre as que contribuem para a FPLI, registam-se os seguintes resultados. Em 1º lugar, **a produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que o docente lecciona é a estratégia pedagógica que reúne maior percentagem por parte de docentes que a utilizam e que afirmam contribuir para a FPLI** (96,9%). Segue-se a orientação de trabalho de grupo (89,7%) e a recomendação de bibliografia sobre as u.c que (o docente) lecciona (88,9%). Destaque

para as **estratégias pedagógicas que os docentes afirmam não usar e que, em simultâneo, assinalam como as que mais contribuem para FPLI**: em 1º lugar, **Outras (100%)**, em 2º lugar - recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação (68,8%), em 3º lugar - recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos (57,5%) e, em 4º lugar - orientação de trabalhos inter-disciplinares (52,4%). Ora, esta situação, revela que, em número significativo, embora os docentes reconheçam que não utilizem estas estratégias pedagógicas as associam às que mais contribuem para a formação para a LI.

Quando inquiridos os estudantes sobre a **frequência com que são usadas**, de forma global, no curso, **as referidas estratégias**, a maioria aponta, na escala de 1 a 5, valores iguais ou superiores ao valor mediano, podendo afirmar-se que estas estratégias são avaliadas **como usadas (52,9%), bastante usadas (29,9%) e muito usadas (4,1%)**. Abaixo do valor mediano, regista-se uma minoria, perfazendo um total de 13,1% - pouco usadas (12,1%) e nada usadas (1%).

Relativamente à **recolha de opinião sobre os trabalhos realizados pelos estudantes, no que respeita à demonstração de competências de Literacia da informação nos referidos trabalhos, ao acompanhamento pelos docentes e à avaliação** dos mesmos, regista-se, para as três questões, médias iguais ou superiores a 3,79 numa escala de 1 a 5, seja para docentes, seja para estudantes.

Comparando o grupo dos estudantes com o dos docentes, há **uma divergência de opiniões estatisticamente relevante sobre a questão de os trabalhos deverem reflectir a demonstração de competências de LI, sendo a média geral dos docentes (4,01) superior à dos estudantes (3,79)** e registando-se uma diferença significativa de 0,027. Embora nas restantes questões deste grupo não se registem diferenças significativas entre docentes e estudantes, é de assinalar que estes, globalmente, têm uma média superior à dos docentes, valorizando mais o acompanhamento dos docentes nos trabalhos, bem como a avaliação intermédia dos trabalhos.

Quanto aos **contextos em que os docentes fazem o acompanhamento dos trabalhos** individuais, de grupo ou interdisciplinares, aquele que, dentre as respostas múltiplas, é apontado por maior percentagem de docentes, é o **“horário de atendimento aos alunos”** (35,3%), seguido do contexto “aulas” (32,9), “online” (20,8) e “horas de tutoria integradas na distribuição de serviço” (11%). Sublinhe-se a percentagem minoritária do acompanhamento online.

As TIC no processo de ensino-aprendizagem

Quanto às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), daquelas que podem ser usadas no processo de ensino-aprendizagem, com os estudantes e que mais contribuem para a formação para a LI, figuram em 1º lugar, tanto no grupo de estudantes como de docentes, os motores de pesquisa (com 20,3% para estudantes e 17% para docentes).

A segunda TIC mais referida pelos estudantes é o Moodle ou outra plataforma de ensino a distância (com 19,9%), enquanto pelos docentes são nomeadas as bases de dados electrónicas (b-on e outras) (16,3%).

Em 3º lugar, para os estudantes, figura o correio electrónico (11,7%) e para os docentes é apontado o Moodle ou outra plataforma de ensino a distância (15,3%).

Para os estudantes, encontram-se, na lista, em 4º e 5º lugares, os fóruns de discussão (10,2%) e as bases de dados electrónicas (b-on e outras) (8,4%). O 6º lugar cabe aos blogs, o 7º às wikis, o 8º às redes sociais, o 9º aos repositórios digitais, o 10º ao chat, skipe ou Messenger, o 11º à vídeo-conferência e o 12º a outras tecnologias.

Destacam-se como TIC consideradas mais importantes para a FPLI os motores de pesquisa, referidos em primeira preferência por ambos os grupos de respondentes, o Moodle ou outra

plataforma de ensino a distância, indicado em 2º e 3º lugares por estudantes e docentes, as bases de dados electrónicas (b-on e outras) e o correio electrónico referidos, respectivamente, em 2º lugar por docentes e em 3º lugar por estudantes.

Por via da aplicação do T Test, podem observar-se diferenças significativas entre docentes e estudantes, com vantagem para os estudantes, nas seguintes TIC - correio electrónico, fóruns de discussão e blogs, enquanto que a vantagem se traduz, para os docentes, em relação a repositórios digitais, bases de dados electrónicas (b-on e outras) e outras tecnologias. Tal situação indicia uma maior consciência, por parte dos docentes para o facto de a utilização de recursos bibliográficos online relacionados com literatura científica poderem potenciar a formação para a LI.

Quanto à frequência com que são usadas, de forma global, no curso, as referidas TIC, maioria do grupo inquirido – os estudantes - aponta, na escala de 1 a 5, valores iguais ou superiores a 3, podendo afirmar-se que estas TIC são avaliadas, pelos respondentes, como utilizadas (com 30,6%), bastante utilizadas (35,6%) e muito utilizadas (27,4%). Abaixo do valor mediano, regista-se uma minoria, perfazendo um total de cerca de 6%, donde se pode concluir que a avaliação da frequência das TIC é bastante positiva, já que, no total, há uma taxa de 63% que a avalia como bastante utilizada ou no nível superior da escala – muito utilizada.

À laia de conclusão... Efeitos da formação para a literacia da informação

A manifestação de efeitos positivos da LI nas atitudes dos estudantes é confirmada, na perspectiva dos docentes já que, quando directamente inquiridos sobre a questão, 87,1% dos setenta docentes respondentes, afirma que sim (12,9% afirma que não).

O modo como se manifestam esses efeitos positivos nas atitudes dos estudantes, também investigado, resultou na seguinte avaliação dos docentes, face à questão de resposta múltipla: a opção (os estudantes) “prestam mais atenção a questões relacionadas com a LI, p.ex. pesquisa, avaliação, uso e comunicação ética da informação” foi a que colheu maior percentagem de respostas (20,3%), seguida do reconhecimento de que os estudantes “são mais rigorosos quando lidam com a informação” (18,7%) e que “têm mais sentido crítico” (17,8%). Ora, a opção com maior número de respostas parece ser a que mais se aproxima de uma definição de Literacia da informação mais completa e abrangente, de acordo com a linha de actuação desta investigação, sendo as restantes opções complementares desta – autonomia, capacidade de resolução de problemas, responsabilidade e capacidade de trabalho em equipa.

Como se manifestam efeitos positivos da LI nas atitudes dos estudantes

	Frequency	Valid percent
Prestam mais atenção a questões relacionadas com a LI, p.ex. pesquisa, avaliação, uso e comunicação ética da informação	49	20,3
São mais rigorosos quando lidam com a informação	45	18,7
Têm mais capacidade de trabalho em equipa	21	8,7
Têm mais sentido crítico	43	17,8
Têm mais capacidade de resolver problemas	27	11,3
Têm mais autonomia	30	12,4
São mais responsáveis	23	9,5
Outros	3	1,3
Total	241	100

Ora, se interessa reter e registar resultados positivos da acção da FPLI, também interessa perceber as razões subjacentes a uma avaliação negativa ou sem resultados

positivos nos estudantes, por parte dos docentes que registaram esses motivos. Nessa medida, a razão mais apontada pelos docentes é que “apesar da formação geral sobre LI, os estudantes não praticam competências de LI” (30,2%), que “apesar da formação ministrada nas u.c. mais vocacionadas para a formação para a LI, os estudantes não praticam competências de LI” (25,2%), que “os alunos desvalorizam as questões éticas” (25,2%), que “a formação para a LI recebida na licenciatura não é adequada (9,7%) e que “não há articulação entre u.c. mais vocacionadas para a formação para a LI e as restantes u.c.” (9,7%).

Em síntese, os dois primeiros motivos apontados pelos docentes para que não haja resultados positivos da FPLI nos estudantes centram-se numa ausência de prática, pelos estudantes de questões relacionadas com LI, apesar de os docentes reconhecerem que a formação (geral e específica) para a LI existe. A terceira causa mais indicada – desvalorização de questões éticas, por parte dos estudantes, está intimamente relacionada com o ónus colocado nos estudantes, os quais provavelmente não praticam competências de LI, por desvalorizarem questões éticas. Ainda que uma percentagem minoritária apresente causas estruturais e externas aos alunos - inadequação da FPLI na licenciatura ou falta de articulação entre u.c. mais vocacionadas para a formação para a LI e as restantes u.c., as percentagens mais significativas centram-se no comportamento dos estudantes que parecem não aplicar na prática académica, os conhecimentos teóricos adquiridos pela formação.

Não só esta quantificação maioritária dos efeitos positivos da LI na formação superior dos estudantes se comprova por esta percepção que os docentes têm, mas também parece ser generalizada no âmbito de uma avaliação qualitativa decorrente das entrevistas realizadas aos coordenadores de curso. Outros dados decorrentes da investigação em curso, convocando perspectivas de outros agentes essenciais no processo de ensino-aprendizagem trarão certamente maior robustez a estas conclusões que agora se apresentam.

Concluindo, da convergência e divergência de perspectivas dos actores implicados neste acto de levar à cena a obra complexa da FPLI, traçou-se uma caracterização plurifacetada das performances de actores e protagonistas que verbalizam o que pensam e descrevem o seu modo de actuar – o que fazem, o que não fazem e poderiam fazer. Exercitando uma competência da Literacia, o juízo crítico, através da auto e hetero-avaliação, eles contribuem para a construção do guião de outros possíveis cenários, apontando caminhos para a melhorar um processo que tem de ser evolutivo.

Bibliografia

- Dudziak, E. (2001). *A information literacy e o papel educacional das bibliotecas*. São Paulo: Universidade de São Paulo. [Consult. 22 Jan. 2007]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/>>.
- Dudziak, E. (2005). 'Competência em informação melhores práticas educacionais voltadas para a information literacy'. In Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. Curitiba: FEBAB: 1-15. [Consult. 30 Out. 2008]. Disponível em WWW: <URL: http://eprints.rclis.org/archive/00005018/01/166_DUDZIAK_CBBB_2005b.pdf>.
- Eisenberg, M. (2006). 'Three Roles for the 21st-Century Teacher-Librarian'. *CSLA Journal*, 29, 21-23. [Consult. 25 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=43&hid=3&sid=f82c6ca4-51ab-47c1-8a08-006181958e4c%40sessionmgr107>>.
- Jenkins, H. [et al] (2006). *New Media Literacy White Paper. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. MacArthur Foundation. [Consult. 30 Jul. 2009]. Disponível em WWW: <http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>
- Joyce, M. [et al.] (2001). *Page to Screen*. London; New York: Routledge, ISBN 0-415-17465-1(pbk).
- LINI & UMIC (2010) - A utilização de internet em Portugal 2010. Lisboa: ISCTE. [Consult. 1 Mar. 2011]. Disponível em WWW: <http://www.umic.pt/images/stories/noticias/Relatorio_LINI_UMIC_InternetPT.pdf>.
- Morgan, W. (2001). 'Computers for Literacy: making the difference?'. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29, 32-47. [Consult. 17 Nov. 2008]. Disponível em WWW: <http://www.elitnet.at/Docs/Computers%20for%20Literacy_making%20the%20difference.pdf>.
- Silva, A (2006). *A Informação: da compreensão do fenómeno e construção do objecto científico*. Porto: Edições Afrontamento; CETAC. ISBN 972-36-0859-6.
- Silva, A., Marcial, V. & Martins F. (2007). 'A Literacia informacional no Espaço Europeu de Ensino Superior: Fundamentos e objectivos de um projecto em várias fases'. In 9º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Lisboa: BAD [Consult. 30 Set. 2008]. Disponível em WWW: < <http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM31.pdf>>.
- Silva, A. (2008). 'Inclusão digital e Literacia informacional em Ciência da Informação'. *PRISMA.COM*, 7, 16-43. [Consult. 19 Mar. 2009]. Disponível em WWW: < http://prisma.cetac.up.pt/16_Inclusao_Digital_e_Literacia_Informacional_em_Ciencia_da_Informacao_Armando_Malheiro_Silva.pdf>.
- Wilson, T. (1999). 'Models in information behaviour research'. *Journal of Documentation*, 55, 249-270. [Consult. 19 Mar. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <http://informationr.net/tdw/publ/papers/1999JDoc.htm>>.