

VERSÃO PORTUGUESA (2022)

REFERENCIAL DA LITERACIA DA INFORMAÇÃO PARA O ENSINO SÚPERIOR



Tradução autorizada para a língua portuguesa da
Framework for Information Literacy for Higher Education,
Association of College & Research Libraries (ACRL, 2015)

POR TATIANA SANCHES, MARIA LUZ ANTUNES E CARLOS LOPES

PROJETO DA BAD - ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS,
PROFISSIONAIS DA INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO (LISBOA, PORTUGAL),
FINANCIADO PELA EMBAIXADA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

FICHA TÉCNICA

Tradução

Tatiana Sanches
(ORCID 0000-0002-4902-2628)
UIDEF, Instituto de Educação,
Universidade de Lisboa

Maria Luz Antunes
(ORCID 0000-0003-0942-7601)
Instituto Politécnico de Lisboa (ESTeSL)
APPsyCI – Applied Psychology Research
Center, Ispa-Instituto Universitário

Carlos Lopes
(ORCID 0000-0002-6440-4739)
APPsyCI – Applied Psychology Research
Center, Ispa-Instituto Universitário

Link do Projeto

https://bad.pt/formacao/projetos/combater_desinformacao/

BAD – Associação Portuguesa de
Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais
da Informação e Documentação
Praça Dr. Nuno Pinheiro Torres, 10A
1500-246 Lisboa (Portugal)
Telefone: +351 218 161 980 – 91 0543049 –
91 0543043
Email: bad@bad.pt

Apoio: Embaixada dos Estados Unidos da
América em Lisboa



ÍNDICE



INTRODUÇÃO

AS ÁREAS CONCEPTUAIS

AUTORIDADE É CONSTRUÍDA E CONTEXTUAL
CRIAÇÃO DE INFORMAÇÃO COMO UM PROCESSO
A INFORMAÇÃO TEM VALOR
INVESTIGAÇÃO COMO QUESTIONAMENTO
COMUNICAÇÃO ACADÉMICA COMO DIÁLOGO
PESQUISA COMO EXPLORAÇÃO ESTRATÉGICA

ANEXO 1. A IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL

SUGESTÕES DE USO DO REFERENCIAL DA LITERACIA DA INFORMAÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR
INTRODUÇÃO PARA PROFESSORES E DIRIGENTES
PARA AS INSTITUIÇÕES: COMO USAR O REFERENCIAL?
PARA OS DIRIGENTES: COMO APOIAR O REFERENCIAL?

ANEXO 2. CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO REFERENCIAL

ANEXO 3. FONTES ADICIONAIS DE INFORMAÇÃO

INTRODUÇÃO

O Referencial para a Literacia da Informação para o Ensino Superior (Framework) resulta da crença de que a literacia da informação é um movimento de reforma educacional que só realizará o seu potencial através de um conjunto mais rico e mais complexo de ideias centrais. Ao longo dos quinze anos desde a publicação dos Padrões de Competência em Literacia da Informação para o Ensino Superior[1], os bibliotecários académicos e os seus pares em associações do ensino superior desenvolveram resultados de aprendizagem, ferramentas e recursos que algumas instituições empregaram para introduzir conceitos e competências de literacia da informação nos seus currículos. Contudo, as rápidas mudanças no ambiente do ensino superior, juntamente com o dinâmico e muitas vezes incerto ecossistema de informação em que todos trabalhamos e vivemos, requerem uma nova atenção para a concentração em ideias fundacionais sobre esse ecossistema. Os estudantes têm um maior papel e responsabilidade na criação de um novo conhecimento, na compreensão dos contornos e da dinâmica do mundo da informação em mudança e na utilização ética da informação, dos dados, e das competências académicas. Os professores têm uma maior responsabilidade na conceção de currículos e tarefas que promovam um maior envolvimento com as ideias centrais sobre informação e competências nas suas disciplinas. Os bibliotecários têm uma maior responsabilidade na identificação de ideias centrais no seu próprio domínio do conhecimento que possam ampliar a aprendizagem para os estudantes, na criação de um novo e coeso currículo para a literacia da informação, e na colaboração mais alargada com o corpo docente.

O modelo oferecido aqui é designado intencionalmente por Referencial porque se baseia num conjunto de conceitos centrais interligados, com opções flexíveis de implementação, e não num conjunto de normas ou resultados de aprendizagem, ou em qualquer enumeração prescritiva de competências. No cerne deste Referencial encontram-se interpretações conceptuais que organizam muitos outros conceitos e ideias sobre informação, investigação e competências académicas num todo coerente. Estas interpretações conceptuais são inspiradas pelo trabalho de Wiggins e McTighe[2] que se concentra em conceitos e questões essenciais no desenvolvimento de currículos, e também por conceitos nucleares (threshold)[3] que são as ideias em qualquer disciplina que representam a passagem para uma compreensão alargada ou para formas de pensar e exercer no âmbito dessa disciplina. Este Referencial baseia-se num estudo Delphi que identificou vários conceitos nucleares na literacia da informação[4], mas o Referencial foi moldado utilizando novas ideias e ênfases para os conceitos nucleares. Dois dos elementos adicionados ilustram importantes objetivos de aprendizagem relacionados com esses conceitos: as práticas do conhecimento[5], que são demonstrações de formas pelas quais os estudantes podem aumentar a sua compreensão sobre os conceitos de literacia da informação, e as disposições[6], que descrevem formas de abordar a dimensão afetiva, atitudinal ou de valorização da aprendizagem.



O Referencial está organizado em seis áreas conceptuais, cada um deles constituído por um conceito central da literacia de informação, um conjunto de práticas do conhecimento e um conjunto de disposições. As seis áreas conceptuais que ancoram os conceitos são:

- **Autoridade é Construída e Contextual**
- **Criação de Informação como um Processo**
- **A Informação tem Valor**
- **Investigação como Questionamento**
- **Comunicação Académica como Diálogo**
- **Pesquisa como Exploração Estratégica**

Nem as práticas do conhecimento nem as disposições que apoiam cada conceito se destinam a prescrever o que as instituições devem fazer na utilização do Referencial; cada biblioteca e todos os seus colaboradores no campus precisarão de utilizar estes referentes para melhor se adaptarem à sua própria situação, incluindo a conceção de resultados de aprendizagem. Pela mesma razão, uns e outros não devem ser considerados exaustivos.

Além disso, este Referencial baseia-se significativamente no conceito de metaliteracia[7], que oferece uma visão renovada da literacia da informação como um conjunto abrangente de capacidades em que os estudantes são consumidores e criadores de informação que podem participar com sucesso em espaços colaborativos[8]. A metaliteracia exige um envolvimento comportamental, afetivo, cognitivo e metacognitivo com o ecossistema da informação. Este Referencial depende das ideias centrais da metaliteracia, com especial destaque na metacognição[9] ou autorreflexão crítica, como cruciais para se tornarem mais autodirecionadas num ecossistema em constante mudança.

Uma vez que este Referencial preconiza a literacia da informação como o alargamento do processo de aprendizagem ao longo do percurso académico dos estudantes e como a convergência com outros objetivos de aprendizagem académica e social, oferece-se uma definição alargada de literacia da informação que acentua o dinamismo, flexibilidade, crescimento individual e aprendizagem comunitária:

A literacia da informação é o conjunto de capacidades integradas que abrange a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada, e a utilização da informação na criação de novos conhecimentos e na participação ética em comunidades de aprendizagem.

O Referencial abre o caminho para que bibliotecários, professores e outros membros das instituições reformulem sessões de instrução, tarefas, cursos e mesmo currículos para associar a literacia da informação a iniciativas de sucesso dos estudantes; para colaborar na investigação pedagógica e nela envolver os próprios estudantes; e para criar um diálogo mais amplo sobre a aprendizagem dos estudantes, os métodos de ensino e de aprendizagem, e a avaliação da aprendizagem em ambiente académico e fora dele.

As seis áreas conceptuais são apresentadas de forma aleatória e não se destinam a sugerir qualquer ordem em particular.

Notas

1. Association of College & Research Libraries. (2000). Information literacy competency standards for higher education.
2. Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). Understanding by design. Association for Supervision and Curriculum Development.
3. Os conceitos nucleares são conceitos centrais ou fundamentais que, uma vez apreendidos pelo estudante, criam perspectivas e formas de compreender uma disciplina ou uma área do conhecimento. A compreensão destes conceitos transforma o estudante; sem eles, o estudante não adquire conhecimentos especializados nesse domínio do conhecimento. Os conceitos nucleares podem ser pensados como etapas que o estudante ultrapassa para desenvolver uma compreensão mais ampla e alargar os horizontes. [Meyer, J. H., Land, R., & Baillie, C. (2010). Editors' preface. In Jan H. F. Meyer, Ray Land, and Caroline Baillie (Eds.), *Threshold concepts and transformational learning* (pp. ix-xlii). Sense Publishers.]
4. Para mais informação sobre este estudo Delphi, em curso e ainda não publicado sobre conceitos nucleares e literacia de informação, realizado por Lori Townsend, Amy Hofer, Silvia Lu e Korey Brunetti, consultar <http://www.ilthresholdconcepts.com/>. [Townsend, L., Brunetti, K., & Hofer, A. R. (2011). Threshold concepts and information literacy. *Portal: Libraries and the Academy*, 11(3), 853-869.]
5. As práticas do conhecimento são as proficiências ou competências que os estudantes desenvolvem em resultado da sua compreensão de um conceito nuclear.
6. Uma disposição é, em regra, uma tendência para agir ou pensar de uma forma particular. Mais especificamente, uma disposição é um conjunto de preferências, atitudes e intenções, assim como um conjunto de capacidades que permitem que as preferências se realizem de uma determinada forma. [Salomon, G. (1994). To be or not to be (mindful). Paper presented at the American Educational Research Association Meetings, New Orleans, LA.]
7. A metaliteracia expande o âmbito das competências tradicionais de informação (determinar, aceder, localizar, compreender, produzir e utilizar informação) para incluir a produção colaborativa e a partilha de informação em ambientes digitais participativos (colaborar, produzir e partilhar). Esta abordagem requer uma adaptação contínua às tecnologias emergentes e uma compreensão do pensamento crítico e do esforço de reflexão necessário para se envolver nestes espaços enquanto produtor, colaborador e distribuidor. [Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2014). *Metaliteracy: Reinventing information literacy to empower learners*. Neal-Schuman.]
8. Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College and Research Libraries*, 72(1), 62-78.
9. A metacognição é a consciência e compreensão dos processos de pensamento de cada um. Centra-se na forma como as pessoas aprendem e processam a informação, tendo em consideração a consciência de cada um sobre a forma como aprende. [Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An overview*. Online paper, State University of New York at Buffalo, Graduate School of Education. <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>]

AUTORIDADE É CONSTRUÍDA E CONTEXTUAL



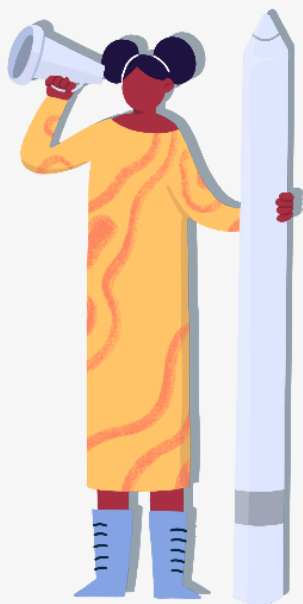
Os recursos de informação refletem a perícia e a credibilidade dos seus criadores. São avaliados de acordo com as necessidades de informação e o contexto em que a informação será utilizada. A autoridade de um recurso de informação é construída na medida em que várias comunidades podem reconhecer diferentes tipos de autoridade. É também contextual na medida em que a necessidade de informação ajuda a determinar o nível de autoridade necessária.

O processo de criação de informação origina múltiplos modos e formatos de divulgação, pelo que os especialistas olham para além do formato quando selecionam os recursos a utilizar. As possibilidades e restrições oferecidas por cada processo de criação, bem como as necessidades específicas de informação, determinam a forma como o produto é utilizado. Os especialistas reconhecem que a criação de informação é valorizada de forma diferente em diferentes contextos, como o meio académico ou o local de trabalho. Os elementos que afetam a criação ou que nela se refletem, como as alterações prévias ou após a publicação ou o processo de revisão, podem ser indicadores de qualidade. A natureza dinâmica da criação e da disseminação da informação requer uma atenção constante para compreender a evolução dos processos de criação. Reconhecendo a natureza da criação de informação, os especialistas procuram os processos integrantes da criação, bem como o produto final, para avaliar criticamente a utilidade da informação. Os estudantes começam a reconhecer o significado do processo de criação, o que os leva progressivamente a escolhas cada vez mais sofisticadas nas pesquisas, ao combinarem os produtos de informação com as suas necessidades de informação.

PRÁTICAS DO CONHECIMENTO / HABILIDADES

Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:

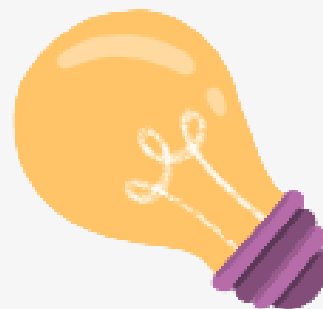
- Definem diferentes tipos de autoridade, como a experiência na matéria (e.g., a produção do conhecimento), a posição ocupada na sociedade (e.g., um cargo ou título público) ou uma experiência especial (e.g., a participação num evento histórico)
- Utilizam ferramentas de investigação e indicadores de autoridade para determinar a credibilidade das fontes, considerando os elementos que definem essa credibilidade
- Compreendem que muitas disciplinas reconhecem a autoridade da sua informação entre as publicações e as personalidades de renome e que, mesmo nessas situações, alguns especialistas podem questionar a autoridade dessas fontes;
- Reconhecem que os conteúdos considerados de autoridade podem ser apresentados formal ou informalmente e podem ser divulgados por diversas fontes e meios de comunicação;
- Reconhecem que estão a desenvolver a sua própria autoridade numa determinada área e as responsabilidades que esse processo implica, nomeadamente a procura da exatidão e da fiabilidade, o respeito pela propriedade intelectual e a participação em comunidades de prática;
- Compreendem a crescente natureza social do ecossistema de informação, a interação ativa das fontes de informação reconhecidas e os desenvolvimentos daqui resultantes.



DISPOSIÇÕES / ATITUDES

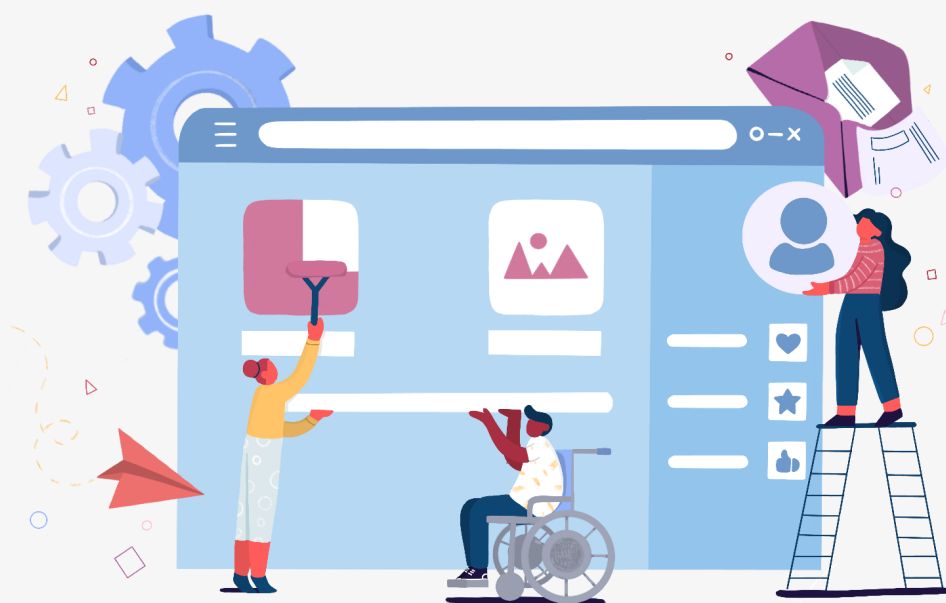
Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:

- Desenvolvem e mantêm a mente aberta ao encontrar perspetivas variadas e por vezes contraditórias;
- Automotivam-se para localizar fontes de autoridade, reconhecendo que a autoridade de uma fonte de informação pode ser conferida ou manifestada de formas inesperadas;
- Desenvolvem a consciência acerca da importância de avaliar o conteúdo com uma postura cética e com a consciência dos seus próprios preconceitos, convicções e visão do mundo;
- Questionam as noções tradicionais de concessão de autoridade e reconhecem o valor de ideias e opiniões diferentes;
- Estão conscientes de que é necessária uma autoavaliação frequente para manter estas atitudes e formas de agir.



CRIAÇÃO DE INFORMAÇÃO COMO UM PROCESSO

A informação, qualquer que seja o seu formato, é produzida para transmitir uma mensagem e é partilhada através de um meio de comunicação preciso. Os processos iterativos de pesquisa, criação, revisão e divulgação de informação variam e o produto final reflete estas diferenças.



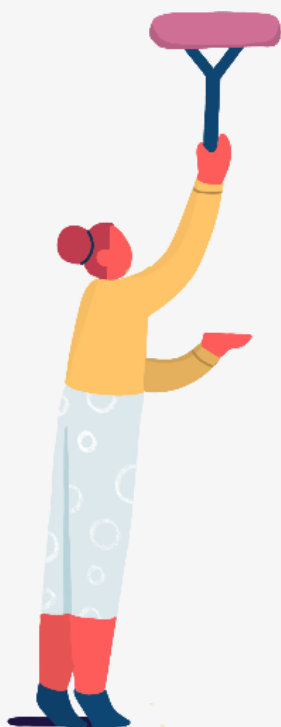
O processo de criação de informação origina múltiplos modos e formatos de divulgação, pelo que os especialistas olham para além do formato quando selecionam os recursos a utilizar. As possibilidades e restrições oferecidas por cada processo de criação, bem como as necessidades específicas de informação, determinam a forma como o produto é utilizado. Os especialistas reconhecem que a criação de informação é valorizada de forma diferente em diferentes contextos, como o meio académico ou o local de trabalho. Os elementos que afetam a criação ou que nela se refletem, como as alterações prévias ou após a publicação ou o processo de revisão, podem ser indicadores de qualidade. A natureza dinâmica da criação e da disseminação da informação requer uma atenção constante para compreender a evolução dos processos de criação. Reconhecendo a natureza da criação de informação, os especialistas procuram os processos integrantes da criação, bem como o produto final, para avaliar criticamente a utilidade da informação. Os estudantes começam a reconhecer o significado do processo de criação, o que os leva progressivamente a escolhas cada vez mais sofisticadas nas pesquisas, ao combinarem os produtos de informação com as suas necessidades de informação.



PRÁTICAS DO CONHECIMENTO / HABILIDADES

Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:

- Articulam as capacidades e limitações da informação desenvolvida através de vários processos de criação;
- Avaliam a adequação do processo de criação de um produto de informação com uma necessidade específica de informação;
- Exploram os processos tradicionais e emergentes de criação e disseminação de informação numa disciplina específica;
- Reconhecem que a informação pode ser entendida de forma diferente de acordo com o formato em que se apresenta;
- Reconhecem a repercussão dos formatos de informação, em que os conteúdos podem ser estáticos ou dinâmicos;
- Monitorizam o valor atribuído a diferentes tipos de produtos de informação em contextos variados;
- Transferem o conhecimento adquirido sobre as capacidades e limitações para novos produtos de informação;
- Compreendem que, nos seus processos de criação, as suas escolhas têm impacto nos objetivos em que o produto de informação será utilizado e na mensagem que transmite.



DISPOSIÇÕES / ATITUDES

Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:

- Estão inclinados a procurar características de produtos de informação que identifiquem o processo de criação subjacente;
- Valorizam o processo de correspondência de uma necessidade de informação com um produto de informação adequado;
- Aceitam que a criação de informação pode começar com o uso da comunicação numa gama de formatos ou modos;
- Aceitam a ambiguidade associada ao valor potencial da criação de informação expressa em formatos ou modos emergentes;
- Resistem à tendência de associar o formato ao processo subjacente de criação;
- Compreendem que existem diferentes métodos de disseminação da informação e com diferentes propósitos na sua utilização.

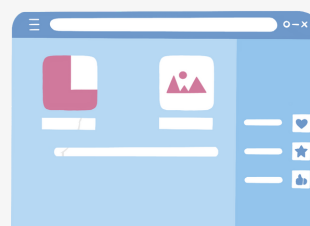


A INFORMAÇÃO TEM VALOR

A informação possui várias dimensões de valor: como produto, como meio de educação, como fator de influência, de negociação e de compreensão do mundo. A produção e a divulgação da informação são influenciadas pelos interesses legais e socioeconómicos.



O valor da informação manifesta-se em vários contextos, incluindo as práticas editoriais, o acesso à informação, a comercialização de informação pessoal e a propriedade intelectual. Os estudantes podem ter dificuldade em compreender o valor atribuído à informação num ambiente onde a informação “gratuita” ou “livre” e os serviços relacionados são abundantes e onde o conceito de propriedade intelectual é frequentemente limitado a regras de citação ou a avisos sobre plágio e sobre direitos de autor. Como criadores e utilizadores de informação, os especialistas conhecem os seus direitos e responsabilidades quando participam em contexto académico. Os especialistas compreendem que o valor da informação pode ser exercido por interesses poderosos de forma a marginalizar certas fontes. Contudo, indivíduos e organizações podem servir-se da informação como alavanca para realizar mudanças e para obtenção de benefícios cívicos, económicos, sociais ou pessoais. Os especialistas compreendem também que cada indivíduo é responsável por fazer escolhas deliberadas e informadas relativamente ao cumprimento e à contestação das práticas legais e socioeconómicas inerentes ao valor da informação.





PRÁTICAS DO CONHECIMENTO / HABILIDADES

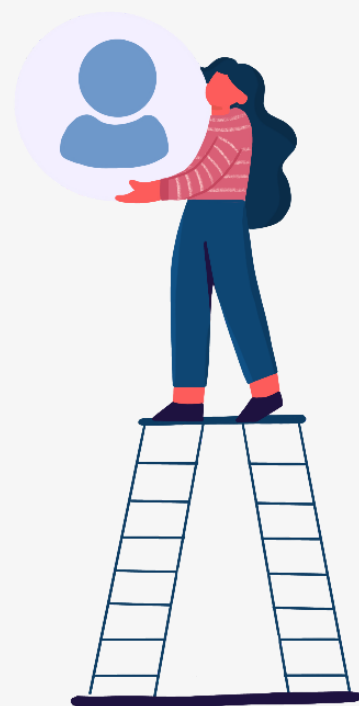
Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:

- Atribuem créditos às ideias originais de outrem citando as fontes de forma adequada;
- Entendem que a propriedade intelectual é um construto jurídico e social que varia de acordo com a cultura;
- Articulam o propósito e as características próprias dos direitos de autor, do uso legal da informação, do acesso aberto e do domínio público;
- Compreendem como e porquê alguns indivíduos ou grupos de indivíduos podem estar sub-representados ou ser sistematicamente marginalizados dentro dos sistemas que produzem e divulgam informação;
- Reconhecem as questões de acesso ou de falta de acesso a fontes de informação;
- Decidem onde e como é publicada a sua informação;
- Compreendem como a comercialização da sua informação pessoal e as interações virtuais afetam a informação que recebem e a informação que produzem ou divulgam em ambiente digital
- Fazem escolhas informadas relativamente à sua atuação no ambiente digital, tendo plena consciência das questões associadas à privacidade e à comercialização de informação pessoal.

DISPOSIÇÕES / ATITUDES

Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:

- Respeitam as ideias originais de outrem;
- Valorizam as competências, o tempo e o esforço necessários para produzir conhecimento;
- Vêem-se a si próprios como colaboradores ativos no mercado da informação e não apenas como consumidores;
- Estão inclinados a examinar os seus próprios privilégios na área da informação.



INVESTIGAÇÃO COMO QUESTIONAMENTO

A investigação é iterativa e depende de fazer perguntas novas e de complexidade crescente cujas respostas, por sua vez, desenvolvem perguntas ou linhas de investigação adicionais em qualquer campo de investigação.



Os especialistas vêem a investigação como um processo que se concentra em problemas ou perguntas numa disciplina ou entre disciplinas que estão abertas ou não resolvidas. Os especialistas reconhecem o esforço de colaboração dentro de uma disciplina para alargar o conhecimento nesse campo. Este processo inclui frequentemente a divergência de opiniões; o debate e o diálogo ajudam no aprofundamento das questões em torno do conhecimento. Este processo de questionamento estende-se do mundo académico à comunidade em geral, podendo centrar-se nas necessidades pessoais, profissionais ou sociais. O espectro do questionamento vai desde fazer perguntas simples que dependem de uma síntese básica do conhecimento até questões cada vez mais sofisticadas que exigem competências de investigação, a utilização de métodos de investigação mais avançados e a exploração de diversas perspetivas disciplinares. Os estudantes devem adquirir perspetivas estratégicas de investigação e um maior repertório de métodos de investigação.



PRÁTICAS DO CONHECIMENTO / HABILIDADES



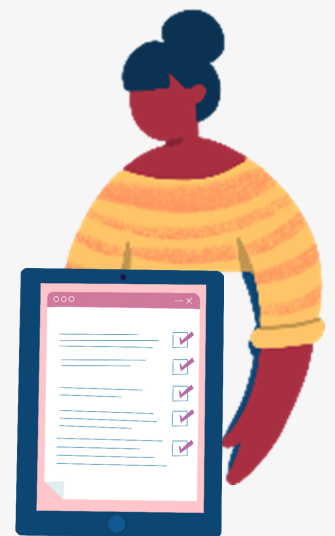
Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:

- Formulam perguntas de investigação assentes em lacunas da informação disponível ou para validar a informação existente e, por vezes, contraditória;
- Determinam um âmbito de investigação adequado;
- Abordam investigações complexas, dividindo questões complexas em questões simples e limitando o âmbito da investigação;
- Utilizam vários métodos de investigação adaptados às necessidades, às circunstâncias e ao tipo de questionamento;
- Monitorizam a informação recuperada, avaliando as lacunas ou fragilidades;
- Organizam a informação atribuindo-lhe significados;
- Sistematizam as ideias recuperadas a partir de múltiplas fontes;
- Redigem as suas conclusões de forma legítima com base na análise e interpretação da informação recuperada.

DISPOSIÇÕES / ATITUDES

Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:

- Consideram a investigação como uma exploração e um compromisso contínuo com a informação;
- Compreendem que uma pergunta pode parecer simples, mas ainda assim ser perturbadora e importante para a investigação;
- Valorizam a curiosidade intelectual no desenvolvimento de perguntas e na aprendizagem de novos métodos de investigação;
- Conservam uma mente aberta e uma atitude crítica;
- Valorizam a persistência, a adaptabilidade e a flexibilidade e reconhecem que a ambiguidade pode beneficiar o processo de investigação;
- Procuram múltiplas perspetivas durante a recuperação e avaliação da informação;
- Procuram ajuda, quando necessário;
- Seguem orientações éticas e legais na recuperação e utilização da informação;
- Demonstram humildade intelectual (ou seja, reconhecem as suas próprias limitações intelectuais ou a falta de experiência).

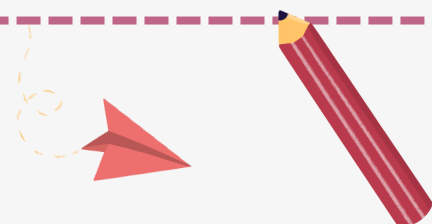


COMUNICAÇÃO ACADÊMICA COMO DIÁLOGO

Comunidades de académicos, investigadores ou profissionais comprometem-se num discurso sustentado com novos pontos de vista e descobertas, que ocorrem ao longo do tempo em resultado de perspetivas e interpretações variadas.



A investigação nos campos académico e profissional é uma prática discursiva em que as ideias são formuladas, debatidas e pesadas umas com as outras durante longos períodos de tempo. Em vez de procurarem respostas isoladas a problemas complexos, os especialistas compreendem que uma determinada questão pode ser caracterizada por várias perspetivas concorrentes como parte de um diálogo contínuo, em que utilizadores e criadores de informação se juntam e analisam o seu significado. Os especialistas compreendem que, embora algumas questões tenham obtido respostas através deste processo, uma pergunta pode não ter uma única e incontestada resposta. Os especialistas estão, portanto, inclinados a explorar muitas perspetivas e não apenas aquelas com que estão familiarizados. Estas perspetivas podem encontrar-se na sua própria disciplina ou profissão ou podem estar noutros campos. Embora estudantes e especialistas de todos os níveis possam participar neste diálogo, as estruturas de poder e autoridade estabelecidas podem influenciar as suas capacidades de participação, podendo privilegiar certas fontes de informação. O desenvolvimento da familiaridade com as fontes de evidência, métodos e discurso no campo em estudo ajuda os estudantes a entrar neste diálogo. Novas formas de diálogo académico e de investigação proporcionam mais linhas de atuação, podendo uma maior variedade de indivíduos intervir neste diálogo. A atribuição de investigação prévia relevante aos seus autores é uma obrigação para participar neste diálogo; permite que o diálogo progrida e reforça o papel de cada um.





PRÁTICAS DO CONHECIMENTO / HABILIDADES

Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:

- Citam o trabalho de outrem na sua própria produção de informação;
- Contribuem para o diálogo académico em diversos níveis: numa comunidade virtual, num grupo de discussão, numa revista de investigação pré-graduada, numa conferência ou na apresentação de pósteres;
- Identificam os vários obstáculos que inibem a sua participação no diálogo académico;
- Avaliam criticamente os contributos de outrem em ambientes colaborativos;
- Identificam o contributo de determinados artigos, livros e outros trabalhos académicos para o conhecimento específico de uma disciplina;
- Descrevem as mudanças das correntes de pensamento e da investigação sobre um tema particular de uma disciplina específica;
- Reconhecem que um determinado trabalho académico pode não representar a única, ou mesmo a maioria, das perspetivas sobre a questão.



DISPOSIÇÕES / ATITUDES

Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:

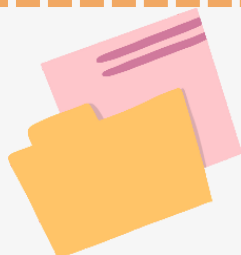
- Reconhecem que participam frequentemente num diálogo académico contínuo e não num diálogo académico concluído;
- Procuram diálogos que ocorram na sua área de investigação;
- Vêem-se a si próprios como colaboradores da informação académica e não apenas como consumidores da mesma;
- Reconhecem que o diálogo académico ocorre em vários níveis e sob diferentes formatos;
- Evitam ajuizar sobre o valor de um determinado trabalho académico até que se esclareça melhor o contexto desse documento;
- Compreendem a responsabilidade inerente à colaboração em canais participativos;
- Valorizam o conteúdo gerado pelo utilizador e avaliam o contributo proveniente de outrem;
- Reconhecem que os sistemas privilegiam as autoridades já estabelecidas e que não dominar a terminologia e o processo de funcionamento uma disciplina diminui a sua capacidade de participação e envolvimento.

PESQUISA COMO EXPLORAÇÃO ESTRATÉGICA

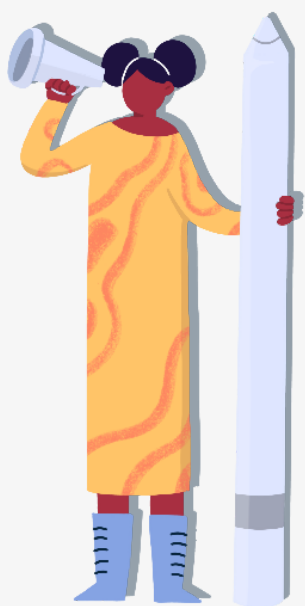
A pesquisa de informação é frequentemente não linear e iterativa, exigindo a avaliação de um conjunto de fontes de informação e a flexibilidade mental para prosseguir por caminhos alternativos à medida que se desenvolve um novo entendimento.



A pesquisa começa frequentemente com uma pergunta que orienta o ato de localizar a informação necessária. Enquanto abordagem que combina investigação, descoberta e serendipidade (o acaso que conduz à descoberta), permite a identificação tanto das fontes relevantes como dos meios de acesso a essas fontes. Os especialistas compreendem que a pesquisa de informação é uma experiência complexa e contextualizada que afeta, e é afetada, pelas dimensões cognitivas, afetivas e sociais do investigador. Os estudantes podem pesquisar um conjunto limitado de recursos, enquanto os especialistas podem pesquisar de forma mais ampla e profunda para determinar a informação mais apropriada ao âmbito dos seus projetos. Do mesmo modo, os estudantes tendem a utilizar poucas estratégias de pesquisa, enquanto os especialistas selecionam de entre várias estratégias de pesquisa, dependendo das fontes, do âmbito e do contexto das necessidades de informação.



PRÁTICAS DO CONHECIMENTO / HABILIDADES



Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:

- Determinam o âmbito inicial da tarefa necessária para satisfazer as suas necessidades de informação;
- Identificam as partes interessadas, como investigadores, organizações, governos e indústrias, que possam produzir informação sobre uma temática e determinam como aceder a essa informação;
- Utilizam pensamento divergente (e.g., brainstorming) e convergente (e.g., seleção da melhor fonte) no ato de pesquisar;
- Fazem corresponder necessidades de informação e estratégias de pesquisa usando as ferramentas de pesquisa adequadas;
- Concebem e refinam necessidades e estratégias de pesquisa, se necessário, com base nos resultados da pesquisa;
- Compreendem como estão organizados os sistemas de informação (ou seja, as coleções e a classificação da informação) de modo a aceder à informação relevante;
- Usam diferentes tipos de linguagem de pesquisa (e.g., vocabulário controlado, palavras-chave, linguagem natural) de forma apropriada;
- Gerem eficazmente o processo e os resultados da pesquisa.

DISPOSIÇÕES / ATITUDES



Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:

- Demonstram flexibilidade mental e criatividade;
- Compreendem que as primeiras tentativas de pesquisa nem sempre produzem os resultados adequados;
- Apercebem-se de que as fontes de informação variam muito em conteúdos e formatos e possuem relevância e valor variáveis, dependendo das necessidades e da natureza da pesquisa;
- Procuram a orientação de especialistas, como bibliotecários, investigadores e outros profissionais da área;
- Reconhecem o valor da navegação e outros métodos de descoberta ocasional para a recuperação de informação;
- Persistem perante as dificuldades e os desafios da pesquisa e sabem quando possuem informação suficiente para completar as suas tarefas.

ANEXO 1

IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL

SUGESTÕES DE USO DO REFERENCIAL DA LITERACIA DA INFORMAÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

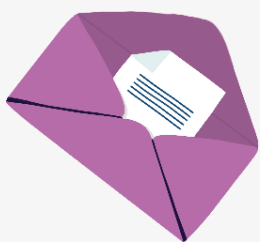
O Referencial é uma ferramenta de orientação para o desenvolvimento de programas de literacia da informação nas instituições de ensino superior, promovendo ao mesmo tempo a discussão sobre a natureza dos conceitos-chave da informação na educação geral e nos estudos da disciplina. O Referencial encoraja a reflexão sobre a forma como os bibliotecários, as instituições, o corpo docente e outros intervenientes podem abordar conceitos centrais ou conceitos associados à informação no contexto do ensino superior.

O Referencial ajudará os bibliotecários a contextualizar e a integrar a literacia da informação nas suas instituições e encorajará uma compreensão mais profunda acerca de que práticas do conhecimento e disposições devem ser desenvolvidas por um estudante possuidor de competências de literacia para o uso da informação. O Referencial redefine os limites do que os bibliotecários ensinam e como conceptualizam o estudo da informação na estrutura curricular das instituições de ensino superior.

O Referencial foi concebido como um conjunto dinâmico de documentos sobre os quais assenta a profissão. O produto chave é um conjunto de áreas conceptuais (frames), através das quais se visualiza o uso da informação; cada uma delas inclui um conceito central para a literacia da informação, práticas do conhecimento e disposições.

A Association of College & Research Libraries (ACRL) encoraja a comunidade de bibliotecas e bibliotecários a discutir amplamente o novo Referencial e a desenvolver recursos, como guiões, mapas de conceitos e instrumentos de avaliação em complemento ao conjunto disponibilizado.





Como primeiro passo, a ACRL encoraja os bibliotecários a ler todo o Referencial e a discutir as implicações desta nova abordagem para o programa de literacia da informação na sua instituição. Os bibliotecários podem organizar reuniões presenciais ou participar em fóruns de discussão online. Além disso, à medida que se familiarizam com o Referencial, é importante considerar discuti-lo com o pessoal docente e o Conselho Pedagógico da instituição, ou departamento similar, para verificar se existem sinergias entre esta abordagem e outras iniciativas curriculares institucionais. As áreas conceptuais podem orientar a renovação de programas de literacia da informação no 1º ciclo de estudos, mas também na formação pós-graduada. As áreas conceptuais destinam-se a evidenciar o contraste de pensamento entre o estudante e o especialista de uma área específica; e este movimento pode ocorrer ao longo do percurso académico de um estudante. Outro dos desafios do Referencial reside em mapear de que forma conceitos específicos se integram em diferentes ciclos e nas diversas etapas de formação. A ACRL encoraja os bibliotecários a trabalharem com o corpo docente, com as comissões pedagógicas, com os responsáveis de planos de estudos, entre outros, de modo a conceber programas de desenvolvimento holístico de competências de literacia da informação.



A ACRL compreende que muitos bibliotecários encarregues desta missão conhecem os estudantes através de aulas pontuais, particularmente no início do primeiro ciclo de estudos. Ao longo do programa académico dos estudantes, as sessões individuais destinadas a responder a uma necessidade particular e num determinado momento, integradas no plano de estudos, podem desempenhar um papel significativo num programa de literacia de informação. É importante que os bibliotecários e os docentes compreendam que o Referencial não foi concebido para ser aplicado numa única sessão de literacia de informação na carreira académica dos estudantes; destina-se a ser desenvolvido e sistematicamente integrado no plano curricular a vários níveis. Este processo pode levar muito tempo a ser implementado na íntegra nas instituições.

A ACRL encoraja os bibliotecários comprometidos com a literacia da informação a serem imaginativos e inovadores na implementação do Referencial na sua instituição. O Referencial não se destina a ser prescritivo; foi concebido para ser utilizado como um documento de orientação na conceção de um programa de formação institucional. A ACRL recomenda a implementação do Referencial enquanto programa-piloto, num contexto que seja útil para uma instituição e, posteriormente, a avaliação dos resultados e a partilha de experiências com os colegas.



COMO UTILIZAR O REFERENCIAL

- Ler e refletir sobre o documento na íntegra.
- Reunir um grupo de bibliotecários para discussão das implicações desta abordagem à literacia da informação na sua instituição.
- Incluir potenciais parceiros da instituição, como o conselho pedagógico, o centro de formação ou os gabinetes de estudos graduados e pós-graduados, para discutir como implementar o Referencial na sua instituição.
- Desenvolver um programa-piloto académico de literacia da informação, assente no Referencial e na sua instituição; os resultados devem ser avaliados e partilhados com os colegas.
- Partilhar materiais de formação com outros bibliotecários encarregues das competências de literacia no repositório digital desenvolvido pela ACRL.

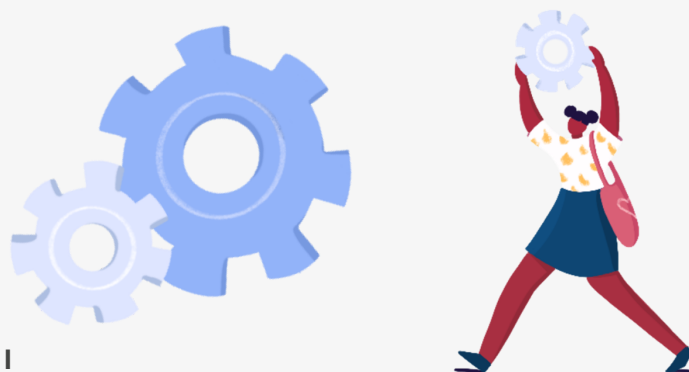
INTRODUÇÃO PARA PESSOAL DOCENTE E GESTORES

Considerar a literacia da informação

A literacia da informação é um conjunto de habilidades integradas que enlaça a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada, bem como o uso da informação na criação de novo conhecimento e na participação ética em comunidades de aprendizagem.

O presente documento estabelece este conceito de literacia de informação e descreve como os bibliotecários, enquanto profissionais da informação, podem facilitar o desenvolvimento de competências de literacia da informação entre os estudantes do ensino superior.





A criação do Referencial

A ACRL tem desempenhado, desde sempre, um papel de liderança na promoção da literacia da informação no ensino superior. Os Information Literacy Standards for Higher Education (doravante designados Standards), publicados pela primeira vez em 2000, permitiram às universidades e demais instituições do ensino superior posicionar as competências de literacia da informação como um resultado essencial de aprendizagem nos seus planos de estudos, promovendo a ligação com programas de formação, a aprendizagem adquirida em contexto profissional, a aprendizagem baseada em problemas e outras pedagogias centradas numa aprendizagem mais profunda. Os organismos regionais de acreditação, a American Association of Colleges and Universities (AAC&U) e diversas organizações especializadas em disciplinas específicas empregaram e adaptaram os Standards.

Chegou o momento de visualizar a literacia da informação com um novo olhar, especialmente à luz das mudanças no ensino superior, aliado a ecossistemas de informação cada vez mais complexos. Para o efeito, uma Task Force da ACRL desenvolveu o Referencial. O Referencial procura abordar o grande potencial da literacia de informação como uma aprendizagem mais profunda e integrada, assente em cursos académicos e técnicos, na investigação ao nível da licenciatura, na aprendizagem baseada na comunidade e em experiências de aprendizagem co-curriculares destinadas aos estudantes ao longo da licenciatura. O Referencial foca-se no papel vital da colaboração e no seu potencial para aumentar a compreensão dos estudantes acerca dos processos de criação de conhecimento e de produção do saber. O Referencial também enfatiza a participação e criatividade dos estudantes, salientando a importância destes contributos.

O Referencial é desenvolvido em torno de um conjunto de competências de informação ou áreas conceptuais, cada uma delas assente em fundamentos que os estudantes devem alcançar para desenvolverem conhecimentos genuínos dentro de uma disciplina, profissão ou domínio do conhecimento. Cada área conceptual inclui uma secção de práticas do conhecimento utilizadas para demonstrar como o domínio do conceito leva à aplicação em novas situações e na criação de mais conhecimento. Cada área conceptual inclui também um conjunto de disposições desenvolvidas pelos estudantes no processo de aprendizagem.



PARA AS INSTITUIÇÕES

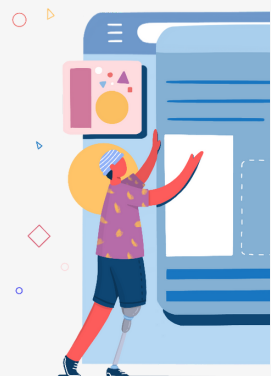


Como usar o Referencial

O potencial de colaboração entre professores de disciplinas diversas, bibliotecários, profissionais dos centros de ensino e aprendizagem, entre outros, é um benefício vital na utilização dos conceitos nucleares nucleares do Referencial. A criação de uma comunidade de discussão sobre este entendimento alargado deverá gerar mais colaboração, a construção de cursos mais inovadores e uma visão mais inclusiva da aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Os conceitos nucleares tiveram origem na investigação pedagógica do corpo docente nas suas disciplinas. Porque a literacia da informação é simultaneamente um programa de aprendizagem disciplinar e transdisciplinar, pode ser benéfica a utilização de uma estrutura conceptual para o planeamento de programas de literacia da informação; porque orienta a planificação global do desenvolvimento destas competências, suscita a colaboração entre bibliotecários e as instituições, departamentos e docentes, constituindo um grande potencial de enriquecimento e transformação curricular. Enquanto membro do corpo docente, pode adotar as seguintes abordagens:



- Investigue os conceitos nucleares na sua disciplina e procure compreender a abordagem utilizada no Referencial.
- Quais são as competências de informação específicas da sua disciplina que os estudantes devem desenvolver e explorar – e.g., a utilização de fontes primárias (história), o acesso e gestão de grandes conjuntos de dados (ciência)?
- Procure seminários no centro de formação e aprendizagem do seu campus sobre a sala de aula invertida e considere como poderia esta prática ser incorporada nas suas aulas.
- Que projetos de informação e investigação podem os seus estudantes realizar fora da aula a fim de estarem preparados para aplicar conceitos e conduzir projetos colaborativos em sala?
- Associe-se ao departamento de tecnologias de informação e aos bibliotecários para desenvolver novas formas de projetos multimédia para as suas aulas.
- Que tipo de workshops e outros serviços devem estar disponíveis para os estudantes que participam na conceção e produção multimédia?
- Ajude os estudantes a verem-se a si próprios como produtores de informação, tanto individual quanto colaborativa.
- No seu programa de estudos, como é que os estudantes interagem, avaliam, produzem e partilham informação qualquer que seja o formato ou o modo de difusão?
- Considere as práticas e disposições de conhecimento de cada área conceptual tendo em vista a sua integração na formação que realiza e no programa académico.
- Como trabalhar com um bibliotecário para a conceção de experiências de aprendizagem e projetos que encorajem os estudantes a avaliar a sua própria atitude, forças/fraquezas e lacunas do conhecimento relacionadas com a informação?

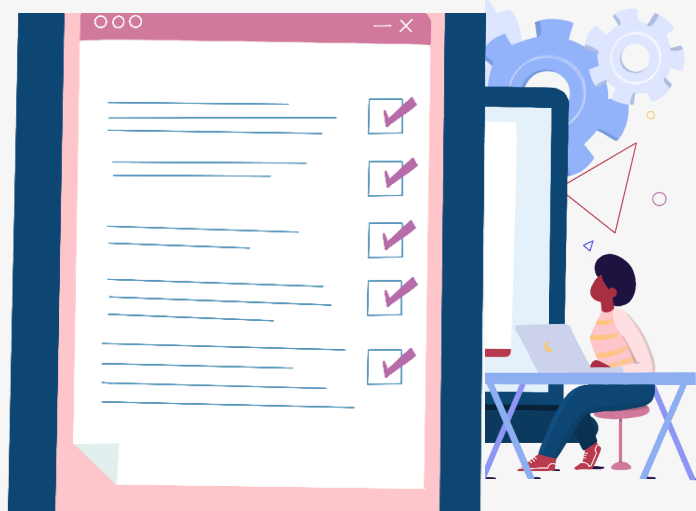
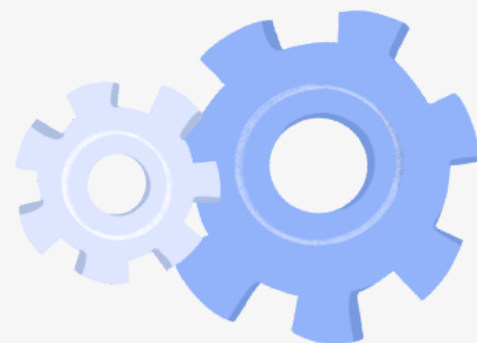


PARA OS DIRIGENTES

Como apoiar o Referencial

Depois de ler o Referencial e de o discutir com os bibliotecários da sua instituição, pode começar a concentrar-se na melhor forma de o implementar na instituição. Enquanto administrador, pode adotar as seguintes abordagens:

- Organizar ou encorajar um conjunto de palestras e de discussão no campus sobre a forma como a instituição pode incorporar o Referencial nos planos de estudos e os resultados desta aprendizagem.
- Fornecer os recursos para melhorar a experiência do corpo docente e facilitar as oportunidades de entendimento e incorporação do Referencial nos planos de estudo.
- Incentivar as comissões que elaboram os documentos de planeamento relacionados com o ensino e a aprendizagem (a nível de departamento, programático e institucional) a incluir conceitos do Referencial no seu trabalho.
- Disponibilizar recursos para viabilizar a avaliação significativa da literacia de informação dos estudantes em diferentes níveis na instituição.
- Promover parcerias entre professores, bibliotecários, formadores, entre outros, para desenvolver formas significativas dos estudantes se tornarem criadores de conteúdos, especialmente nas suas disciplinas.



ANEXO 2

CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO REFERENCIAL


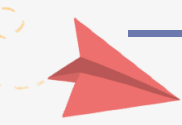
Os Information Literacy Competency Standards for Higher Education foram publicados em 2000, tendo estimulado a discussão sobre a literacia da informação e contribuindo para a sua progressão no ensino superior. Os Standards, como todas as normas ACRL, são revistos periodicamente. Em julho de 2011, a ACRL nomeou uma Task Force para determinar se a norma vigente deveria ser analisada e modificada. Em junho de 2012, a Task Force recomendou que os Standards fossem revistos significativamente, tecendo recomendações para a equipa de trabalho de revisão, formada em 2013, com a seguinte responsabilidade:

Atualizar os Information Literacy Competency Standards for Higher Education de modo a que reflexem o atual pensamento sobre temáticas como a criação e disseminação do conhecimento, as mudanças e o ambiente dinâmico do ensino e da aprendizagem no contexto do ensino superior, a alteração do paradigma de uso de competências de literacia da informação para a fluidez de trabalho com competências e a expansão da definição de literacia da informação para incluir literacias múltiplas, por exemplo, a transliteracia, a literacia mediática, a literacia digital, etc.

A Task Force lançou a primeira versão do Referencial em dois momentos, em fevereiro e abril de 2014, e recebeu comentários através de duas audições em linha e um formulário de resposta disponível também em linha durante quatro semanas. A comissão de trabalho reviu posteriormente o documento, divulgou o segundo esboço em 17 de junho de 2014 e procurou obter uma resposta extensiva mediante de um formulário e duas audições em linha, uma audição presencial e a análise das redes sociais e de mensagens de blogues temáticos.

A Task Force utilizou, de uma forma regular e sistemática, todos os canais de comunicação da ACRL e da American Library Association (ALA) para fazer chegar atualizações a todos os membros individuais e unidades da ALA e da ACRL (comités, secções, mesas redondas, grupos étnicos, grupos especiais e divisões). A Task Force manteve, na ACRL, uma lista privada de distribuição por correio eletrónico com mais de 1.300 indivíduos que participaram num fórum em linha no Outono, Primavera e Verão; divulgaram os comentários aos esboços de fevereiro, abril, junho e novembro de personalidades que demonstraram uma especialização ou manifestaram grande interesse na temática. Este processo incluiu membros da Task Force que redigiram os Standards, investigadores de destaque das áreas da Ciência da Informação e da Biblioteconomia, diretores de projetos nacionais e membros da equipa que elabora as grelhas de avaliação de competências de informação da Information Literacy Rubric Development Team, da AAC&U, e da iniciativa Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education. Por intermédio de todos estes canais, a Task Force partilhou regularmente atualizações, convidou à discussão em fóruns e audiências virtuais e presenciais e encorajou os interessados a tecer comentários sobre os projetos públicos do Referencial proposto.





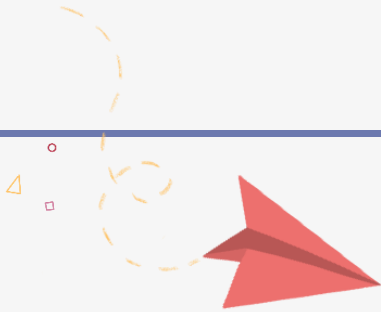
Desde o início que a ACRL reconheceu que quaisquer alterações aos Standards teriam um impacto significativo tanto nos profissionais da informação como no ensino superior em geral. Para além da divulgação generalizada, a Task Force contactou cerca de sessenta investigadores, que citaram o Referencial em publicações fora da literatura biblioteconómica, mais de setenta reitores, reitores associados, diretores ou presidentes de escolas de Ciência da Informação e de Biblioteconomia e convidou líderes de profissões específicas (e contactos na comunicação social) em mais de setenta outras associações do ensino superior, agências de acreditação e associações e consórcios de bibliotecas para encorajar os seus membros a ler e comentar o projeto.

A Task Force reviu sistematicamente as observações feitas à primeira e segunda versões do Referencial, incluindo comentários, críticas e elogios prestados através de canais formais e informais. Os três formulários oficiais em linha obtiveram 562 respostas e numerosas mensagens eletrónicas foram enviadas diretamente aos membros do grupo de trabalho. O grupo foi pró-ativo no acompanhamento das reações através dos meios de comunicação social, nomeadamente nos blogues e no Twitter. Embora os dados recolhidos nos meios de comunicação social não sejam exaustivos, a Task Force desenvolveu esforços para incluir todas as mensagens conhecidas do Twitter, bem como mensagens e comentários em blogues.

No total registaram-se várias centenas de documentos de resposta, num total de mais de mil páginas em análise. O conteúdo destes documentos foi analisado pelos membros da Task Force e codificado utilizando o HyperResearch, um software de análise qualitativa de dados. Durante o processo de elaboração e verificação, a Task Force forneceu mais pormenores sobre esta análise num documento sobre as perguntas mais frequentemente apresentadas e respondidas.

A Task Force continuou a rever o documento e publicou a terceira revisão em novembro de 2014, voltando a anunciá-lo amplamente e a procurar comentários através de um formulário de resposta.





Em novembro de 2014, os membros da Task Force incluíam:

- Craig Gibson, Professor, Ohio State University Libraries (co-Presidente)
- Trudi E. Jacobson, Bibliotecária reconhecida e responsável do Information Literacy Department, University at Albany, SUNY, University Libraries (co-Presidente)
- Elizabeth Berman, Science and Engineering Librarian, University of Vermont (membro)
- Carl O. DiNardo, Professor Assistente e coordenador da Library Instruction/Science Librarian, Eckerd College (membro)
- Lesley S. J. Farmer, Professor, California State University – Long Beach (membro)
- Ellie A. Fogarty, Vice-Presidente da Middle States Commission on Higher Education (membro)
- Diane M. Fulkerson, Social Sciences and Education Librarian, University of South Florida in Lakeland (membro)
- Merinda Kaye Hensley, Instructional Services Librarian and Scholarly Commons Co-coordinator, University of Illinois at Urbana-Champaign (membro)
- Joan K. Lippincott, Diretor Executivo Associado, Coalition for Networked Information (membro)
- Michelle S. Millet, Diretora da Biblioteca, John Carroll University (membro)
- Troy Swanson, Teaching and Learning Librarian, Moraine Valley Community College (membro)
- Lori Townsend, Data Librarian for Social Sciences and Humanities, University of New Mexico (membro)
- Julie Ann Garrison, Associate Dean of Research and Instructional Services, Grand Valley State University (board liaison)
- Kate Ganski, Library Instruction Coordinator, University of Wisconsin-Milwaukee (Visiting Program Officer, entre 1 de setembro de 2013 e 30 de junho de 2014)
- Kara Malenfant, Senior Strategist for Special Initiatives, Association of College and Research Libraries (staff liaison)

Em dezembro de 2014, a Task Force produziu as alterações finais. Dois outros grupos da ACRL reviram e validaram os projetos finais: o ACRL Information Literacy Standards Committee e o ACRL Standards Committee. Este último grupo submeteu o documento final e as recomendações ao Conselho da ACRL para a sua revisão, na Reunião de Inverno da ALA de 2015, em Chicago.

Nota: Apresentado à Assembleia da ACRL em 2 de fevereiro de 2015. Adotado pela Assembleia da ACRL em 11 de janeiro de 2016.



ANEXO 3

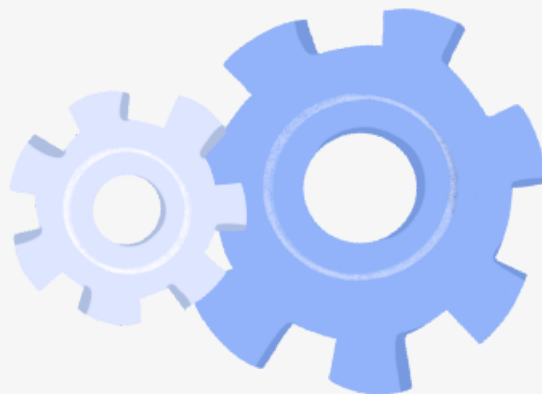
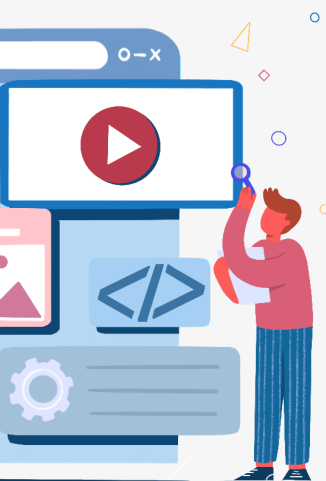
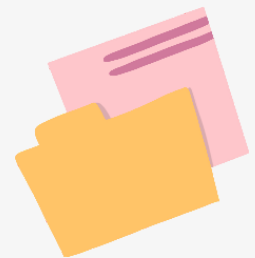
FONTES ADICIONAIS DE INFORMAÇÃO

As fontes seguintes são leituras sugeridas para quem quer aprender mais sobre as ideias subjacentes ao Referencial, especialmente a utilização de conceitos nucleares e modelos pedagógicos relacionados.

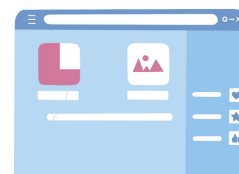
Algumas leituras também exploram outros modelos de literacia de informação, discutem os desafios que as competências de literacia da informação representam para os estudantes ou oferecem exemplos de avaliação de conceitos nucleares.

Nesta lista, as obras de referência sobre a teoria dos conceitos nucleares e a investigação são os volumes editados por Meyer, Land e Baillie (*Threshold concepts and transformational learning*) e por Meyer e Land (*Threshold concepts and troublesome knowledge: linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines*).

Além disso, numerosos artigos de investigação, comunicações, relatórios e apresentações sobre conceitos nucleares são citados em *Threshold concepts – Undergraduate teaching, postgraduate training, and professional development: A short introduction and bibliography*, sítio disponível em: <http://www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/thresholds.html> e regularmente atualizado.



ACRL Information Literacy Competency Standards Review Task Force. (2012). *Task Force recommendations. ACRL AC12 Doc 13.1*, June 2, 2012. http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ils_recomm.pdf



American Association for School Librarians. (2007). *Standards for the 21st-century learner*. American Library Association. http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf

Blackmore, M. (2010). *Student engagement with information: Applying a threshold concept approach to information literacy development*. Paper presented at the 3rd Biennial Threshold Concepts Symposium: Exploring Transformative Dimensions of Threshold Concepts, Sydney, Australia, July 1-2, 2010.

Carmichael, P. (2012). Tribes, territories, and threshold concepts: Educational materialisms at work in higher education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(S1), 31-42.

Coonan, E. (2011). *A new curriculum for information literacy: Teaching learning, perceptions of information literacy*. Arcadia Project, Cambridge University Library. http://ccfil.pbworks.com/f/emma_report_final.pdf

Cousin, G. (2006). An introduction to threshold concepts. *Planet*, 17, 4-5.

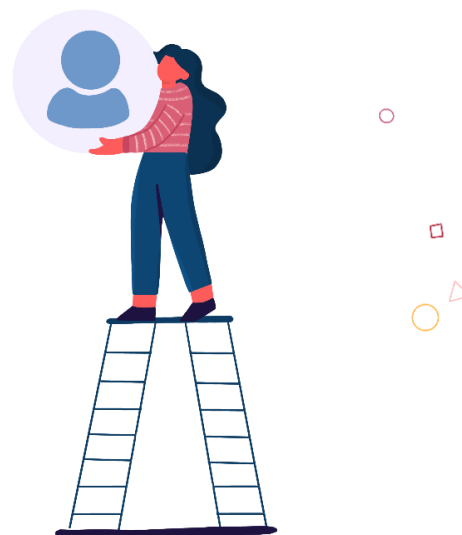
Cousin, G. (2006). Threshold concepts, troublesome knowledge, and emotional capital: An exploration into learning about others. In Jan H. F. Meyer and Ray Land (Eds.), *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge* (pp. 134-147). Routledge.

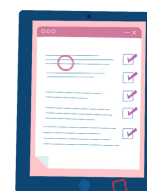
Gibson, C., & Jacobson, T. (2014). Informing and extending the draft ACRL Information Literacy Framework for Higher Education: An overview and avenues for research. *College and Research Libraries*, 75(3), 250-254.

Head, A. J. (2013). Project information literacy: What can be learned about the information-seeking behavior of today's college students? Paper presented at the *ACRL National Conference*, Indianapolis, IN, April 10-13, 2013.

Hofer, A. R., Townsend, L., & Brunetti, K. (2012). Troublesome concepts and information literacy: Investigating threshold concepts for IL instruction. *Portal: Libraries and the Academy*, 12(4), 387-405.

Jacobson, T. E., & Mackey, T. P. (2013). Proposing a metaliteracy model to redefine information literacy. *Communications in Information Literacy*, 7(2), 84-91.





Kuhlthau, C. C. (2013). Rethinking the 2000 ACRL standards: Some things to consider. *Communications in Information Literacy*, 7(3), 92-97.

Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. Libraries Unlimited.

Limberg, L., Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A., & Folkesson, L. (2008). What matters? Shaping meaningful learning through teaching information literacy. *Libri*, 58(2), 82-91.

Lloyd, A. (2010). *Information literacy landscapes: Information literacy in education, workplace and everyday contexts*. Chandos Publishing.

Lupton, M. J. (2004). *The learning connection: Information literacy and the student experience*. Auslib Press.

Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2014). *Metaliteracy: Reinventing information literacy to empower learners*. Neal-Schuman.

Martin, J. (2013). Refreshing information literacy. *Communications in Information Literacy*, 7(2), 114-127.

Meyer, J., & Land, R. (2003). *Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines*. University of Edinburgh.

Meyer, Jan H. F., Ray Land, and Caroline Baillie. "Editors' Preface." In *Threshold Concepts and Transformational Learning*, edited by Jan H. F. Meyer, Ray Land, and Caroline Baillie, ix-xlii. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2010.

Middendorf, J., & Pace, D. (2004). Decoding the disciplines: A model for helping students learn disciplinary ways of thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, (98), 1-12.

Oakleaf, M. (2014). A roadmap for assessing student learning using the new Framework for Information Literacy for Higher Education. *Journal of Academic Librarianship*, 40(5), 510-514.

Secker, J. (2011). *A new curriculum for information literacy: Expert consultation report*. Arcadia Project, Cambridge University Library. http://ccfil.pbworks.com/f/Expert_report_final.pdf

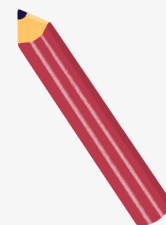
Townsend, L., Brunetti, K., & Hofer, A. R. (2011). Threshold concepts and information literacy. *Portal: Libraries and the Academy*, 11(3), 853-869.

Tucker, V., Bruce, C., Edwards, S., & Weedman, J. (2014). Learning portals: Analyzing threshold concept theory for LIS education. *Journal of Education for Library and Information Science*, 55(2), 150-165.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.



COMO CITAR O REFERENCIAL EM LÍNGUA PORTUGUESA



American Psychological Association (APA Style)

Association of College & Research Libraries. (2022). *Referencial da literacia da informação para o ensino superior*. BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais da Informação e Documentação.

Citação em Linha

Association of College & Research Libraries. (2022). *Referencial da literacia da informação para o ensino superior*. BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais da Informação e Documentação. https://bad.pt/formacao/projetos/combater_desinformacao/

Chicago Manual of Style

Association of College & Research Libraries. *Referencial da literacia da informação para o ensino superior*. BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais da Informação e Documentação, 2022.

Citação em Linha

Association of College & Research Libraries. *Referencial da literacia da informação para o ensino superior*. BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais da Informação e Documentação, 2022. https://bad.pt/formacao/projetos/combater_desinformacao/ (accessed month-day-year)

Modern Language Association (MLA Style)

Association of College & Research Libraries. 2022. *Referencial da literacia da informação para o ensino superior*. BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais da Informação e Documentação.

Citação em Linha

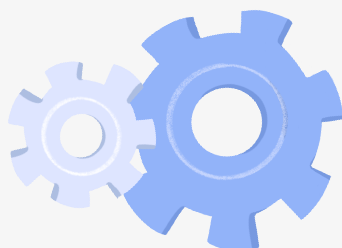
Association of College & Research Libraries. 2022. "Referencial da literacia da informação para o ensino superior". BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais da Informação e Documentação. [Day-month-year accessed] https://bad.pt/formacao/projetos/combater_desinformacao/

Norma Portuguesa 405 (NP-405)

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES - **Referencial da literacia da informação para o ensino superior**. Versão Portuguesa. Lisboa : BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais da Informação e Documentação, 2022.

Citação em Linha

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES - **Referencial da literacia da informação para o ensino superior**. [Em linha] Versão Portuguesa. Lisboa : BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais da Informação e Documentação, 2022. [Day-month-year accessed] Disponível em WWW: <https://bad.pt/formacao/projetos/combater_desinformacao/>





associação portuguesa de
bibliotecários, arquivistas,
profissionais da informação
e documentação



Referencial de Literacia da Informação para o Ensino Superior
Tradução para a língua portuguesa da Framework for Information Literacy for Higher Education,
da Association of College & Research Libraries (ACRL, 2015)

2022