

Interseções da Pedagogia Universitária com a Biblioteca: Da Pesquisa de Informação à Escrita Académica

Tatiana Sanches¹

Resumo

Substituindo o ensino baseado na transmissão e avaliação de conhecimentos, o desenvolvimento de competências tem vindo a ser reconhecido como uma nova expressão da pedagogia do ensino superior, sobretudo desde a implementação do processo de Bolonha. Este artigo pretende observar como a pedagogia universitária atual se encontra na relação com as bibliotecas académicas, nomeadamente na interceção de intenções, práticas e recursos mobilizados para a indução e desenvolvimento de competências informacionais nos alunos. As bibliotecas universitárias, disponibilizando recursos informativos essenciais para a prossecução de objetivos académicos, podem contribuir para a pedagogia universitária assim entendida, através de estratégias que consolidam a eficácia da aprendizagem, no âmbito do movimento leitura-escrita. O objetivo deste artigo é pois o de refletir sobre a escrita académica e os fatores que a atravessam e a constituem, à luz destes conceitos.

Palavras-chave: pedagogia universitária; bibliotecas académicas; escrita académica; competências académicas; competências de informação; literacia de informação

¹ Membro colaborador da Unidade de Investigação em Educação e Formação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Membro colaborador no Grupo de Investigação em Psicopatologia, Emoções, Cognição e Documentação, ISPA-Instituto Universitário. Chefe de Divisão de Documentação no Instituto de Educação e na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Email: tsanches@fpie.ulisboa.pt

Intersections between University Pedagogy and the Library: From Information Search to Academic Writing

Abstract

Replacing transmission-based teaching and knowledge assessment, skills development has been recognized as a new expression of higher education pedagogy, especially since the implementation of the Bologna process. This article aims to observe how the current university pedagogy is in relation to academic libraries, particularly at the intersection of intentions, practices and resources mobilized for the induction and development of information literacy in students. By providing essential information resources for the pursuit of academic goals, university libraries can contribute to university pedagogy, through strategies that consolidate learning effectiveness under the reading-writing movement. Therefore the purpose of this article is to reflect upon academic writing and the factors that cross and constitute it, in the light of the mentioned concepts.

Keywords: university pedagogy; academic libraries; academic writing; academic skills; information skills; information literacy

Intersecciones entre la Pedagogía Universitaria y la Biblioteca: Desde la Búsqueda de Información a la Escritura Académica

Resumen

Sustituyendo la enseñanza y la evaluación de conocimientos basados en la transmisión, el desarrollo de habilidades ha sido reconocido como una nueva expresión de la pedagogía en la educación superior, sobre todo desde la implantación del proceso de Bolonia. Este artículo tiene como objetivo observar cómo la pedagogía universitaria actual está en relación con las bibliotecas universitarias, en particular en la intersección de las intenciones, las prácticas y los recursos movilizados para la inducción y el desarrollo de competencias informacionales en jóvenes. Las bibliotecas universitarias, proporcionando recursos esenciales de información para la búsqueda de las metas académicas, pueden contribuir a la pedagogía universitaria así entendida, a través de estrategias que consoliden la eficacia del aprendizaje en el marco del movimiento de lectura-escritura. El propósito de este artículo es reflexionar sobre la escritura académica, los factores que la constituyen y la cruzan, a la luz de estos conceptos.

Palabras clave: pedagogía de la universidad; bibliotecas universitarias; escritura académica; habilidades académicas; alfabetización informacional

Introdução

Nas páginas seguintes é desenvolvida uma reflexão teórica que articula dois eixos conceituais. Por um lado, a pedagogia enquanto processo relacional de ensino e aprendizagem, no âmbito de um contexto universitário. A principal intenção é a de explicar como a universidade, a comunidade acadêmica e a integração individual do estudante no meio social são determinantes para a compreensão desta pedagogia num contexto alargado, que se concretiza na realização experiencial do aprendente. Por outro, pretende-se apresentar a ideia de que as bibliotecas universitárias podem contribuir para a experiência de aprendizagem, através de práticas que envolvem o saber pesquisar, selecionar, avaliar informação e utilizar essa mesma informação. Estas práticas, que compõem a literacia de informação, são competências académicas que contribuem para a melhoria do desempenho dos estudantes, visíveis particularmente através da escrita.

Por estas razões, os dois tópicos – pedagogia universitária e biblioteca académica – são a base da reflexão sequente sobre a escrita académica. A escrita académica, observada como meta e instrumento de concretização das aprendizagens no ensino superior, pode ser beneficiada por uma estratégia que combina o quadro conceptual da pedagogia universitária e a experiência proporcionada no contexto da biblioteca e que envolve treinar habilidades e competências para lidar com os recursos de informação aí disponibilizados, nomeadamente através da literacia de informação. É a permeabilidade da escrita académica à informação aprendida individualmente, que torna evidentes competências transversais do aluno ao nível da literacia de informação, fazendo-a mais consistente e mais autêntica, porque mais fundamentada. A escrita académica é também o resultado de uma pedagogia universitária focada na autonomia e emancipação do aluno universitário.

Algumas ideias sobre a pedagogia universitária

Embora o conceito de pedagogia não seja consensual, debruço-me sobre a problemática pedagógica no ambiente da universidade. Não se aprofundam conceitos que se referem exatamente ao aluno, nas suas motivações, aspirações, ou no que ele representa para justificar o estudo, explicação e compreensão de vertentes satélite relativas à pedagogia, tais como o sucesso ou insucesso, a adaptação ou abandono, a disciplina escolar, a avaliação, entre outros. Para tal, esta abordagem careceria de uma análise mais detalhada.

Alguns autores, com maior propriedade, conhecimento e profundidade, dedicaram-se já a explicar o conceito de entrada dupla *pedagogia universitária*. Este conceito

abarca dimensões que implicam, por exemplo, uma abordagem à qualidade do ensino universitário e no que toca à formação de professores (Zabalza, 2004, 2007), uma abordagem mais contextualizada do conceito relacionando-a com a questão da disciplina (Estrela, 1992), ou ainda a sua etimologia, desdobrando a noção nas suas múltiplas conceções, como fazem Melo, Silva, Gomes e Vieira (2000, pp. 130-132), para referir alguns tópicos. Canário (1999, pp. 131-142) sugere uma visão sintética em que, no processo educativo, o papel fundamental seja atribuído ao sujeito e à experiência, possibilitando a permanência da autoconstrução da pessoa humana. E acrescenta a estes dois fatores a importância do contexto, da territorialização da ação educativa, de uma perspetiva ecológica sobre o ato de aprender, que possibilitará a compreensão e reflexão mais fecunda sobre o processo educativo.

O conceito de *pedagogia universitária* transporta na sua semântica a carga histórica dos vocábulos *pedagogia* e *universidade*. Ambas as noções estão impregnadas de um ideário histórico-simbólico que radica no macro conceito *educação*, no qual se encontram estas duas noções e no qual ganha sentido uma unidade bidimensional da expressão. Em termos mais concretos, a proposta de definição que atinge um consenso mínimo para a expressão *pedagogia universitária* compõe-se na moldura sujeito - objeto - sujeito - contexto, moldura esta que enquadra um processo dinâmico de aprendizagem e emancipação, concretizado na criação de conhecimento próprio.

Admitindo que a *pedagogia universitária* é um campo que permanece em construção, e sobre a especificidade do ensino superior como lugar da pedagogia, escreveu também Fave-Bonnet (2008, p. 274), referindo que esta visa a autonomia do estudante, para tornar possível uma formação ao longo da vida através de um ensino de alto nível e de uma cultura de banda larga, cujo objetivo é o de que o aluno possa tornar-se ele próprio um produtor ou, nas suas palavras, "pour devenir 'créateur' de savoirs, c'est-à-dire chercheur."

A *pedagogia universitária*, atravessada que é por visões antropológicas, culturais, antroposóficas e, por inerência, sociológicas, encontra sobretudo sentido na realização reiterada num lugar comunitário, quero dizer, na relação de um(s) com outro(s). Relação do sujeito consigo próprio, relação entre sujeitos ou entre sujeitos e saberes que se repete no *continuum* histórico e que permanece reinterpretada em cada caso singular, instaurando significância no indivíduo. A este propósito, Magalhães (2004, p. 37) elabora uma explicação que esclarece sobre a necessidade de os sujeitos irem para além da procura dos meios instrutivos, fazendo uso do "experencialismo e uma gradação cognoscente, iluminados por uma hermenêutica projetiva, globalizante e integrativa (reflexiva), tendo o contexto como referente". E explica que tal "desenvolve-se pela reflexão partilhada, combinando dimensões institucionais e dimensões biográficas".

O mundo universitário e a realização individual

A tese veiculada em algumas das obras de Möhle (1983a, 1983b, 1986a, 1986b) incide sobre o desenvolvimento do estudo e investigação acadêmica, propondo uma pedagogia de cariz socialista que apela à participação do próprio sujeito da aprendizagem na assunção de uma formação integral dentro de uma lógica de pensar - agir no mundo social. A ideia fundamental de preparar os estudantes respondendo a requisitos sociais vai no sentido do desenvolvimento da sua personalidade, tendo em vista uma *realização criativa*, através da *responsabilidade e independência*, o que inclui a vontade de alcançar bons resultados.

A ideia da modelação do processo pedagógico procura atribuir igualmente uma responsabilidade ao docente, no sentido em que este possa conscientemente criar as condições pedagógicas propícias ao desenvolvimento da personalidade do estudante, no trabalho de investigação. Esta modelação tem em conta todo o contexto e atividade escolar subjacente, que afetará o resultado do trabalho académico (Möhle, 1986b, p. 6).

Outra das obras deste autor (Möhle, 1986a) reúne um conjunto de investigadores que se debruçam sobre as condições e competências atitudinais necessárias aos estudantes de ensino superior. Schaaler (1986, p. 51), na sua participação, sintetiza estas ideias referindo que um maior grau de eficiência dos alunos passará pelo desenvolvimento de uma visão de mundo mais abrangente e científica, que reflita corretamente relações complexas. Adianta ainda que se todo o potencial educacional for utilizado na íntegra no processo de ensino e estudo, este torna-se eficiente como condição para o reconhecimento da verdade científica e para a aplicação de resultados na prática.

Afirma-se desta forma uma teleologia da pedagogia universitária: o objetivo de reconhecer a *verdade* no estudo e na investigação e aplicá-la nas suas diversas formas, atribuindo-lhe uma eficácia operativa. Esta só é conseguida através de uma atitude compreensiva, isto é, englobante, da visão do mundo, que afinal se reflete na complexa teia de relações do mundo e com o mundo. Pode então dizer-se que a pedagogia universitária procura centrar-se mais no crescimento da visão do mundo por parte do aluno universitário, que exclusivamente na questão dos conhecimentos disciplinares e do seu cumulativo.

Recorrendo a Habermas (1987), concordo portanto com a ideia que refere que o investigador, e também o aluno que aprende a investigar, no seio da universidade, não sobrevive a sós, isto é, “por mais que pareça que ele trabalha isolado na biblioteca, à secretária ou no laboratório, os seus processos de aprendizagem inserem-se inevitavelmente numa comunidade comunicativa e pública de investigadores” (p. 9). Isto significa também que o aluno, o investigador, o professor, participam todos de uma mesma comu-

nidade, ou tribo, sendo todos eles produtores, resultado e produto desses patrimônios discursivos que mantêm, adensam ou esclarecem as hipóteses de verdade científica e que, por si só, isto é, sem comunicação, linguagem ou discurso, não sobreviveriam.

A instituição universitária, enquanto sistema produtor de discursos, apoia-se, com relevância desde finais do século XVIII e inícios do século XIX, numa rede orgânica de comunidades intelectuais que afirmam e perpetuam a cultura académica através da circulação de ideias, das viagens de estudantes e investigadores, das publicações internacionais, da distribuição de periódicos e livros, que se conjugam para revelarem interceções discursivas e formas identitárias dessas comunidades, numa poderosa construção semântica. Para a compreensão destas redes transnacionais (e para o entendimento da universidade na sua globalidade), é preciso ter em conta que os patrimônios discursivos que as compõem se constituem, do meu ponto de vista, na possibilidade de aprender. Não direi tanto como desenvolvimento de uma personalidade individual, como argumentado por Schriewer, na obra de Charle, Schriewer e Wagner (2007, p. 373), ao referir a importância de um modelo de autorreflexão que explique a ideia de modernização social, no âmbito do qual a formação de cada sistema educativo se situa como complemento e justificação da sua própria diferenciação face a outro, integrado que está nos subsistemas funcionais específicos da sociedade. Refiro-me antes à possibilidade de aprendizagem como uma promessa, como uma característica fecunda em potência, no interior de cada indivíduo, cuja materialização extravasa as fronteiras da universidade, como refere Habermas (1987): “Mesmo fora da universidade, os processos universitários de aprendizagem mantêm algo da sua forma universitária original. Todos eles vivem da força estimulante e produtiva de uma disputa discursiva que traz consigo a ‘nota promissória’ do argumento surpreendente” (p. 9).

É esta materialização em potência que será alimentada pela educação ao longo da vida, pela capacidade de aprender reiterada nos contextos experienciais dos indivíduos.

O ensino por competências e o incentivo da criatividade

O Processo de Bolonha sublinhou a necessidade da autorregulação do aluno, fazendo eco da moldura que coloca o indivíduo no centro dos processos sociais. O Processo de Bolonha é caracterizado por princípios e ferramentas que têm sido desenvolvidos e implementados ao longo dos anos em vários países europeus. Os principais princípios da Declaração de Bolonha têm por base as seguintes ideias (Eurydice, 2005):

Facilitating the readability and comparability of qualifications; Implementing a system based essentially in two main cycles; Establishing a system of credits, such as ECTS; Developing arrangements to sup-

port the mobility of students, teachers and researchers; Promoting European cooperation in quality assurance; Promoting the European dimension in higher education (in terms of curricular development and inter-institutional cooperation). (p. 11)

De facto, o Processo de Bolonha concretizou um conjunto de medidas que afetaram o ensino e a aprendizagem, medidas estas que têm sido implementadas para melhorar a experiência do estudante. Por exemplo, a mudança para o sistema modular, a incidência nos resultados da aprendizagem e a aprendizagem centrada no estudante (Sursock, Smidt, & Davies, 2010, p. 7).

Embora focado no exemplo das Bibliotecas e Centros de Recursos das escolas básicas e secundárias, Canário (2005, pp. 101-108) guia-nos numa reflexão sobre o papel destes *dispositivos documentais inovadores*, imersos no sistema escolar. Partindo do tópico inovação, Canário sintetiza o papel da biblioteca escolar, na sua conceção mais abrangente de centro de recursos educativos, como o núcleo privilegiado para a mudança, o motor de transformação do estabelecimento de ensino tradicional. A escola, estimulada pela biblioteca, passaria “de sistema de repetição de informações” a “sistema de produção de saberes” (Canário, 2005, p. 101). Para tal não bastava apenas criar estes núcleos documentais dentro das escolas. Seria imprescindível uma apropriação dos espaços, documentos, lógicas de trabalho, enfim, uma transformação experiencial do ambiente escolar pelos seus atores, funcionando este local de forma *endógena e instituinte* da mudança. É também este o papel da biblioteca universitária. Esta mútua influência biblioteca - escola ou escola - biblioteca é, sem dúvida, uma característica intrínseca ao próprio funcionamento da biblioteca em meio académico e não deve ser ignorada.

A compreensão global das necessidades de aprendizagem dos estudantes revela que não é apenas o contexto físico que determina o sucesso na aprendizagem. Nem tão só as características intrínsecas e psicossomáticas dos estudantes, os estilos de aprendizagem, os conhecimentos prévios das matérias ou as exigências da entrada no ensino superior, que influem no sucesso educativo. Existe um importante papel que cabe, do lado institucional, ao contexto educativo oferecido de uma forma mais ativa. Daí que seja de sublinhar que a biblioteca universitária, tomada como contexto pedagógico, pode situar-se num lugar determinante para contribuir para este sucesso académico.

A experiência no espaço biblioteca é sobretudo uma experiência intermediada pela leitura, feita através dos documentos escritos, quer impressos (livros, revistas), quer digitais (bases de dados, publicações eletrónicas, Internet) cujo propósito é a produção de novo conhecimento, designadamente através da escrita. O que procuro argumentar é que a pesquisa em biblioteca pode ser uma resposta (ou o início desta

resposta) às inquietações, problematizações e conjecturas lançadas pelo professor, em contexto de aula e que, no percurso do aluno, ele pode encontrar itinerários diversos a partir da informação fornecida nas bibliotecas. O itinerário pode ser muito interessante se houver um mapa, um roteiro, onde se identifiquem lugares informativos – fontes, recursos, bases de dados, dicionários. Os caminhos são depois traçados individualmente por cada aprendiz.

Veloso, Costa e Lopes (2010, p. 102), precisamente quando refletem sobre os fatores de influência no sucesso académico, afirmam que sessões formativas de base transversal e abrangente podem contribuir para melhor formar os estudantes. E dão como exemplo para conteúdos a desenvolver neste tipo de ação “métodos de estudo e gestão do tempo; utilização de infraestruturas bibliográficas; utilização do sistema institucional de informação e comunicação; estratégias de pesquisa e gestão de conteúdos e bibliografias; regras de organização e apresentação de trabalhos científicos/ académicos” (Veloso, Costa, & Lopes, 2010, p. 102).

A necessidade de gerir informação como uma capacidade a ser usada durante a vida é uma ideia abordada também por outros autores. Hurwitz e Hoff (2012) explicam que a focalização do ensino superior na aprendizagem dos seus processos subjacentes permitirá uma habilidade em lidar com novos conhecimentos, emergentes da exponencial exposição à informação, possibilitando novas e atualizadas aprendizagens, e referem, mobilizando um outro autor. Em resposta ao atual “dilúvio de informação” que até os académicos mais maduros têm dificuldade em gerir, Davis (1995) esclarece que

aquilo que grande parte dos estudantes actuais precisam é de mais apoio, para aprenderem a encontrar e a consultar a informação certa, a analisá-la com olhar crítico, a sintetizá-la, a relacioná-la com outra informação e a aplicá-la a determinada situação” (p. 38). (...) Aprender a aprender implica sair do processo de aprendizagem e pensar nas regras pelas quais se aprende algo novo. (p. 48)

Também Canário (2005, p. 103) referia a importância de compreender que a evolução das bibliotecas fez progredir novas necessidades de informação, ou melhor, que pela crescente e cumulativa agregação de recursos documentais, torna-se cada vez mais importante discernir necessidades nos utilizadores e fornecer uma resposta cada vez mais adequada, pertinente e rápida. E que toda a ação de promoção e difusão dos recursos documentais vai ter um poder de influência sobre os comportamentos dos utilizadores, ou, nas suas palavras, “criando ou fazendo emergir necessidades não explicitadas, estimulando a utilização da massa documental disponível” (Canário, 2005, p. 103). Nesta sequência, Hassenforder, citado por Canário (2005, p. 103), refere: “Pesquisar informação, identificá-la, proceder à sua triagem e avaliação, síntese,

proceder à sua reorganização, apresentar e comunicar essa informação, sob forma de novos suportes, constituem procedimentos que caracterizam uma “nova pedagogia”.

Canário recorre a outros autores para aludir a esta “nova pedagogia”. Hassenforder e Lefort (1981) referiam-se precisamente à importância de um ensino baseado na prática da investigação em documentação, sublinhando a ideia de que através da biblioteca académica é possível abrir caminho para a autoaprendizagem (Hassenforder & Lefort, 1981, p. 195). Todas estas premissas, enquadradas num sistema de ensino básico e secundário, são, no meu entender, totalmente válidas e aplicáveis ao ensino terciário. Sendo ainda mais significativas se considerarmos as questões que relacionam a pedagogia universitária com a emancipação e autonomia individual perante a aprendizagem.

Complementarmente convém também atentar nas competências dos diplomados que se associam à missão e ação da pedagogia universitária e que poderão ser estimuladas pela biblioteca universitária. Esteves (2010), por exemplo, reflete sobre a possibilidade do desenvolvimento de determinadas competências através da imersão na atividade de investigação acompanhada, sugerindo que a *tutoria* ou a *mentoria* são ações de orientação individualizada que poderão corresponder a este objetivo. Alerta porém para a dificuldade de alargar a todos os alunos este tipo de acompanhamento. E, abordando a questão da gestão da informação, escreve:

Vemos, pois, a acção tutorial como uma acção que permite mudar a relação do estudante com o conhecimento: de um conhecimento que tradicionalmente lhe era apresentado, comunicado, pronto a ser reproduzido, a um conhecimento que é reconstruído por ele, a partir de informação válida que lhe cabe pesquisar e gerir. (Esteves, 2010, p. 55)

No que respeita especificamente às necessidades dos estudantes de ensino superior, é sabido que, para cumprirem a generalidade dos seus objetivos académicos, estes estudantes necessitam de aceder a um vasto leque de recursos informativos, logo devem ser capazes de lidar de forma proficiente com largas quantidades e diferentes qualidades de informação. Por este motivo uma ação mais abrangente e articulada pode resultar adequada. A biblioteca universitária, através de um dispositivo como a literacia de informação, poderá contribuir para a afirmação da universidade enquanto instância formadora de aprendentes ao longo da vida.

As competências em literacia de informação apontam para um percurso composto genericamente pelas etapas: localizar, selecionar, avaliar, sintetizar e apresentar informação. Estas etapas têm sido objeto de formação nas bibliotecas universitárias. A formação dos utilizadores em capacidades não só de pesquisa da informação,

mas igualmente em capacidades para apresentar esta mesma informação, depois de selecionada e processada no meio académico (o que é realizado essencialmente através da escrita) completa o ciclo de competências informacionais.

Na obra *Supporting research students*, Barbara Allan (2010) referia que os estudantes que se dedicam a realizar investigação são aqueles para quem as necessidades informativas se acentuam e, portanto, aqueles em quem as competências em literacia de informação devem ser mais desenvolvidas:

Some research students will start their PhD programme with experience using a basic range of information sources, e.g. textbooks and a few journals (printed or electronic), plus searching the internet using fairly basic search strategies. In order to be successful in their research, they need to develop advanced information skills and this learning process typically takes place during the early stages of research, while they are producing their literature reviews. Library and information workers provide vital support to research students throughout their research. (p. 97)

O percurso individual deve propiciar a oportunidade para que, no que respeita especificamente às competências informacionais, o estudante tenha as capacidades necessárias para pesquisar, selecionar, avaliar, sintetizar e apresentar a informação.

A escrita académica e a literacia de informação

A reflexão sobre a escrita académica é extensa e tem sido alvo da atenção de variados campos de estudo. Por exemplo, numa investigação sobre práticas e conceitos da literacia académica (que abrangem competências globais que vão desde a adaptabilidade à leitura até à escrita académica), foi realizado um estudo transversal por Dionísio e Fischer (2010) que concluem:

Três modelos de literacia apresentam-se como norteadores, não em exclusividade: o modelo centrado em estruturas linguísticas e habilidades individuais (ou dos skills); o modelo da 'socialização académica' e o modelo das 'literacias académicas'. Num quadro de tensões entre o reconhecimento dos meios para se construírem sujeitos academicamente letrados e a consciência da relevância de introduzir os estudantes nas convenções e regras dos textos especializados deste contexto, a literacia académica emerge como uma prática quase exclusivamente de escrita. (p. 289)

A literacia académica toca portanto a esfera da literacia de informação, porquanto se ocupa de estabelecer formas de ajudar os estudantes a adaptarem-se aos requi-

sitos da universidade, designadamente através de “programas, medidas e mesmo de disciplinas com vista à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso académico” (Dionísio & Fischer, 2010, p. 289). As autoras esclarecem:

(...) o pressuposto é o de que (...) os estudantes desenvolverão os saberes e competências “necessários” para que o modo como lêem e escrevem seja reconhecido como adequado ao contexto académico. Trata-se, na maioria dos casos, de propor pedagogias, sobretudo da escrita, nas quais o papel do professor seja o de criar oportunidades para que os estudantes participem em eventos de literacia socialmente situados e significativos (...). (Dionísio & Fischer, 2010, p. 293)

Em contexto universitário, a literacia de informação é mobilizada quando um indivíduo reconhece a necessidade de informação e convoca um conjunto de competências, habilidades e capacidades para aplicar na pesquisa, localização, seleção e utilização da informação para uso pessoal, tendo em vista a resolução de questões do quotidiano académico, de forma ética e legal (ALA, 1989). Aquele conjunto de competências específicas e situadas no âmbito do percurso de aprendizagem do estudante universitário, obtém no contexto da pedagogia universitária, assim creio, uma legitimação e um mandato para prosseguir com os seus objetivos: capacitar o estudante para reconhecer uma necessidade de informação, procurá-la, selecioná-la, avaliá-la, sintetizá-la e apresentá-la em situação de contexto académico ou ao longo da vida, ética e legalmente.

Outras discussões em torno do conceito de literacia de informação têm surgido nomeadamente com aportes que incluem também a literacia digital e tecnológica (Bawden, 2001). Este contexto que alia as bibliotecas, a investigação e as tecnologias de informação foi largamente defendido e aprofundado por Bruce (2003, 2004), que propõe uma visão articulada em torno de três eixos: a literacia de informação, a formação em literacia de informação e a investigação. A autora argumenta que a literacia de informação é o somatório das diferentes formas de experienciar a informação, defendendo uma abordagem relacional, em que se começa por descrever determinado fenómeno do ponto de vista em que este é experienciado, e não apenas um conjunto de habilidades demonstrativas de cumprimento de requisitos (abordagem comportamentalista perante a informação) ou mesmo cuja ênfase seja colocada na construção do conhecimento a partir do domínio de uma temática, como é feito na abordagem através da resolução de problemas (construtivista). Do seu ponto de vista, que partilho, a formação em literacia de informação tem como objetivo ajudar os aprendentes a alterar ou alargar o seu repertório de experiências face à informação.

Webber e Johnston (2000) colocam o foco na conceptualização da literacia de informação e em como tal afeta a noção entendida por cada utilizador de informação. A sua argumentação reside sobretudo na ideia de que a melhoria da aprendizagem passa pela compreensão da perspectiva do aprendente e, por isso, o contributo mais pertinente que as bibliotecas académicas poderão dar será o de ajudar os estudantes a uma compreensão de quais as suas conceções e práticas relativamente ao uso da informação.

De acordo com Williams (2005, p. 54), a literacia de informação, pelo menos na sua definição, tem sofrido uma modificação: de uma abordagem baseada nas competências focadas nas fontes de informação para um conceito que engloba competências, conhecimento, valores e atitudes perante o uso social e educacional da informação.

Existe, portanto, um objetivo que é comum à literacia de informação e à literacia académica: o desenvolvimento de competências que instaurem a capacidade de resposta às solicitações de âmbito académico. Lea e Street (1998) argumentam que as literacias académicas se constituem como uma moldura que enquadra a natureza conflituosa das práticas de escrita académica, sendo por isso uma forma interessante para compreender o desempenho dos estudantes de ensino superior. Estes autores desenvolvem a ideia de que as práticas de leitura e escrita académica são mais do que técnicas ou mecanismos para processar informação e redigir trabalhos académicos. Elas são sobretudo uma forma de aproximação entre instituição, docentes e alunos.

A escrita académica engloba e mobiliza, deste ponto de vista, três perspetivas: as competências de estudo, a socialização académica e as literacias académicas. Isto significa que com estas três perspetivas é possível conceber uma escrita académica mais complexa, que convoca competências e capacidades, mas que permite igualmente enquadrar numa comunidade o estudante de ensino superior, bem como conferir-lhe um contexto de aprendizagem significativo (Lea & Street, 1998, p. 158).

No estudo que pretende explorar em profundidade a constituição da escrita académica, os autores concluem que esta é a forma para, em contexto universitário, validar os conhecimentos adquiridos, mas sobretudo, as relações de autoridade. Daí o modelo de entendimento para a escrita académica que os autores Lea e Street (1998) propõem:

(...) suggests a more complex and contested interpretation in which the processes of student writing and tutor feedback are defined through implicit assumptions about what constitutes valid knowledge within a particular context, and the relationships of authority that exist around the communication of these assumptions. The nature of this authority and the claims associated with it can be identified through both formal, linguistic features of the writing involved and in the social and institutional relationships associated with it. (p. 170)

A escrita acadêmica, no sentido mais estrito, é habitualmente conteúdo das disciplinas de metodologia de investigação científica, transversais a diversas formações de graduação e de pós-graduação, de variado espectro. Esta escrita, fomentada e instruída por professores universitários, compreende técnicas específicas que pretendem dar resposta à construção de um determinado código em contexto académico. Diversos autores convergem para algumas ideias que atravessam a escrita académica e que assentam no pressuposto expresso na primeira página do primeiro capítulo da obra *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA, 2010, p. 9): “Research is complete only when the results are shared with the scientific community”.

Este pressuposto é desenvolvido e explicado mais detalhadamente em manuais de escrita, no momento em que são referidos os seus objetivos. Duas ideias sobressaem: por um lado, a ideia de que *fazer investigação é essencialmente escrever* (Van der Maren, 1996, p. 275); por outro, a ideia de que o processo de escrita é em si mesmo um processo de aprendizagem, isto é, *escrever é fundamentalmente aprender* (Creme & Lea, 2006, p. 1). Por consequência, uma aprendizagem em sede universitária pressupõe necessariamente o exercício da escrita académica.

Num estudo acerca da leitura e escrita em contexto académico, Echevarria Martinez e Gastón Barrenetxea (2013) referiam, entre outras conclusões, que tanto alunos como professores têm consciência do estabelecimento de uma vinculação entre aprendizagem de tarefas de escrita e aprendizagem de conteúdos. É sobre este âmbito, e acerca dos exercícios que implica, que estes livros se debruçam. Sinteticamente, nestas obras são abordadas questões gerais acerca da escrita académica, pressupostos, âmbito, organização e estrutura textual, técnicas de redação e estilo. Neste sentido, as orientações para a escrita académica devem ser fornecidas no contexto letivo, pelo professor-orientador, que está investido do conhecimento e autoridade científica para assegurar a correspondência e adequabilidade dos diversos tipos de escrita aos objetivos concretos de cada disciplina, trabalho ou momento (Lamas, Carvalho, Tarujo, & Corredoira, 2002, p. 44): “A configuração de um campo temático a investigar e o recorte de um rumo discursivo consistente a traçar, inscrevem-se na intenção comunicativa global atinente ao tipo de texto que se pretende elaborar, acabando por determinar o seu desenvolvimento”.

Isto significa que na escrita académica existem contornos específicos no desenho de cada tarefa particular que visam obter determinado resultado. Por isso a escrita responde a diversas solicitações. Mas ela é, antes de mais, a inscrição de um acontecimento vertido em enunciado que, sem registo, não poderia ser objeto de estudo (Van der Maren, 1996, p. 277). Parafraseando o autor, para que o acontecimento seja definido, é necessário estabelecer um sistema de registo que mantém uma representação da sua realização, tal como aconteceu. Este traço ou inscrição, uma

vez adquirido, toma o lugar do evento efêmero: assim, o traço permanece, enquanto o acontecimento se desvanece. É portanto a partir desse registo que os enunciados podem ser formulados pela primeira vez como legenda, como um comentário ou uma descrição do acontecimento, e por isso como interpretação da descrição (Van der Maren, 1996, p. 277).

Deste modo a matéria de estudo científico, para corresponder aos pressupostos de validação e verificação, solicitados pelo campo científico, tem de ser identificável e traduzível para escrita. Outra das características da escrita académica é a sua imersão numa comunidade de pensamento, que é também uma comunidade científica, como já referido anteriormente. Independentemente do tipo de escrita académica, não é possível concebê-la fora de um diálogo com aquela comunidade (Bianchetti & Machado, 2006, p. 27): “A produção de conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema”.

No artigo *Writing in education research*, Graue (2006) argumenta que o ato de escrever extravasa o gesto. Escrever no âmbito académico é uma prática social que molda textos, escritores, leitores e o conhecimento produzido em investigação. E acrescenta, sublinhando a ideia que anteriormente referi: “writing is more than a description or even analysis; it is an elaborate performance of identity that connects an author and his or her work to a community.” (Graue, 2006, p. 516). A questão identitária é explicada a partir da conexão a uma comunidade científica na qual o autor se integra a partir do momento em que escreve. Escrever é portanto a prova que confere ao sujeito a sua pertença à comunidade académica e confirma a identidade que concorre para a construção do aluno universitário.

Conclusões

A escrita académica, projetada e concretizada pelo aluno e naturalmente orientada pelo professor, poderá ter, no meu entender, um aporte significativo a partir das bibliotecas universitárias, concretizado no âmbito da literacia de informação. A literacia de informação, entendida como uma metodologia complementar na aprendizagem do processamento da informação é significativamente adequada, porque transversal, à escrita académica.

A escrita académica convoca um ambiente onde convergem múltiplos contributos: fontes, textos, autores, ideias, referências. Treinar habilidades e desenvolver competências para lidar com estes recursos é o objetivo da literacia de informação.

A ideia que defendo é que através deste constructo metodológico é possível melhorar significativamente a eficácia da escrita académica, já que, sabendo pesquisar, localizar, seleccionar, sintetizar e apresentar informação, a escrita académica, no quadro das tipologias apresentadas, é reforçada na sua validade científica. A existência de um conhecimento prático e técnico em literacia de informação permite ao aluno-leitor-escriptor dispor de uma utensilagem para propiciar as melhores condições para a produção do seu discurso, narrativa, interpretação, relatório ou proposta teórica, a apresentar em âmbito universitário.

A literacia de informação não se confunde com a escrita académica. Ela é complementar e coadjuvante, no sentido em que possibilita um projeto fundamentado em mecanismos práticos de utilização corrente, a partir dos quais a investigação e a escrita podem ficar facilitadas. Saber realizar pesquisas de informação num catálogo, num motor de busca, numa base de dados; saber utilizar operadores booleanos e restringir pesquisas; saber averiguar da validade e autoridade dos textos através de ferramentas bibliométricas; saber realizar corretamente uma citação e enquadrá-la num texto; compreender o que é o plágio e como evitá-lo; saber organizar uma bibliografia, são formas instrumentais que demonstram a literacidade em informação e que concorrem para a apresentação cientificamente fundamentada de um trabalho académico escrito, confirmando a proficiência e domínio de determinado tema de investigação. A pedagogia universitária poderá beneficiar do trabalho desenvolvido pelas bibliotecas académicas, abraçando os desafios colocados pelo ensino centrado no aluno. Estratégias que consolidem a eficácia da aprendizagem, designadamente tornando consciente a literacia de informação, vão tornar mais eficazes práticas de escrita que objetivam a aprendizagem de forma consolidada.

A partir deste percurso reflexivo, em que procurei esclarecer alguns pontos de contacto entre a pedagogia universitária e as formas de apoio ao aluno que a biblioteca universitária pode concretizar, nomeadamente recorrendo aos conceitos de autonomização e experiência, creio ter justificado a importância destas interfaces para a melhoria de uma escrita académica.

Referências bibliográficas

- Allan, B. (2010). *Supporting research students*. London: Facet Publishing.
- American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. [s.l.]: ALA. Consultado em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, D. C.: APA Corporate Author.

- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-59.
- Bianchetti, L., & Machado, A. (Orgs.). (2006). *A bússola do escrever: Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC.
- Bruce, C. (2003). *Seven faces of Information Literacy: Towards inviting students into new experiences*. Brisbane, Australia: Queensland University of Technology. Consultado em: <http://www.bestlibrary.org/digital/files/bruce.pdf>
- Bruce, C. (2004). Information literacy as a catalyst for educational change: A background paper. In P. A. Danaher (Ed.), *Proceedings "Lifelong Learning: Whose responsibility and what is your contribution?" the 3rd. International Lifelong Learning Conference* (pp. 8-19), Yeppoon, Queensland. Consultado em http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977_1.pdf
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.
- Charle, C., Schriewer, J., & Wagner, P. (Eds.). (2006). *Redes intelectuales transnacionales: Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Barcelona: Pomares.
- Creame, P., & Lea, M. R. (2006). *Writing at university: A guide for students* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Davis, J. R. (1995). *Interdisciplinary courses and team teaching: New arrangements for learning*. Phoenix, AZ: American Council on Education and Oryx Press.
- Dionísio, M. L., & Fischer, A. (2010). Literacia(s) no ensino superior: Configurações em práticas de investigação. In *Congresso Ibérico "Ensino Superior em Mudança: tensões e possibilidades": actas do Congresso Ibérico* (pp. 289-300). Braga: CIEEd. Consultado em: <http://hdl.handle.net/1822/10582>
- Echevarria Martinez, M., & Gastón Barrenetxea, I. (2013). La lectura y escritura académicas: Una aproximación a lo que piensan y hacen los profesores y los estudiantes de reciente acceso a la universidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD: Revista de Psicología*, 1(1), 237-248.
- Esteves, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 45-73). Porto: CIIIE/LivPsic.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2005). *Focus on the structure of higher education in Europe 2004-05. National trends in the Bologna process*. Brussels: Eurydice.
- Fave-Bonnet, M. F. (2008). Enseignement supérieur et pédagogie. In A. Van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 273-275). Paris: Presses Universitaires de France.
- Graue, B. (2006). Writing in education research. In C. F. Conrad & R. C. Serlin, *The Sage handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 515-528). Thousand Oaks: Sage.
- Habermas, J. (1987). A ideia de universidade: Processos de aprendizagem. *Revista de Educação*, 2(1), 3-9.
- Hassenforder, J., & Lefort, G. (1981). *Uma nova maneira de ensinar pedagogia e documentação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hurwitz, W. L., & Hoff, P. S. (2012). *Arquitectura pedagógica para a mudança no Ensino Superior*. Coimbra: CINEP/IPC.

- Lamas, E. P., Carvalho, M. C., Tarujo, L. M., & Corredoira, T. (2002). *Contributos para uma metodologia científica mais cuidada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Magalhães, J. (2004). *Tecendo nexos: História das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10451/5924>
- Melo, M. C., Silva, J. L., Gomes, A., & Vieira, F. (2000) Concepções de pedagogia universitária: Uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2) 125-156. Consultado em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/500/1/MCeumelo.pdf>
- Möhle, H. (1983a). *Conférence sur Pédagogie de l'enseignement supérieur - recherche et enseignement*. Leipzig: Université Karl Marx.
- Möhle, H. (1983b). *A paper on socially determined requirements to be met by university graduates in the year 2000 and the consequences for the shaping of the teaching and studying process: prepared for the Forth International Congress of EARDHE, "Higher education by the year 2000"* [texto policopiado]. Frankfurt am Main: [s.n.].
- Möhle, H., (Ed.). (1986a). *The development of self-responsibility, activeness and independence of students in the process of academic work*. Leipzig: Karl-Marx- Universität.
- Möhle, H. (1986b). *A paper on higher education, its planning and university pedagogical foundation in research and teaching* [texto policopiado]. [s.l.]; [s.n.].
- Schaaler, D. (1986). Methods training of undergraduates at the socialist university. In H. Möhle, (Ed.), *The development of self-responsibility, activeness and independence of students in the process of academic work* (pp. 48-51). Leipzig: Karl-Marx-Universität.
- Sursock, A., Smidt, H., & Davies, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2ème ed.) Paris: De Boeck & Larcier.
- Veloso, H., Costa, A. F., & Lopes, J. T. (2010). *Fatores, representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no ensino superior*. Porto: Universidade do Porto.
- Webber, S., & Johnston, B. (2000). Conceptions of information literacy: New perspectives and implications. *Journal of Information Science*, 26(6), 381-397. Consultado em <http://jis.sagepub.com/cgi/content/abstract/26/6/381>
- Williams, D. (2005). Literacies and learning. In P. Levy & S. Roberts (Eds.), *Developing the new learning environment: The changing role of the academic librarian* (pp. 49-69). London: Facet.
- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.