



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

BRUNO FERREIRA NEVES

**LETRAMENTO INFORMACIONAL: UM ESTUDO SOBRE AS COMPETÊNCIAS
INFORMACIONAIS DOS DISCENTES CADASTRADOS NA BIBLIOTECA
CENTRAL DA UFRRJ**

SEROPÉDICA
2026





BRUNO FERREIRA NEVES

LETRAMENTO INFORMACIONAL: UM ESTUDO SOBRE AS COMPETÊNCIAS
INFORMACIONAIS DOS DISCENTES CADASTRADOS NA BIBLIOTECA
CENTRAL DA UFRRJ

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação Agrícola da
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Educação,
Área de concentração: Educação Agrícola.

Orientador: Prof. Dr. Wanderley da Silva

SEROPÉDICA

2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N5181 Neves, Bruno Ferreira, 1982-
 Letramento informacional: um estudo sobre as
 competências informacionais dos discentes cadastrados
 na Biblioteca Central da UFRRJ / Bruno Ferreira
 Neves. - Seropédica, 2026.
 142 f.: il.

 Orientador: Wanderley da Silva.
 Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
 Agrícola, 2026.

 1. Ensino superior. 2. Letramento informacional.
 3. Pedagogia. 4. Paulo Freire. I. Silva, Wanderley
 da, 1965-, orient. II Universidade Federal Rural do
 Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação
 Agrícola III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a
fonte

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

BRUNO FERREIRA NEVES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação e Sociedade Sustentável: Diálogos Ontoepistemológicos na Formação Humana, Culturas e na Natureza.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 27/03/2026.

Wanderley da Silva. Dr. UFRRJ
(Orientador)

Giovane do Nascimento. Dr. UENF

Simone Batista da Silva. Dra. UFRRJ



TERMO N° 204/2026 - DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 10/04/2026 10:48)

SIMONE BATISTA DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: ###788#3

(Assinado digitalmente em 09/04/2026 19:45)

WANDERLEY DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: ###396#4

(Assinado digitalmente em 13/04/2026 11:18)

GIOVANE DO NASCIMENTO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.497-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **204**, ano: **2026**, tipo:
TERMO, data de emissão: **09/04/2026** e o código de verificação: **0fd9cd199d**

Aos meus pais, Rosinda e Jorge, por todo
o amor, cuidado e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por seu amor e amparo em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, Rosinda e Jorge, por todo o amor, cuidado e incentivo.

Aos meus irmãos, André e Michel, pela amizade e por saber que posso contar com vocês.

Ao Prof. Dr. Wanderley da Silva, pela orientação e paciência diante das dúvidas ao longo de todo o processo de construção do conhecimento desta pesquisa.

Aos membros da banca, Prof.^a Dra. Simone Batista da Silva e Prof. Dr. Giovane do Nascimento, pelas valiosas contribuições para a pesquisa.

Ao Prof. Dr. e bibliotecário Diogo, pelo incentivo e contribuições.

Às bibliotecárias Carolina e Esther pelas colaborações.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro por propiciar as condições necessárias para que esta pesquisa se concretizasse.

Muito obrigado!

*“Ninguém educa ninguém, ninguém
educa a si mesmo, os homens se educam
entre si, mediatizados pelo mundo”
(Freire, 2011, p. 95).*

RESUMO

NEVES, Bruno Ferreira. **Letramento informacional**: um estudo sobre as competências informacionais dos discentes cadastrados na Biblioteca Central da UFRRJ. 2026. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

Este estudo analisa o nível de letramento informacional dos discentes inscritos na Biblioteca Central da UFRRJ, articulando o conceito de letramento informacional às contribuições da pedagogia freireana e às práticas acadêmicas desenvolvidas no contexto universitário. Caracteriza-se como pesquisa de natureza exploratória e descritiva, com abordagem quali-quantitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, levantamento e estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de adaptação do questionário IL-HUMASS. Com base na literatura analisada, propõe-se uma metodologia de ensino centrada no discente, orientada ao desenvolvimento progressivo das competências informacionais. Os resultados evidenciaram os níveis de motivação e autoeficácia relacionados às competências informacionais, bem como indicaram que a biblioteca participou de forma pouco significativa no desenvolvimento dessas competências. Conclui-se que os discentes apresentaram melhores níveis de autoeficácia nas categorias Pesquisa da Informação, Avaliação da Informação e Comunicação e Difusão da Informação, e maior fragilidade na categoria Tratamento da Informação. O estudo sugere ainda uma atuação mais efetiva da BC/UFRRJ no aprimoramento das competências em pesquisa e tratamento da informação, considerando as fragilidades identificadas nessas categorias.

Palavra-chave: ensino superior; letramento informacional; Pedagogia; Paulo Freire

ABSTRACT

NEVES, Bruno Ferreira. **Informational Literacy: A Study on the Informational Competencies of Students Registered at the Central Library of UFRRJ.** 2026. 142 f. Dissertation (Master's in Agricultural Education) - Institute of Agronomy of Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

This study analyzes the level of information literacy of students registered at the Central Library of UFRRJ, articulating the concept of information literacy with the contributions of Freirean pedagogy and the academic practices developed within the university context. It is characterized as exploratory and descriptive research, with a qualitative-quantitative approach, grounded in bibliographic and documentary research, survey, and case study. Data collection was carried out through an adaptation of the IL-HUMASS questionnaire. Based on the literature analyzed, a student-centered teaching methodology is proposed, oriented toward the progressive development of informational competencies. The results revealed levels of motivation and self-efficacy related to informational competencies, as well as indicating that the library participated in a minimally significant way in the development of these competencies. It is concluded that the students presented higher levels of self-efficacy in the categories Information Searching, Information Evaluation, and Information Communication and Dissemination, and greater weakness in the Information Processing category. The study further suggests a more effective role for the BC/UFRRJ in improving competencies in information searching and processing, considering the weaknesses identified in these categories.

Keywords: higher education; information literacy; Pedagogy; Paulo Freire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa conceitual do letramento informacional	30
Figura 2 - Prédio principal da UFRRJ	67
Figura 3 - Prédio da Biblioteca Central da UFRRJ	68
Figura 4 - ANOVA de medidas repetidas (Motivação)	88
Figura 5 - Teste de esfericidade (Motivação)	89
Figura 6 - Teste post hoc Bonferroni (Motivação)	89
Figura 7 - ANOVA de medidas repetidas (Autoeficácia)	91
Figura 8 - Teste de esfericidade (Autoeficácia)	91
Figura 9 – Teste post hoc Bonferroni (Autoeficácia)	92
Figura 10 - Teste de Shapiro-Wilk da Pesquisa da Informação	94
Figura 11 - Matriz de correlações de Spearman - Pesquisa da informação	95
Figura 12 - Teste de Shapiro-Wilk da Avaliação da Informação	96
Figura 13 - Matriz de correlações de Spearman - Avaliação da Informação	97
Figura 14 - Teste de Shapiro-Wilk do Tratamento de Informação	98
Figura 15 - Matriz de correlações de Spearman - Tratamento da Informação	99
Figura 16 - Teste de Shapiro-Wilk da Comunicação e Difusão da Informação	100
Figura 17 - Matriz de correlações de Spearman - Comunicação e Difusão da Informação	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Período dos participantes da pesquisa	70
Gráfico 2 - Gênero dos participantes	77
Gráfico 3 - Cor ou raça dos participantes	78
Gráfico 4 - Pessoa com deficiência (PCD)	79
Gráfico 5 - Fonte de aprendizagem em pesquisa da informação	83
Gráfico 6 - Fonte de aprendizagem em avaliação da informação	84
Gráfico 7 - Fonte de aprendizagem em tratamento da informação	86
Gráfico 8 - Fonte de aprendizagem em comunicação e difusão da informação	87
Gráfico 9 - Médias marginais estimadas (Motivação)	90
Gráfico 10 - Médias marginais estimadas (Autoeficácia)	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características da pedagogia do oprimido e do letramento informacional	46
Quadro 2 - Modelo de construção do conhecimento.....	48
Quadro 3 - Padrão 1 da ACRL (2000).....	55
Quadro 4 - Padrão 2 da ACRL (2000).....	56
Quadro 5 - Padrão 3 da ACRL (2000).....	57
Quadro 6 - Padrão 4 da ACRL (2000).....	58
Quadro 7 - Padrão 5 da ACRL (2000).....	58
Quadro 8 - Áreas conceituais do Letramento informacional da ACRL (2015).....	59
Quadro 9 - Práticas do Conhecimento e Dimensões - ACRL (2015)	60
Quadro 10 - Dimensões de autoavaliação	72
Quadro 11 - Esquematização do questionário final.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição por curso dos discentes participantes da pesquisa	69
Tabela 2 - Período dos participantes da pesquisa	70
Tabela 3 - Áreas da graduação	74
Tabela 4 - Gênero dos participantes	77
Tabela 5 - Frequência de idade.....	78
Tabela 6 - Consistência interna do questionário	81
Tabela 7 - Análise descritiva da categoria pesquisa da informação	82
Tabela 8 - Análise descritiva da categoria avaliação da informação	83
Tabela 9 - Análise descritiva da categoria tratamento da informação	85
Tabela 10 - Análise descritiva da categoria comunicação e difusão da informação..	87
Tabela 11 - Tabela de contingência de cor/raça e curso.....	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASL	<i>American Association of School Librarians</i>
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALA	<i>American Library Association</i>
BC/UFRRJ	Biblioteca Central da UFRRJ
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRAPCI	Base de Dados em Ciência da Informação
CCI	Competência Crítica em Informação
CNEPA	Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas
CPDA	Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NFIL	<i>National Forum on Information Literacy</i>
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 <i>NECESSIDADE E SURGIMENTO DE INFORMATION LITERACY.....</i>	<i>23</i>
2.2 <i>CONCEITO DE INFORMATION LITERACY.....</i>	<i>26</i>
2.3 <i>EDUCAÇÃO E LETRAMENTO INFORMACIONAL</i>	<i>30</i>
2.3.1 Educação Tradicional	31
2.3.2 Pedagogia Freiriana	32
2.3.2.1 <i>EDUCAÇÃO BANCÁRIA.....</i>	<i>33</i>
2.3.2.2 <i>EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA</i>	<i>34</i>
2.3.2.3 <i>PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E O ENSINO DE LETRAMENTO INFORMACIONAL</i>	<i>41</i>
3 LETRAMENTO INFORMACIONAL NO ENSINO SUPERIOR	51
3.1 <i>ENSINO SUPERIOR.....</i>	<i>51</i>
3.2 <i>INFORMATION LITERACY COMPETENCY STANDARDS FOR HIGHER EDUCATION</i>	<i>55</i>
3.3 <i>FRAMEWORK FOR INFORMATION LITERACY FOR HIGHER EDUCATION ..</i>	<i>59</i>
4 PERCURSO METODOLÓGICO	65
4.1 <i>DESCRIÇÃO DA PESQUISA.....</i>	<i>65</i>
4.2 <i>LÓCUS DA PESQUISA.....</i>	<i>67</i>
4.3 <i>PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</i>	<i>68</i>
4.4 <i>COLETA DE DADOS</i>	<i>70</i>
4.5 <i>ANÁLISE DOS DADOS.....</i>	<i>73</i>
4.6 <i>ÉTICA NA PESQUISA.....</i>	<i>76</i>
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	77
5.1 <i>ANÁLISE SOCIODEMOGRÁFICA</i>	<i>77</i>
5.2 <i>ANÁLISE DO LETRAMENTO INFORMACIONAL</i>	<i>80</i>
5.2.1 Consistência interna do questionário	80
5.2.2 Análise estatística da categoria pesquisa da informação	81
5.2.3 Análise estatística da categoria avaliação da informação.....	83
5.2.4 Análise estatística da categoria tratamento da informação	84
5.2.5 Análise estatística da categoria comunicação e difusão da informação ..	86

5.2.6 Análise comparativa da Motivação e Autoeficácia entre as categorias do Letramento Informacional	88
5.2.6.1 ANÁLISES COMPARATIVAS DA MOTIVAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS DO LETRAMENTO INFORMACIONAL.....	88
5.2.6.2 ANÁLISE COMPARATIVA DA AUTOEFICÁCIA ENTRE AS CATEGORIAS DO LETRAMENTO INFORMACIONAL	90
5.2.7 Correlação entre Motivação e Autoeficácia por categoria do questionário	93
5.2.7.1 CORRELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA NA PESQUISA DA INFORMAÇÃO	93
5.2.7.2 CORRELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA NA AVALIAÇÃO DA INFORMAÇÃO	96
5.2.7.3 CORRELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA NO TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	97
5.2.7.4 CORRELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA NA COMUNICAÇÃO E DIFUSÃO	100
5.3 DISCUSSÕES.....	102
6 CONCLUSÃO	108
REFERÊNCIAS.....	112
APENDICE A – QUESTIONÁRIO LETRAMENTO INFORMACIONAL	118
APENDICE B – TABELA DE CONTINGÊNCIA DE COR/RAÇA E CURSO.....	141
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	142

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), observou-se um crescimento exponencial na produção científica. A facilidade de acesso a revistas, livros e documentos digitais tornou-se uma realidade, permitindo que pesquisadores de diferentes partes do mundo compartilhassem suas descobertas e inovações. Esse ambiente colaborativo favoreceu a disseminação do conhecimento e a intersecção de ideias, essencial para o avanço das ciências. Como recurso de produção, armazenamento, tratamento, comunicação e mediação da informação, as TDICs são importantes para a educação, não como fins em si mesmas, mas como meios.

Entretanto, apesar da abundância de informações, obstáculos consideráveis ainda persistem no uso efetivo desses dados. Entre eles, destacam-se fatores socioeconômicos, como custo de assinatura de periódicos científicos e livros eletrônicos, equipamentos defasados para visualização da informação e regiões com acesso precário à internet. Além disso, há o despreparo de muitos pesquisadores em utilizar adequadamente as fontes de informação disponíveis. Esses desafios limitam o poder transformador da informação e tornam necessário um olhar crítico sobre como essas questões impactam a pesquisa e a prática acadêmica.

A reflexão crítica acerca da credibilidade, qualidade e relevância da informação tornou-se imprescindível em um cenário onde a desinformação e a sobrecarga de dados são comuns. A qualidade da pesquisa está intrinsecamente ligada à capacidade de discernir entre fontes confiáveis e aquelas que não oferecem fundamentos sólidos.

Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades e competências no uso da informação emerge como um fator-chave para superar os desafios contemporâneos. A formação contínua e a capacitação em letramento informacional são essenciais para que pesquisadores possam navegar eficazmente nesse vasto mar de dados. Com isso, verifica-se a importância do letramento informacional ser integrado ao currículo desde o ensino infantil e ultrapassar o período de graduação, ou seja, ser um aprendizado ao longo da vida (Gasque, 2020). Treinamentos, seminários, grupos de discussões e programas educacionais devem ser promovidos para garantir que todos tenham acesso às ferramentas necessárias para uma pesquisa de qualidade.

O letramento informacional é visto como a capacidade de identificar uma necessidade informacional, buscar a informação de forma satisfatória, ler criticamente o material informativo complexo acessado, ser capaz de absorvê-lo contrapondo-o ao conjunto de informações e conhecimento que o sujeito já possui e produzir novos conhecimentos (Gasque, 2012).

Nesta pesquisa, serão discutidos os conceitos de letramento informacional sob o referencial da pedagogia freiriana, tomando como base a obra *Pedagogia do Oprimido*, com foco na avaliação dos conhecimentos que os discentes cadastrados na Biblioteca Central da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (BC/UFRRJ) possuem sobre letramento informacional. Além de mapear essa compreensão, o estudo buscará identificar estratégias que a BC/UFRRJ possa adotar para potencializar esses conhecimentos, promovendo assim um uso mais eficaz dos recursos informacionais disponíveis e fortalecendo a formação acadêmica dos estudantes.

Em vista disso, esta pesquisa se justifica por examinar o entendimento dos discentes, futuros pesquisadores, acerca do conhecimento sobre letramento informacional, como essas habilidades são importantes para seu percurso acadêmico e quais são as fontes de aprendizado preferidas. Desse modo, esta pesquisa contribuirá para o conhecimento ao proporcionar uma compreensão mais profunda das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Os resultados desta pesquisa beneficiarão não apenas acadêmicos, que poderão ter acesso a dados relevantes para suas próprias investigações, mas também profissionais que lidam com informação, como bibliotecários e docentes, ao oferecer percepções sobre como melhor apoiar os estudantes em suas jornadas de aprendizado.

O objetivo geral desta pesquisa será analisar as práticas de letramento informacional dos discentes que realizaram cadastro na BC/UFRRJ. Como objetivos específicos, e atribuindo um caráter prático de aplicação da pesquisa, utiliza-se a BC/UFRRJ como objeto de estudo para o desenvolvimento da pesquisa. Os objetivos específicos são listados a seguir:

- a) explorar o conceito de letramento informacional e suas interações com a Pedagogia freireana;
- b) investigar a relação entre letramento informacional e práticas acadêmicas;
- c) identificar a percepção dos discentes quanto à importância das competências informacionais para seu desenvolvimento acadêmico;

- d) identificar o grau das competências em letramento informacional dos discentes em relação à pesquisa, à avaliação, ao tratamento e à comunicação e difusão da informação;
- e) constatar quais são as fontes favoritas de aprendizado dos discentes para o desenvolvimento de competências em pesquisa, avaliação, tratamento e comunicação e difusão da informação.

A pesquisa será conduzida na BC/UFRRJ, selecionada por ser uma biblioteca universitária federal localizada na Baixada Fluminense em uma área rural, região de poucos aparatos educacionais de qualidade e gratuito.

A estrutura organizacional da BC/UFRRJ é composta por três setores: administrativo, processamento técnico e serviço de referência. No setor de administração, são gerenciados recursos, orçamentos e a organização geral da biblioteca. O processamento técnico envolve a catalogação¹, classificação,² preservação³ e conservação⁴ dos acervos, assegurando que os materiais sejam acessíveis e bem-organizados. Já o serviço de referência oferece suporte aos usuários na busca por informações, auxiliando na pesquisa e na utilização dos recursos disponíveis. Essa estrutura permite que a biblioteca atenda de forma eficaz às necessidades dos usuários e otimize seu funcionamento.

A Biblioteca Central da UFRRJ, originária da Universidade do Brasil, na Praia Vermelha, Rio de Janeiro, foi oficialmente criada em 1948 pela Portaria CNEPA nº 95, sob a administração do Professor Waldemar Raythe. Em 1959, seu acervo foi transferido para o Município de Seropédica, onde passou a funcionar no segundo andar do Pavilhão Central. Com a ampliação dos serviços e do acervo, em 1973, a

¹ Catalogação é "O estudo, preparação e organização de mensagens, com base em registros do conhecimento, reais ou ciberespaciais, existentes ou passíveis de inclusão em um ou vários acervos, de forma a permitir a interseção entre as mensagens contidas nestes registros do conhecimento e as mensagens internas dos usuários" (Mey; Silveira, 2009, p. 7)

² Classificação "é o processo de reunir coisas, ideias ou seres, em grupos, de acordo com seu grau de semelhança; ou, como diz a 2ª edição Padrão Internacional em Língua Portuguesa, "é um meio de introduzir ordem numa multiplicidade de conceitos, ideias, informações, organizando-as em classes, isto é, em grupos de coisas que têm algo em comum" (Souza, 2009, p.13).

³ Preservação "é um conjunto de medidas e estratégias de ordem administrativa, política e operacional que contribuem direta ou indiretamente para a preservação da integridade de materiais" (Cassares, 2000, p. 12).

⁴ Conservação "é um conjunto de ações estabilizadoras que visam desacelerar o processo de degradação de documentos ou objetos, por meio do controle ambiental e de tratamentos específicos (higienização, reparos e acondicionamento)" (Cassares, 2000, p. 12).

Biblioteca mudou-se para um prédio próprio, ao lado do Pavilhão Central (UFRRJ, 2006).

Contudo, o crescimento contínuo do acervo e do número de usuários tornou o espaço insuficiente. Em 2018, foi inaugurado o novo prédio da BC/UFRRJ contando com aproximadamente 6000 m². Nesse espaço, dividido em dois blocos com dois pavimentos cada, estão distribuídos o serviço de referência, serviço de processamento técnico, setor de administração, acervo de livros, teses, dissertações e periódicos, salas de aula, virtual, multimídia e de treinamento, guarda-volumes, auditório e cabines de estudo de grupo e de monitoria. A Biblioteca Central funciona de segunda-feira a sexta-feira, das 8h às 22h.

A BC/UFRRJ tem a missão de assistir a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em seus processos de formação educacional, pesquisa e extensão por meio da capacitação em competências informacionais, tratamento, disponibilização, conservação e disseminação de informação de qualidade.

Minha experiência pessoal com a dificuldade de encontrar e interpretar informações durante a graduação me levou a compreender a importância do letramento informacional. Como estudante de Biblioteconomia, minha vivência no setor de referência das bibliotecas que estagiei, me proporcionou uma visão ampla sobre o letramento informacional. Atualmente, como bibliotecário e coordenador do serviço de referência da BC/UFRRJ, observei a lacuna no conhecimento dos alunos sobre as ferramentas disponíveis para pesquisa. Essa realidade me motivou a investigar como a biblioteca pode promover o letramento informacional, visando um suporte mais eficaz aos discentes. Além disso, os resultados da pesquisa confirmam um fato previamente observado na prática profissional: os discentes não estão familiarizados com os métodos de tratamento da informação, nem com estratégias de busca avançada.

Acredito que o letramento informacional, compreendido como um conjunto de competências informacionais, que proporciona as condições essenciais para estabelecer de forma eficaz e eficiente a extensão das informações necessárias, sua localização, avaliação e relação com os conhecimentos previamente adquiridos, visando à resolução de problemas específicos de maneira econômica, social e legal (ACRL, 2000), é fundamental para a formação acadêmica e, como pesquisador, minha intenção é identificar não apenas o conhecimento dos discentes em letramento informacional, mas também a importância que atribuem às habilidades e

competências informacionais e quais são as fontes favoritas de aprendizado para o desenvolvimento desses saberes que os possibilitam ser letrados informacionalmente. Este mapeamento é importante porque propiciará, em pesquisas futuras, ter uma visão holística do nível de conhecimento dos discentes em letramento informacional, ou seja, quais habilidades e competências possuem facilidades ou dificuldades e quais são as fontes de aprendizado favoritas, facilitando assim, indicar propostas pedagógicas que contribuam para o aprimoramento contínuo do letramento informacional.

Dada a crescente complexidade do ambiente informacional atual, sinto que é meu dever acadêmico contribuir para uma compreensão mais profunda do letramento informacional. Esta dissertação reflete meu compromisso em ajudar a gerar autonomia na utilização das competências informacionais dos novos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios informacionais.

Esta pesquisa tem objetivos exploratórios e descritivos. Exploratório, por não haver constatação de estudos realizados sobre os discentes inscritos na BC/UFRRJ que indicassem seus níveis de habilidades e competências em letramento informacional, o qual esta pesquisa se propõe investigar. Descritivo, porque tem o objetivo de descrever as autoavaliações dos discentes inscritos na BC/UFRRJ, relacionadas às habilidades e às competências informacionais. Sua abordagem é quali-quantitativa e seus procedimentos são bibliográficos, documentais, levantamento e estudo de caso. O instrumento utilizado para a coleta de dados é o questionário, por facilitar a obtenção de informações de maneira rápida e eficiente sobre um determinado assunto em contexto coletivo.

A estrutura desta dissertação será composta por seis seções, sendo a primeira destinada à introdução. A segunda seção abordará os tópicos respectivos ao letramento informacional e à pedagogia do oprimido de Paulo Freire. A terceira seção concentrar-se-á no tema letramento informacional no ensino superior, procurando o descrever e mostrar a sua importância na construção das competências informacionais. A quarta seção focalizará a atenção no percurso metodológico. A quinta nos resultados e discussões dos dados coletados na pesquisa, com vista a analisá-los e interpretá-los para alcançar os objetivos da investigação. Na sexta seção, seguirão as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, abordamos as necessidades, o surgimento e os conceitos de letramento informacional com base em autores das áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Apresentamos, também, o tema pedagogia, fundamentado teoricamente na obra *Pedagogia do Oprimido*, do autor Paulo Freire. Propomos, com base nas duas teorias, *Pedagogia do Oprimido* e letramento informacional, um modelo de construção do conhecimento para o desenvolvimento das competências em letramento informacional.

2.1 NECESSIDADE E SURGIMENTO DE INFORMATION LITERACY

Com a invenção da prensa tipográfica, por Johannes Gutenberg, no século XV, o volume de informações experimentou um crescimento contínuo. A produção bibliográfica se expandiu de forma exponencial, ou seja, à medida que mais informações são geradas, maior é a quantidade de conhecimento produzido, o que, por sua vez, resulta na criação de novas informações.

Após o término da Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra Fria, observou-se um impulso substancial nos investimentos voltados para a descoberta e o aprimoramento das ciências e tecnologias, com ênfase especial nas áreas de comunicação. Esse contexto gerou um crescimento vertiginoso na produção científica e tecnológica, fenômeno que ficou conhecido como a "explosão informacional" (Gasque, 2012).

As tecnologias de comunicação e informação avançaram de forma tão notável que, por meio da internet, é possível acessar informações digitais disponibilizadas em qualquer lugar do mundo, com mínima intermediação. Contudo, ainda existem barreiras de acesso, especialmente em países como o Brasil, onde os custos dessas tecnologias são elevados e há um despreparo da população no uso dessas ferramentas e na gestão de grandes volumes de informação (Belluzzo, 2005).

Esses desafios limitam o poder transformador da informação e tornam necessário um olhar crítico sobre como essas questões impactam a pesquisa e a prática acadêmica. Nesse sentido, Belluzzo (2005, p. 33), citando Fatzer (1987), apresenta os variados estágios de entendimento dos usuários em relação à informação como sendo:

nível de orientação básica (aquele que não consegue sequer encontrar um livro em uma estante de biblioteca e precisa de ajuda para tanto); nível de orientação intermediária (aquele que consegue encontrar livros em catálogos e nas estantes e mediante o uso de guias); nível de orientação avançada (aquele que pode seguir uma estratégia de busca sistemática para localizar e avaliar a informação mais relevante sobre um determinado tema – usuário competente); e, orientação mais que avançada (aqueles que conhecem os mecanismos de comunicação e publicação e são capazes de generalizar e de modificar a sua estratégia de busca para responder a uma variedade de necessidades de informação – o usuário expert) (Fatzer, 1987 *apud* Belluzzo, 2005, p. 33).

Com o crescimento exponencial da quantidade de informações, as mudanças nos paradigmas de sua utilização e a carência de competências e habilidades no seu uso, em 1974, surge o termo *information literacy*, que foi apresentado à Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação dos Estados Unidos através do relatório *The Information Service Environment Relationships and Priorities* elaborado pelo bibliotecário estadunidense Paul G. Zurkowski. Enquanto Zurkowski presidia a Associação das Indústrias de Informação dos Estados Unidos, relacionou os produtos e serviços de informação disponibilizados por organizações privadas e suas conexões com as bibliotecas, identificando, a partir disso, a necessidade de mudanças que direcionariam para a implementação de *Information literacy* em todo os Estados Unidos. Destacou a importância de tratar a informação como um recurso para a resolução de problemas, enfatizando que as competências e habilidades no uso da informação precisavam ser aprimoradas (Dudziak, 2003; Nascimento; Perrotti, 2017).

Em 1976, a expressão *Information literacy* ampliou seu escopo, deixando de se referir apenas à construção de habilidades e competências necessárias para localizar, utilizar e gerar conhecimento a partir da informação, com o objetivo de resolver problemas, para abranger também a ideia de uma ferramenta cidadã para emancipação política. Nesse contexto, a década de 70 ficou marcada pelo reconhecimento da importância da informação para a sociedade e pela necessidade de desenvolver habilidades e competências para seu uso eficiente e eficaz (Dudziak, 2003).

Na década de 80, com o desenvolvimento de novas tecnologias voltadas ao tratamento, à preservação, à recuperação, à disseminação e ao acesso à informação, ocorreram mudanças significativas nos sistemas de informação e bibliotecas. Nesse contexto, surgiu o conceito de *information technology literacy*. Assim, emergiu a ideia de *information literacy* voltado para a capacitação em tecnologia da informação, o que restringia sua definição a uma ênfase predominantemente instrumental e centrada no

computador. O relatório *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* provocou uma reação dos bibliotecários norte-americanos ao desconsiderar a importância das bibliotecas na educação. Em resposta, os bibliotecários passaram a analisar as inter-relações entre bibliotecas e o processo educativo, *information literacy* e o aprendizado ao longo da vida. Em 1987, é publicada a monografia de Karol C. Kuhlthau, *Information Skills for an Information Society: a review of research*, onde sustenta as bases da educação voltada para *Information literacy* (Dudziak, 2003).

Em 1989, um grupo de bibliotecários e educadores, além de definir o termo *information literacy*, destacou sua relevância social, educacional e profissional na vida dos indivíduos, por meio de um relatório intitulado *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, publicado pela *American Library Association* (ALA) (ALA, 1989).

Na década de 1990, ocorreram diversos eventos que reforçaram a importância de *information literacy*. O evento *National Forum on Information Literacy* (NFIL) reuniu cerca de 75 integrantes de instituições de educação, negócios e organizações governamentais, com o propósito de debater a necessidade de promover a conscientização acerca da relevância de *information literacy* (Gasque, 2012). A *American Library Association* estabeleceu o *Institute for Information Literacy* com o objetivo de promover o desenvolvimento e a disseminação das competências de *information literacy*. Este instituto oferece treinamento, recursos e suporte a bibliotecários interessados em aprimorar o ensino e a prática relacionada ao *information literacy* no ensino superior (Dudziak, 2003). A *American Association of School Librarians* (AASL) publica o documento *"Information Power: Building Partnerships for Learning"* que especifica as competências que devem ser integradas aos programas de educação. Além disso, esse documento recomenda iniciativas, tais como:

Realização de parcerias entre docentes, pesquisadores, dirigentes, estudantes e profissionais da informação para o desenvolvimento de programas cooperativos, de modo que se crie um ambiente favorável à pesquisa, ao estudo e à utilização da informação para geração de novos conhecimentos;

Criação, socialização e modernização de espaços físicos e 'virtuais', e equipamentos adequados para tornar acessíveis as informações sobre a comunidade educacional e, também, as fontes de informação necessárias para o trabalho acadêmico (AASL, 1998 *apud* Hatschbach, 2002, p. 55).

O termo *information literacy* aparece em pesquisas no Brasil, somente a partir de 2000. Segundo Campello (2009) e Gasque (2012), a expressão *information literacy*

foi apresentada pela autora Sônia Caregnato, que inicialmente traduziu como alfabetização informacional, e mais adiante como habilidades informacionais. Ao longo do tempo, foram apresentadas definições, traduções e conceitos do termo *information literacy*, as quais serão abordadas no próximo tópico.

2.2 CONCEITO DE INFORMATION LITERACY

Conforme abordado no tópico anterior, os recursos de comunicação avançaram de tal maneira que, por meio da internet, é possível acessar informações que, há alguns anos, seriam impensáveis de serem obtidas. Com a utilização da internet e dos recursos nela disponíveis, como bases de dados, revistas e livros digitais, portais de divulgação tecnológica e científica, e redes sociais, temos um vasto oceano de informações acessíveis com apenas alguns cliques. No entanto, não fomos preparados para lidar com essa quantidade de informações, ou seja, não fomos treinados para desenvolver habilidades e competências que nos permitissem utilizar a informação de forma eficiente e eficaz. Na década de 1970, embora alguns dos recursos informacionais mencionados estivessem somente anos depois disponíveis, estudiosos já reconheciam a necessidade de realizar pesquisas que suprissem a lacuna relacionada ao uso adequado da informação. A partir desses estudos, surge o termo *information literacy*.

A introdução da expressão *information literacy* ocorreu pela primeira vez na literatura em novembro de 1974, nos Estados Unidos, sendo o termo de origem na língua inglesa (Dudziak, 2003; Gasque, 2012, 2013; Hatschbach, 2002). Paul Zurkowski apresentou à Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciências da Informação um relatório que sugeria a implementação de um objetivo nacional de *information literacy* até 1984 (Zurkowski, 1974). A concepção do termo *information literacy* descrita por Zurkowski é:

Pessoas treinadas na aplicação de recursos de informação ao seu trabalho podem ser chamadas de letrados em informação. Elas aprenderam técnicas e habilidades para utilizar a ampla gama de ferramentas de informação, bem como fontes primárias, na elaboração de soluções informacionais para seus problemas (Zurkowski, 1974, p. 6, tradução nossa)

Dois anos depois, em 1976, Burchinal publica o trabalho "*The Communications Revolution: America's Third Century Challenge In the Future of Organizing Knowledge*", no qual define *information literacy* como:

Ser competente em informação requer uma série de novas habilidades, incluindo como localizar e usar a informação necessária para a solução de um problema e para a tomada de decisão eficiente e efetivamente (Burchinal, 1976 *apud* Hatschbach, 2002, p. 17).

Ambos os conceitos ressaltam como necessárias as competências de localizar e utilizar fontes de informação com o propósito de resolver problemas. Destacam, ainda, a finalidade de aplicar essas informações de maneira eficiente, seja para a tomada de decisões ou para a resolução de questões. As duas abordagens enfatizam o treinamento e o desenvolvimento de habilidades específicas para o uso adequado dessas fontes, destacando a aprendizagem de técnicas e ferramentas informacionais como um componente essencial.

Um dos conceitos mais amplamente reconhecido e citado de *information literacy* encontra-se no relatório *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, publicado pela *American Library Association* em 1989 (Campello, 2009; Dudziak, 2003).

Para ser letrada em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando precisa de informação e ter a capacidade de localizar, avaliar e usar eficazmente a informação necessária. [...]. Em última análise, pessoas letradas em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender porque sabem como o conhecimento está organizado, como encontrar informações e como usá-las de forma que outros possam aprender com elas. São pessoas preparadas para o aprendizado ao longo da vida, pois sempre conseguem encontrar as informações necessárias para qualquer tarefa ou decisão que precisem tomar. (ALA, 1989, tradução nossa).

No relatório da ALA, destaca-se a importância da *information literacy* como uma ferramenta com capacidade para abordar as desigualdades sociais e econômicas, uma das razões pelas quais deve ser incluída nos currículos de escolas e universidades, visando uma formação mais cidadã.

A expressão *information literacy* e o seu conceito foram introduzidos no Brasil em 2000, no artigo intitulado "O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede", de autoria de Sônia Elisa Caregnato (Campello, 2009). Neste artigo, Caregnato aborda a

importância das bibliotecas universitárias no processo educacional, ressaltando que, além de oferecerem suporte informacional ao ensino, à pesquisa e à extensão, essas bibliotecas devem promover treinamentos que aprimorem as habilidades e competências informacionais da comunidade acadêmica. Segundo a autora, esses treinamentos, frequentemente denominados de treinamento de usuários, instrução de usuários, instrução bibliográfica, educação de usuários e desenvolvimento de habilidades informacionais, têm recebido novas designações, tais como: desenvolvimento de habilidades informacionais (em inglês, *information skills development*) e alfabetização informacional (em inglês, *information literacy*) (Caregnato, 2000).

Desde a introdução e tradução do termo *information literacy* na literatura científica brasileira por Caregnato (2000), diversas outras traduções para o termo original surgiram, tais como: letramento informacional, alfabetização informacional, habilidade informacional, competência informacional, entre outras. Segundo Gasque (2012), a tradução mais utilizada no Brasil tem sido competência informacional. Ainda de acordo com a autora, os termos não devem ser usados como sinônimos, pois significam ideias, ações e eventos distintos. Utilizamos das definições estabelecidas por Gasque (2012, 2013), para melhor esclarecer os termos e suas definições:

Alfabetização informacional:

[...] primeira etapa do referido processo, envolve o conhecimento básico dos suportes de informação, por exemplo, noção da organização de dicionários e enciclopédias (compreensão de conceitos relacionados às práticas de busca e uso de informação, tais como números de chamada, classificação, índice, sumário, autoria, banco de dados) e o domínio das funções básicas do computador (uso do teclado, habilidade motora para usar o mouse, dentre outros). Por abranger os contatos iniciais com as ferramentas, produtos e serviços informacionais, a alfabetização informacional requer o desenvolvimento dessas competências desde a educação infantil (Gasque, 2012, p. 32).

Habilidades informacionais:

realização de cada ação específica e necessária para alcançar determinada competência. Para o aprendiz ser competente em identificar as próprias necessidades de informação, por exemplo, é necessário desenvolver habilidades de formular questões sobre o que deseja pesquisar, explorar fontes gerais de informação para ampliar o conhecimento sobre o assunto, delimitar o foco, identificar palavras-chave que descrevem a necessidade de informação, dentre outras (Gasque 2013, p. 6).

Competências informacionais:

refere-se à capacidade do aprendiz de mobilizar o próprio conhecimento que o ajuda a agir em determinada situação. Ao longo do processo de letramento informacional, os aprendizes desenvolvem competências para identificar a necessidade de informação, avaliá-la, buscá-la e usá-la eficaz e eficientemente considerando os aspectos éticos, legais e econômicos (Gasque, 2013, p. 5).

Letramento informacional:

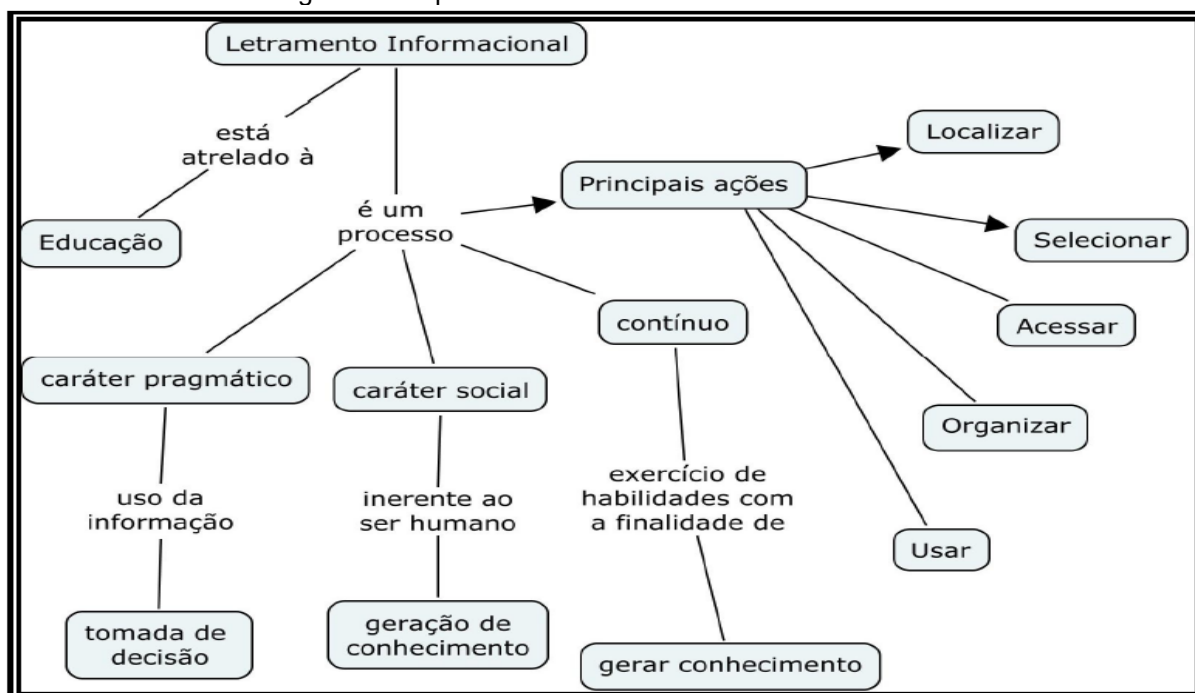
[...] abrange a capacidade de buscar e usar a informação eficazmente, por exemplo, identificando palavras sinônimas no dicionário, produzindo artigo para submissão em congresso, comprando algo a partir da interpretação e sistematização de ideias ou ainda obtendo informações atualizadas e apropriadas sobre determinada doença, dentre outros. Assim sendo, pode-se afirmar que a essência do letramento informacional consiste, grosso modo, no engajamento do sujeito nesse processo de aprendizagem, a fim de desenvolver competências e habilidades necessárias para buscar e usar a informação de modo eficiente e eficaz (Gasque, 2012, p. 32).

Nas definições apresentadas por Gasque (2012, 2013), observa-se uma evolução progressiva entre os termos. O conceito de alfabetização informacional, que deve ser preferencialmente iniciada na educação básica, representa a fase inicial de *information literacy*, englobando as compreensões básicas sobre o uso da informação, como saber usar o computador, software de gerenciamento de acervo de biblioteca, reconhecer autoria e título de uma obra, entre outros, para então saber localizar uma informação. A habilidade informacional reflete um conhecimento específico relacionado a uma determinada ação de *information literacy*. O treinamento dessas habilidades possibilita, por exemplo, ser competente em identificar as próprias necessidades informacionais. Já a competência informacional é um conjunto de habilidades informacionais que permitem a localização da informação, verificar sua veracidade, produzir novos conhecimentos, resolver problemas a partir da análise e compreensão dessa informação de forma ética e legal. Por fim, o letramento informacional é a soma das competências informacionais que, juntas, capacitam o indivíduo a tratar a informação de forma adequada e utilizá-la para produzir novos conhecimentos e resolver um problema específico.

A partir deste momento, com o conhecimento adquirido sobre *information literacy*, decidimos adotar o termo letramento informacional como sua tradução. Entendemos que letramento informacional reflete os conceitos e características estabelecidas pela expressão *information literacy*, que segundo Gasque e Tescarolo

(2010, p. 44) "corresponde à estruturação sistêmica de um conjunto de competências que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas". Com o objetivo de esclarecer e condensar o conceito de letramento informacional, apresentamos a seguir o mapa conceitual correspondente:

Figura 1 - Mapa conceitual do letramento informacional



Fonte: Siqueira; Siqueira (2012, p. 17).

Após a análise de algumas traduções e conceitos de letramento informacional, o próximo tópico abordará a relação entre educação e letramento informacional.

2.3 EDUCAÇÃO E LETRAMENTO INFORMACIONAL

O letramento informacional é um tema em ascensão nas pesquisas educacionais, especialmente nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Constituído por competências e habilidades a serem desenvolvidas, o letramento informacional deve ser ensinado por meio de pedagogias humanistas, a fim de promover uma educação eficiente e eficaz.

Nos tópicos seguintes, almejamos demonstrar os métodos pedagógicos tradicional e a pedagogia freireana. Por meio de uma relação entre a pedagogia estabelecida por Paulo Freire em seu livro intitulado *Pedagogia do Oprimido* e o

letramento informacional, propomos um modelo de construção do conhecimento em letramento informacional.

2.3.1 Educação Tradicional

A educação tradicional, que foi o modelo educacional dominante por séculos e ainda persiste em muitas instituições de ensino, é marcada por uma abordagem pedagógica centrada no professor, com ênfase na transmissão de conhecimentos formais de maneira linear e hierárquica. Nesse modelo, o educador desempenha o papel de principal autoridade, enquanto os alunos são vistos como receptores passivos de informações, conceito denominado por Paulo Freire de educação bancária (Freire, 2011). O currículo, por sua vez, tende a ser rígido e prescritivo, priorizando disciplinas acadêmicas clássicas, como língua portuguesa, matemática, literatura, história e geografia, que são organizadas de forma isolada sem contextualização com a realidade dos educandos. Segundo Saviani (2008, p. 35):

Esse ensino tradicional, que predomina ainda hoje nas escolas, constituiu-se após a Revolução Industrial e implantou-se nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século XIX, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática (Saviani, 2008, p. 35).

A metodologia adotada na educação tradicional valoriza a instrução direta, as aulas expositivas e os exames formais, como forma de avaliação. Nesse modelo de aprendizagem, o discente desempenha uma postura passiva na construção do conhecimento, que de acordo com a autora Mizukami (1986, p. 11).

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (Mizukami, 1986, p. 11).

O ambiente escolar é estruturado de forma a facilitar a organização e o controle, com horários fixos e regras que asseguram um espaço disciplinado para o aprendizado. Essa abordagem também privilegia o uso de livros didáticos como principal ferramenta de ensino (Moura Filho, 2023), e a memória e a repetição são

frequentemente utilizadas como estratégias para o aprendizado (Freire, 2011; Mizukami, 1986).

No entanto, a escola tradicional tem sido alvo de críticas no contexto educacional moderno, principalmente devido à sua falta de flexibilidade e à ênfase no ensino centrado no professor (Moura Filho, 2023), o que pode limitar o desenvolvimento de habilidades criativas e de pensamento crítico nos alunos. A crescente valorização de metodologias ativas de aprendizagem, que colocam o aluno no centro do processo educacional, propôs desafios à hegemonia da escola tradicional, sugerindo a necessidade de um modelo mais dinâmico e interativo.

Apesar disso, a escola tradicional ainda encontra seu espaço em muitas regiões e sistemas educacionais, principalmente onde há uma valorização da transmissão de saberes estruturados e a preparação para exames formais, tais como concursos para órgãos públicos e áreas militares. Nesse contexto, ela se mantém como um pilar importante no processo educativo, embora os desafios impostos pelas novas abordagens pedagógicas possam sugerir uma evolução gradual em direção a um modelo mais crítico, dialógico, reflexivo, inclusivo e colaborativo de ensino e aprendizagem.

2.3.2 Pedagogia Freiriana

A educação é um dos pilares fundamentais que proporciona o desenvolvimento humano e social, e ao longo da história, diferentes pedagogias surgiram com o objetivo de transformar o processo educativo e torná-lo mais eficaz e humano. Dentre essas abordagens, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire se destaca como uma das mais influentes, especialmente no contexto brasileiro. A proposta de Freire, que defende uma educação libertadora, visa não apenas a formação de indivíduos em termos de conteúdos acadêmicos, mas a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Neste tópico, abordaremos os principais conceitos do livro Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, suas críticas ao modelo educacional tradicional e como esses conceitos se conectam ao ensino de letramento informacional, uma competência fundamental para manutenção de uma educação crítica e dialógica.

2.3.2.1 EDUCAÇÃO BANCÁRIA

A pedagogia de Paulo Freire, desenvolvida ao longo de suas obras, especialmente na Pedagogia do Oprimido, é uma proposta pedagógica profundamente humanista e voltada para a transformação social. O educador brasileiro compreendia que a educação deveria ser um instrumento de libertação, em vez de uma forma de opressão. Freire (2011) faz críticas ao modelo de ensino tradicional, que ele chama de "educação bancária", no qual o professor transmite o conhecimento para o aluno, que é tratado como um recipiente vazio a ser preenchido.

Freire (2011) argumenta que o modelo educacional tradicional, amplamente adotado por diversas instituições, mantém o discente em um estado de alienação. Isso ocorre porque, tal como é implementado, esse modelo desumaniza o aluno, tratando-o como um objeto, um indivíduo submisso que não questiona os conhecimentos impostos pelos docentes. Essa abordagem pedagógica perpetua a opressão do discente, uma vez que restringe a reflexão sobre o conteúdo e, em muitos casos, inviabiliza o diálogo entre aluno e professor.

Na perspectiva da educação bancária, o docente é visto como o detentor exclusivo do saber, que deve ser transferido ao aluno de maneira unilateral, assemelhando-se a um "download para uma pasta vazia de um computador". Em contrapartida, o discente, de forma passiva, tenta "baixar" os conhecimentos prescritos pelo professor, sem que haja qualquer garantia de que esses conhecimentos sejam internalizados de maneira significativa. Além disso, muitas vezes, tais informações carecem de aplicabilidade prática na realidade do aluno, tornando-se, portanto, irrelevantes para seu futuro. Freire (2011, p. 80) escreve:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 2011, p. 80).

Freire (2011) descreve a educação tradicional⁵ como um instrumento perpetuador da opressão, destacando, entre os motivos, a falta de estímulo ao diálogo entre os participantes do processo educacional, ou seja, educador e educando,

⁵ O termo "educação tradicional" não está disposto de modo geral, mas circunscrito às análises realizadas por autores da educação brasileira citados e explicitados na subseção 2.3.1.

caracterizando-a como uma forma de educação que favorece a cultura do silêncio. Freire (2011, p. 82), apresenta as características da educação “bancária”:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 2011, p. 82).

Com isso, observa-se que o modelo educacional tradicional, “bancário”, ao invés de promover o pensamento crítico, reforça a passividade e a mera reprodução de conhecimentos, sem espaço para questionamentos ou reflexão.

2.3.2.2 EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Em oposição à educação “bancária”, Freire (2011) propõe um modelo de ensino que denomina educação problematizadora e libertadora. Para o pensador, o processo de ensino-aprendizagem deve estar baseado na interação entre educador e educando, em um fluxo contínuo de compartilhamento de conhecimentos. Na educação problematizadora, o ato de aprender não pode ser um processo mecânico de transmissão de informações, mas sim um processo ativo e interativo de construção do conhecimento. O processo educativo deve envolver a participação dos sujeitos no ato de aprendizagem, ou seja, docentes e discentes devem estar envolvidos em uma troca de saberes, em um processo de reflexão e construção conjunta do conhecimento. O educando deve ter consciência de sua condição e ser desafiado a refletir criticamente sobre sua realidade e o contexto social. O processo dialógico deve estar presente em todo o desenvolvimento da construção do conhecimento. Conforme Freire (2011, p. 94):

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos (Freire, 2011, p. 94).

Sendo assim, a proposta de Freire (2011) visa superar a relação tradicional e hierárquica entre discentes e docentes, na qual o docente é visto como o único detentor do conhecimento e o discente como um recipiente passivo e vazio a receber informações. Ao contrário da educação tradicional, na educação problematizadora, educador e educando se tornam sujeitos ativos na construção do conhecimento, em um processo dialógico, no qual ambos aprendem e ensinam conjuntamente.

No processo educacional problematizador, Paulo Freire (2011) destaca a importância da dialogicidade na educação, enfatizando que, sem ela, não há uma educação transformadora e emancipadora. O pensador afirma que a palavra é o próprio diálogo. A palavra é composta por dois elementos essenciais: a ação e a reflexão, os quais constituem a práxis. É por meio da práxis que ocorre a transformação no mundo. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2011, p. 127).

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2011, p. 109).

O diálogo está alicerçado no amor ao próximo, na humildade e na confiança no ser humano. Freire (2011), ao tratar do assunto sobre a relação no diálogo, afirma que “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação” (Freire, 2011, p.110). O autor também enfatiza a importância da humildade no diálogo. “Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (Freire, 2011, p. 111). Na construção do conhecimento, o processo dialógico entre docentes e discentes deve ocorrer em uma relação horizontal de

respeito, na qual ambos possam expor suas ideias e dúvidas no percurso em direção ao saber.

Na pedagogia freireana, no processo de ação e reflexão para a libertação, a dialogicidade começa antes do encontro entre docente e discente, iniciando no momento em que o educador se questiona acerca do que vai dialogar com o educando. No ato educativo, o conteúdo programático da educação deve estar estreitamente relacionado à realidade do educando, a fim de que adquira significado.

O conteúdo programático é estruturado com base em temas geradores provenientes da investigação dos contextos das realidades vivenciadas pelos discentes. De maneira interdisciplinar, os docentes analisam e incorporam esses temas nos conteúdos programáticos, tratando-os como desafios a serem superados por meio da práxis.

No processo de investigação dos temas geradores, os docentes devem aproximar-se dos discentes por meio de um diálogo horizontal, pautado pela humildade e pelo reconhecimento dos saberes prévios destes, incentivando sua participação ativa e reflexiva, bem como o engajamento na transformação da realidade. Somente após uma análise conjunta dos dados coletados, os docentes deverão identificar os temas reconhecidos pelos discentes para, então, problematizá-los. A transformação real e libertadora ocorrerá por meio da conscientização crítica da realidade e da práxis. Dessa forma, os conteúdos e conceitos fundamentais dos currículos devem estar subordinados a esses temas.

A pedagogia crítica de Paulo Freire (2011) está profundamente vinculada ao conceito de libertação. O pensador brasileiro acreditava que a educação deveria ser um espaço para a libertação, e não para a dominação e submissão. Segundo Freire (2011), a educação não poderia ser limitada ao ensino de conteúdos prontos, mas, sim, a um processo contínuo de reflexão e ação para alcançar a transformação social. Por meio da educação, os indivíduos devem ser capazes de se libertar das amarras da opressão, da ignorância e das injustiças sociais, tornando-se agentes modificadores de suas realidades.

Outro conceito de grande relevância discutido na pedagogia humanista de Freire (2011) é a conscientização. O autor divide esse conceito em três categorias evolutivas: conscientização mágica, ingênua e crítica. Na conscientização mágica, o indivíduo percebe os acontecimentos da sua realidade como sendo provocados por uma entidade superior, cabendo-lhe apenas aceitar e adaptar-se a eles. Embora os

problemas ou conflitos possam ser identificados, existe a concepção de que tudo já está previamente determinado, o que leva o indivíduo a adotar uma postura fatalista. Na conscientização ingênua, o indivíduo, em sua interpretação do mundo, reconhece os problemas e conflitos, acreditando que é possível encontrar uma solução. Contudo, a resolução desse problema seria atribuída a outro indivíduo, e não a ele ou a uma coletividade, o que pode propiciar o surgimento do fanatismo. Conforme ressalta Freire (2011), a evolução do pensar mágico e ingênuo é o pensar crítico.

A percepção mágica ou ingênua da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la (Freire, 2011, p. 104).

Conforme as autoras Gonçalves e Castro (2021, p. 33), Freire defende a ideia de consciência crítica sendo o

[...] fruto de uma educação dialogada e ativa. Está voltada para a responsabilidade social e política, caracterizando-se pela profundidade na interpretação dos problemas e pela substituição das mágicas por princípios causais. Por procurar testar os achados e se dispor sempre a visões da prática do diálogo e não pela polêmica. Na medida em que o homem ultrapassa a esfera da tomada de consciência ingênua para a crítica constrói a maneira de fazer a leitura da realidade, tornando-a mais completa. Desse modo torna-se homem inserido e integrado ao mundo superando a simples apreensão dos fatos, consolidando o ponto fundamental para a conscientização (Gonçalves; Castro, 2021, p.33).

A Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (2011), é uma abordagem educacional que, por meio da conscientização crítica, da práxis, do diálogo, da ação coletiva e da emancipação, busca a transformação social. A pedagogia freireana tem como objetivo superar as desigualdades presentes no processo educacional e promover a construção de uma educação mais justa e emancipadora. Dentre as principais características dessa pedagogia, destacam-se:

- a) **educação dialógica:** a educação, como forma de libertação, baseia-se no diálogo entre docente e discente, no qual, de forma ativa e reflexiva, ambos participam do processo de ensino-aprendizagem. Na concepção de Freire (2011), o diálogo de forma horizontal entre docentes e discentes é indispensável na pedagogia do oprimido. Esse diálogo inicia-se quando o educador e educando, conscientes de sua realidade, buscam o conteúdo de seus aprendizados. Assim, afirma Paulo Freire (2011, p. 121),

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (Freire, 2011, p. 121).

Observa-se que o conhecimento não é produzido unilateralmente pelo docente, que participa do processo educativo como facilitador do aprendizado, enquanto o discente, de forma ativa, contribui para a construção desse saber;

- b) **problematização:** a educação deve ser problematizadora, provocando o discente ao questionamento e à reflexão crítica sobre sua realidade e o contexto social ao qual está inserido. O ensino-aprendizagem não ocorre de forma mecânica, mas sim a partir da reflexão crítica sobre os problemas reais e vivenciais. Na educação libertadora afirma Freire (2011, p. 94): “Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações como o mundo”;
- c) **conscientização crítica:** um dos pilares fundamentais da pedagogia do oprimido é a conscientização, que consiste no processo de tornar o indivíduo mais consciente de sua realidade, das estruturas de poder que o subjugam e das possibilidades de transformação dessa realidade, que ocorrerá através da práxis. Por meio da conscientização, o educando reconhece sua condição de oprimido e a necessidade de refletir e agir para promover a mudança dessa realidade. Um ponto importante abordado na obra Pedagogia do Oprimido é a evolução dos modos de pensar. Um indivíduo que aceita sua realidade como estática, fixista, acomodada ou normalizada no hoje, e nada faz para modificá-la, porque acredita que os fatos que ocorrem na sua vida já estão pré-estabelecidos por ordem divina ou por algum salvador, tem um pensar mágico, ingênuo. Ao contrário desse modo de pensar, o pensar crítico, identificando as “situações-limite” da realidade, as vê não como intransponíveis, mas como possibilidades de modificação para permanente humanização dos homens. Essa humanização somente ocorrerá através da conscientização crítica da comunhão dos homens em suas realidades (Freire, 2011);

- d) **educação libertadora:** a proposta pedagógica freireana objetiva a uma educação que emancipa, em contraste com a educação tradicional, a qual Paulo Freire (2011) caracteriza como "educação bancária", na qual o conhecimento é simplesmente depositado no aluno. A educação libertadora busca a superação da opressão, permitindo que o educando se torne sujeito de sua própria história e agente de transformação social. A concepção de Freire (2011) é de que a pedagogia do oprimido deve ser constituída em conjunto com os oprimidos, e não para eles; indivíduos unidos em um propósito de desvelar as situações de opressão vivenciadas em suas realidades por meio do pensamento crítico, que os levará, juntamente com a ação, à libertação;
- e) **práxis:** Freire (2011) defende a ideia de práxis, que é a união entre ação e reflexão. O conhecimento não deve ser visto como um objetivo em si, mas como um instrumento que impulsiona a ação para a transformação da realidade. A aprendizagem deve ser acompanhada de ações concretas que visem à transformação da sociedade. Segundo Freire (2011, p. 93),

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens, não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2011, p. 93);

- f) **relação horizontal:** A relação entre professor e aluno deve ocorrer de forma horizontal e não hierárquica. Ambos são sujeitos transformadores do processo educacional e devem construir o conhecimento em colaboração mútua. Freire (2011, p. 89), destaca que "... o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação". Nesse processo, a ideia é que o educador também adquira conhecimento com o educando, estabelecendo uma relação de respeito recíproco. Na afirmação da importância do companheirismo entre o docente e o discente, escreve Freire (2011, p. 86):

A educação "bancária", em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador "bancário" vivesse a superação da contradição já não seria "bancário". Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, e enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (Freire, 2011, p. 86);

- g) **justiça social**: na obra *Pedagogia do Oprimido* não aparece de forma literal o termo justiça social, mas, em toda sua concepção observa-se uma urgência na mudança da condição dos oprimidos para homens libertos e humanizados. Conforme Freire (2011), essa libertação não virá do opressor a favor do oprimido, mas da conscientização deste na conquista de sua libertação. Por meio da comunhão dos oprimidos, sua conscientização e luta, alcançaram a liberdade.

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (Freire, 2011, p. 48);

- h) **perspectiva da realidade**: Segundo Freire (2011), a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, sendo este um dos princípios fundamentais do processo educativo. Ou seja, é por meio das experiências, saberes e culturas dos discentes que o conhecimento deve ser adquirido, de modo a ter valor significativo e ajudar os alunos a compreenderem e transformarem suas realidades.

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação (Freire, 2011, p.117).

Desse modo, verificamos nessas características da pedagogia do oprimido uma proposta revolucionária para a educação, ao enfatizar a importância de um processo educativo que seja participativo, dialógico, crítico, reflexivo, emancipatório e orientado para a transformação social em busca da justiça.

Assim como um método evolutivo, Freire (2011) informa que no processo de transformação da condição desumanizada para a humanizada, ao revelar sua realidade de oprimido e, por meio da práxis, modificar sua condição inicial, a pedagogia deixa de ser para o oprimido, assumindo, a partir desse momento, a forma de uma pedagogia dos homens em processo contínuo de libertação.

2.3.2.3 PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E O ENSINO DE LETRAMENTO INFORMACIONAL

A partir dos estudos realizados nos tópicos anteriores desta seção sobre letramento informacional e a pedagogia freireana, nesta subseção, pretende-se analisar a relação entre as duas abordagens pedagógicas. O objetivo desta comparação é investigar como a pedagogia do oprimido pode contribuir para um aprendizado efetivo do letramento informacional.

O conceito de letramento informacional está cada vez mais presente nos debates educacionais. Ele se refere à habilidade de um indivíduo não apenas localizar e acessar informações, mas também de reconhecer sua necessidade, avaliá-las e utilizá-las de maneira crítica, ética, eficiente e eficaz para a resolução de problemas e construção de novos conhecimentos (Gasque, 2012). O letramento informacional, portanto, é fundamental para a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de tomar decisões fundamentadas no contexto social, político e econômico. De acordo com a mesma linha de pensamento sobre a importância do letramento informacional, em sua dissertação de mestrado, Azevedo informa que:

O letramento informacional é pré-requisito para o êxito da aprendizagem centrada no estudante e sua autonomia, pois busca focalizar as competências das pessoas, assim, permite que o estudante adquira hábitos de leitura e atualização constante, a partir do uso adequado das ferramentas e estratégias de busca informacional, além de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e responsável em relação à atuação na sociedade, sendo essencial ao aprendizado ao longo da vida (Azevedo, 2020, p. 30).

A Pedagogia do Oprimido, obra clássica de Paulo Freire, representa uma abordagem educacional revolucionária, que propõe uma educação transformadora, centrada na prática dialógica, na conscientização crítica e na práxis, em busca da emancipação dos indivíduos. Freire (2011) critica o modelo educacional tradicional, que ele vê como opressor, e defende um processo educativo no qual os educandos são sujeitos ativos, capazes de interpretar o mundo e transformar a realidade.

A relação entre o letramento informacional e a pedagogia do oprimido, se manifesta de maneira significativa quando observamos as semelhanças entre os princípios da conscientização crítica e a construção do conhecimento em contextos sociais específicos, como também a necessidade de emancipação dos indivíduos em relação à utilização das informações e ao acesso ao saber. O letramento

informacional, enquanto competências que envolvem as habilidades de identificar, localizar, avaliar e utilizar informações de forma ética e crítica, conecta-se diretamente com os princípios fundamentais da pedagogia freireana, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma e libertadora.

No processo de conscientização crítica defendido por Freire (2011), o discente aprende a refletir criticamente sobre sua realidade e a identificar os fatores que influenciam sua perspectiva do mundo. A conscientização de um indivíduo sobre sua realidade informacional, entendendo, por exemplo, as disparidades no acesso à informação e os processos que levam para a exclusão digital, contribui para sua capacitação como um ser crítico e capaz de agir. Além disso, o processo de conscientização deve ser aplicado ao letramento informacional, porque os alunos precisam ser capacitados a compreender e analisar criticamente as informações que recebem, de modo a discernir aquelas que são relevantes, confiáveis e éticas. O letramento informacional não é apenas sobre aprender a localizar e acessar informações, mas também sobre desenvolver uma consciência crítica em relação à produção, manipulação e consumo da informação.

Da mesma maneira que Freire pretendia alfabetizar para conscientizar da opressão e municiar a mudança social, a [Competência Crítica em Informação] CCI pretende hoje “alfabetizar” ou “letrar” a população para conscientizá-la da condução informacional que mantém a opressão e o status quo (Brisola, 2022, p. 22)

Assim como, na década 1960, era fundamental que as pessoas fossem alfabetizadas, que aprendessem a ler e escrever para sua emancipação, até porque somente os alfabetizados tinham o direito a votar, no século XXI, a Competência Crítica em Informação (CCI), passou a assumir um papel ainda mais importante. Ao desenvolver a CCI, o indivíduo passa a identificar quais são os propósitos da informação. Não basta consumir a informação, mas dialogar com ela, compreender a quem serve e quem está sendo beneficiado por sua narrativa. Por essa razão, a CCI é essencial para sustentar uma postura crítica diante das práticas de desinformação e manipulação, contribuindo para uma participação cidadã mais consciente e democrática (Brisola, 2022).

Não adianta o indivíduo ter conhecimento de ferramentas informacionais externas, mesmo sendo muito importantes, se não tiver senso crítico para saber quais são suas necessidades informacionais. A história nos mostra que a quantidade de

informação sempre é maior do que conseguimos gerir. Para uma competência crítica em informação devemos ter domínio das ferramentas tecnológicas que nos permitam localizar, classificar e armazenar a informação. Mas muito além disso, devemos desenvolver um senso crítico apurado (Bezerra; Schneider; Brisola, 2017).

Senso crítico é, então, em primeiro lugar, o fator cognitivo que orienta nossa atenção e seleção informacionais, com base no conhecimento acurado de nossas próprias demandas, em meio ao infinito informacional não administrável que, hoje e sempre, nos confronta. Essa atenção e essa seleção devem articular de modo eficiente a compreensão de nossas próprias necessidades informacionais – ou de outra ordem, mas para cuja satisfação a informação é imprescindível – com a identificação da informação capaz de supri-las, destacando-a da massa de informação relativamente irrelevante que a cerca (Bezerra; Schneider; Brisola, 2017, p. 8).

Bezerra, Schneider e Brisola (2017) defendem que o desenvolvimento do senso crítico, indispensável para o letramento informacional, requer o pensamento reflexivo e o gosto pelo conhecimento. Segundo os autores, foi em 1910 que surgiu o conceito de pensamento reflexivo, expressão adotada pelo filósofo John Dewey. Conforme Dewey (1959, p. 13 *apud* Bezerra, Schneider e Brisola, 2017, p. 9), trata-se de um pensamento “[...] que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. O pensamento reflexivo rompe os padrões do pensamento rotineiro e suscita dúvida, conectando uma informação nova a uma já conhecida, problematizando uma questão a ser resolvida juntamente com outras competências informacionais.

Os autores conectam o estado de dúvida estimulado no pensamento reflexivo à ideia de dúvida sistemática do método científico de Descartes, no qual se rejeita a aceitação da qualidade da informação somente pela importância da autoridade do autor. Somado a isso, o método de Descartes reforça a necessidade de analisar a lógica argumentativa do conteúdo informativo, evitando a consciência ingênua de aceitação sem verificação crítica (Bezerra; Schneider; Brisola, 2017).

Outro fator relacionado ao desenvolvimento do senso crítico é a necessidade de informação, denominada gosto informacional por Bezerra, Schneider e Brisola (2017).

Em outras palavras, o gosto que temos por algo, que orienta nossa ação na direção de algo, é fruto de um processo de formação, que articula necessidades e experiências em um dado contexto sócio histórico, cujas múltiplas determinações cruzadas, de ordem econômica, ética, afetiva etc. compõem a forma particular e dinâmica como nossas necessidades se

singularizam, para além daquelas estritamente fisiológicas (Bezerra, Schneider e Brisola, 2017, p. 11).

A necessidade de informação é provocada tanto pelo desejo de aprofundar conhecimento sobre determinado tema quanto pela necessidade de informação cotidiana. Além disso, é continuamente influenciada por fatores políticos, sociais e culturais.

Comparado metaforicamente à informação ao alimento, no qual as comidas com mais sabores não são necessariamente nutritivas, Bezerra, Schneider e Brisola (2017) questionam como estimular os gostos informacionais dos indivíduos a consumir informação de qualidade. Essa é uma dúvida difícil de responder, pois somos bombardeados por informações de baixa qualidade, de rápido consumo e de alto impacto dopaminérgico a todo o instante. Quanto mais consumimos esse tipo de conteúdo, mais os algoritmos de personalização nos fornecem. Portanto, como modificar esse ciclo destrutivo da consciência crítica e começarmos a consumir informação de qualidade.

No âmbito de sua tese de doutorado, Brisola (2021) apresenta os níveis da CCI, que prefere denominar de dimensões. A autora explica que tais dimensões funcionam como uma bússola para orientar o uso e o ensino da CCI, além de sensibilizar os profissionais da área de informação para que, em suas práticas didáticas, considerem os preceitos da CCI. Segundo Brisola (2021), essas dimensões contribuem para a desalienação e emancipação dos cidadãos, quais sejam: Concentração ou suspensão da cotidianidade; Competência instrumental; Reflexão sobre as necessidades / gostos informacionais; Atitude questionadora diante da informação em si / relevância; Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade; Estudo da ética em informação na acepção profunda do termo; Conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da informação; Política e de engajamento; Gênero, Feminismos e Sexualidade e Relações Étnico-Raciais (Brisola, 2021).

Bezerra, Schneider e Brisola (2017) e Brisola (2021, 2022) defendem a importância da apropriação da pedagogia crítica de Paulo Freire na construção de uma competência crítica no letramento informacional. Com base na pedagogia freiriana, que prega uma educação voltada ao discente em seu contexto cultural, político e social, através da dialogicidade e da práxis, é possível estimular os alunos a abandonarem uma consciência ingênua e a desenvolver uma consciência crítica.

Ao promover uma educação em letramento informacional, os docentes/bibliotecários devem ensinar aos alunos a questionarem a autoria e a lógica argumentativa das fontes de informação e a refletir sobre o contexto social e político no qual a informação circula. Essa abordagem permite que os discentes se tornem sujeitos ativos, contribuindo, por exemplo, no combate de divulgações de notícias falsas, mais conhecidas como *fake news*.

Na educação dialógica proposta por Freire (2011), na qual há um processo permanente de interação entre docentes e discentes, que pressupõe a atuação do educador como facilitador, mediador entre o educando e a informação, isso também se reflete na prática do letramento informacional. O ensino de letramento informacional deve ser um processo de troca constante de conhecimentos, onde discentes e docentes dialogam sobre a utilização da informação, sua avaliação e aplicação prática. Ao proceder dessa forma, os discentes tornam-se capacitados não apenas para encontrar informações, mas também para usá-las de forma crítica e eficaz na resolução de problemas sociais, econômicos e culturais em suas comunidades e na construção de novos saberes.

Para que a capacitação em letramento seja efetiva e eficaz, o processo educativo deve ser estabelecido por uma relação horizontal entre docente e discente. A construção do conhecimento informacional deve ser realizada em conjunto, com a valorização dos saberes prévios e das experiências individuais dos discentes, respeitando as diversas perspectivas culturais e sociais dos participantes. O aprendizado do letramento informacional não deve ser visto como um processo hierárquico, mas sim como uma construção mútua, onde tanto professor quanto aluno compartilham responsabilidades no processo de aprendizado.

A problematização na perspectiva do mundo em que vivemos, outro aspecto fundamental da pedagogia freireana, também se articula com o letramento informacional ao promover a capacidade de questionar e refletir sobre a informação disponível. O discente, ao ser incentivado a problematizar o conteúdo, desenvolve uma visão crítica sobre a informação que consome, questionando não apenas a origem e a qualidade dos dados, mas também os impactos sociais e culturais que essas informações podem ter em seu contexto.

A educação libertadora, que busca a emancipação do educando e a superação de sistemas opressores, reflete-se no letramento informacional por meio da promoção de um ensino que visa proporcionar autonomia ao discente no acesso e ao uso ético

das informações, garantindo que todos tenham condições de atuar como sujeitos ativos na sociedade. A formação de cidadãos críticos e informados permite que o indivíduo se liberte da opressão que decorre do controle do comportamento da população através da manipulação de informações, buscando, por meio da capacitação em letramento informacional, a emancipação e a justiça social.

Com o objetivo de tornar mais compreensível, o quadro a seguir apresenta algumas características da pedagogia do oprimido e do letramento informacional.

Quadro 1 - Características da pedagogia do oprimido e do letramento informacional

Pedagogia do Oprimido	Letramento Informacional
▪ Abordagem educacional revolucionária ▪ Autonomia ▪ Centrada no discente ▪ Conscientização crítica ▪ Didática dialógica ▪ Educação emancipadora ▪ Educação transformadora ▪ Embasada no contexto social ▪ Práxis (ação e reflexão) ▪ Problematicadora	▪ Aprendizado ao longo da vida ▪ Autonomia ▪ Centrada no discente ▪ Conscientização crítica ▪ Construção de conhecimento ▪ Formação cidadã ▪ Gosto informacional ▪ Habilidade e competências informacionais ▪ Resolução de problemas

Fonte: Elaborado pelo autor com base na teoria apresentada nesta seção.

Com a convergência dos conhecimentos fundamentados na pedagogia do oprimido e no letramento informacional, busca-se, ainda nesta seção, apresentar uma proposta de modelo de construção de conhecimento. Esta proposta tem como foco os discentes do ensino superior e trata da discussão sobre a utilização das normas técnicas voltadas para os trabalhos acadêmicos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). “As normas da ABNT para trabalho acadêmico não são leis. No entanto, existe consenso em seu uso na maioria das instituições de ensino superior no Brasil” (Batista, 2020, p. 9). Segundo a ABNT, a norma é um

documento estabelecido por consenso e aprovado por um organismo reconhecido, que fornece, para uso comum e repetitivo, regras, diretrizes ou características para atividades ou seus resultados, visando à obtenção de um grau ótimo de ordenação em um dado contexto (ABNT, 2006, p. 4).

A necessidade de padronização, elaboração ou atualização de uma norma, pode ser provocada junto à ABNT por qualquer pessoa, empresa, entidade ou organismo regulamentador que esteja comprometido com o tema a ser normalizado. A partir dessa solicitação, a ABNT analisa sua pertinência e, sendo exequível, encaminha a proposta para seu comitê técnico responsável (ABNT, [20--]). Periodicamente, as normas são submetidas a atualizações. Com isso, pretende-se demonstrar que, mesmo com seu caráter prescritivo, as normas são elaboradas para suprir algum anseio da sociedade, ou seja, o seu uso deve ser sempre problematizado, em vista de localizar possíveis lacunas para sua atualização. No ensino da aplicação das normas técnicas da ABNT, deve-se sempre estimular a conscientização crítica, porque não se trata apenas de ensinar seu uso, mas também de refletir sobre o mesmo.

O letramento informacional possibilita compreender os vários aspectos da comunicação científica, e um desses aspectos é a conscientização da utilização das normas que padronizam o conhecimento científico desde a autoria até o seu uso. É importante que a informação esteja padronizada antes de sua disseminação, seguindo normas nacionais e internacionais, para facilitar seu entendimento. Essa normalização inicia-se na elaboração do conhecimento por um autor e finaliza-se na utilização pelos leitores deste trabalho científico (Cunha, 1973). Segundo Rodrigues, Lima e Garcia (1998, p. 148), “[...] Ciência só se concretiza materialmente quando o cientista publica os resultados de suas pesquisas, expondo-se ao debate e à crítica dos pares”. Cabe à universidade, instituição onde se produz ciência, a responsabilidade de habilitar a comunidade acadêmica na utilização, com consciência crítica, dos instrumentos de normalização.

Nesse processo de construção do conhecimento, é importante analisar as barreiras que impedem a obtenção do conhecimento. São notórios os benefícios provocados pela aplicação das normas, mas há fatores que impedem seu uso, tais como: acesso pago às normas, nem todas as universidades possuem acesso, oferta gratuita limitada de cursos que ensinem sua utilização, falta de divulgação e explicação dos benefícios da sua aplicação. Desse modo, essas questões devem ser problematizadas no ensino de utilização das normas, para que possíveis soluções possam surgir.

O modelo a seguir, pode ser usado para construção de conhecimento de outros temas sobre letramento informacional.

Quadro 2 - Modelo de construção do conhecimento

(continua)

Construção do conhecimento: Normas da ABNT para Trabalhos Acadêmicos
1. Diagnóstico da realidade
O educador realiza, de forma dialógica, um levantamento sobre o conhecimento dos educandos acerca das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas voltadas para a elaboração de trabalhos acadêmicos. A primeira questão pode ser provocadora: ▪ Por que vocês acham que existe uma forma específica de formatar um trabalho acadêmico? O que acontece quando não seguimos essas regras? O objetivo é fazer com que os alunos percebam a importância da padronização na produção de trabalhos acadêmicos e a necessidade de seguir um conjunto de regras que garantam credibilidade, facilidade na localização da informação, valorização da pesquisa e das fontes.
2. Problematização do tema
Após a verificação dos conhecimentos prévios dos discentes, o educador apresenta a seguinte questão central: ▪ Por que as normas da ABNT são tão importantes para um trabalho acadêmico? O educando pode guiar a discussão com as seguintes perguntas adicionais: ▪ O que pode acontecer se não seguirmos as normas de formatação e citação corretamente em nossos trabalhos? ▪ Como as normas da ABNT contribuem para a clareza e a credibilidade de um trabalho acadêmico? Essas questões ajudam os discentes a refletir sobre a relevância das normas não apenas para a formatação, mas também para garantir que o trabalho seja compreendido de forma clara e respeite os direitos autorais.
3. Diálogo e reflexão coletiva
O educador organiza uma discussão em grupo ou uma roda de conversa. Durante essa etapa, os discentes são incentivados a compartilhar suas dúvidas e ideias sobre as normas da ABNT e discutir como podem aplicar esses conhecimentos em seus trabalhos acadêmicos. Para ilustrar o debate, o educador pode trazer exemplos práticos de erros comuns cometidos em trabalhos acadêmicos, como falhas na formatação, erros de citações, referências bibliográficas e no sumário. Após a apresentação dos erros, o educador explica como essas falhas podem comprometer a qualidade e a credibilidade do trabalho.

(conclusão)

4. Conscientização e ação

O educador propõe uma atividade prática, na qual os discentes deverão revisar um trecho de um trabalho acadêmico, fornecido pelo educador, e corrigir de acordo com as normas da ABNT. A atividade pode incluir:

- Correção das referências bibliográficas.
- Ajustes no formato das citações diretas e indiretas.
- Alterações no sumário, margens, espaçamento, fonte, etc.

Os discentes devem aplicar os conhecimentos adquiridos e entregar o trabalho corrigido, justificando as alterações feitas de acordo com as normas da ABNT.

5. Reflexão sobre a ação

Ao final da atividade, o educador conduz uma reflexão sobre o aprendizado da construção do conhecimento:

- Qual o conhecimento construído sobre as normas da ABNT e sua importância para a elaboração de um trabalho acadêmico?
- Como podemos aplicar as normas da ABNT de forma eficaz em nossos próprios trabalhos?
- O que acontece quando não seguimos essas normas? Quais são as consequências para a qualidade do nosso trabalho acadêmico?

Essa reflexão ajuda os discentes a consolidarem a importância das normas da ABNT para a padronização, a organização e a credibilidade dos trabalhos acadêmicos.

6. Resultados Esperados

- a) **Competência na utilização das normas da ABNT:** Os discentes aprendem a aplicar corretamente as normas da ABNT em seus trabalhos acadêmicos, desde a formatação até a citação de fontes e elaboração de referências bibliográficas.
- b) **Atenção aos detalhes:** A prática de corrigir e ajustar o trabalho de acordo com as normas ajuda os discentes no desenvolvimento da atenção e dos detalhes, garantindo que seus trabalhos estejam bem estruturados e bem apresentados.
- c) **Aperfeiçoamento da produção acadêmica:** ao adquirirem competências na utilização das normas da ABNT, os discentes se tornam mais preparados para elaborar trabalhos acadêmicos que atendam aos critérios exigidos nas instituições de ensino, refletindo profissionalismo e competência na pesquisa e na escrita

A pedagogia do oprimido apresenta um conjunto de princípios intimamente relacionados ao ensino do letramento informacional. Ambas as metodologias de ensino estão fundamentadas em uma educação que promova a autonomia, o pensamento crítico e a transformação social. Conforme abordado no tópico anterior, para Freire (2011), a educação deve atuar como um mecanismo propulsor da conscientização, do diálogo e da libertação. A junção dos dois princípios pedagógicos possibilitará uma compreensão mais sólida sobre letramento informacional. O conhecimento sobre letramento informacional, quando construído de maneira crítica, dialógica e autônomo, também deve possibilitar que os discentes compreendam o papel da informação na sociedade e utilizem esse conhecimento para promover mudanças significativas. Dessa forma, a pedagogia freiriana não apenas inspira o ensino de letramento informacional, mas também amplia as possibilidades de como educar cidadãos críticos e ativos no contexto contemporâneo.

3 LETRAMENTO INFORMACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Esta seção se concentra na análise do letramento informacional, explorando sua relevância no contexto do ensino superior e sua importância na construção das competências informacionais durante a graduação. O letramento informacional é fundamental para o desenvolvimento de habilidades essenciais no aprendizado acadêmico e no aprimoramento do discente como pesquisador. Ao longo da seção, investigou-se a interdependência entre as competências informacionais e a formação acadêmica.

Para fundamentação teórica foram utilizados instrumentos jurídicos (Constituição do Brasil de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996). Além disso, esta seção apoiou-se nos documentos *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* e *Framework for Information Literacy for Higher Education* (tradução autorizada para o português: “Referencial para a Literacia da Informação para o Ensino Superior”), ambos desenvolvido pela *Association of College and Research Libraries* (ACRL).

3.1 ENSINO SUPERIOR

No Brasil, a definição e a regulamentação do ensino superior são regidas por um conjunto de leis, decretos, diretrizes e documentos normativos oficiais. O artigo 207 da Constituição de 1988 estabelece que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao **princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**” (Brasil, 1988, grifo nosso).

Na educação superior, o ensino, a pesquisa e a extensão formam um tripé de atividades interligadas entre si, que se influenciam reciprocamente, sendo que cada uma dessas atividades somente se desenvolve por meio da vinculação direta às outras duas. A pesquisa funciona como ponto basilar desse conjunto de atividades, porque é por meio dela que o conhecimento é construído. Sem essa atividade investigativa, o ensino se tornaria um processo de reprodução mecânica de informações e a extensão perderia sua fonte alimentadora, transformando-se em mero assistencialismo, pois o conhecimento compartilhado com a comunidade não representaria suas necessidades. Desse modo, a universidade estabelece um

processo educativo eficiente quando institui uma postura investigativa, assumindo que os discentes não são receptores passivos, mas sujeitos ativos na construção do conhecimento (Severino, 2007).

A importância dessa articulação de atividades encontra-se na missão da universidade ao promover uma formação profissionalizante, que desenvolve a prática científica e a consciência político-social. Enquanto o ensino e a pesquisa focam na formação, na produção e na disseminação de conhecimento, a extensão universitária estabelece o vínculo necessário entre a universidade e a sociedade, garantindo que o conhecimento produzido seja compartilhado e aplicado no corpo social, contribuindo, assim, para a transformação da realidade. Dessa forma, a integração dessas três funções do ensino universitário assegura que o profissional egresso não seja apenas um técnico qualificado, mas um cidadão consciente de sua realidade político-social, capaz de utilizar o conhecimento como instrumento de desenvolvimento da vida humana no contexto social (Severino, 2007).

Partindo do princípio de que a construção do conhecimento é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da humanidade, as universidades estabeleceram como parte de sua missão, não apenas ensinar metodologias de pesquisa científica, mas também participar da produção do conhecimento científico. A pesquisa científica, segundo Minayo (2002), pode ser compreendida como:

[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (Minayo, 2002, p. 17).

Nesse contexto, de acordo com Gil (2002), o pesquisador precisa deter determinadas qualidades intelectuais e sociais, sendo elas:

- a) conhecimento do assunto a ser pesquisado;
- b) curiosidade;
- c) criatividade;
- d) integridade intelectual;
- e) atitude autocorretiva;
- f) sensibilidade social;
- g) imaginação disciplinada;
- h) perseverança e paciência;
- i) confiança na experiência (Gil, 2002, p. 18).

Os maiores produtores do conhecimento científico decorrentes das pesquisas, no Brasil, são as universidades públicas. Uma pesquisa realizada englobando os anos de 2014 a 2018 e publicada no Jornal da Universidade de São Paulo (USP), revelou que das 50 instituições que mais publicaram trabalhos científicos, no Brasil, nesses anos, foram 44 universidades, sendo que 36 federais, 7 estaduais e 1 particular, totalizando mais de 80% da produção. Além disso, a reportagem informa que mais de 80% dos pesquisadores do país estão nas universidades. (Escobar, 2019).

A educação superior é constituída pelos cursos e programas de graduação, de pós-graduação (que abrange os cursos de especialização, mestrado e doutorado), bem como os projetos, cursos e eventos de extensão. A estrutura de ensino pluridisciplinar das universidades possibilita o desenvolvimento de pesquisas e programas de extensão nos âmbitos científico e cultural, relacionados aos temas e problemas mais relevantes da sociedade (Brasil, 1996).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, em seu artigo 43, a educação superior tem os seguintes objetivos:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do **espírito científico e do pensamento reflexivo**;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no **desenvolvimento da sociedade brasileira**, e colaborar na sua **formação contínua**;
- III - incentivar o **trabalho de pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o **entendimento do homem e do meio em que vive**;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e **comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação**;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o **conhecimento dos problemas do mundo presente**, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma **relação de reciprocidade**;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996, art. 43, grifo nosso).

Ao analisar a missão da universidade, bem como as competências e habilidades que devem ser estimuladas e treinadas no ensino superior para que, em

sua formação, o discente torne-se um profissional qualificado, encorajado a continuar na pesquisa científica e a compreender a realidade da comunidade na qual está inserido, de modo a aplicar esse conhecimento em benefício do desenvolvimento dessa sociedade, evidencia-se a importância do aprimoramento das competências em letramento informacional.

Desse modo, o letramento informacional é essencial para o desenvolvimento dos discentes, pois estimula a capacidade de desenvolver-se intelectualmente de maneira contínua. Compete à universidade assegurar que toda a comunidade acadêmica receba treinamentos em habilidades e competências em letramento informacional, a fim de possibilitar a ampliação das habilidades de pensamento crítico, da participação cidadã na sociedade, e a capacidade de aprender a aprender, desenvolvendo as competências de aprendizagem ao longo da vida (ACRL, 2000).

O letramento informacional é um componente essencial e contribui significativamente para a aprendizagem ao longo da vida. A competência em letramento informacional amplia a aprendizagem para além dos ambientes formais de sala de aula e proporciona prática em investigações autodirigidas à medida que os indivíduos ingressam em estágios, primeiros empregos profissionais e assumem responsabilidades crescentes em todas as áreas da vida. Como o letramento informacional aumenta a competência dos alunos em avaliar, gerenciar e usar informações, ele é agora considerado por diversas associações de acreditação regionais e disciplinares como um resultado fundamental para estudantes universitários. (ACRL, 2000, p. 4, tradução nossa).

Mas cabe aqui ressaltar que o letramento informacional não se trata de um aprendizado pontual, e sim de um ininterrupto treinamento de competências ao longo da vida. Essas competências estão vinculadas ao uso, tratamento, produção e disseminação da informação por meio do pensamento crítico, e devem ter seu início desde a educação infantil. Gasque (2012) define o primeiro processo de aprendizagem do letramento informacional como alfabetização informacional. Nesta alfabetização ocorrerá a primeira etapa do processo de conhecimento básico de suportes de informação e o domínio de funções do computador. Além disso, a autora ressalta que o uso das bibliotecas deve começar nesta mesma fase para fomentar a curiosidade e o gosto pela leitura.

Gasque (2012), propõe uma estrutura curricular dedicada ao letramento informacional com sua gênese na educação infantil. A autora apresenta uma proposta detalhada das competências e habilidades divididas por anos e séries. Essa progressão curricular começa especificamente no ensino infantil (4 a 5 anos), avança

para a educação fundamental (6 a 10 anos) e seguindo para o ensino fundamental (6 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos).

Segundo Gasque (2012) uma das justificativas para a implementação de uma estrutura curricular voltada para o desenvolvimento do letramento informacional, iniciada na educação infantil, é defendida como uma forma de evitar o *déficit* de aprendizagem observado em estudantes que chegam ao ensino superior sem saber pesquisar, localizar fontes confiáveis ou produzir texto sem recorrer ao plágio.

Sob essa perspectiva, compreende-se que o discente que está cursando o ensino superior deve possuir competências que o permitam identificar a necessidade de informação, bem como saber localizar, avaliar e usar a informação de modo crítico e eficaz na resolução de problemas ou na construção de conhecimento. Sendo assim, apresentamos, nas próximas subseções, algumas habilidades e competências em letramento informacional que devem ser desenvolvidas pelos alunos que cursam o ensino superior, descritas nos documentos *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* e *Framework for Information Literacy for Higher Education* produzidos pela *Association of College and Research Libraries*, uma divisão da *American Library Association* (ALA).

3.2 INFORMATION LITERACY COMPETENCY STANDARDS FOR HIGHER EDUCATION

No documento da *Association of College and Research Libraries* (2000), as competências estão divididas em cinco padrões e vinte e dois indicadores de desempenho voltados para as necessidades dos discentes na atuação no ensino superior. Através dos resultados esperados, docentes, bibliotecários e outros profissionais da área de educação poderão avaliar o desempenho na utilização da informação pelos discentes.

Quadro 3 - Padrão 1 da ACRL (2000)

Padrão 1	Indicador de desempenho
O aluno letrado informacionalmente determina a natureza e a extensão da informação necessária.	Define e articula sua necessidade de informação.
	Identifica uma variedade de tipos e formatos de fontes potenciais de informação.
	Pondera os custos e benefícios da aquisição da informação necessária.
	Reavalia a natureza e a extensão da necessidade de informação.

Fonte: adaptado de ACRL (2000).

Essas competências do letramento informacional envolvem a capacidade de interagir com instrutores e colegas, tanto presencialmente quanto em ambientes online, para identificar temas de pesquisa ou necessidades de informação. A partir desse diálogo, o discente elabora uma tese, define questões investigativa e explora fontes gerais para aprofundar a compreensão do tema, delimitando ou refinando a abrangência informacional de modo viável e controlável. Nesse processo, identifica conceitos e termos-chave, reconhece que informações existentes podem ser articuladas com ideias originais para a produção de novos conhecimentos e compreende como a informação é produzida, organizada e disseminada em contextos formais e informais, bem como a influência das disciplinas na forma de acesso ao conhecimento (ACRL, 2000).

Além disso, demonstra a capacidade de avaliar criticamente diferentes formatos de recursos informacionais, reconhecendo seu valor, objetivos e públicos-alvo, bem como distinguindo entre fontes primárias e secundárias. Entende que, em alguns casos, a informação precisa ser construída a partir de dados brutos de fontes primárias e avalia a disponibilidade dos recursos necessários, considerando a ampliação da busca para além dos recursos locais. Também reflete sobre a necessidade de adquirir novas habilidades ou idiomas, estabelece um plano e cronograma realistas para a obtenção da informação e revisa continuamente suas necessidades informacionais, descrevendo de forma clara os critérios utilizados para tomar decisões e fazer escolhas ao longo do processo de pesquisa (ACRL, 2000).

Quadro 4 - Padrão 2 da ACRL (2000)

Padrão 2	Indicador de desempenho
O aluno letrado informacionalmente acessa a informação necessária de forma eficaz e eficiente.	Seleciona os métodos de investigação ou os sistemas de recuperação de informação mais adequados para acessar à informação necessária.
	Constrói e implementa estratégias de pesquisa eficazes.
	Recupera informações online ou pessoalmente, utilizando uma variedade de métodos.
	Refina a estratégia de pesquisa, se necessário.
	Extraí, registra e gerencia as informações e suas fontes.

Fonte: adaptado de ACRL (2000).

Essas competências permitem ao discente determinar qual é o melhor método de investigação, seus benefícios e aplicabilidades, bem como verificar o conteúdo e a organização da informação para que, de maneira eficiente e eficaz, tenha acesso às

informações necessárias nos sistemas de recuperação da informação. Dessa forma, o discente estabelece um plano de pesquisa em que usa palavras-chave, sinônimos de termos, vocabulário controlado e operadores booleanos (ACRL, 2000).

Depois de localizadas as informações, o discente avalia a quantidade, qualidade e relevância dos dados recuperados na pesquisa, determinando se será necessária uma nova metodologia de busca das informações. Caso os dados recuperados sejam suficientes, utiliza tecnologias adequadas para gerenciá-los (ACRL, 2000).

Quadro 5 - Padrão 3 da ACRL (2000)

Padrão 3	Indicador de desempenho
O aluno letrado informacionalmente avalia criticamente a informação e as suas fontes e incorpora a informação selecionada na sua base de conhecimentos e sistema de valores.	Resume as principais ideias a extrair da informação recolhida.
	Articula e aplica critérios iniciais para avaliar tanto a informação como as suas fontes.
	Sintetiza as ideias principais para construir novos conceitos.
	Compara novos conhecimentos com conhecimentos prévios para determinar o valor acrescentado, contradições ou outras características únicas da informação.
	Determina se os novos conhecimentos têm impacto no sistema de valores do indivíduo e toma medidas para conciliar as diferenças.
	Valida a compreensão e interpretação da informação através do diálogo com outras pessoas, especialistas na área e/ou profissionais.
	Determina se a consulta inicial deve ser revista.

Fonte: adaptado de ACRL (2000).

Ao desenvolver essas competências, o aluno torna-se capacitado para compreender as ideias principais do texto, reformulando e parafraseando seus conceitos, identificando no material o que pode ser citado. Sabe examinar a atualidade, autoridade, confiabilidade, a precisão e ponto de vista ou vieses, reconhecendo o contexto social e cultural ao qual a informação foi gerada, prevenindo-se contra a manipulação ou informação falsa (ACRL, 2000).

Do mesmo modo, a partir da análise do texto, identifica as intersecções de ideias para confirmação, recusa ou construção de novas informações. Utiliza equipamentos tecnológicos que permitem o processamento de dados, como software estatístico ou banco de dados para investigar a interrelação de ideias e fenômenos, testando teorias com técnicas adequadas. Participa de debates em meio físico e digital

sobre o tema pesquisado. Verifica se a estratégia da pesquisa satisfaz, ou há necessidade de informações adicionais (ACRL, 2000).

Quadro 6 - Padrão 4 da ACRL (2000)

Padrão 4	Indicador de desempenho
O aluno letrado informacionalmente, individualmente ou como membro de um grupo, utiliza a informação de forma eficaz para atingir um objetivo específico.	Aplica conhecimentos novos e pré-existentes ao planejamento e à elaboração de um produto específico.
	Revê o processo de desenvolvimento do produto ou desempenho.
	Comunica o produto de forma eficaz aos outros.

Fonte: adaptado de ACRL (2000).

O discente que aperfeiçoa essas competências detém as habilidades para tratar a informação, deixando-a organizada, utilizando de tecnologias para manipular textos, imagens e dados para alcançar os objetivos da pesquisa, realizando o registro diário de todo o processo de busca, avaliação e comunicação das informações. Consegue avaliar os êxitos, erros e estratégias alternativas adotadas no passado. Ademais, tem conhecimento das formas e formatos para a publicização das informações de maneira a atingir o público-alvo interessado na pesquisa (ACRL, 2000).

Quadro 7 - Padrão 5 da ACRL (2000)

Padrão 5	Indicador de desempenho
O aluno letrado informacionalmente compreende as questões econômicas, legais e sociais relacionadas à utilização da informação, acessando-a e utilizando-a de forma ética e legal.	Compreende questões éticas, legais e socioeconômicas relacionadas com a informação.
	Cumpe as leis, os regulamentos, as políticas institucionais relacionadas ao acesso e à utilização de recursos de informação
	Reconhece a utilização de fontes de informação na comunicação de produtos.

Fonte: adaptado de ACRL (2000).

Os resultados do aprimoramento dessas competências possibilitam ao aluno entender as questões econômicas da informação, fomentando o debate sobre acesso, seja ele gratuito ou pago. Além do mais, o desenvolvimento dessas habilidades torna o discente mais consciente das legalidades que envolvem a informação, assegurando conformidade com as leis, regulamentos, políticas institucionais voltadas ao acesso e utilização dos recursos informacionais. Outro aspecto relevante é que, ao compreender as normas de direito autoral e de citação, o acadêmico passa a entender os procedimentos corretos de citação de outros autores, evitando, assim, a ocorrência de plágio (ACRL, 2000).

3.3 FRAMEWORK FOR INFORMATION LITERACY FOR HIGHER EDUCATION

O Referencial da Literacia da Informação para o Ensino Superior é uma tradução autorizada da *Framework for Information Literacy for Higher Education*, publicada originalmente em 2015 pela ACRL. Nesse documento, o letramento informacional é definido como:

[...] 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 (ACRL, 2015, p. 6).

O Referencial surgiu com o objetivo de substituir o *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, não apenas por introduzir novas competências, mas também por propor diretrizes mais flexíveis para a educação em letramento informacional. “Apesar disso, o conteúdo do *Standard* ainda é válido de acordo com a perspectiva que se pretende adotar, tanto para a formação quanto para a avaliação da competência em informação” (Boh Podgornik et al., 2016 *apud* Santos; Borges; Souza, 2022, p. 459).

A estrutura do Referencial fundamenta-se em um conjunto de conceitos centrais relacionados ao letramento informacional, organizado em seis áreas de implementação flexíveis, conforme quadro 8. Cada área conceitual compreende um conjunto de práticas de conhecimento, bem como um conjunto de disposições. Ademais, apoia-se no conceito de metaliteracia, o qual transcende as competências tradicionais do letramento informacional ao incorporar habilidades relacionadas à produção colaborativa e ao compartilhamento de informações em ambientes virtuais. Tais competências possibilitam que o discente, para além da condição de consumidor, atue também como produtor de informação em contextos colaborativos (ACRL, 2015).

Quadro 8 - Áreas conceituais do Letramento informacional da ACRL (2015) (continua)

Áreas conceituais	Definição
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.

(conclusão)

Áreas conceituais	Definição
Criação de Informação como um Processo	A informação, qualquer que seja o seu formato, é produzida para transmitir uma mensagem e é compartilhada 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.
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 socioeconômicos.
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.
Comunicação Acadêmica como Diálogo	Comunidades de acadêmicos, investigadores ou profissionais comprometem-se num discurso sustentado com novos pontos de vista e descobertas, que ocorrem ao longo do tempo em resultado de perspectivas e interpretações variadas.
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.

Fonte: adaptado de ACRL (2015).

As seis áreas conceituais do Referencial constituem conceitos relevantes não apenas para o desenvolvimento da vida acadêmica dos discentes do ensino superior, mas também para sua aplicação ao longo da vida profissional e pessoal. As práticas do conhecimento e as dimensões (Quadro 9) são dois componentes incorporados a essas áreas conceituais justamente para demonstrar sua importância na vida dos alunos. As práticas do conhecimento apresentam o conjunto de competências e habilidades que os estudantes passam a dominar a partir da compreensão de um conceito específico, já as dimensões são as atitudes, valores, tendências e dimensões afetivas contempladas na aprendizagem (ACRL, 2015).

Quadro 9 - Práticas do Conhecimento e Dimensões - ACRL (2015) (continua)

Autoridade é construída e contextual
Práticas do Conhecimento
- Definem diferentes tipos de autoridade, como a experiência na matéria (ex.: a produção de conhecimento), a posição ocupada na sociedade (ex.: um cargo ou título público) ou uma experiência especial (ex.: 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;

(continuação)

Autoridade é construída e contextual	
Práticas do Conhecimento	
• 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 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.	
Dimensões	
• Desenvolvem e mantêm a mente aberta ao encontrar perspectivas variadas e por vezes contraditórias; • Automotivam-se para localizar fontes de autoridades 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 processo	
Práticas do Conhecimento	
• 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; • Explora 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.	
Dimensões	
• 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.	

(continuação)

Informação tem valor	
Práticas do Conhecimento	
• Atribuem créditos às ideias originais de outrem citando as fontes de 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 porque 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.	
Dimensões	
• Respeitam as ideias originais de outrem; • Valorizam as competências, o tempo e o esforço necessários para produzir conhecimento; • Veem-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 de informação.	
Investigação como questionamento	
Práticas do Conhecimento	
• 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 de informação recuperada.	
Dimensões	
• 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 perspectivas 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).	

(continuação)

Comunicação acadêmica como diálogo	
Práticas do Conhecimento	
• Citam o trabalho de outrem na sua própria produção de informação; • Contribuem para o diálogo acadêmico em diversos níveis: numa comunidade virtual, num grupo de discussão, numa revista de investigação pré-graduada, numa conferência ou na apresentação de pôsteres; • Identificam os vários obstáculos que inibem a sua participação no diálogo acadêmico; • 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 perspectivas sobre a questão.	
Dimensões	
• Reconhecem que participam frequentemente num diálogo académico contínuo e não num diálogo académico concluído; • Procuram diálogos que ocorrem na sua área de investigação; • Veem-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 de uma disciplina diminui a sua capacidade de participação e envolvimento.	
Pesquisa como exploração estratégica	
Práticas do Conhecimento	
• 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 (ex.: brainstorming) e convergente (ex.: 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 (ex.: vocabulário controlado, palavras-chave, linguagem natural) de forma apropriada; • Gerem eficazmente o processo e os resultados da pesquisa.	
Dimensões	
• 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;	

(conclusão)

Pesquisa como exploração estratégica	
Dimensões	
• 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.	

Fonte: adaptado de ACRL (2015)

As análises apresentadas nesta seção permitiram demonstrar a relação entre o letramento informacional e as práticas acadêmicas. A partir da definição do que é universidade e da identificação das competências que os discentes do ensino superior devem adquirir ao longo de sua formação, com vistas à constituição de um profissional qualificado, motivado a continuar como pesquisador e atento às questões políticas e sociais da comunidade à qual pertence, evidenciou-se a necessidade da inclusão do treinamento em competências relacionadas ao letramento informacional. Essa interdependência entre as competências informacionais exigidas no ensino superior e aquelas desenvolvidas nos estudos de letramento informacional foi constatada por meio da investigação dos documentos elaborados pela ACRL (2000, 2015).

Dessa forma, a seção anterior e a presente contribuem para a compreensão do papel do letramento informacional no ensino superior, servindo de suporte teórico para o desenvolvimento das análises e discussões dos resultados dos dados coletados por meio de questionário que serão apresentados após a seção dedicado ao percurso metodológico.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, com o objetivo de alcançar os propósitos da pesquisa, apresentamos a descrição e o percurso metodológico adotado, os quais são: descrição da pesquisa, lócus da pesquisa, participantes da pesquisa, coleta de dados, análise de dados e ética na pesquisa.

4.1 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Toda pesquisa, para possuir caráter científico, deve seguir procedimentos metodológicos que viabilizem a apresentação de respostas aos problemas investigados. Com a identificação dos objetivos a serem alcançados, estabelecem-se os métodos científicos adequados para proporcionar respostas a esses objetivos, sendo esses métodos um

[...] conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (Marconi e Lakatos, 2003, p. 83).

Esta pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva. Exploratória, por partir de um ponto no qual não há informações claras sobre o nível de conhecimento dos discentes inscritos na BC/UFRRJ em letramento informacional, tendo como foco explorar esse fenômeno para entender como ele se apresenta, identificando lacunas de conhecimento, possíveis dificuldades que os discentes enfrentam e aspectos que precisam ser abordados em futuros projetos de construção do conhecimento em letramento informacional. Descritiva, porque tem o objetivo de descrever as autoavaliações dos discentes inscritos na BC/UFRRJ, relacionadas às habilidades e às competências informacionais.

A classificação da pesquisa como exploratória e descritiva foi possível a partir da análise do objetivo geral. A pesquisa exploratória tem como objetivo tornar o tema ou problema investigado mais explícito, de modo a possibilitar uma melhor compreensão, além de contribuir para a formulação de hipóteses a seu respeito (Gil, 2002). Em relação à pesquisa descritiva, Gil (2002, p. 42) informa que tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações e variáveis”.

A abordagem adotada nesta pesquisa é quali-quantitativa, pois integra métodos qualitativos e quantitativos na análise dos dados obtidos por meio do questionário. As características destas abordagens são:

- Qualitativa: atribui significados, interpreta e analisa a realidade;
- Quantitativa: vale-se da estatística para traduzir opiniões e informações do tema;
- Quati-qualitativa: considera os números para interpretar e analisar a realidade (Kochhann, 2021, p. 21)

Na etapa de consolidação do conhecimento sobre o tema proposto nesta pesquisa, foi empregada a pesquisa bibliográfica, que segundo Boccato:

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (Boccato, 2006, p. 266).

Para a compreensão do tema letramento informacional, foi conduzida uma pesquisa bibliográfica no Portal de Periódicos da CAPES, abrangendo o período de 2020 a 2024. Na busca realizada, foram empregados os termos letramento informacional e *information literacy* no campo "assunto". Nos campos "produção nacional" e "revisados por pares", foi selecionada a opção "sim". A partir da leitura dos resumos, alguns artigos foram escolhidos para leitura integral. Na análise completa desses artigos, identificaram-se os autores mais citados. Com base nos dados sobre os autores mais frequentemente mencionados, iniciou-se a busca por dissertações, teses e artigos desses autores, com foco nas obras relacionadas ao letramento informacional. Para essa busca, foram utilizados os seguintes recursos: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), o Portal de Periódicos da CAPES e a Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI).

O estudo de caso será conduzido na BC/UFRRJ, selecionada por sua grande importância em ser uma biblioteca universitária federal localizada na Baixada Fluminense em uma área rural, região de poucos aparatos educacionais de qualidade e gratuito, utilizando o questionário como procedimento de levantamento. O instrumento será aplicado aos alunos que realizaram inscrição na BC/UFRRJ.

4.2 LÓCUS DA PESQUISA

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) é uma instituição pública e gratuita dedicada ao ensino, à pesquisa e à extensão, comprometida com a formação profissional e cidadã contínua. Localizada no Município de Seropédica, na Baixada Fluminense, a UFRRJ possui uma infraestrutura diversificada, com quatro unidades de ensino no Estado do Rio de Janeiro. Além de seu campus sede, a universidade conta com os campi em Nova Iguaçu, Três Rios e Campos dos Goytacazes. A UFRRJ se destaca pela promoção do conhecimento científico, tecnológico e social, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento regional e no avanço acadêmico do Brasil (UFRRJ, 2023).

Figura 2 - Prédio principal da UFRRJ



Fonte: UFRRJ (2023)

No ano de 2023, a UFRRJ possuía 62 cursos de graduação presencial, 3 cursos de educação a distância, 37 programas de pós-graduação e 1 colégio técnico, totalizando 23.966 alunos ativos nos quatro *campi* e no colégio técnico. Esses dados foram retirados do Relatório de Gestão da UFRRJ de 2023, pois, no momento da pesquisa, o relatório de 2024 não estava disponível (UFRRJ, 2023).

Para dar suporte informacional, a UFRRJ conta com quatro bibliotecas, além da Biblioteca Central, uma em cada *campus* e uma no Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA) localizado no centro do Rio de Janeiro. A Biblioteca Central da UFRRJ, originária da Universidade do Brasil, na Praia Vermelha, Rio de Janeiro, foi oficialmente criada em 1948 pela Portaria CNEPA nº 95, sob a administração do Professor Waldemar Raythe.

Em 1959, seu acervo foi transferido para o Município de Seropédica, onde passou a funcionar no segundo andar do Pavilhão Central. Com a ampliação dos serviços e do acervo, em 1973, a Biblioteca mudou-se para um prédio próprio, ao lado do Pavilhão Central (UFRRJ, 2006).

Contudo, o crescimento contínuo do acervo e do número de usuários tornou o espaço insuficiente. Em 2018, foi inaugurado o novo prédio da BC/UFRRJ contando com aproximadamente 6000 m². Nesse espaço, dividido em dois blocos com dois pavimentos cada, estão distribuídos o serviço de referência, serviço de processamento técnico, setor de administração, acervo de livros, teses, dissertações e periódicos, salas de aula, virtual, multimídia e de treinamento, guarda-volumes, auditório e cabines de estudo de grupo e de monitoria. A biblioteca central funciona de segunda-feira a sexta-feira, das 8h às 22h (BC/UFRRJ, 2023).

Figura 3 - Prédio da Biblioteca Central da UFRRJ



Fonte: BC/UFRRJ, 2023

A BC/UFRRJ tem a missão de assistir a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em seus processos de formação educacional, pesquisa e extensão por meio da capacitação em competências informacionais, tratamento, disponibilização, conservação e disseminação de informação de qualidade (UFRRJ, 2023).

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Biblioteca Central da UFRRJ atende a diversos usuários, entre eles, estudantes do colégio técnico, de graduação, de pós-graduação, servidores (professores e técnicos administrativos) e a comunidade externa. Para esta pesquisa específica, optou-se por selecionar os discentes de graduação que realizaram cadastro na BC/UFRRJ no período de 01 de janeiro de 2025 a 01 de junho de 2025.

Essa seleção teve como objetivo avaliar as práticas de letramento informacional. A escolha dos discentes de graduação concentrou-se nos primeiros períodos do curso, com o intuito de abranger um contingente mais amplo de estudantes em fase de ingresso na universidade. Tal abordagem possibilita analisar de que maneira esses discentes iniciam sua trajetória acadêmica no que se refere às suas competências informacionais. Para a realização da pesquisa, foram convidados 769 discentes de graduação, dos quais 83 responderam ao convite. Dentre esses respondentes, 7 optaram por não participar do estudo, enquanto 76 concordaram em colaborar com a pesquisa.

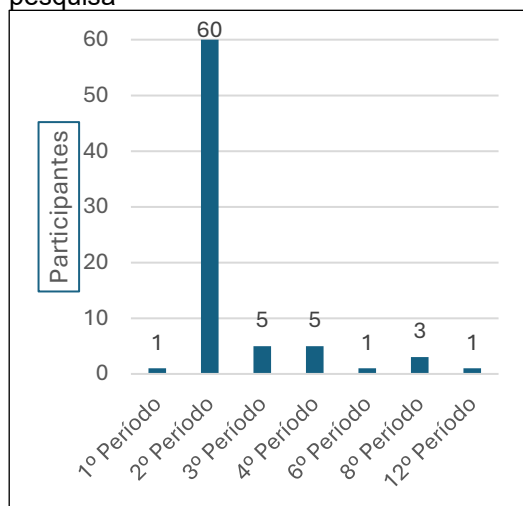
Tabela 1 - Distribuição por curso dos discentes participantes da pesquisa

Cursos	Frequência absoluta	Frequência relativa
Administração	4	5,48%
Agronomia	1	1,37%
Arquitetura e Urbanismo	1	1,37%
Ciências Biológicas	4	5,48%
Ciências Econômicas	2	2,74%
Ciências Sociais	2	2,74%
Direito	4	5,48%
Educação do Campo	1	1,37%
Educação Física	1	1,37%
Engenharia Agrícola e Ambiental	2	2,74%
Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	1	1,37%
Engenharia de Alimentos	4	5,48%
Engenharia de Materiais	1	1,37%
Engenharia Florestal	5	6,85%
Engenharia Química	2	2,74%
Farmácia	1	1,37%
Filosofia	2	2,74%
Geologia	1	1,37%
História	3	4,11%
Hotelaria	1	1,37%
Letras – Português/Inglês/Literaturas	7	9,59%
Matemática	2	2,74%
Medicina Veterinária	2	2,74%
Pedagogia	4	5,48%
Química	6	8,22%
Relações Internacionais	3	4,11%
Sistemas de Informação	3	4,11%
Zootecnia	3	4,11%
Total	73	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme apresentado na Tabela 1, observa-se que os participantes da pesquisa estão distribuídos entre diversos cursos de graduação, caracterizando uma amostra heterogênea. Essa diversidade contribui para uma compreensão mais ampla das necessidades informacionais dos distintos cursos.

Gráfico 1 - Período dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 2 - Período dos participantes da pesquisa

Período	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
1º Período	1	1,3%
2º Período	60	78,9%
3º Período	5	6,6%
4º Período	5	6,6%
6º Período	1	1,3%
8º Período	3	3,9%
12º Período	1	1,3%
Total	76	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor

Como se observa no Gráfico 1 e na Tabela 2, 78,9% dos participantes da pesquisa estão matriculados no segundo período dos seus cursos de graduação, o que permitirá a pesquisa sugerir à gestão da BC/UFRRJ a realização de um estudo futuro que reavalie o nível de conhecimento em letramento informacional desses alunos após a utilização contínua dos serviços da biblioteca. Esse acompanhamento possibilitará a análise de como a BC/UFRRJ contribui para o desenvolvimento do letramento informacional dos discentes ao longo de sua formação, fornecendo percepções sobre a efetividade da biblioteca no fortalecimento dessas competências essenciais para o sucesso acadêmico.

4.4 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário composto por questões fechadas, utilizando a escala de Likert (de 1 a 5) e múltipla escolha. O questionário é um instrumento de pesquisa composto por um conjunto estruturado de perguntas, que são submetidas ao grupo amostral, que consegue responder sem a mediação do entrevistador. Geralmente, o pesquisador encaminha o documento ao participante por

correio eletrônico, acompanhado de informações sobre os objetivos do estudo. Algumas das principais vantagens desse método são: a possibilidade de alcançar um grande número de respondentes de forma eficiente e eficaz, economia de recursos e alcance geográfico mais amplo (Marconi; Lakatos, 2003).

O instrumento de coleta de dados utilizado é uma adaptação do questionário IL-HUMASS (*Information Literacy Humanities Social Sciences*) da autora Maria Pinto, descrito no artigo “*Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach*”, publicado na revista *Journal of Information Science*, volume 36, n. 1, ano 2010.

O questionário IL-HUMASS foi originalmente construído para identificar as competências em letramento informacional de alunos das áreas de Ciências Sociais e Humanidades das universidades espanholas e portuguesas (Pinto, 2010). Por isso, foi necessário adaptá-lo à realidade dos alunos brasileiros e, especificamente, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Apesar de o questionário ter sido desenhado para as áreas de Ciências Sociais e Humanidades, entendemos que todas as perguntas poderiam ser aplicadas para outras áreas do conhecimento.

Com base na literatura, e, principalmente, nas normas da *Association of College and Research Libraries*, foram realizadas as adaptações necessárias para adequação do questionário à população-alvo. Depois de constituída a primeira modificação, o questionário foi enviado a um bibliotecário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a duas bibliotecárias, sendo a primeira da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a segunda da Universidade Federal Fluminense, para que analisassem as perguntas do questionário segundo a compreensão, atualidade e pertinência ao tema, o leiaute do questionário e a necessidade de novas perguntas para inclusão.

Após o retorno das análises do instrumento de pesquisa pelos bibliotecários, todas as sugestões foram estudadas e algumas implementadas, tais como: modificações no leiaute do questionário no Google Forms, na escrita de termos técnicos, a inclusão de duas questões na parte sociodemográfica e a introdução de mais exemplos nas perguntas para melhor compreensão dos discentes.

Parte da estrutura original do questionário IL-HUMASS foi mantida, ou seja, contém 26 itens (perguntas), distribuídas em quatro categorias, conforme Pinto (2010):

- **Pesquisa da informação:** analisa as habilidades e competências relacionadas à localização, ao acesso e à gestão das informações.
- **Avaliação da informação:** capacidade de avaliar se a informação é precisa e se está apresentada de forma imparcial ou tendenciosa.
- **Tratamento da informação:** habilidades e competências voltadas para organização, análise e sintetização da informação com a finalidade de aprender ou divulgar um conhecimento.
- **Comunicação e difusão da informação:** refere-se às habilidades e competências referentes à transferência, à disseminação da informação e ao planejamento de ambientes propícios para trabalhos e debates de ideias.

Cada pergunta será respondida em três dimensões de autoavaliação, conforme descrito abaixo:

Quadro 10 - Dimensões de autoavaliação

Motivação: avalie a importância das competências informacionais para o seu desenvolvimento acadêmico.	Respostas qualitativas ordinais na escala de Likert de 1 a 5, sendo 1 - baixo, 2 - básico, 3 - médio, 4 - alto e 5 - muito alto.
Autoeficiência: avalie o seu nível de habilidade nas competências informacionais.	
Fonte de aprendizagem: onde aprendeu essas competências informacionais?	Respostas qualitativas nominais: aula, autoaprendizagem, biblioteca, cursos de formação, outros.

Fonte: adaptado (Pinto, 2010)

Após as modificações, apresentamos a seguir a esquematização do questionário final:

Quadro 11 - Esquematização do questionário final

Seção 1	
Categoria: sociodemográfico	Itens (perguntas)
Dados sociodemográficos	Total de 6 perguntas
Seção 2	
Categoria: habilidades/competências	Itens (perguntas)
Pesquisa da informação	1 a 9
Avaliação da informação	10 a 14
Tratamento da informação	15 a 19
Comunicação e difusão da informação	20 a 26

Fonte: Elaborado pelo autor

O questionário (APÊNDICE A) foi enviado aos participantes da pesquisa em 13 de outubro de 2025, estabelecendo-se como prazo para o envio das respostas o dia 31 de outubro de 2025. A coleta de dados foi realizada por meio da plataforma Google Forms, escolhida por ser uma ferramenta gratuita, de fácil acesso e por apresentar uma interface intuitiva, favorecendo a participação dos respondentes.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva e inferencial. A estatística descritiva foi empregada para a caracterização da amostra e para a descrição do comportamento das variáveis investigadas, utilizando-se medidas de tendência central e de dispersão, bem como frequências absolutas e relativas, de acordo com as características das variáveis analisadas.

A estatística inferencial foi utilizada com o objetivo de analisar possíveis associações ou diferenças entre as variáveis da pesquisa, mediante a aplicação de testes estatísticos adequados ao tipo de variável analisada e à distribuição dos dados. Adotou-se nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

Os procedimentos estatísticos foram realizados com o auxílio do software Jamovi, versão 2.6. A organização dos dados, bem como a elaboração de tabelas e gráficos foram realizadas no Microsoft Excel, versão Microsoft 365.

Na análise da associação entre as variáveis cor/raça e curso, bem como entre cor/raça e áreas da graduação, não foi utilizado o teste qui-quadrado. Essa decisão fundamentou-se no elevado número de categorias da variável curso (28) e no reduzido número de participantes em algumas categorias, o que resultou em frequências esperadas inferiores às recomendações para a aplicação do teste qui-quadrado. Segundo Barbetta (2002, p. 250):

A maioria dos autores consideram adequada a aplicação do teste qui-quadrado quando todas as frequências esperadas forem maiores ou iguais a 5 (cinco). Quando ocorrer alguma frequência esperada menor do que cinco, pode-se aplicar o chamado teste exato de Fisher (Barbetta, 2002, p. 250).

Diante dessa limitação, optou-se pela utilização do Teste Exato de Fisher. Previamente à sua aplicação, foi construída a tabela de contingência (Apêndice B), na qual foram excluídas da variável cor/raça as categorias amarela e indígena, uma vez

que não foram selecionadas por nenhum participante, bem como uma resposta correspondente a um discente que optou por não responder à questão, a qual foi retirada da análise.

Com o objetivo de aumentar o poder estatístico do Teste Exato de Fisher e preservar a coerência conceitual das categorias analisadas, os cursos de graduação foram agrupados por áreas do conhecimento (Tabela 3). Para a definição dessas áreas, adotou-se a metodologia descrita no Manual para Classificação dos Cursos de Graduação: CINE Brasil, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2025).

Tabela 3 - Áreas da graduação

Áreas da Graduação	Cursos
01 Educação	Educação do Campo
	Pedagogia
02 Artes e Humanidades	Filosofia
	História
	Letras – Português/Inglês/Literaturas
03 Ciências Sociais, Comunicação e Informação	Ciências Econômicas
	Ciências Sociais
	Relações Internacionais
04 Negócios, Administração e Direito	Administração
	Direito
05 Ciências Naturais, Matemática e Estatística	Ciências Biológicas
	Geologia
	Matemática
	Química
06 Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Sistemas de Informação
07 Engenharia, Produção e Construção	Arquitetura e Urbanismo
	Engenharia de Agrimensura e Cartografia
	Engenharia de Alimentos
	Engenharia de Materiais
	Engenharia Química
08 Agricultura, Silvicultura, Pesca e Veterinária	Agronomia
	Engenharia Agrícola e Ambiental
	Engenharia Florestal
	Medicina Veterinária
	Zootecnia
09 Saúde e Bem-Estar	Educação Física
	Farmácia
10 Serviços	Hotelaria

Fonte: Elaborado pelo autor com base em (Inep, 2025)

Para avaliar a consistência interna do questionário, foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach. Para a interpretação dos resultados, adotou-se como base a classificação proposta por Freitas e Rodrigues (2005, p. 4), na qual os valores indicam: $\alpha \leq 0,30$ - muito fraca, $0,30 < \alpha \leq 0,60$ - baixa, $0,60 < \alpha \leq 0,75$ - moderada, $0,75 < \alpha \leq 0,90$ - alta e $\alpha > 0,90$ - muito alta.

Para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Motivação e Autoeficácia entre as quatro categorias do questionário (Pesquisa da Informação, Avaliação da Informação, Tratamento da Informação e Comunicação e Difusão da Informação), foram realizadas duas Análises de Variância (ANOVA) de medidas repetidas, uma para cada variável dependente. Em ambas as análises, as categorias foram consideradas como fator intra-sujeitos.

O pressuposto de esfericidade foi avaliado por meio do teste W de Mauchly. Como esse pressuposto não foi violado, não foi necessária a aplicação de correções nos graus de liberdade, como a de Greenhouse-Geisser. O tamanho do efeito foi estimado por meio do eta quadrado parcial (η^2p), adotando-se como referência para interpretação os critérios propostos por Cohen (1988): 0,01 - efeito pequeno, 0,06 - efeito médio e 0,14 - efeito grande.

Apesar de algumas categorias apresentarem violação da normalidade nos resultados pelo teste de Shapiro-Wilk, optou-se por usar a ANOVA de medidas repetidas, considerando que a amostra é relativamente grande ($N = 76$). Segundo Lopes *et al.* (2014, p. 18) "De acordo com o teorema do limite central, por se tratar de amostra grande com mais de 30 indivíduos, a utilização do teste paramétrico a priori já poderia ser considerada como "correta"". Os autores ainda salientam que, em amostras com menos de 30 participantes, seria possível transformar os dados ou recorrer a testes não paramétricos.

Quando identificadas diferenças estatisticamente significativas entre as categorias, foram realizadas comparações múltiplas post-hoc com ajuste de Bonferroni, a fim de identificar especificamente entre quais categorias ocorreram tais diferenças.

Para fins de interpretação dos resultados, foram analisadas as médias marginais estimadas de cada categoria, bem como seus respectivos intervalos de confiança, cujos valores foram representados graficamente. A identificação dos níveis mais elevados e mais baixos de Motivação e Autoeficácia entre as categorias baseou-se na comparação das médias e nos resultados das análises post-hoc.

Para verificar a existência de correlação entre Motivação e Autoeficácia nas diferentes categorias, realizou-se, inicialmente, o teste de Shapiro-Wilk para verificar a normalidade das distribuições dos dados. Para as categorias Avaliação, Tratamento e Comunicação e Difusão da Informação, os resultados indicaram violação do pressuposto de normalidade ($p < 0,05$) para pelo menos uma das variáveis, enquanto a categoria Pesquisa da Informação apresentou distribuição aproximadamente normal ($p > 0,05$) para ambas as variáveis.

Considerando que a maioria das categorias não atendia ao pressuposto de normalidade, optou-se por utilizar o coeficiente de correlação de Spearman (*Rho*) para todas as categorias. Essa escolha visa manter coerência metodológica, comparabilidade entre as categorias e robustez estatística, mesmo no caso em que os dados apresentaram distribuição normal.

4.6 ÉTICA NA PESQUISA

A pesquisa foi conduzida de acordo com os preceitos éticos estabelecidos pelas Resoluções Nº 510 de 24 de maio de 2016 e Nº 466/2012 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõem sobre pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRRJ, tendo sido aprovado conforme parecer nº 7.835.363 (CAAE nº 91679325.3.0000.0311) (Anexo A). Todos os participantes foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos do estudo e manifestaram concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual está incluído no questionário da pesquisa (APÊNDICE A) sendo sua aceitação condição necessária para o início do seu preenchimento. Foi garantido o sigilo das informações que pudessem identificar os participantes da pesquisa.

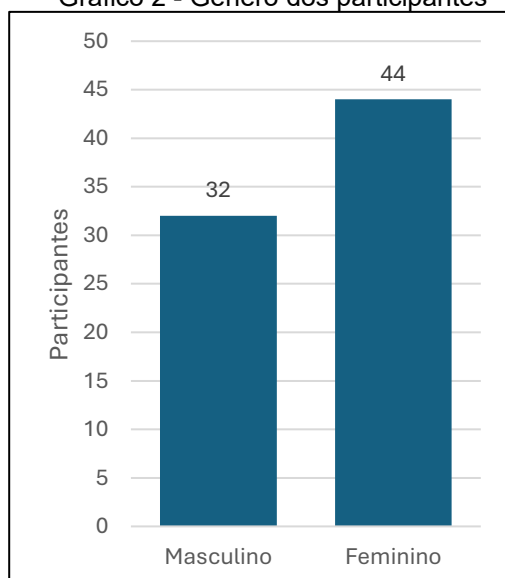
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta e discute os resultados obtidos a partir dos dados coletados na pesquisa, analisando-os de acordo com os objetivos propostos para pesquisa. A apresentação dos resultados baseia-se em procedimentos de estatística descritiva e inferencial, permitindo identificar padrões, relações e diferenças estatisticamente significativas, os quais são interpretados e discutidos com base no referencial teórico adotado.

5.1 ANÁLISE SOCIODEMOGRÁFICA

A amostra foi composta por 76 participantes, com predominância do sexo feminino (57,9%; $n = 44$), em comparação ao sexo masculino (42,1%; $n = 32$), conforme apresentado no Gráfico 2 e na Tabela 4. Os 76 participantes da pesquisa estavam distribuídos em 28 cursos de graduação (Tabela 1). Observou-se que 78,9% encontravam-se no segundo período, sendo que o participante mais avançado estava no 12º período (Gráfico 1; Tabela 2).

Gráfico 2 - Gênero dos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor

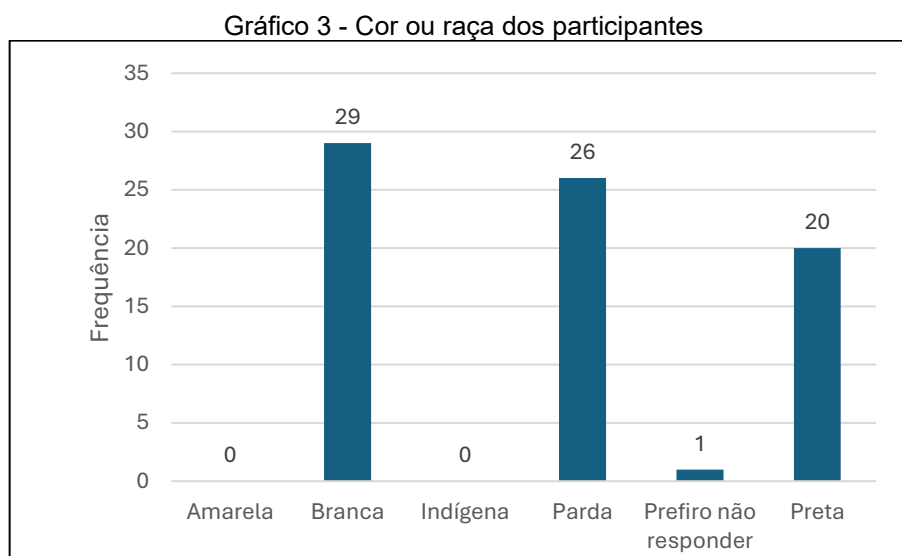
Tabela 4 - Gênero dos participantes

Gêneros	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Masculino	32	42,1%
Feminino	44	57,9%
Total	76	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor

No que se refere à autodeclaração de cor ou raça (Gráfico 3), observou-se que a maioria dos participantes se declarou branca (38,2%; $n = 29$), seguidos pelos que se declararam pardos (34,2%; $n = 26$) e pretos (26,3%; $n = 20$). Apenas um

participante (1,3%) optou por não responder, e não houve declaração para as opções amarela e indígena. Quanto à distribuição etária (Tabela 5), a maior parte da amostra concentrou-se na faixa de 18 a 24 anos (85,5%), com média 21,8 anos ($DP = 7,49$), sendo a menor idade 18 anos e a maior 65 anos.



Fonte: Elaborado pelo autor

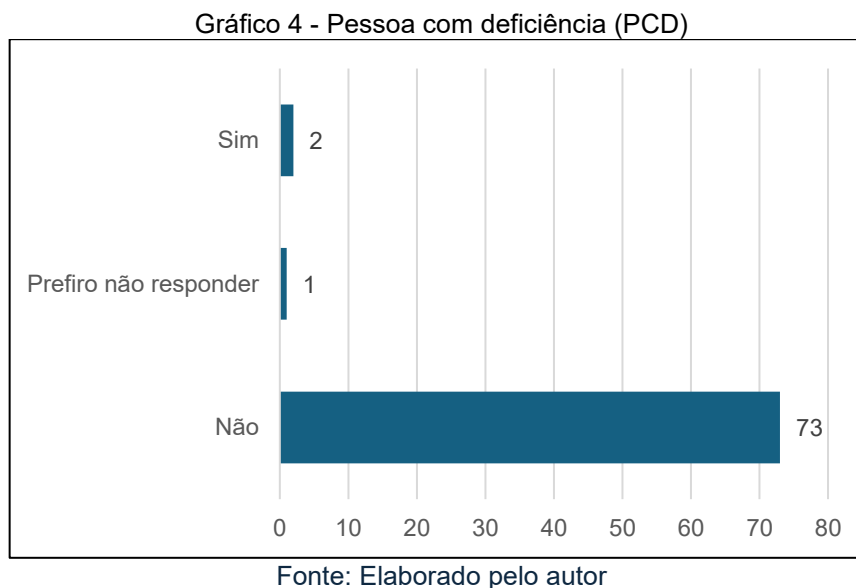
Tabela 5 - Frequência de idade

Idade	Frequência (n)	% do Total	% acumulada
18	15	19.7%	19.7%
19	25	32.9%	52.6%
20	12	15.8%	68.4%
21	5	6.6%	75.0%
22	2	2.6%	77.6%
23	4	5.3%	82.9%
24	2	2.6%	85.5%
25	2	2.6%	88.2%
26	1	1.3%	89.5%
27	1	1.3%	90.8%
28	3	3.9%	94.7%
35	1	1.3%	96.1%
45	1	1.3%	97.4%
53	1	1.3%	98.7%
65	1	1.3%	100.0%
Média = 21,8 Mediana = 19 Desvio-Padrão = 7,49 Mínimo = 18 Máximo = 65			

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto à autodeclaração de pessoa com deficiência (PCD), 96,1% dos participantes ($n = 73$) declararam não ser pessoas com deficiência. Dois participantes

(2,6%) declararam-se pessoas com deficiência, sem especificação do tipo, e um participante (1,3%) não respondeu à questão.



Com o objetivo de analisar a associação entre cor/raça e curso, aplicou-se o Teste Exato de Fisher. A distribuição conjunta dessas variáveis é apresentada na Tabela de Contingência de Cor/Raça e Curso (APÊNDICE B). Observou-se variação na distribuição dos discentes segundo cor/raça entre os cursos analisados, entretanto, o teste indicou resultado marginal, não configurando associação estatisticamente significativa ao nível de 5% ($p = 0,054$).

Em razão da elevada fragmentação da tabela de contingência e da presença de frequências reduzidas em diversas células, os cursos foram agrupados por áreas de graduação. Nessa análise, o Teste Exato de Fisher não indicou associação estatisticamente significativa entre cor/raça e áreas da graduação ($p = 0,524$).

De modo semelhante, ao verificar a associação entre sexo e áreas de graduação, o Teste Exato de Fisher não apontou associação estatisticamente significativa entre as variáveis ($p = 0,365$), indicando que a distribuição dos discentes nas diferentes áreas é independente do sexo.

5.2 ANÁLISE DO LETRAMENTO INFORMACIONAL

Com o objetivo de compreender o conhecimento sobre letramento informacional dos discentes inscritos na BC/UFRRJ, foi elaborado um questionário composto por 26 itens, cada um estruturado com duas questões qualitativas ordinais em escala Likert, variando de 1 a 5, e uma questão qualitativa nominal. As questões qualitativas ordinais permitiram mensurar a motivação, relacionada à importância atribuída às competências informacionais para o desenvolvimento acadêmico, e a autoeficácia, associada ao nível de habilidade percebido nessas competências. A questão qualitativa nominal teve como finalidade identificar a fonte de aprendizagem dessas competências, indicando onde os discentes as adquiriram. O questionário está dividido em quatro categorias. A partir desse instrumento, são apresentados a seguir os resultados das análises estatísticas realizadas.

5.2.1 Consistência interna do questionário

A consistência interna das dimensões de Motivação e Autoeficácia, apresentada na tabela 6, foi avaliada pelo coeficiente alfa de Cronbach, considerando tanto a dimensão completa quanto suas categorias temáticas (Pesquisa, Avaliação, Tratamento e Comunicação e difusão da informação). Para a dimensão de Motivação, os coeficientes alfas variaram de 0,759 a 0,869, com maior consistência observada nas categorias “Avaliação da informação” e “Comunicação e difusão da informação”. O valor total do alfa da dimensão de Motivação, considerando os 26 itens, foi 0,936, indicando excelente confiabilidade. Quanto à dimensão de Autoeficácia, os valores dos alfas variaram de 0,723 a 0,823, também com destaque para as categorias “Avaliação da informação” e “Comunicação e difusão da informação”, enquanto o valor total do alfa da dimensão foi 0,918, evidenciando elevada consistência interna. Esses resultados demonstram que, tanto a Motivação quanto a Autoeficácia, apresentam itens consistentes e confiáveis, permitindo uma avaliação robusta das percepções dos participantes em relação às práticas de pesquisa, avaliação, tratamento e comunicação e difusão da informação no contexto educacional.

Tabela 6 - Consistência interna do questionário

Dimensão	Categoria	Nº de itens	Alfa de Cronbach
Motivação	Pesquisa da informação	9	0.759
	Avaliação da informação	5	0.869
	Tratamento da informação	5	0.786
	Comunicação e difusão da informação	7	0.862
Autoeficácia	Pesquisa da informação	9	0.732
	Avaliação da informação	5	0.823
	Tratamento da informação	5	0.723
	Comunicação e difusão da informação	7	0.809

Fonte: Elaborado pelo autor

5.2.2 Análise estatística da categoria pesquisa da informação

Os resultados descritivos da categoria pesquisa da informação estão apresentados na tabela 7. Observa-se no conjunto dos dados que os valores da média estão acima do ponto médio da escala, variando de 3,21 a 4,29 na dimensão Motivação, e de 2,67 a 3,89 na dimensão Autoeficácia, indicando uma tendência a avaliações com intensidades moderadas positivas nos itens analisados. O Item 9 é o único com valor da média abaixo da escala de 3.

Os maiores valores médios da dimensão Motivação foram encontrados nos Item 6 "Saber pesquisar e recuperar informação na internet" ($M = 4,29$; $Md = 5,00$; $DP = 0,95$) e no Item 5 "Conhecimento da terminologia da sua área de estudo" ($M = 3,96$; $Md = 4,00$; $DP = 1,10$), sugerindo maior concordância dos respondentes nesses itens. Em contrapartida, os menores valores médios foram observados nos Itens 8 "Utilização de inteligência artificial generativa para pesquisa" ($M = 3,21$; $Md = 3,00$; $DP = 1,19$) e Item 7 "Utilizar fontes eletrônicas de informação informal" ($M = 3,42$; $Md = 3,00$; $DP = 1,23$).

Em relação aos valores médios da dimensão Autoeficácia, o Item 6 "Saber pesquisar e recuperar informação na internet" ($M = 3,89$; $Md = 4,00$; $DP = 1,090$), o Item 1 "Utilização de fontes de informação impressas" ($M = 3,46$; $Md = 4,00$; $DP = 1,026$) e o Item 5 "Conhecimento da terminologia da sua área de estudo" ($M = 3,46$; $Md = 3,50$; $DP = 1,051$) apresentaram os maiores valores médios. Por outro lado, o Item 9 "Conhecimento de estratégias de pesquisa de informação" ($M = 2,67$; $Md = 3,00$; $DP = 1,204$) apresentou o menor valor da média.

Nas duas dimensões, as medianas concentraram-se nos valores 4 e 3, indicando uma tendência a avaliações com intensidade moderada positiva, considerando o ponto médio da escala 3. Os desvios-padrão variaram de 0,95 a 1,31, apontando uma dispersão moderada das respostas entre os participantes. Em todos os itens, observou-se amplitude total da escala, com valores mínimos de 1 e máximos de 5.

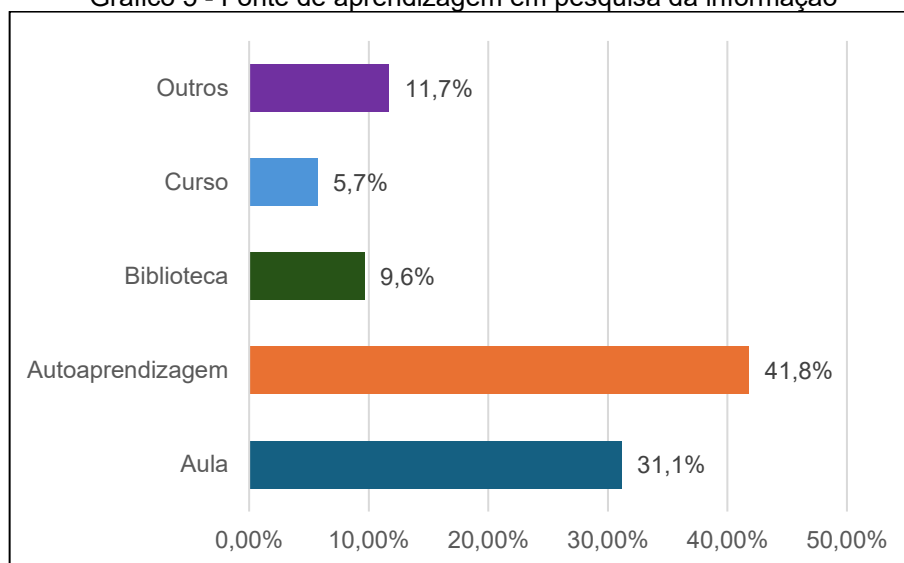
Tabela 7 - Análise descritiva da categoria pesquisa da informação

Motivação					
Itens	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Item 1	3.70	4.00	1.071	1	5
Item 2	3.64	4.00	1.151	1	5
Item 3	3.63	4.00	1.094	1	5
Item 4	3.68	4.00	1.061	1	5
Item 5	3.96	4.00	1.101	1	5
Item 6	4.29	5.00	0.950	1	5
Item 7	3.42	3.00	1.225	1	5
Item 8	3.21	3.00	1.192	1	5
Item 9	3.37	3.50	1.231	1	5
Autoeficácia					
Itens	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Item 1	3.46	4.00	1.026	1	5
Item 2	3.41	4.00	1.191	1	5
Item 3	3.42	3.00	1.123	1	5
Item 4	3.30	3.50	1.211	1	5
Item 5	3.46	3.50	1.051	1	5
Item 6	3.89	4.00	1.090	1	5
Item 7	3.42	3.50	1.319	1	5
Item 8	3.37	3.00	1.242	1	5
Item 9	2.67	3.00	1.204	1	5

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto à fonte de aprendizagem, observou-se maior frequência de respostas associadas à autoaprendizagem (41,8%), enquanto a participação em cursos (5,7%) foi a opção menos selecionada, conforme apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Fonte de aprendizagem em pesquisa da informação



Fonte: Elaborado pelo autor

5.2.3 Análise estatística da categoria avaliação da informação

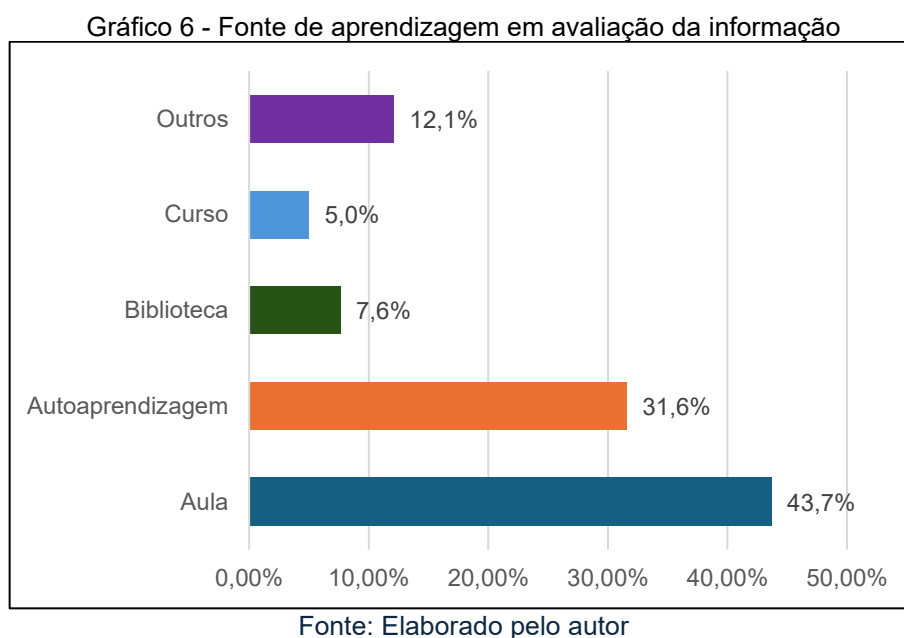
A Tabela 8 apresenta os resultados descritivos da categoria avaliação de pesquisa. Na dimensão Motivação, os valores da média estão de 3,32 a 4,16, já em Autoeficácia encontram-se de 2,78 a 3,87. Nas duas dimensões, a maioria das medianas concentrou-se nos valores 3,00 e 4,00, próximos ou acima do ponto médio da escala, e os desvios-padrão variaram entre 0,99 a 1,23. Os itens em sua totalidade apresentaram amplitudes entre o mínimo de 1 e o máximo de 5.

Tabela 8 - Análise descritiva da categoria avaliação da informação

Motivação					
Itens	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Item 10	4.11	4.00	1.00	1	5
Item 11	4.16	4.50	1.03	1	5
Item 12	3.84	4.00	1.01	1	5
Item 13	3.32	3.00	1.16	1	5
Item 14	3.84	4.00	1.23	1	5
Autoeficácia					
Itens	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Item 10	3.46	3.00	1.101	1	5
Item 11	3.87	4.00	1.037	1	5
Item 12	3.33	3.00	0.999	1	5
Item 13	2.78	3.00	1.053	1	5
Item 14	3.84	4.00	1.233	1	5

Fonte: Elaborado pelo autor

Os itens que apresentaram maiores médias, na Motivação, foram o 11 “Reconhecer no texto as ideias do autor” ($M = 4,16$; $Md = 4,50$; $DP = 1,03$) e o 10 “Ser capaz de avaliar se a informação é precisa e se está apresentada de forma imparcial ou tendenciosa” ($M = 4,11$; $Md = 4,00$; $DP = 1,00$). As maiores médias na Autoeficácia foram no 11 ($M = 3,87$; $Md = 4,00$; $DP = 1,03$) e no 14 “Conhecimento dos autores ou instituições mais relevantes na sua área” ($M = 3,84$; $Md = 4,00$; $DP = 1,23$). Em oposição, o Item 13 “Ser capaz de determinar a atualização da informação existente num recurso informacional” ($M = 2,78$; $Md = 3,00$; $DP = 1,05$) apresentou o menor valor médio na dimensão Autoeficácia.



Conforme observa-se, no gráfico 6, a fonte de aprendizagem mais mencionada pelos discentes foi a aula (43,7%), enquanto a menos selecionada foi o curso (5,0%).

5.2.4 Análise estatística da categoria tratamento da informação

Os resultados descritivos apresentados na Tabela 9 referem-se à categoria tratamento da informação, contemplando as dimensões Motivação e Autoeficácia. Na dimensão Motivação, as médias variaram de 3,08 a 4,09, com medianas concentradas nos valores 3,00 e 4,00. Os maiores valores médios foram observados no Item 15 “Saber resumir e esquematizar a informação” ($M = 4,09$; $Md = 4,00$; $DP = 0,93$) e no Item 16 “Saber formatar um trabalho acadêmico de acordo com as normas da

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)" ($M = 3,96$; $Md = 4,00$; $DP = 1,17$), enquanto o menor valor médio foi identificado no Item 17 "Utilização de gestores de referências bibliográficas" ($M = 3,08$; $Md = 3,00$; $DP = 1,40$). Os desvios-padrão variaram entre 0,93 e 1,40, indicando dispersão moderada das respostas.

Na dimensão Autoeficácia, as médias situaram-se entre 2,25 e 3,54, com medianas variando de 2,00 a 4,00. O maior valor médio foi registrado no Item 15 ($M = 3,54$; $Md = 4,00$; $DP = 1,05$), enquanto os menores valores médios foram observados nos Itens 17 ($M = 2,25$; $Md = 2,00$; $DP = 1,22$) e 18 "Utilização de programas estatísticos e folhas de cálculo" ($M = 2,51$; $Md = 2,00$; $DP = 1,29$). Os desvios-padrão oscilaram entre 1,05 e 1,45, evidenciando variabilidade moderada nas respostas dos participantes.

Em ambas as dimensões, observou-se amplitude total da escala, com valores mínimos de 1 e máximos de 5 em todos os itens.

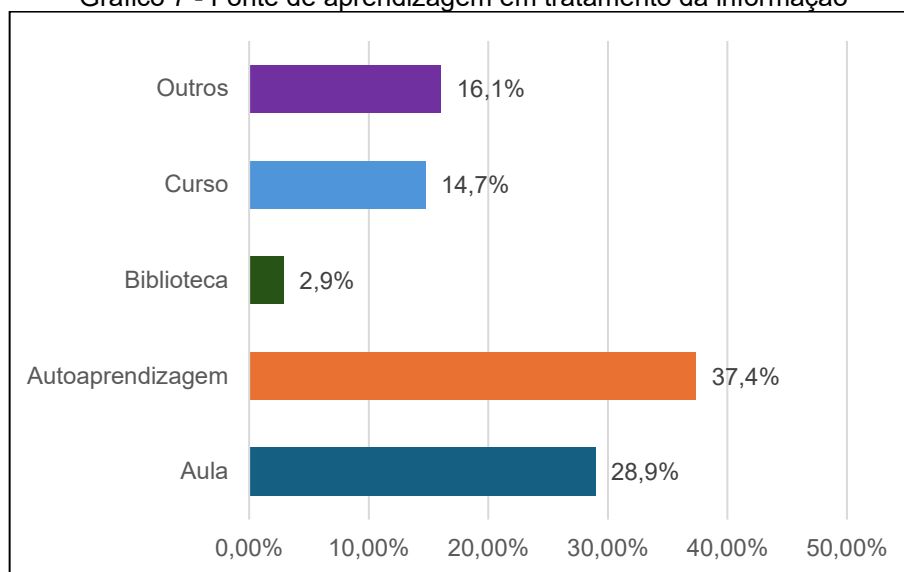
Tabela 9 - Análise descritiva da categoria tratamento da informação

Motivação					
Itens	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Item 15	4.09	4.00	0.926	1	5
Item 16	3.96	4.00	1.171	1	5
Item 17	3.08	3.00	1.403	1	5
Item 18	3.26	3.00	1.370	1	5
Item 19	3.36	3.50	1.334	1	5
Autoeficácia					
Itens	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Item 15	3.54	4.00	1.05	1	5
Item 16	3.16	3.00	1.33	1	5
Item 17	2.25	2.00	1.22	1	5
Item 18	2.51	2.00	1.29	1	5
Item 19	2.84	3.00	1.45	1	5

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se, no Gráfico 7, a distribuição das fontes de aprendizagem relativas ao local onde os discentes adquiriram competências informacionais. A autoaprendizagem foi a opção mais selecionada, ao passo que a biblioteca apresentou o menor número de registros.

Gráfico 7 - Fonte de aprendizagem em tratamento da informação



Fonte: Elaborado pelo autor

5.2.5 Análise estatística da categoria comunicação e difusão da informação

Os resultados descritivos da categoria comunicação e difusão da informação estão apresentados na Tabela 10, contemplando as dimensões Motivação e Autoeficácia. Na dimensão Motivação, as médias variaram entre 3,57 e 4,22, com medianas distribuída em torno dos valores 4,00 e 5,00. Os maiores valores médios foram observados nos Itens 20 "Saber comunicar em público" ($M = 4,22$; $Md = 5,00$; $DP = 1,07$), 22 "Saber redigir um documento" ($M = 4,17$; $Md = 5,00$; $DP = 1,04$) e 25 "Saber fazer apresentações acadêmicas" ($M = 4,17$; $Md = 5,00$; $DP = 1,10$), indicando maior concordância dos participantes nesses itens. O menor valor médio na dimensão Motivação foi registrado no Item 24 "Conhecer as leis sobre o uso de informações e propriedade intelectual" ($M = 3,57$; $Md = 4,00$; $DP = 1,32$). Os desvios-padrão variaram entre 1,04 e 1,44, sugerindo dispersão moderada das respostas.

Na dimensão Autoeficácia, as médias situaram-se entre 2,79 e 3,87, com medianas variando entre 3,00 e 4,00. Os Itens 25 ($M = 3,87$; $Md = 4,00$; $DP = 1,24$), 20 ($M = 3,74$; $Md = 4,00$; $DP = 1,26$) e 26 "Saber difundir a informação na internet" ($M = 3,68$; $Md = 4,00$; $DP = 1,16$) apresentaram as maiores médias, enquanto o Item 21 "Saber comunicar noutros idiomas" ($M = 2,79$; $Md = 3,00$; $DP = 1,39$) registrou o menor valor médio na dimensão. Os desvios-padrão oscilaram entre 1,16 e 1,39, indicando variação moderada nas respostas.

A amplitude total da escala, de 1 a 5, foi registrada em todos os itens nas duas dimensões.

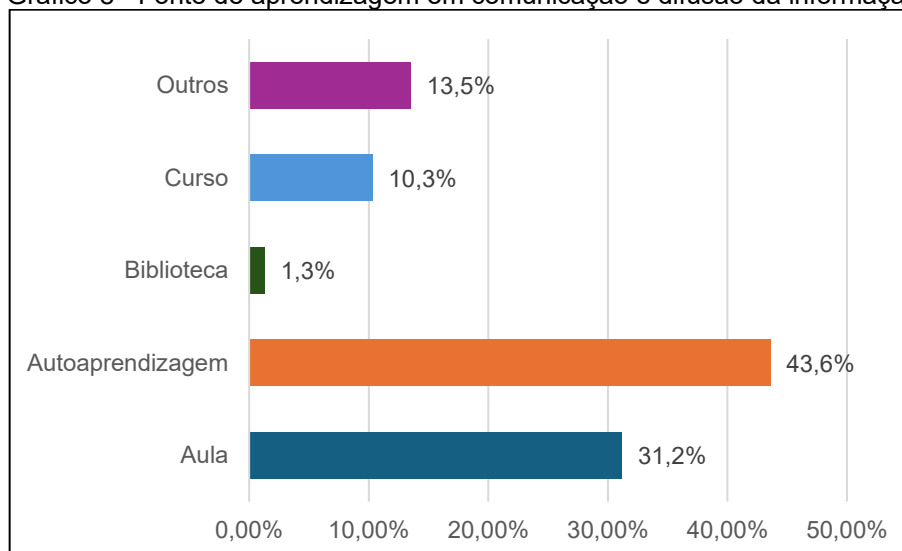
Tabela 10 - Análise descritiva da categoria comunicação e difusão da informação

Motivação					
Itens	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Item 20	4.22	5.00	1.07	1	5
Item 21	3.70	4.00	1.44	1	5
Item 22	4.17	5.00	1.04	1	5
Item 23	3.93	4.00	1.17	1	5
Item 24	3.57	4.00	1.32	1	5
Item 25	4.17	5.00	1.10	1	5
Item 26	3.91	4.00	1.18	1	5
Autoeficácia					
Itens	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Item 20	3.74	4.00	1.26	1	5
Item 21	2.79	3.00	1.39	1	5
Item 22	3.41	3.00	1.16	1	5
Item 23	3.21	3.00	1.31	1	5
Item 24	2.86	3.00	1.22	1	5
Item 25	3.87	4.00	1.24	1	5
Item 26	3.68	4.00	1.16	1	5

Fonte: Elaborado pelo autor

O Gráfico 8 revela as fontes de aprendizagem utilizadas pelos participantes da pesquisa para aquisição de conhecimentos sobre comunicação e difusão da informação. A fonte mais utilizada foi autoaprendizagem (43,6 %), enquanto a biblioteca foi a menos acessada (1,3%).

Gráfico 8 - Fonte de aprendizagem em comunicação e difusão da informação



Fonte: Elaborado pelo autor

5.2.6 Análise comparativa da Motivação e Autoeficácia entre as categorias do Letramento Informacional

Para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias da Motivação e Autoeficácia nas categorias (Pesquisa, Avaliação, Tratamento e Comunicação e Difusão da Informação) que compõem o instrumento analisado, foi aplicada um ANOVA de medição repetidas.

5.2.6.1 ANÁLISES COMPARATIVAS DA MOTIVAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS DO LETRAMENTO INFORMACIONAL

A ANOVA de medidas repetidas (Figura 4) indicou efeito significativo das categorias sobre a Motivação, $F(3, 225) = 12,50$, $p < 0,001$. O tamanho do efeito foi medido pelo eta quadrado parcial ($\eta^2_p = 0,143$), o que sugere um tamanho de efeito elevado, indicando que a Motivação altera conforme a categoria do letramento informacional.

Figura 4 - ANOVA de medidas repetidas (Motivação)

Efeito Intra-Sujeitos						
	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2_p
Fator Med. Rep. 1	7.64	3	2.545	12.5	<.001	0.143
Residual	45.74	225	0.203			
Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3 [3]						
Efeito Inter-Sujeitos						
	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2_p
Residual	167	75	2.23			
Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3						

Fonte: Elaborado pelo autor no Jamovi

O pressuposto de esfericidade foi testado através do W de Mauchly (Figura 5). Os resultados indicaram que a esfericidade foi atendida ($W = 0,951$; $p = 0,596$),

permitindo a interpretação direta dos testes de efeitos intra-sujeitos sem a necessidade de correções com Greenhouse-Geisser.

Figura 5 - Teste de esfericidade (Motivação)

Pressupostos				
Teste à Esfericidade				
	W de Mauchly	p	ϵ de Greenhouse-Geisser	ϵ de Huynh-Feldt
Fator Med. Rep. 1	0.951	0.596	0.970	1.00

Fonte: Elaborado pelo auto no Jamovi

As comparações no teste post-hoc com ajuste de Bonferroni (Figura 6) evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre algumas categorias. Observou-se diferença significativa entre Pesquisa da Informação e Avaliação da Informação ($p = 0,033$), bem como entre Pesquisa da Informação e Comunicação e Difusão da Informação ($p = 0,001$). Também foram identificadas diferenças significativas entre Avaliação da Informação e Tratamento da Informação ($p = 0,002$), e entre Tratamento da Informação e Comunicação e Difusão da Informação ($p < 0,001$). Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre Pesquisa da Informação e Tratamento da Informação, nem entre Avaliação da Informação e Comunicação e Difusão da informação.

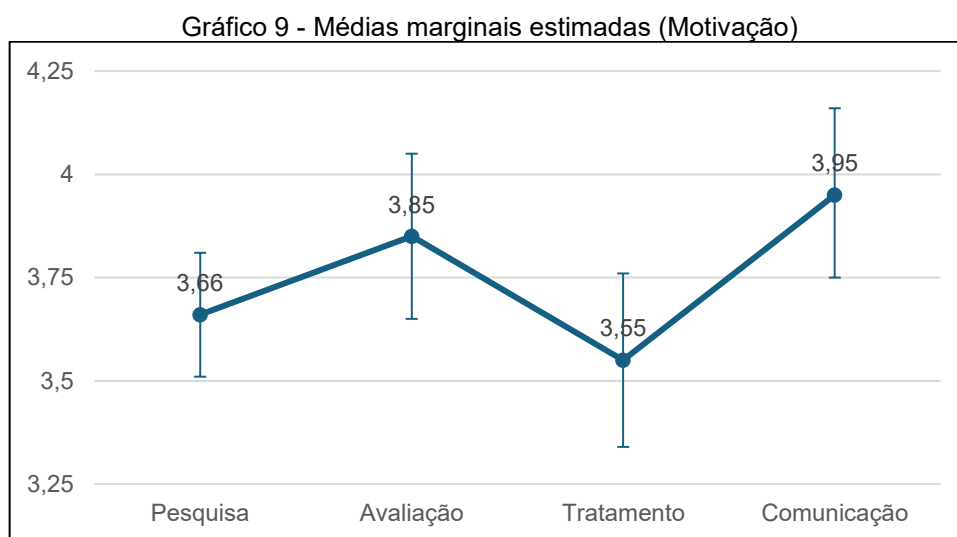
Figura 6 - Teste post hoc Bonferroni (Motivação)

Testes Post Hoc						
Comparações Post Hoc - Fator Med. Rep. 1						
Comparação		Diferença Média	Erro-padrão	gl	t	P _{bonferroni}
Fator Med. Rep. 1	Fator Med. Rep. 1					
Pesquisa da Informação	- Avaliação da Informação	-0.196	0.0685	75.0	-2.86	0.033
	- Tratamento da Informação	0.106	0.0729	75.0	1.46	0.891
	- Comunicação e Difusão da Informação	-0.297	0.0753	75.0	-3.94	0.001
Avaliação da Informação	- Tratamento da Informação	0.303	0.0791	75.0	3.83	0.002
	- Comunicação e Difusão da Informação	-0.100	0.0708	75.0	-1.42	0.964
Tratamento da Informação	- Comunicação e Difusão da Informação	-0.403	0.0718	75.0	-5.61	<.001

Fonte: Elaborado pelo auto no Jamovi

As médias marginais estimadas (*MME*) (Gráfico 9) indicaram que, numericamente, o maior nível de motivação foi observado na categoria Comunicação e Difusão da Informação (*MME* = 3,95). Entretanto, as comparações no teste post hoc de Bonferroni revelaram que não houve diferença estatisticamente significativa entre esta e a categoria de Avaliação da Informação (*MME* = 3,85; $p = 0,964$).

Em sentido oposto, as categorias Pesquisa da Informação (*MME* = 3,66) e Tratamento da Informação (*MME* = 3,55) apresentaram os menores níveis de motivação. Evidenciou-se na análise de Bonferroni, que não há distinção estatística entre as duas categorias ($p = 0,891$).



Fonte: Elaborado pelo autor

5.2.6.2 ANÁLISE COMPARATIVA DA AUTOEFICÁCIA ENTRE AS CATEGORIAS DO LETRAMENTO INFORMACIONAL

Os dados foram analisados por meio de uma ANOVA de medidas repetidas (Figura 7), o que revelou efeito significativo das categorias sobre a Autoeficácia, $F(3, 225) = 14,2$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,159$, indicando diferenças significativas entre as médias de algumas categorias.

Figura 7 - ANOVA de medidas repetidas (Autoeficácia)

ANOVA de Medições Repetidas						
Efeito Intra-Sujeitos						
	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2_p
Fator Med. Rep. 1	9.21	3	3.070	14.2	<.001	0.159
Residual	48.61	225	0.216			
Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3 [3]						
Efeito Inter-Sujeitos						
	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η^2_p
Residual	144	75	1.91			
Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3						

Fonte: Elaborado pelo autor no Jamovi

O pressuposto de esfericidade foi testado por meio do W de Mauchly (Figura 8). Os resultados não rejeitaram a esfericidade ($W = 0,929$; $p = 0,366$), possibilitando a interpretação direta dos testes de efeitos intra-sujeitos sem a necessidade de correções com Greenhouse-Geisser.

Figura 8 - Teste de esfericidade (Autoeficácia)

Pressupostos				
Teste à Esfericidade				
	W de Mauchly	p	ϵ de Greenhouse-Geisser	ϵ de Huynh-Feldt
Fator Med. Rep. 1	0.929	0.366	0.950	0.992

Fonte: Elaborado pelo autor no Jamovi

As comparações post hoc com ajuste de Bonferroni (Figura) indicaram que a categoria Tratamento da informação apresentou diferenças estatisticamente significativas em relação as demais categorias: Pesquisa da Informação ($p < 0,001$), Avaliação da Informação ($p < 0,001$) e Comunicação e Difusão da Informação ($p < 0,001$). Por outro lado, não foram observadas diferenças estatisticamente

significativas entre as categorias Pesquisa da Informação, Avaliação da Informação e Comunicação e Difusão da Informação.

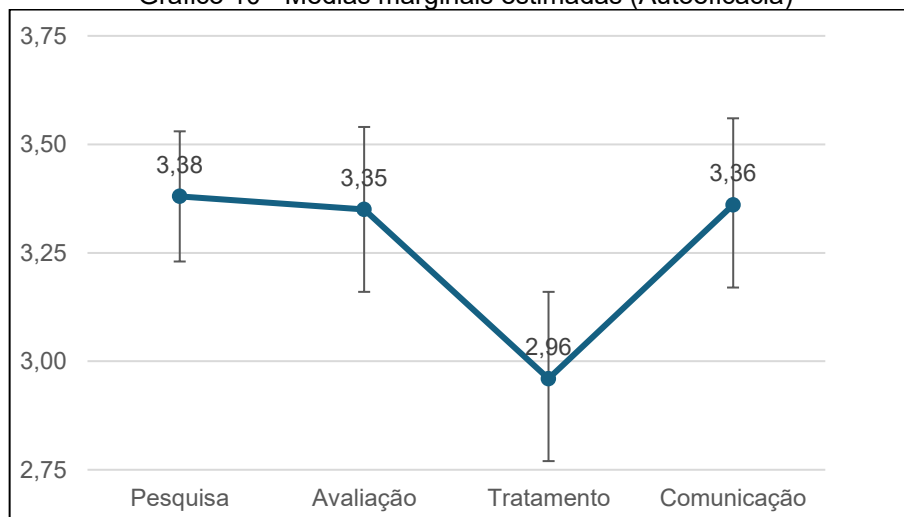
Figura 9 – Teste post hoc Bonferroni (Autoeficácia)

Testes Post Hoc						
Comparações Post Hoc - Fator Med. Rep. 1						
Comparação		Diferença Média	Erro-padrão	gl	t	P _{bonferroni}
Fator Med. Rep. 1	Fator Med. Rep. 1					
Pesquisa da Informação	- Avaliação da Informação	0.0287	0.0680	75.0	0.421	1.000
	- Tratamento da Informação	0.4155	0.0807	75.0	5.151	<.001
	- Comunicação e Difusão da Informação	0.0140	0.0721	75.0	0.194	1.000
Avaliação da Informação	- Tratamento da Informação	0.3868	0.0837	75.0	4.621	<.001
	- Comunicação e Difusão da Informação	-0.0147	0.0717	75.0	-0.205	1.000
Tratamento da Informação	- Comunicação e Difusão da Informação	-0.4015	0.0751	75.0	-5.346	<.001

Fonte: Elaborado pelo autor no Jamovi

As médias marginais estimadas (Gráfico 10) confirmaram que o maior índice numérico de Autoeficácia ocorreu na categoria Pesquisa da Informação ($MME = 3,38$). Contudo, o teste de Bonferroni indicou que esse valor é estatisticamente equivalente aos observados em Comunicação e Difusão da Informação ($MME = 3,36$; $p = 1,000$) e Avaliação da Informação ($MME = 3,35$; $p = 1,000$), sendo estas categorias autoavaliadas pelos discentes com maior Autoeficácia.

Gráfico 10 - Médias marginais estimadas (Autoeficácia)



Fonte: Elaborado pelo autor

Em contraste, a categoria Tratamento da Informação registrou o menor nível de Autoeficácia ($MME = 2,96$).

5.2.7 Correlação entre Motivação e Autoeficácia por categoria do questionário

Esta subseção apresenta a análise da correlação entre as dimensões Motivação e Autoeficácia em cada categoria do questionário. O objetivo é examinar a associação entre essas variáveis, verificando se níveis mais elevados em uma dimensão estão associados a níveis mais elevados na outra, em cada categoria analisada, conforme estimado pelo coeficiente de correlação de Spearman.

5.2.7.1 CORRELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA NA PESQUISA DA INFORMAÇÃO

Na categoria Pesquisa da Informação, o teste de Shapiro-Wilk (Figura 10) indicou distribuição aproximadamente normal para as variáveis Motivação ($W = 0,972$; $p = 0,096$) e Autoeficácia ($W = 0,991$; $p = 0,892$). Apesar disso, optou-se por utilizar o coeficiente de correlação de Spearman para manter a uniformidade metodológica entre todas as categorias do questionário.

Figura 10 - Teste de Shapiro-Wilk da Pesquisa da Informação

Estatística Descritiva		
Estatística Descritiva		
	Cat.Mot.Pesq.Infor	Cat.Aut.Pesq.Infor.
N	76	76
Omisso	0	0
Média	3.66	3.38
95% IC média limite inferior	3.51	3.23
95% IC média limite superior	3.81	3.53
Mediana	3.78	3.44
Desvio-padrão	0.657	0.658
Mínimo	1.56	1.56
Máximo	5.00	5.00
W de Shapiro-Wilk	0.972	0.991
p Shapiro-Wilk	0.096	0.892
<i>Nota.</i> O IC da média assume que a distribuição amostral da média segue uma distribuição t com N-1 graus de liberdade		

Fonte: Elaborado pelo autor no Jamovi

A análise por meio do coeficiente de correlação de Spearman (Figura 11) indicou correlação positiva forte entre Motivação e Autoeficácia na categoria Pesquisa da Informação ($Rho = 0,669$; $p < 0,001$).

Figura 11 - Matriz de correlações de Spearman - Pesquisa da informação

Matriz de Correlações

Matriz de Correlações

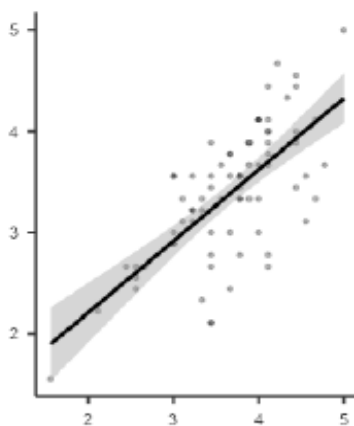
		Cat.Mot.Pesq.Infor	Cat.Aut.Pesq.Infor.
Cat.Mot.Pesq.Infor	Rho de Spearman	—	
	gl	—	
	p-value	—	
Cat.Aut.Pesq.Infor.	Rho de Spearman	0.669	—
	gl	74	—
	p-value	<.001	—

Gráfico

Cat.Mot.Pesq.Infor

Cat.Aut.Pesq.Infor.

Cat.Mot.Pesq.Infor



Cat.Aut.Pesq.Infor.

Fonte: Elaborado pelo autor no Jamovi

5.2.7.2 CORRELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA NA AVALIAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Na categoria Avaliação da Informação, a normalidade das variáveis foi verificada por meio do teste de Shapiro-Wilk (Figura 12). Os resultados indicaram violação do pressuposto de normalidade para Motivação ($W = 0,927$; $p < 0,001$) e Autoeficácia ($W = 0,963$; $p = 0,025$). Assim, optou-se pela utilização da correlação de Spearman para análise da associação entre as variáveis.

Figura 12 - Teste de Shapiro-Wilk da Avaliação da Informação

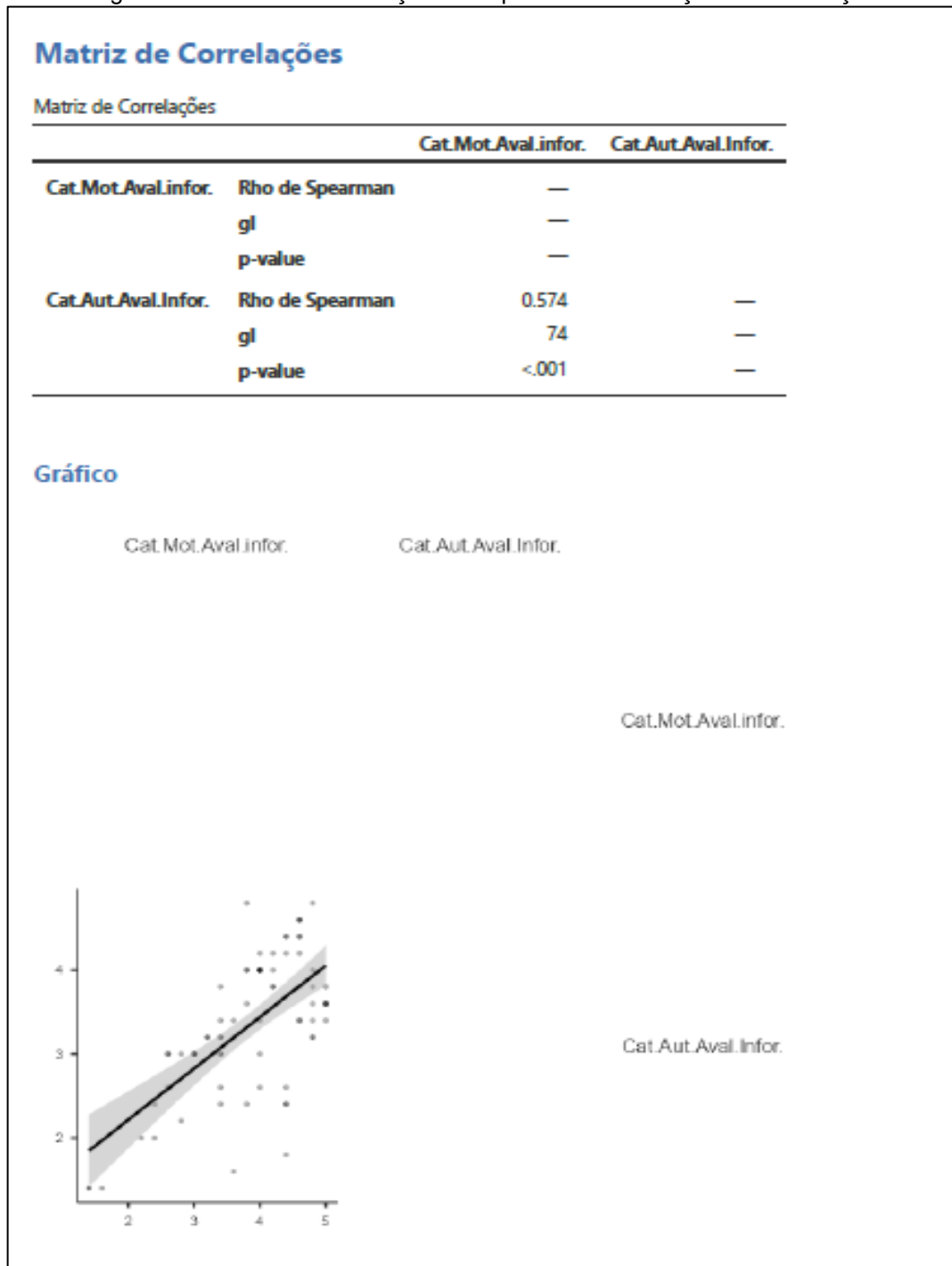
Estatística Descritiva		
Estatística Descritiva		
	Cat.Mot.Aval.infor.	Cat.Aut.Aval.Infor.
N	76	76
Omisso	0	0
Média	3.85	3.35
95% IC média limite inferior	3.65	3.16
95% IC média limite superior	4.05	3.54
Mediana	4.00	3.40
Desvio-padrão	0.884	0.833
Mínimo	1.40	1.40
Máximo	5.00	4.80
W de Shapiro-Wilk	0.927	0.963
p Shapiro-Wilk	<.001	0.025

Nota. O IC da média assume que a distribuição amostral da média segue uma distribuição t com N-1 graus de liberdade

Fonte: Elaborado pelo autor no Jamovi

Observou-se correlação positiva moderada a forte entre motivação e autoeficácia ($Rho = 0,574$; $p < 0,001$). O resultado (Figura 13) indica que níveis mais elevados de uma variável estão associados a níveis mais elevados da outra, enquanto níveis mais baixos de uma variável estão associados a níveis mais baixos da outra.

Figura 13 - Matriz de correlações de Spearman - Avaliação da Informação



Fonte: Elaborado pelo autor no Jamovi

5.2.7.3 CORRELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA NO TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

O teste de Shapiro-Wilk (Figura 14) indicou violação do pressuposto de normalidade para a variável Motivação ($W = 0,962$; $p = 0,021$), enquanto a variável Autoeficácia apresentou distribuição normal ($W = 0,980$; $p = 0,283$).

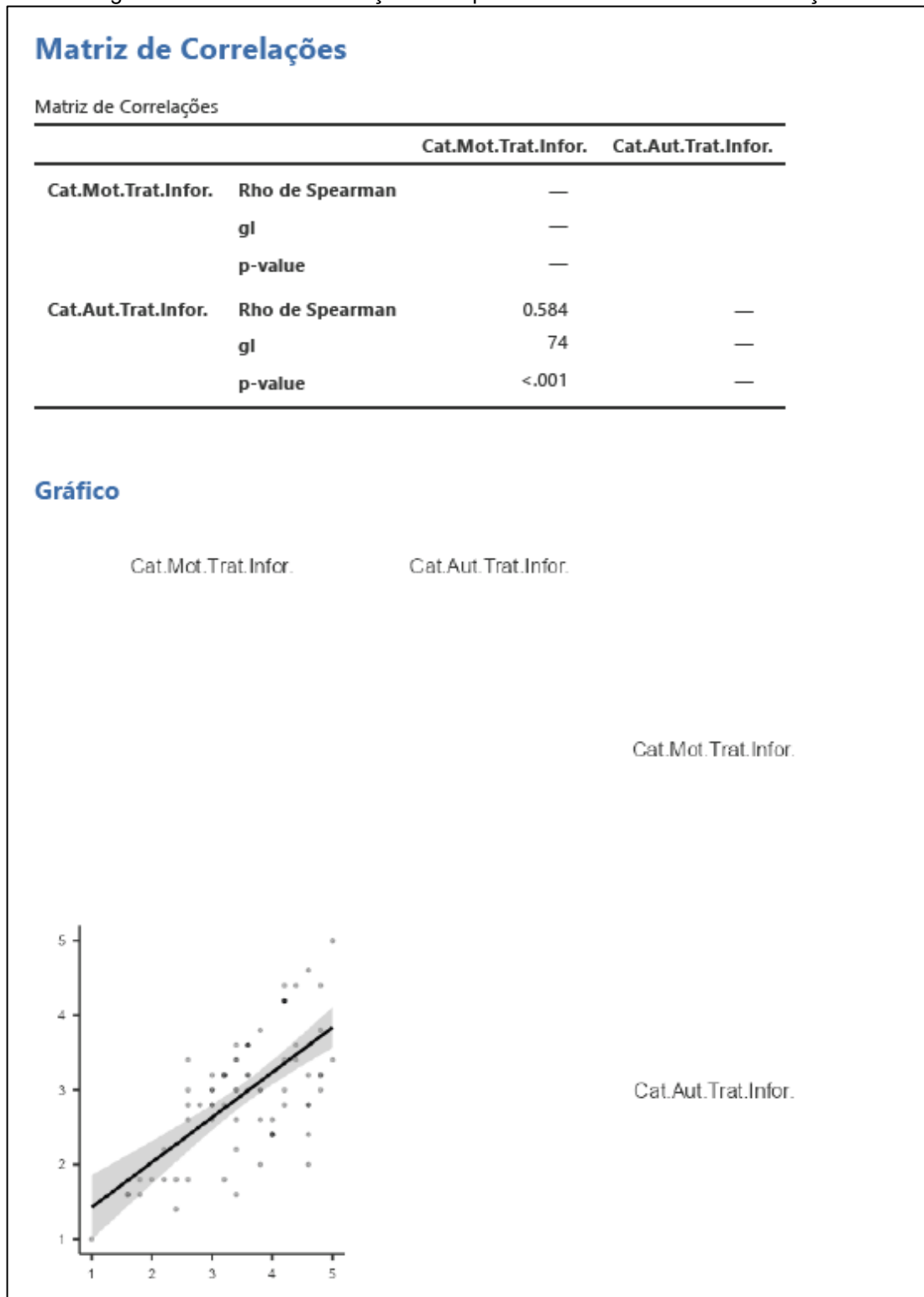
Figura 14 - Teste de Shapiro-Wilk do Tratamento de Informação

Estatística Descritiva		
Estatística Descritiva		
	Cat.Mot.Trat.Infor.	Cat.Aut.Trat.Infor.
N	76	76
Omisso	0	0
Média	3.55	2.96
95% IC média limite inferior	3.34	2.77
95% IC média limite superior	3.76	3.16
Mediana	3.60	3.00
Desvio-padrão	0.920	0.842
Mínimo	1.00	1.00
Máximo	5.00	5.00
W de Shapiro-Wilk	0.962	0.980
p Shapiro-Wilk	0.021	0.283
<i>Nota.</i> O IC da média assume que a distribuição amostral da média segue uma distribuição t com N-1 graus de liberdade		

Fonte: Elaborado pelo autor no Jamovi

A análise por meio do coeficiente de correlação de Spearman (Figura 15) indicou correlação positiva forte entre Motivação e Autoeficácia na categoria Tratamento da Informação ($Rho = 0,584$; $p < 0,001$).

Figura 15 - Matriz de correlações de Spearman - Tratamento da Informação



Fonte: Elaborado pelo autor no Jamovi

5.2.7.4 CORRELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA NA COMUNICAÇÃO E DIFUSÃO

O teste de Shapiro-Wilk (Figura 16) indicou violação do pressuposto de normalidade para a variável Motivação ($W = 0,916$; $p < 0,001$), enquanto a variável Autoeficácia apresentou distribuição normal ($W = 0,974$; $p = 0,116$).

Figura 16 - Teste de Shapiro-Wilk da Comunicação e Difusão da Informação

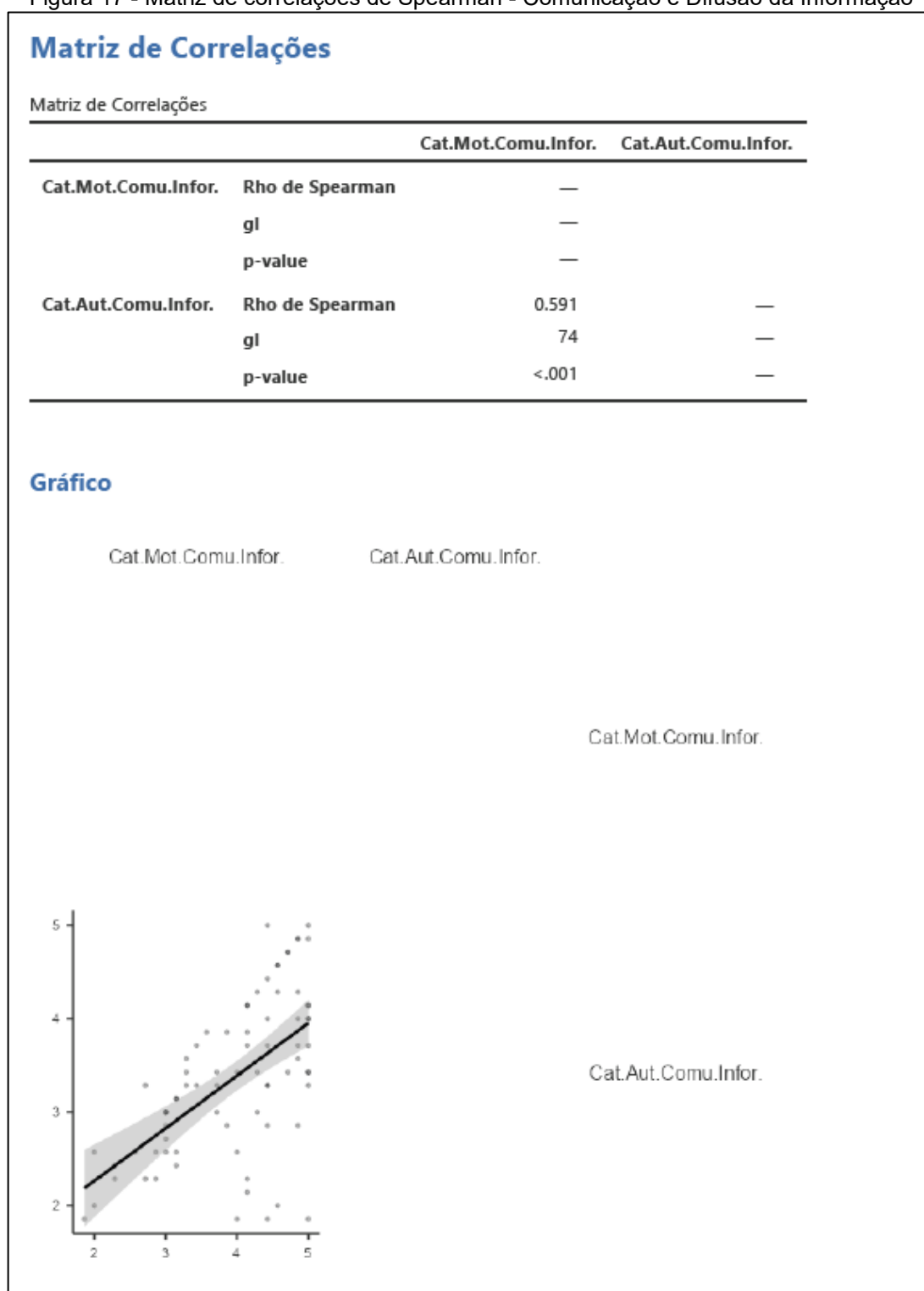
Estatística Descritiva		
Estatística Descritiva		
	Cat.Mot.Comu.Infor.	Cat.Aut.Comu.Infor.
N	76	76
Omisso	0	0
Média	3.95	3.36
95% IC média limite inferior	3.75	3.17
95% IC média limite superior	4.16	3.56
Mediana	4.14	3.36
Desvio-padrão	0.884	0.852
Mínimo	1.86	1.86
Máximo	5.00	5.00
W de Shapiro-Wilk	0.916	0.974
p Shapiro-Wilk	<.001	0.116

Nota. O IC da média assume que a distribuição amostral da média segue uma distribuição t com N-1 graus de liberdade

Fonte: Elaborado pelo autor no Jamovi

O coeficiente de correlação de Spearman (Figura 17) indicou correlação positiva forte entre Motivação e Autoeficácia na categoria Comunicação da Informação ($Rho = 0,591$; $p < 0,001$).

Figura 17 - Matriz de correlações de Spearman - Comunicação e Difusão da Informação



Fonte: Elaborado pelo autor no Jamovi

5.3 DISCUSSÕES

O instrumento de pesquisa para coleta de dados foi uma adaptação do questionário IL-HUMASS. Contém seis perguntas relacionadas a dados sociodemográficos e 26 perguntas divididas em quatro categorias relacionadas ao letramento informacional. Com o objetivo de analisar as práticas de letramentos informacional dos discentes da UFRRJ cadastrados na Biblioteca Central no período de 1 de janeiro a 1 de junho de 2025.

Nesse contexto, além de traçar o perfil do discente por meio das questões sociodemográficas, esse questionário visou também captar dados para:

- Identificar a percepção dos discentes quanto à importância das competências informacionais para seu desenvolvimento acadêmico;
- Identificar o grau das competências em letramento informacional dos discentes em relação à pesquisa, à avaliação, ao tratamento e à comunicação e difusão da informação;
- Constatar quais são as fontes favoritas de aprendizado dos discentes para o desenvolvimento de competências em pesquisa, avaliação, tratamento e comunicação e difusão da informação

A maioria dos participantes da pesquisa são do sexo feminino, de cor ou raça branca, faixa etária de 18 a 24 anos e está no segundo período dos seus respectivos cursos de graduação. Um dos pontos fortes dos dados coletados foi a diversidade dos cursos representados na amostra, o que possibilitou uma visão mais abrangente das competências informacionais, evitando sua delimitação a uma área específica de formação.

Dois participantes autodeclararam-se pessoas com deficiência, contudo não houve especificação quanto ao tipo da deficiência, o que inviabilizou a verificação da adequação da estrutura da BC/UFRRJ às suas necessidades.

Com base em estudos como o de Senkevics e Mello (2019), que analisaram os efeitos da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) sobre a inclusão nas Instituições Federais de Educação Superior (Ifes), procedeu-se à análise da associação entre cor/raça e curso, bem como entre cor/raça e áreas de graduação. Os resultados obtidos não

indicaram evidência de concentração desigual de estudantes segundo cor/raça entre os cursos nem entre as áreas de graduação.

A ausência de associação estatisticamente significativa entre essas variáveis pode sugerir que, no contexto da amostra analisada, a distribuição dos discentes por curso e área não apresenta padrões diferenciados segundo cor/raça. Esse achado dialoga com a perspectiva de ampliação do acesso promovida pelas políticas de ação afirmativa, ainda que não permita inferências conclusivas.

Entretanto, o tamanho amostral limitado e o elevado número de cursos analisados constituem fatores que podem ter reduzido o poder estatístico das análises, exigindo cautela na interpretação dos resultados e impedindo generalizações para o conjunto da instituição. Assim, os achados devem ser compreendidos como indicativos do contexto específico investigado, reforçando a necessidade de estudos com amostras mais amplas e abordagens metodológicas complementares.

Na análise de quais competências informacionais os discentes atribuíram mais importância para sua formação acadêmica, as categorias Comunicação e Difusão da Informação e Avaliação da informação tiveram os maiores índices de Motivação. Por outro lado, as categorias Pesquisa da Informação e Tratamento da Informação obtiveram os menores níveis relacionados à Motivação do discente.

Já na identificação do grau de habilidades dos discentes em competências informacionais, os alunos se autodeclararam com maiores domínios nas categorias Pesquisa da Informação, Comunicação e Difusão da Informação e Avaliação da Informação. Em contrapartida, a categoria Tratamento da Informação foi a que apresentou a menor habilidade declarada pelos participantes da pesquisa.

Observou-se que os discentes conferiram menos importância à categoria Pesquisa da informação, no entanto, afirmaram possuir bons níveis nessa competência, sendo ela a de maior valor na média das categorias em Autoeficácia. Junto com a educação e a extensão, a pesquisa é um dos pilares fundamentais do ensino superior. Como já demonstrado nesta dissertação, a universidade é responsável por cerca de 80% da produção científica do Brasil. Cabe, nesse sentido, à universidade mudar essa percepção dos discentes em relação à importância das habilidades em pesquisa, para que os alunos se sintam mais motivados a desenvolver suas habilidades. Isso porque um dos objetivos da universidade, como já citado nesta pesquisa, LDB, Nº 9.394/1996, em artigo 43, inciso III:

“incentivar o **trabalho de pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (Brasil, 1996, art. 43, inciso III, grifo nosso).

Dessa forma, observa-se que o incentivo às competências informacionais relacionadas à pesquisa contribui para alinhar a formação dos discentes à missão legal da universidade.

Assim como a categoria Pesquisa da Informação, a categoria Tratamento da Informação indicou menor importância para o desenvolvimento acadêmico, segundo os discentes. Além disso, Tratamento da Informação também foi autodeclarada pelos discentes com menor grau de habilidades. Observa-se, portanto, que os discentes apresentaram níveis baixos tanto na Motivação quanto na Autoeficácia em relação a essa competência informacional, sendo essa a única categoria em Autoeficácia a apresentar valor abaixo das médias analisadas.

Esses dados do questionário revelam uma questão relevante para a discussão: embora os discentes se autodeclarem competentes em Comunicação e Difusão da Informação, parte deles afirma que o Tratamento da Informação não é importante para sua formação acadêmica. Essa separação entre a Autoeficácia declarada em Comunicação e Difusão da Informação e a desvalorização do procedimento de padronização da comunicação científica (Tratamento da Informação), nos possibilita deduzir que, com as exigências da atual sociedade nas pesquisas, como em tudo mais, há uma priorização de resultados instantâneos, em detrimento da reflexão sobre os procedimentos que legitimam e estruturam o conhecimento.

Tal fenômeno pode ser compreendido com base na crítica feita por Freire (2011) à educação bancária, na qual a educação ancora-se na transmissão, memorização e reprodução de conteúdos, e não na sua problematização crítica. Quando a Comunicação e Difusão da Informação se sobrepõe ao adequado Tratamento da Informação, evidencia-se uma prática que privilegia o fazer imediato em detrimento da reflexão, alinhando-se à lógica de adaptação do homem ao mundo denunciada por Freire (2011), na qual os discentes, cada vez menos, tendem a desenvolver sua consciência crítica.

No referencial teórico, evidenciou-se a importância da utilização das normas da ABNT na padronização e divulgação dos conhecimentos científicos. Contudo, a

atuação dos profissionais da BC/UFRRJ na construção do conhecimento em letramento informacional não pode ser um conjunto de produtos educacionais prontos a serem entregues aos discentes para que memorizem. Conforme evidenciado na pedagogia apresentada por Freire (2011), o processo formativo deve estar relacionado à realidade vivenciada pelos discentes, reconhecendo a importância do diálogo entre o educador e o educando e o tempo necessário para a transformação da consciência ingênua em crítica. Além disso, a construção deste conhecimento se dá por meio da práxis, ação e reflexão articuladas.

Desse modo, constata-se um dos pontos fortes em que a Biblioteca Central da UFRRJ pode atuar como agente educador em letramento informacional. A BC/UFRRJ é composta por profissionais da informação especializados em Tratamento da Informação. Cursos, palestras e outros métodos pedagógicos podem ser ministrados pelos bibliotecários, a fim de demonstrar a importância dessa categoria, assim como sua aplicação prática. Uma questão que esta pesquisa não esclarece é como os discentes, ao declararem serem competentes em Comunicação e Difusão da Informação, divulgam suas informações sem realizar previamente o tratamento adequado delas, uma vez que o questionário não investigou os processos ou estratégias utilizadas pelos discentes nessa prática, configurando uma limitação metodológica do estudo.

As perguntas para as quais foram inferidas as maiores médias de Motivação, são a 6 “Saber pesquisar e recuperar informação na internet” ($M = 4,29$), em seguida a 20 “Saber comunicar em público” ($M = 4,22$), e depois empatadas a 22 “Saber redigir um documento” ($M = 4,17$) e 25 “Saber fazer apresentações acadêmicas” ($M = 4,17$). As menores médias foram nas perguntas 17 “Utilização de gestores de referências bibliográficas” ($M = 3,08$), 8 “Utilização de inteligência artificial generativa para pesquisa” ($M = 3,21$) e 18 “Utilização de programas estatísticos e folhas de cálculo” ($M = 3,26$).

Na dimensão Autoeficácia, as maiores médias das perguntas foram na 6 ($M = 3,89$), e empatadas a 11 “Reconhecer no texto as ideias do autor” ($M = 3,87$) e a 25 ($M = 3,87$). Já as menores médias foram entre as perguntas 17 ($M = 2,25$), 18 ($M = 2,51$) e 9 “Conhecimento de estratégias de pesquisa de informação (ex.: descritores, uso de aspas, operadores booleanos)” ($M = 2,67$).

Foi constatado na análise dos dados uma correlação positiva nas dimensões Motivação e Autoeficácia, em todas as categorias do questionário. Quando uma

dimensão apresenta nível alto em uma categoria, a outra dimensão tende a ter seu nível elevado, e o inverso também foi observado, quando uma categoria apresenta nível baixo em uma dimensão, a outra também tende a apresentar nível baixo.

Contudo, é importante mencionar que a identificação de correlação positiva não implica dizer que haja causalidade entre as dimensões. Embora haja uma verificação nos resultados de associação entre as dimensões, não é possível afirmar qual delas exerce influência causal sobre a outra. Estudos futuros poderiam investigar a direção dessa relação com maior rigor.

Na análise das maiores e menores médias das perguntas constatadas na dimensão Autoeficácia, verificou-se uma inconsistência nas respostas dos discentes. Como já mencionado, a pergunta 6 “Saber pesquisar e recuperar informação na internet” ($M = 4,29$) teve maior média entre as perguntas, por outro lado, a questão 9 “Conhecimento de estratégias de pesquisa de informação (ex.: descritores, uso de aspas, operadores booleanos)” ($M = 2,67$) está entre as perguntas com menor média. Como podem os discentes se autodeclararem com nível alto de competências informais para pesquisa na internet e não saberem utilizar estratégias de pesquisa, como descritores, uso de aspas e operadores booleanos.

A importância da utilização de estratégias de pesquisa reside na realização de buscas que produzam resultados mais precisos. O emprego de motores de busca para a obtenção de informações, como o Google, quando não há especificação por meio de termos que restrinjam e delimitem o objeto a ser localizado, gera um volume excessivo de resultados, muitos dos quais não correspondem ao que se pretende encontrar para satisfazer a necessidade informacional. Os autores Picalho, Fadel e Gonçalves (2023) realizaram uma pesquisa com o objetivo de examinar quais características se manifestariam nos resultados de uma busca com tema pré-estabelecido, modificando-se apenas a estratégia de pesquisa, isto é, comparando buscas realizadas sem e com o uso de operadores avançados. Segundo os autores, os achados do estudo indicam que a utilização de operadores avançados de pesquisa implica uma diminuição no número total de resultados, quando comparados à busca realizada sem esses recursos. “Afinal, quanto mais específica for a expressão, menor é a quantidade de documentos dentro do índice em que o mecanismo de busca realizará a varredura à procura de resultados precisos” (Picalho; Fadel; Gonçalves 2023, p. 19).

O desenvolvimento dessas competências para realizar pesquisas mais precisas permite economizar tempo e evitar frustrações na obtenção de informações, favorecendo que os discentes/pesquisadores se mantenham mais interessados na resolução de problemas e na geração de novos conhecimentos.

Na questão referente à fonte de informação em que os discentes aprenderam as competências informacionais, as duas fontes mais citadas foram a autoaprendizagem, que apareceu como primeira colocada em três das quatro categorias do questionário, e a aula, que despontou em uma categoria. Essas fontes estiveram sempre entre as duas mais mencionadas. As menos citadas foram a biblioteca e o curso. Considerando que a maioria dos discentes encontrava-se no 2º período no momento da pesquisa, pode-se inferir que a Biblioteca Central da UFRRJ ainda não teria tido tempo hábil para exercer influência significativa em seu processo de aprendizagem. Ademais, a baixa citação da biblioteca como fonte de aprendizagem pode indicar reduzida influência das bibliotecas escolares no desenvolvimento do letramento informacional.

Esta constatação converge com as contribuições de Gasque (2012), que indicam que as bibliotecas escolares apresentam atuação pouco expressiva na construção do conhecimento em letramento informacional, concentrando-se na leitura e na pesquisa, entretanto, com frequência, sem alcançar êxito nesses objetivos. Tal limitação decorre da insuficiência de recursos, da falta de identidade, decorrente da concepção da biblioteca como mero espaço de guarda da memória documental e bibliográfica, da pouca utilização de seus recursos pela comunidade escolar e do desalinhamento em relação ao núcleo pedagógico. Esses fatores contribuem para enfraquecer sua participação no processo de ensino-aprendizagem das competências informacionais.

A partir dos resultados desta pesquisa, a BC/UFRRJ poderá dispor de subsídios para implementar estratégias de ensino voltadas ao aprimoramento das competências informacionais dos discentes, uma vez que o estudo identifica seus pontos fortes e fragilidades em letramento informacional. Além disso, será possível desenvolver investigações ao longo dos cursos dos discentes, a fim de verificar a efetividade da biblioteca no ensino do letramento informacional.

6 CONCLUSÃO

Esta dissertação estruturou-se a partir da compreensão dos fundamentos conceituais do letramento informacional e de sua interlocução com a pedagogia freiriana, avançando para a análise de sua relação com as práticas acadêmicas. A partir desse percurso teórico, procedeu-se à investigação empírica, cujo objetivo central consistiu em analisar as práticas de letramento informacional dos discentes cadastrados na BC/UFRRJ. Nesse contexto, buscou-se identificar a percepção dos estudantes quanto à importância dessas competências, seu nível de conhecimento e as fontes de aprendizagem utilizadas para seu desenvolvimento.

A complexidade no ambiente informacional tem exigido competências cada vez mais apuradas para lidar com a informação, ainda mais nesse cenário de surgimento das inteligências artificiais, no qual ocorrem vieses, alucinações e notícias falsas de difícil verificação. O treinamento em letramento informacional evidencia-se como um conjunto de competências de extrema importância para a autonomia intelectual e a aprendizagem ao longo da vida.

Compreendemos o letramento informacional como um arcabouço de competências essenciais à pesquisa, à avaliação, ao tratamento e à comunicação e difusão da informação. A aprendizagem dessas competências possibilita a identificação de lacunas informacionais, a localização e o tratamento eficiente e eficaz de informações, a análise crítica dos conteúdos acessados e a integração desse novo conhecimento ao saber previamente consolidado, com vistas à resolução de problemas e à produção de novos conhecimentos. Identificamos, ainda, que tais competências devem ser desenvolvidas desde a educação básica até os níveis mais elevados de formação, configurando-se como um processo de aprendizagem ao longo da vida (Gasque, 2012).

Conforme o referencial teórico adotado, identificamos, na pedagogia humanista apresentada por Paulo Freire (2011), uma metodologia voltada para a construção do conhecimento dos conceitos e práticas de letramento informacional. Com o objetivo de superar as desigualdades no processo educacional e promover uma educação sólida em letramento informacional, discutiram-se conteúdos como dialogicidade, temas geradores, práxis, conscientização crítica e emancipação. À luz de Freire (2011), compreendemos que, para alcançar um ensino de qualidade em letramento

informacional, a aprendizagem não pode ocorrer de forma mecânica, mas por meio da reflexão crítica sobre as experiências vividas pelos discentes.

A relação entre o letramento informacional e as práticas acadêmicas foi verificada com base na análise das legislações que instituem os objetivos das instituições de ensino superior e os documentos produzidos pela ACRL: o *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* e *Framework for Information Literacy for Higher Education*. A importância do desenvolvimento das competências informacionais nas universidades torna-se evidente ao considerar que, no Brasil, segundo Escobar (2019), aproximadamente 80% da produção científica e 80% dos pesquisadores concentram-se nessas instituições, o que evidencia seu papel estratégico na formação acadêmica e científica.

Atuando como bibliotecário de referência em uma instituição de ensino superior, verifiquei que muitos discentes iniciam sua vida acadêmica com lacunas significativas no domínio dos recursos informacionais disponíveis na biblioteca universitária. Com frequência, esses discentes têm dificuldade de identificar qual informação possui caráter científico, bem como apresentam desconhecimento acerca dos portais de periódicos e bases de dados especializadas. Além disso, os resultados da pesquisa confirmam um fato previamente observado na prática profissional: os discentes não estão familiarizados com os métodos de tratamento da informação, nem com estratégias de busca avançada.

Os resultados desta pesquisa permitem concluir que, no contexto investigado, as competências informacionais que os discentes atrelaram maior importância para o seu desenvolvimento acadêmico estão relacionadas às categorias de Avaliação da informação e Comunicação e Difusão da informação. Em contrapartida, as categorias Pesquisa da informação e Tratamento da informação revelaram menor reconhecimento quanto a sua importância, evidenciando possíveis lacunas na percepção formativa desses discentes.

No que se refere ao domínio das competências, este estudo revelou que os discentes possuem maior grau de conhecimento nas categorias Pesquisa da informação, Avaliação da informação e Comunicação e Difusão da informação. Entretanto, a incongruência identificada nas respostas de duas perguntas relacionadas à Pesquisa da informação sugere fragilidade na compreensão e na aplicação técnica dessa competência. Destaca-se, ainda, que a categoria Tratamento da informação foi a que apresentou menor nível de competência informacional,

indicando a necessidade de maior investimento institucional e pedagógico nessa categoria.

Além disso, outros achados do estudo demonstraram que as fontes de aprendizado mais utilizadas pelos discentes para o desenvolvimento de competências foram a autoaprendizagem e a aula. As fontes, biblioteca e curso, foram pouco acessadas pelos estudantes para aprimorar seus conhecimentos. Tal cenário aponta para a necessidade de a BC/UFRRJ elaborar estratégias formativas capazes de fortalecer seu papel de mediadora na construção do conhecimento em competências informacionais.

Dessa forma, os resultados do estudo indicam que a BC/UFRRJ pode direcionar sua mediação formativa prioritariamente às categorias Pesquisa da informação e, sobretudo, Tratamento da informação, tendo em vista as lacunas de conhecimento identificadas. Destaca-se que a biblioteca conta com profissionais bibliotecários cuja formação os qualifica como especialistas em pesquisa e tratamento da informação, o que reforça seu potencial para o desenvolvimento de ações formativas nessas categorias.

Portanto, pode-se considerar que o presente estudo alcançou seus objetivos ao identificar qual o entendimento dos discentes, enquanto pesquisadores iniciantes, acerca do letramento informacional, bem como sua relevância para o percurso acadêmico e as principais fontes de aprendizado por eles utilizadas. Nesse sentido, esta pesquisa contribui para o avanço do conhecimento ao oferecer uma compreensão abrangente das competências e fontes de informações empregadas, além de propor uma abordagem metodológica para o ensino de letramento informacional. Os resultados obtidos beneficiam não apenas os acadêmicos, que passam a dispor de dados relevantes para suas próprias investigações, mas também profissionais que lidam com informação, como bibliotecários e docentes, ao fornecer subsídios para a mediação e o apoio mais eficaz ao aprendizado dos discentes.

Apesar das contribuições evidenciadas, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. A pesquisa contou com 76 participantes distribuídos em 28 cursos de graduação. Na análise dos dados para verificar se havia uma distribuição homogênea de cor/raça entre os cursos ou área de graduação, o resultado não apresentou diferença na distribuição. Contudo, o tamanho amostral limitado, aliado à ampla dispersão dos participantes entre diferentes cursos, pode ter

reduzido o poder estatístico das análises, dificultando a identificação de possíveis diferenças entre grupos.

Outra limitação do estudo refere-se à não realização de análise de predição estatística associativa entre as dimensões Motivação e Autoeficácia. Em razão do tempo disponível e por não constituir objetivo específico deste trabalho, optou-se por não investigar se a dimensão Motivação poderia atuar como preditora da Autoeficácia, ou vice-versa. Dessa forma, não é possível apresentar resultados sobre relações preditivas entre essas dimensões no contexto analisado.

A partir das limitações identificadas e dos achados obtidos, sugerem-se investigações futuras que analisem os impactos das políticas de ações afirmativas na distribuição dos discentes por cor/raça entre os cursos de graduação na UFRRJ, a fim de verificar se tais políticas têm contribuído para uma composição mais homogênea entre as diferentes áreas do conhecimento. Recomenda-se a realização de estudos que investiguem a existência de relações preditivas entre Motivação e Autoeficácia, permitindo uma compreensão mais aprofundada das interações dessas dimensões no contexto do letramento informacional.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS. **Information Power:** building partnership for learning, 1998. Disponível em: <https://www.ala.org/Template.cfm?Section=infopower>. Acesso em: 16 jan. 2025.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Committee on Information Literacy:** Final Report. 1989. Versão *online*. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em 12 jan. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT ISO/IEC Guia 2.** Normalização e atividades relacionadas - Vocabulário geral. 2 ed. ABNT, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Participe da elaboração de normas.** ABNT, [20--]. Disponível em: <https://abnt.org.br/normalizacao/elaborar-normas/>. Acesso em: 15 de set. 2025.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Referencial da Literacia da Informação para o Ensino Superior.** Tradução Tatiana Saches; Maria Luiz Antunes e Carlos Lopes, Lisboa: BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais da informação e Documentação, 2022. Disponível em: <https://bad.pt/download/referencial-da-literacia-da-informacao-para-o-ensino-superior/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Information literacy competency standards for higher education**, Chicago, IL, 2000. Disponível em: <https://alair.ala.org/server/api/core/bitstreams/ce62c38e-971a-4a98-a424-7c0d1fe94d34/content>. Acesso em: 19 jan. 2025.

AZEVEDO, Kelly Rita de. **Letramento informacional em bibliotecas do Instituto Federal do Espírito Santo:** o trabalho do bibliotecário frente às demandas e necessidades informacionais dos estudantes. 2020. Dissertação (Ciência da Informação) — Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/3b9de083-b8e2-4c1d-b9ac-1fa843593ef2/content>. Acesso em: 15 set. 2025.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais.** 5.ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BATISTA, M. R. **Normas da ABNT para trabalhos acadêmicos:** desfazendo mitos – a informação é sempre a melhor arma! Belém do Pará: Publicações da Agenda Acadêmica Consultoria e Capacitação, 2020. e-book.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 30-50, jun. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/772/787>. Acesso em: 19 jan. 2025.

BEHRENS, S. J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. **Association of College and Research Libraries**, v. 55, n. 4, p. 309-322, 1994. Disponível em: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/14902/16348>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco; BRISOLA, Anna. Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.27, n.1, p. 7-16, jan./abr. 2017, Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/322785>. Acesso em: 5 out. 2025.

BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRRJ. **Relatório anual da Biblioteca Central da UFRRJ**. Seropédica: UFRRJ, 2023. Disponível em: <https://institucional.ufrrj.br/biblioteca/files/2024/03/Relatorio-Anual-da-Biblioteca-Central-da-UFRRJ-2023.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação, **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, v 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 dez. 2025.

BRISOLA, Anna Cristina. Forjando em Freire as bases epistemológicas e de práxis da competência crítica em informação. In: BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco (org.). **Competência crítica em informação: teoria, consciência e práxis**. Rio de Janeiro: IBICT, 2022. p. 21-33.

BRISOLA, Anna Cristina C. de A. S. **Competência crítica em informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano: diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporâneas**. 2021. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola da Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/1165/1/BRISOLA_ANNA_TESE_A%20CCI%20como%20Resist%c3%aancia.pdf. Acesso em: 15 set. 2025

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de Bibliotecários em escolas de ensino básico**. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECID-7UUPJY/1/tesebernadetesantoscampello.pdf>. Acesso em: jan. 2025.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Rev. de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/11663/1/artigoRBC.pdf>. Acesso em 21 jan. 2025.

CASSARES, Norma Cianflone. **Como fazer conservação preventiva em arquivos e bibliotecas**. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial, 2000.

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2. ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

DUDZIAK, E.A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ci. Inf.**, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071>. Acesso em 11 jan. 2025.

ESCOBAR, Herton. Fabricas de conhecimento: o que são, como funcionam e para que servem as universidades públicas de pesquisa. **Jornal da USP**, São Paulo, 5 abr. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/fabricas-de-conhecimento/>. Acesso em: 22 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, André Luís Policani; RODRIGUES, Sidilene Gonçalves. A avaliação de confiabilidade de questionário: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. *In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO*, 12., 2005, Bauru, SP. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP, 2005. Disponível em: https://paca.ime.usp.br/pluginfile.php/47972/mod_folder/content/0/Freitas_ALP_A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20confiabilidade.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 1 fev. 2026.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Competência em informação: conceitos, características e desafios. **AtoZ: Novas Práticas em Informação e Conhecimento**, v. 2, n. 1, p. 5-9, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41315/25246>. Acesso em: 21 jan. 2025.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: FCI/UNB, 2012.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Manual de Letramento Informacional: saber usar e buscar a informação**. Brasília: FCI/UNB, 2020.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. **Educação em**

Revista, v. 26, n. 1, p. 41-56, abr. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/J6TnBv6q3Bx3qHwY8TymVmh/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 21 jan. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; CASTRO, Valeska Mariano de. Paulo Freire e Martin-Baró, caminhos cruzados: um ensaio de compreensão sobre consciência e educação. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, p. 31-42, out./dez. 2021. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/62080/39911>. Acesso em:
 05 fev. 2025.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima. **Information Literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - UFRJ/ECO-MCT/IBICT, Rio de Janeiro. Orientador: Gilda Olinto. Disponível em:
<https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/722/1/mariahelena2002.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual para classificação dos cursos de graduação**: CINE Brasil. Brasília; Inep, 2025. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/manual_para_classificacao_dos_cursos_de_graduacao_e_sequenciais_cine_brasil.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

KOCHHANN, Andréa. **A produção acadêmica e a construção do conhecimento científico**: concepções, sentidos e construções. Goiânia: Kelps, 2021.

LOPES, Bernardo *et al.* Bioestatística: conceitos fundamentais e aplicações práticas. **Rev. Bras. Oftalmol.**, v. 76, n. 1, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbof/a/b9DM74ZBhb4CmK7CQ35wF4R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2026.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEY, Eliane Serrão Alves; SILVEIRA, Naira Christofolletti. **Catálogo no plural**. Brasília, DF: Briquet Lemos, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da ciência social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-15.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA FILHO, Raimundo Carvalho. A avaliação tradicional. uma escola tradicional?. **Revista Acadêmica Online**, [s. l.], v. 9, n. 47, p. 1-9, 2023. Disponível

em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1110>. Acesso em: 25 jan. 2025.

NASCIMENTO, L. S; PERROTTI, E. Informação e educação: um estudo do relatório “The information Service Environment: Relationship and priorities” de Paul Zurkowski. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v. 13, n. esp. p. 36-40, set. 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/751/602>. Acesso em: 11 jan. 2025.

PICALHO, Antonio Carlos; FADEL, Luciane, Maria; GONÇALVES, Alexandre Leopoldo. Expressões de busca e o uso de diferentes operadores avançados de pesquisa em um mecanismo de busca. **Texto livre**, Belo Horizonte, MG, v. 16, e47531, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/GbtmKqRhRmyWHHKBxSQTrkG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2026.

PINTO, Maria. Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach. **Journal of Information Science**, v. 36, n. 1 2010, p. 86–103. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez30.periodicos.capes.gov.br/doi/epdf/10.1177/0165551509351198> Acesso em: 20 jun. 2025.

RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca; LIMA, Marcia H. T. de Figueredo; Garcia, Marcia Japor de Oliveira. A normalização no contexto da comunicação científica. **Perspect. Cienc. Info**. Belo Horizonte, v. 3., n. 2, p. 147-156, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/33139>. Acesso em: 15 de set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. — (Coleção educação contemporânea). Edição comemorativa.

SANTOS, Keyla; BORGES, Jussara; SOUZA, Vanessa Inácio de Souza de. Padrões de Competência em Informação: análise através de categorias das Competências Infocomunicacionais. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 15, n. 2, maio-ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/41328/34369>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49 n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIQUEIRA, I.; SIQUEIRA, J. C. Information Literacy: uma abordagem terminológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13. Rio de Janeiro, 28 a 31 out. 2012. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANCIB, 2012. Disponível em:

<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xiiienancib/paper/viewFile/3703/2826>. Acesso em: 21 jan. 2025

SOUZA, Sebastião de. **CDU: como entender e utilizar a 2ª edição-padrão internacional em língua portuguesa**. 2. ed. Brasília, DF: Thesaurus, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Plano de desenvolvimento institucional**. Seropédica: UFRRJ, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Relatório de gestão de 2023**. Seropédica: UFRRJ, 2023. Disponível em: https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2025/01/RELATORIO-DE-GESTAO-2023_V3.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

Zurkowski, Paul G. **The information service environment relationships and priorities**. National Commission on Libraries and Information Science, Washington, D.C. 1974. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>. Acesso em: 11 jan. 2025.

APENDICE A – QUESTIONÁRIO LETRAMENTO INFORMACIONAL

(continua)

Letramento Informacional - PPGEA/UFRRJ

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

(continuação)

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada **"Letramento Informacional: um estudo sobre as competências informacionais dos discentes cadastrados na Biblioteca Central da UFRRJ"**. O objetivo desta pesquisa é analisar as práticas de letramento informacional dos discentes que realizaram cadastro na Biblioteca Central da UFRRJ, ou seja, verificar suas habilidades e competências em pesquisa, avaliação, tratamento, comunicação e difusão da informação. O pesquisador responsável por esta pesquisa é Bruno Ferreira Neves, discente, do campus Seropédica, Instituto de Agronomia, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a realização da pesquisa, e asseguro que seu nome será mantido no mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

As informações serão coletadas por meio da aplicação de um questionário eletrônico online com 6 perguntas sobre dados sociodemográficos, sendo 3 obrigatórias e 3 facultativas, e 26 perguntas obrigatórias sobre habilidades e competências em letramento informacional. Os dados da pesquisa serão compilados e interpretados de forma quantitativa com elaboração de gráficos, e qualitativa com análise e interpretação das respostas. Os resultados da pesquisa serão publicados em uma dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) e poderão ser divulgados em palestras, conferências, periódicos científicos ou outra forma de divulgação, porém os sujeitos participantes não serão mencionados ou identificados. Você contribuirá com a pesquisa respondendo ao questionário que demandará cerca de 15 minutos do seu tempo.

Na sua participação, há a possibilidade de envolver os riscos de desconforto, constrangimento ou ansiedade ao responder alguma pergunta. Contudo, todo o processo será voluntário, e o anonimato garantido. Nenhuma informação será usada contra você ou sua imagem.

Sua participação é fundamental porque contribuirá para a identificação das potencialidades e fragilidades dos discentes em pesquisa, avaliação, tratamento, comunicação e difusão da informação, o que poderá possibilitar a construção de melhores metodologias de ensino-aprendizagem, nessas áreas, em pesquisas posteriores.

Você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar desta pesquisa. Você é livre para escolher participar ou não, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer problema ou prejuízo, sem que isso acarrete penalidade alguma para você.

Caso você desista de participar da pesquisa, você poderá solicitar a exclusão dos dados coletados a qualquer momento. Nesse caso, você deverá enviar e-mail para letramentoinformacional.li@gmail.com, solicitando a exclusão dos seus dados coletados. Caso você desista, eu, na condição de pesquisador responsável, assumo o compromisso de retirar seu consentimento, assim como excluir seus dados da pesquisa e do banco de dados.

Você não será remunerado por participar da pesquisa. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e

(continuação)

indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Você poderá ter acesso aos resultados da pesquisa quando ela terminar, caso tenha interesse.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador através do telefone (21) 999856875 e pelo e-mail letramentoinformacional.li@gmail.com.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site:

<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/publicacoes/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa.pdf>

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

(continuação)

2. Consentimento do participante ★

Declaro estar de acordo em participar da presente pesquisa e que foram esclarecidas as dúvidas relacionadas aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos metodológicos, assim como os riscos e benefícios, sabendo que posso desistir a qualquer momento, durante e após a realização da pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade.

Se aceitar participar, você deve salvar e/ou imprimir este documento para o caso de precisar destas informações no futuro.

Para baixar o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido em formato PDF clique no link abaixo:

https://drive.google.com/uc?export=download&id=1iN6k6lmNBUswbk_x7N1RgkztZy2FdqOo

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo
- ☐ Não Concordo

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS3. Idade ★

4. Sexo ★

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outros
- ☐ Prefiro não responder

(continuação)

5. Curso *

 Dropdown*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Administração
- ☐ Administração Pública
- ☐ Agronomia
- ☐ Arquitetura e Urbanismo
- ☐ Belas Artes
- ☐ Ciências Agrícolas
- ☐ Ciências Biológicas
- ☐ Ciências Contábeis
- ☐ Ciências Econômicas
- ☐ Ciências Sociais
- ☐ Comunicação Social – Jornalismo
- ☐ Direito
- ☐ Educação do Campo
- ☐ Educação Especial
- ☐ Educação Física
- ☐ Engenharia Agrícola e Ambiental
- ☐ Engenharia de Agrimensura e Cartográfica
- ☐ Engenharia de Alimentos
- ☐ Engenharia Florestal
- ☐ Engenharia de Materiais
- ☐ Engenharia Química
- ☐ Farmácia
- ☐ Filosofia
- ☐ Física
- ☐ Geografia
- ☐ Geologia
- ☐ História
- ☐ Hotelaria
- ☐ Letras – Português/Inglês/Literaturas
- ☐ Matemática
- ☐ Medicina Veterinária
- ☐ Pedagogia

(continuação)

- ☐ Psicologia
- ☐ Química
- ☐ Relações Internacionais
- ☐ Serviço Social
- ☐ Sistemas de Informação
- ☐ Zootecnia

6. Período *

 Dropdown*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1º Período
- ☐ 2º Período
- ☐ 3º Período
- ☐ 4º Período
- ☐ 5º Período
- ☐ 6º Período
- ☐ 7º Período
- ☐ 8º Período
- ☐ 9º Período
- ☐ 10º Período
- ☐ 11º Período
- ☐ 12º Período

7. Qual a sua cor ou raça *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Amarela
- ☐ Parda
- ☐ Indígena
- ☐ Prefiro não responder

(continuação)

8. Pessoa com deficiência (PCD) **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 9*
☐ Não *Pular para a pergunta 10*
☐ Prefiro não responder *Pular para a pergunta 10*

IDENTIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA**9. Qual o tipo de deficiência ****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Deficiência auditiva
☐ Deficiência intelectual
☐ Deficiência motora
☐ Deficiência múltipla
☐ Deficiência visual
☐ Prefiro não responder

LETRAMENTO INFORMACIONAL

A competência informacional refere-se à capacidade de identificar a necessidade de informação, avaliá-la, buscá-la e usá-la eficaz e eficientemente considerando os aspectos éticos, legais e econômicos.

Pedimos que avalie cada competência relativa a três dimensões (motivação, autoeficácia e fonte favorita de aprendizagem) descritas a seguir:

Motivação: avalie a importância das competências para o seu desenvolvimento acadêmico

Autoeficácia: avalie o seu nível de habilidade nas competências

Fontes de aprendizagem: onde aprendeu essas competências? (aula, autoaprendizagem, biblioteca, cursos de formação, outros). Selecione a opção mais adequada.

Por favor, indique como avalia as seguintes competências que na escala fornecida melhor expressa a sua resposta, conforme cada numeração corresponde:

1 baixo , **2** básico, **3** médio, **4** alto e **5** muito alto.

(continuação)

10. 1. Utilização de fontes de informação impressas (ex.: livros, ...) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

11. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 1) *

⌵ Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

12. 2. Acessar e utilizar catálogos automatizados (sistema que identifica a localização de livros, periódicos entre outros, no acervo físico de uma biblioteca, museu etc.) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

(continuação)

13. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 2) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

14. 3. Consultar e usar fontes eletrônicas de informação primárias (ex.: revista científica, ...) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

15. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 3) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

(continuação)

16. 4. Utilização de fontes eletrônicas de informação secundárias (ex: bases de dados, ...) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

17. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 4) * ⌵ Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

18. 5. Conhecimento da terminologia da sua área de estudo *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

(continuação)

19. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 5) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

20. 6. Saber pesquisar e recuperar informação na internet (ex.: pesquisas, ...) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

21. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 6) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

22. 7. Utilizar fontes eletrônicas de informação informal (ex.: redes sociais, ...) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

(continuação)

23. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 7) * ⌵ Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

24. 8. Utilização de inteligência artificial generativa para pesquisa (ex.: ChatGPT, Gemini, ...) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

25. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 8) * ⌵ Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

(continuação)

26. 9. Conhecimento de estratégias de pesquisa de informação (ex.: descritores, uso de aspas, operadores booleanos ...) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

27. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 9) *

⌵ Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

28. 10. Ser capaz de avaliar se a informação é precisa e se está apresentada de forma imparcial ou tendenciosa *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

(continuação)

29. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 10) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

30. 11. Reconhecer no texto as ideias do autor *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

31. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 11) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

(continuação)

32. 12. Conhecimento da tipologia da informação científica (ex. teses, dissertações, artigos, ...) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

33. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 12) *

⌵ Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

34. 13. Ser capaz de determinar a atualização da informação existente num recurso informacional *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

(continuação)

35. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 13) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

36. 14. Conhecimento dos autores ou instituições mais relevantes na sua área *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

37. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 14) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

38. 15. Saber resumir e esquematizar a informação *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

(continuação)

39. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 15) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

40. 16. Saber formatar um trabalho acadêmico de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

41. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 16) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

(continuação)

42. 17. Utilização de gestores de referências bibliográficas (Endnote, Zotero, ...) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

43. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 17) *

⌵ Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

44. 18. Utilização de programas estatísticos e folhas de cálculo (Software R, SPSS, Excel,...) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

(continuação)

45. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 18) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

46. 19. Saber instalar programas informáticos *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

47. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 19) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

48. 20. Saber comunicar em público *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

(continuação)

49. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 20) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

50. 21. Saber comunicar noutros idiomas *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

51. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 21) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

52. 22. Saber redigir um documento (ex.: relatório, trabalho académico, ...) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

(continuação)

53. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 22) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

54. 23. Sabe citar a autoria da obra da qual copiou ou reescreveu parte do conteúdo, de acordo com as normas da ABNT *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

55. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 23) *

Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

(continuação)

56. 24. Conhecer as leis sobre o uso de informações e propriedade intelectual *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

57. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 24) * ⌵ Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

58. 25. Saber fazer apresentações acadêmicas (ex.: PowerPoint, Canva ...) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

59. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 25) * ⌵ Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
- ☐ Autoaprendizagem
- ☐ Biblioteca
- ☐ Curso
- ☐ Outros

(Conclusão)

60. 26. Saber difundir a informação na internet (webs, redes sociais, ...) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Autoeficácia	☐	☐	☐	☐	☐

61. Fonte de aprendizagem preferida (referente à pergunta 26) *

 Dropdown
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aula
☐ Autoaprendizagem
☐ Biblioteca
☐ Curso
☐ Outros

APENDICE B – TABELA DE CONTINGÊNCIA DE COR/RAÇA E CURSO

Tabela 11 - Tabela de contingência de cor/raça e curso

Curso	Cor ou Raça			Total
	Branca	Parda	Preta	
Administração	3	3	1	7
Agronomia	0	0	1	1
Arquitetura e Urbanismo	0	1	0	1
Ciências Biológicas	1	3	0	4
Ciências Econômicas	1	1	0	2
Ciências Sociais	1	1	0	2
Direito	2	1	1	4
Educação Física	1	0	0	1
Educação do Campo	0	0	1	1
Engenharia Agrícola e Ambiental	1	0	1	2
Engenharia Florestal	2	0	2	4
Engenharia Química	1	0	1	2
Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	0	0	1	1
Engenharia de Alimentos	1	3	0	4
Engenharia de Materiais	0	1	0	1
Farmácia	1	0	0	1
Filosofia	0	2	0	2
Geologia	1	0	0	1
História	1	1	1	3
Hotelaria	1	0	0	1
Letras – Português/Inglês/Literaturas	1	3	3	7
Matemática	1	0	1	2
Medicina Veterinária	0	1	1	2
Pedagogia	2	1	1	4
Química	3	1	2	6
Relações Internacionais	1	1	1	3
Sistemas de Informação	1	2	0	3
Zootecnia	2	0	1	3
Total	29	26	20	75

Fonte: Elaborado pelo autor

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.835.363

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2624454.pdf	26/08/2025 13:51:24		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Registro_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_para_Pesquisas_em_Ambiente_Virtual.pdf	26/08/2025 13:13:00	BRUNO FERREIRA NEVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia_Bruno_Ferreira_Neves.pdf	26/08/2025 13:06:00	BRUNO FERREIRA NEVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Bruno_Ferreira_Neves.pdf	26/08/2025 13:04:22	BRUNO FERREIRA NEVES	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto_Bruno_Ferreira_Neves_assinado.pdf	26/08/2025 12:57:30	BRUNO FERREIRA NEVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 12 de Setembro de 2025

Assinado por:

Valeria Nascimento Lebeis Pires
(Coordenador(a))

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrrj.br