

**A Aprendizagem Baseada em Recursos e a Promoção da  
Autonomia dos Alunos no Quadro da Biblioteca Escolar**

Maria Paula Marques Baptista Coelho Pais

Lisboa, 2013



**Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares**

**A Aprendizagem Baseada em Recursos e a Promoção da  
Autonomia dos Alunos no Quadro da Biblioteca Escolar**

Maria Paula Marques Baptista Coelho Pais

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Orientação da Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

Lisboa, 2013



## Dedicatória

Aos professores de Língua Portuguesa que veem a sua missão tornar-se em cada dia mais complexa na senda de cultivar nos alunos o amor pela língua falada, escrita e escutada.

Aos professores bibliotecários pela difícil e, por vezes, tão incompreendida missão de fazer dos polos bibliotecários em cada escola ou agrupamento, o coração pedagógico dos mesmos.

Aos alunos leitores que o serão por toda a vida.



## Resumo

A aprendizagem centrada em recursos (*resource based learning*) envolve uma forte apropriação do processo de ensino-aprendizagem pelos alunos e a tomada de consciência de que o conhecimento é algo de muito pessoal que se vai construindo de acordo com o ritmo de aprendizagem individual e os interesses pessoais. Atualmente porquanto reconhecida a importância fundamental da personalidade do aprendente no próprio processo de ensino-aprendizagem, esta metodologia apresenta um grande apelo ao trabalho do mediador enquanto elo de ligação aos recursos, escritos e não escritos e de mobilizador ativo dos estudantes na procura dos mesmos.

Profundamente interligada ao aperfeiçoamento das novas tecnologias, novos suportes e novas literacias, responsáveis pela multiplicidade dos recursos disponíveis em contexto educativo, esta abordagem contribuiu igualmente para atenuar o tradicional fosso existente entre professores e alunos no acesso à informação, contribuindo para uma maior acessibilidade e democratização deste caminho. Desempenham aqui um papel fundamental as Bibliotecas Escolares, trabalhando as múltiplas competências afetas às literacias da informação, suporte de escolhas críticas e refletidas no campo da leitura e da aprendizagem, da pesquisa da informação e promotora de formas mais claras e sistemáticas de organização, seleção e recuperação da mesma.

Assim, colocaram-se como pontos de partida a esta investigação, questões que se prendem com a relação desenvolvida entre os alunos e os recursos de que dispõem para o seu trabalho académico, através dum processo mais individualizado de aprendizagem e com o papel da biblioteca escolar enquanto polo essencial para a elaboração, conservação e disponibilização destes recursos. Pretendeu-se analisar a relação existente entre a autonomia pedagógica dos alunos e a construção de recursos didáticos no contexto da biblioteca escolar, promovendo o papel pedagógico da mesma no seio da comunidade educativa.

Pretendeu-se verificar como é que a apropriação desse espaço em termos emocionais poderá ser promotor da sua autonomia académica e do próprio processo de aprendizagem por parte dos alunos, com vista a uma maior apetência pelo sucesso escolar.

Deste modo, esta dissertação desenvolveu-se, em dois grandes blocos. A primeira parte destinada ao enquadramento conceptual e suas implicações, bem como ao papel dos professores e, particularmente, do professor bibliotecário enquanto mediador deste processo. A segunda parte apresenta o estudo empírico, a abordagem metodológica ao problema em estudo, procedendo-se à caracterização e contextualização do mesmo e terminando com a descrição do projeto de intervenção e a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos. No final apresentam-se as conclusões e as principais linhas de rumo por elas lançadas.

**Palavras-chave:** Biblioteca Escolar; Aprendizagem autónoma; Aprendizagem baseada em Recursos; Trabalho colaborativo.

## **Abstract**

The resource based learning involves a strong ownership of the process of learning by the students and the awareness that the knowledge is something very personal that will be built according to the individual learning rhythms and the personal interests. Recognizing the core importance of the learner's personality in the very process of teaching and learning, this methodology features a wide call for mediator's role as a link to the different resources, and works as an active mobilizing tool for the students in demand for resources.

This approach is intimately linked to the improvement of new technologies, new media and new literacies, responsible for the multiplicity of the available resources in educational context. This approach also helped to mitigate the traditional gap that exists between teachers and students in accessing information, contributing to a greater accessibility and democratization of this way. School Libraries play here an essential role, working on multiple skills associated to information literacies, being the support of critical choices reflected in the field of reading and learning, information research and promoting clearer and more systematic forms of organization, selection and recovering of information.

The main starting points to the research were issues related to the relationship developed between the students and the resources available to their academic work, through a more individualized learning process and with the role of the school library as a vital hub for the design of these activities. It was intended to examine the relationship between pedagogical autonomy of the students and the construction of didactic resources in the context of the school library, promoting its pedagogical role within the educational community.

We also intended to verify how the appropriation of this very space in emotional terms can be a promoter of their academic autonomy and of learning process by students, having in mind a greater willingness for school success.

The dissertation was developed in two major blocks. The first part presents the conceptual framework and its implications, as well as the role of the teachers and, particularly, of the teacher librarian as a mediator of the analyzed learning processes. The second part presents the empirical study, the methodological approach to the problem under study, the characterization and contextualization of the project and ending with the description of the intervention and presentation project, analysis and discussion of the results. At the end, conclusions are presented and the main bearing lines launched by them.

**Key Words:** School library; Autonomy; Collaborative work; Learning-Based Resources.

## Agradecimentos

À minha Orientadora, Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos por todo o apoio prestado, a orientação, a inspiração, o método e por ter sabido esperar, sempre com uma palavra de incentivo, quando as esperas se tornaram indispensáveis pelas vicissitudes da vida.

Ao meu marido e ao meu filho pelo sempre presente apoio nas horas mais difíceis.

Sempre Grata



## ÍNDICE

• Dedicatória	i
• Resumo	iii
• Abstract	v
• Agradecimentos	vii
• Índice	ix
• Lista de Figuras	xi
• Lista de Gráficos	xiv
• Lista de Quadros	xv
• Lista de Siglas Utilizadas	xvii

Introdução	1
Parte I - Enquadramento Conceptual	9
1. A aprendizagem Baseada em Recursos: conceito e implicações	9
1.1 A Aprendizagem Baseada em Recursos e a Literacia da Informação	15
1.2 A Aplicação da Aprendizagem Baseada em Recursos	32
1.2.1 Obstáculos e Dificuldades à Aplicação da RBL-ABR	38
2. O Papel dos Professores e do Professor Bibliotecário na Aplicação da Aprendizagem Baseada em Recursos	41
2.1 Conceber uma Biblioteca Escolar Aberta a Novas Abordagens	41
2.2 O Papel do Professor Bibliotecário na Construção da Autonomia dos Alunos	47

Parte II - Estudo empírico	55
1. Abordagem Metodológica ao Problema em Estudo	55
2. O Universo e a Amostra Seleccionada. Caracterização e Contextualização	58
3. Descrição do Projeto de Intervenção. Procedimentos e Estratégias	71
3.1 A Análise de Conteúdo	83
4. Apresentação e Discussão dos Resultados do Projeto de Intervenção	86
4.1 Resultados Obtidos Através das Observações	87
4.2 Resultados Obtidos Através dos Mapas Mentais	95
4.3 Resultados do Trabalho Realizado pelos Alunos no Âmbito dos Diferentes Recursos	101
Conclusões e Linhas de Futuro	105
1. Considerações sobre os Resultados Obtidos	105
2. Linhas de Futuro	119
Bibliografia	123
Anexos	137
Anexo 1	139
Anexo 2	141
Anexo 3	143

### Lista de Figuras

Figura 1-	<i>Continuum</i> do processo de aprendizagem no sentido de uma maior centralização no aluno.	11
Figura 2 -	O caminho da aprendizagem segundo Piaget.	12
Figura 3 -	Fases do processo construtivo da aprendizagem segundo Dewey.	13
Figura 4 -	Competências da Aprendizagem para o Século XXI.	16
Figura 5 -	Conceitos de Literacia da Informação na perspetiva do utilizador, de acordo com diferentes autores e organizações.	17
Figura 6 -	Modelo de Irving e Marland (Reino Unido-1979).	18
Figura 7 -	Modelo de Literacia da Informação – Etapas - Information Search Process - Carol Kuhlthau (EUA – 1982).	19
Figura 8 -	Dinâmicas de Pesquisa da Informação, segundo Carol Kuhlthau (EUA – 1982).	20
Figura 9 -	Modelo PLUS - James Herrings (Reino Unido- 1996).	21
Figura 10 -	<i>The Big 6</i> – Mike Eisenberg e Bob Berkowitz (EUA - 1998).	22
Figura 11 -	Os 8Ws da Informação e Comunicação (1998).	23
Figura 12 -	<i>The Big Blue</i> (2002).	24
Figura 13 -	Linhas de orientação para a Literacia da Informação (IFLA – 2006).	25
Figura 14 -	As 11 Etapas da Literacia da Informação ao Longo da Vida - UNESCO.	26
Figura 15 -	Modelo de Fluência em Informação Digital (2009).	28
Figura 16 -	Padrões para o Estudante do Século XXI (AASL- 2007).	29
Figura 17 -	Novas abordagens promotoras das literacias da informação assentes na construção dum percurso mais autónomo e personalizado.	30
Figura 18 -	Guided Inquiry - Carol Kuhlthau e Ross Todd (2007). Modelo de Literacia da Informação – Etapas	30
Figura 19 -	Normas do professor bibliotecário para a construção da literacia da informação – ASLA (2006).	31
Figura 20 -	Os 6 C's da Motivação numa aprendizagem através de recursos.	33
Figura 21 -	Processo de aprendizagem afeto à resolução de problemas no quadro da aplicação de recursos (McKenzie, 1998).	35
Figura 22 -	Fases do processo de aprendizagem centrado prioritariamente na utilização de recursos.	39
Figura 23 -	Conceitos-chave da Aprendizagem Baseada em Recursos.	40
Figuras 24 a 26 -	Qualidade das fontes de informação na NET e aprendizagem diferenciada (Cartaz das Bibliotecas escolares do Canadá) School Libraries: Applying Innovative Ideas to a Threatened Species (2012) e <i>First Endeavor Middle School</i> , Clinton Hill, Brooklyn, Estados Unidos da América.	43
Figuras 27 e 28 -	Novos equipamentos e disposições no espaço físico das bibliotecas ( <i>Gluckman Mayner Architects's New York public-school library</i> e <i>The Robin Hood Library at Bronx P.S. 69.</i> )	45
Figuras 29 e 30 -	Novos espaços de leitura em confronto com velhos hábitos e necessidades. Ambientes personalizados de leitura (Dois aspetos de uma biblioteca intervencionada em Nova Iorque no âmbito do	46

	projeto The Robin Hood Foundation / NYC Board of Education).	
Figuras 31 e 32 -	Exemplos de diferentes recursos a disponibilizar aos alunos nas estações de RBL-ABR. Recursos digitais publicados pela NASA e pelo Early Childhood Community Development Centre.	49
Figuras 33 a 35 -	Múltiplas formas de organização do ensino segundo uma abordagem colaborativa, centrada nos alunos e de acordo com as suas necessidades e modos de aprendizagem.	50
Figura 36 e 37 -	Multiplicidade de <i>softwares</i> disponível no âmbito da diferenciação de recursos.	51
Figura 38 -	Múltiplas abordagens possíveis trabalhadas num processo de RBL - ABR,	54
Figura 39 -	Modelo de Lewin (1946).	56
Figuras 40 e 41 -	Modelos de Kemmis (1988: 29) e Whitehead (1991).	57
Figura 42 -	Aspetos gerais dos três equipamentos que compõem o Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz.	58
Figura 43 -	Localização da Freguesia de Carnide no Mapa de Lisboa.	59
Figuras 44 a 45 -	Vista aérea do Bairro Padre Cruz com localização das escolas do Agrupamento (Sede-1; 1º CEB-2 e Jardim-de-Infância-3). Aspeto geral da Escola Sede	60
Figuras 46 e 47 -	Aspetos da Biblioteca Escolar da Escola-Sede	62
Figura 48 -	Blocos de análise formados por seis obras na totalidade.	72
Figura 49 a 51 -	Exemplo de uma obra da Coleção “Contos Contas” e dos exercícios diferenciados nela propostos.	73
Figura 52 a 54 -	Obras que integraram o segundo bloco de análise.	73
Figura 55 -	Diretrizes gerais do processo de Aprendizagem Baseada em Recursos.	75
Figura 56 -	Abordagem pluridisciplinar realizada para cada uma das obras escolhidas.	78
Figura 57 -	Exemplo de Mapa Mental realizado no âmbito da obra “A Fada Oriana”.	79
Figura 58 -	Faseamento do processo desenvolvido pelos alunos no quadro da Aprendizagem Baseada em Recursos.	80
Figura 59 a 61 -	Exemplos de portefólios e outros materiais digitais realizados pelos alunos.	81
Figura 62 -	Vetores de incidência da observação no âmbito da aprendizagem baseada em recursos.	82
Figura 63 -	Níveis relacionais na hierarquia dos objetivos no quadro da investigação.	83
Figura 64 -	Grandes questões que presidem à Análise de Conteúdo.	84
Figura 65 -	Principais conclusões obtidas a partir da análise das observações efetuadas.	94
Figura 66 -	Questões de partida da investigação.	105
Figura 67 -	Fatores de desmobilização junto dos alunos utilizadores no que se refere à apropriação do espaço da biblioteca escolar.	107
Figura 68 -	A Era (do excesso) da Informação.	108
Figura 69 -	Planta esquemática da Sala de Leitura da Biblioteca Sede do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz.	108

Figura 70 a 73 -	Diferentes aspetos da Sala de Leitura da Biblioteca Sede do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz.	109
Figura 74 a 76 -	De entre os recursos colocados ao dispor dos alunos, estes selecionaram aqueles que, em diferentes momentos, sentiram servir os seus objetivos.	110
Figura 77 a 80 -	Momentos destinados à motivação para a leitura e diferentes abordagens aos recursos existentes na Biblioteca Escolar.	111
Figura 81 a 83 -	Diferentes aspetos da realização de trabalhos na Sala de Leitura da Biblioteca Sede do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz pelos alunos participantes no projeto.	113
Figura 84 a 90 -	Múltiplos ambientes, momentos e materiais no âmbito do projeto desenvolvido.	121

### Lista de Gráficos

Gráficos 1 e 2 -	Composição, por ano de escolaridade, da população escolar do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz no Ano Letivo de 2011-2012 e peso relativo dos diferentes anos de escolaridade.	63
Gráficos 3 e 4 -	Composição, por ciclo de escolaridade, da população escolar do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz no Ano Letivo de 2011-2012 e peso relativo dos diferentes ciclos de escolaridade.	64
Gráficos 5 e 6 -	Peso relativo da turma de 5º ano selecionada no universo das turmas de 5º ano e da totalidade dos alunos do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz no Ano Letivo de 2011-2012.	65
Gráfico 7 -	Momentos de pesquisa: preferência dos alunos quanto ao modo de organização do trabalho.	88
Gráfico 8 -	Evolução do processo de autonomia dos alunos face ao trabalho, atendendo às suas preferências de organização do trabalho.	88
Gráfico 9 -	Evolução da atitude dos alunos relativamente à pesquisa espontânea de livros e outros recursos na Biblioteca Escolar, no âmbito de atividades de leitura.	89
Gráfico 10 -	Evolução da atitude dos alunos relativamente à pesquisa espontânea de livros e outros recursos na Biblioteca Escolar, no âmbito de atividades de leitura.	90
Gráfico 11 -	Observação das atitudes de interesse manifestado pelos alunos, ao longo do projeto, relativamente aos momentos à pesquisa de recursos.	90
Gráfico 12 -	Observação das atitudes de interesse manifestado pelos alunos, ao longo do projeto, relativamente aos momentos à construção de recursos pelos mesmos.	91
Gráfico 13 -	Observação do modo como os alunos geriram o tempo dedicado às diferentes atividades desenvolvidas no âmbito do projeto.	91
Gráfico 14 -	Evolução das manifestações solidárias e de partilha de informação entre os alunos.	92
Gráfico 15 -	Manifestação de atitudes que revelam apropriação do espaço pedagógico em que os alunos desenvolveram os seus trabalhos.	93
Gráfico 16 -	Os 10 Conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos Alunos na totalidade dos Alunos da Turma, no âmbito da temática abrangente: Temas e Leituras.	97
Gráfico 17 -	Os 10 Conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos Alunos na totalidade dos Alunos da Turma, no âmbito da temática abrangente: Bibliotecas e Recursos.	100
Gráfico 18 -	Número de textos e outros trabalhos escritos realizados por alunos ao longo do ano letivo, no âmbito do projeto.	101
Gráfico 19 -	Número de trabalhos diferenciados realizados por alunos ao longo do ano letivo, no âmbito do projeto.	102
Gráfico 20 -	Distribuição das preferências por organização dos trabalhos realizados no quadro de diferentes datas comemoradas.	102
Gráfico 21 -	Número de portefólios realizados pelos alunos, com base no trabalho global desenvolvido.	103
Gráfico 22 -	Total de horas destinadas aos diferentes tipos de trabalho realizados pelos alunos no âmbito do projeto.	104

**Lista de Quadros**

Quadro 1 -	Um modelo comportamental de pesquisa de informação na Internet.	28
Quadro 2 -	Composição e caracterização da amostra selecionada (1 turma de 5º ano), relativamente a idades, género e aspetos particulares.	66
Quadro 3 -	10 conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos alunos em Trabalho Individual, no âmbito da temática abrangente: Temas e Leituras.	95
Quadro 4 -	10 Conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos Alunos organizados em Trabalho a Par, no âmbito da temática abrangente: Temas e Leituras.	95
Quadro 5 -	10 Conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos Alunos organizados em Trabalho de Grupo, no âmbito da temática abrangente: Temas e Leituras.	96
Quadro 6 -	10 conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos alunos em Trabalho Individual, no âmbito da temática abrangente: Bibliotecas e Recursos.	97
Quadro 7 -	10 Conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos Alunos organizados em Trabalho a Par, no âmbito da temática abrangente: Bibliotecas e Recursos.	97
Quadro 8 -	10 Conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos Alunos organizados em Trabalho de Grupo, no âmbito da temática abrangente: Bibliotecas e Recursos.	98



## Lista de Siglas Utilizadas

- AASL – *(The) American Association of School Librarians*
- ABR – Aprendizagem Baseada em Recursos
- ABRINQ – Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
- ACELAC - *Atlantic Canada English Language Arts Curriculum*
- ACRL - *Association of College and Research Libraries*
- AECT - *Association for Educational Communications and Technology*
- ALA – *American Library Association*
- APEF - *(The) Atlantic Provinces Education Foundation*
- ASLA – *(The) Australian School Library Association*
- BLFD - *Blended Learning and Flexible Delivery*
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- CMLEA - *California Media e Library Educators Association*
- FIABB - Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas
- HTML – *Hyper Text Markup Language*
- IFLA - *International Federation of Library Associations and Institutions*
- MOODLE - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- RBE – Rede de Bibliotecas Escolares
- RED – Recurso Educativo Digital
- RBL – *Resource Based Learning*
- TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária
- TG – Trabalho de grupo
- TI – Trabalho Individual
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- TP – Trabalho a par.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## Introdução

“É reconhecido que os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem e que a abordagem clássica nem sempre vai ao encontro das necessidades individuais dos alunos. Os novos princípios de aprendizagem incluem a aprendizagem construtivista, conhecimento baseado na aprendizagem, aprendizagem baseada nos recursos, aprendizagem autêntica e outros modelos. Muitos destes novos princípios incluem a aprendizagem individual e autónoma fora da sala de aula. Isto tem um enorme impacto na forma como a escola e todos os seus serviços são usados diariamente.”

Lourense H. Das, *in Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho*, 2008.

A pertinência e atualidade da presente temática prendem-se com o facto estar ligada a alguns dos grandes paradigmas da educação atual, no campo das literacias da informação. Vivemos tempos de mudança em que estes mesmos paradigmas mudaram e os seus atores também. Os alunos de hoje não são iguais aos de há dez ou quinze anos atrás, sobretudo quando pensamos no modo como e onde aprendem e os recursos de que dispõem, tantas vezes fora do contexto escolar, com ele entrando em rivalidades, mais ou menos articuladas. A diferenciação do trabalho e a abordagem personalizada do mesmo revestem-se de uma importância crescente na promoção da autonomia dos alunos em todos os contextos que cruzam as suas vidas.

Com efeito a aprendizagem realizada na escola e, dentro dela, na sala de aula, não esgota de modo algum a oferta em que o mundo global é pródiga em sentidos mais ou menos positivos. Os recursos digitais de aprendizagem e o processo de *e-learning* expandem crescentemente o seu lugar, adquirindo contornos de popularidade, eficácia e rapidez nunca conseguidos. É tempo de adotar e controlar estas profundas mudanças sob pena de lhe perdermos o pé e de não lhe tomarmos o pulso. Assim, nesta profusão de matérias e materiais disponíveis a Aprendizagem Baseada em Recursos afigura-se

pertinente e natural, na medida em que se torna uma abordagem educativa passível de permitir:

a) a interação com uma ampla gama de recursos (impressos e não impressos), acedidos através de estratégias e ferramentas diversificadas entre as quais se poderão incluir as novas tecnologias da informação;

b) o desenvolvimento das competências de que os alunos necessitam para utilizar de modo eficaz esses mesmos recursos e tecnologias;

c) o acesso a oportunidades de interação com recursos que atendam verdadeiramente as necessidades individuais e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos;

d) o contacto com oportunidades de aquisição de competências de pensamento crítico e criativo, bem como com a sua aplicação a situações novas e imprevisíveis;

e) a aplicação da leitura e da escrita em todas as áreas de conteúdo trabalhadas;

f) a oferta aos alunos de experiências pedagógicas baseadas na partilha da aprendizagem e do trabalho em colaboração com os seus pares;

g) um apoio e suporte pedagógicos constantes ao longo de toda a experiência de aprendizagem;

h) uma maior apropriação do processo de ensino-aprendizagem por parte dos alunos, incentivando-os a tornarem-se mais criativos, imaginativos e curiosos, segundo uma atitude mais ativa de aprendizagem;

i) o acesso do aluno (e também do professor), no espírito do trabalho colaborativo, a uma componente essencial de atualização curricular e de partilha do processo do ensino-aprendizagem;

j) uma maior oportunidade de escolha do local de aprendizagem – que poderá ser a sala de aula ou a biblioteca escolar (entre outros espaços escolares menos formais como, por exemplo, a sala de alunos ou o pátio);

k) a gestão do processo de ensino-aprendizagem por parte do professor, do professor-bibliotecário ou ainda de um outro membro da comunidade educativa;

l) a promoção de escolhas por parte dos alunos, encorajando-os a aceitar a responsabilidade pelos resultados das mesmas;

m) a transição do papel do professor, de guardião do saber para facilitador e guia, enfatizando o processo que assegura a qualidade do resultado final.

Do ponto de vista pessoal, poderemos aqui incluir a nossa experiência como antiga aluna na Escola Preparatória de Fernando Pessoa nos anos letivos de 1973/74 a 1975/1976. Durante estes três anos – marcados igualmente a nível nacional por momentos históricos indeléveis – para as então consideradas escolas-piloto, a vivência discente foi efetivamente ímpar no panorama nacional. Alunos e professores foram agentes da aplicação experimental da denominada “experiência pedagógica” no espírito da Reforma de Veiga Simão.

O Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior apresentados em 1971 pelo então ministro da Educação, Veiga Simão, estariam na base da aprovação, em 1973, da lei que permitiria uma nova reforma do sistema educativo, introduzindo, pela primeira vez, o conceito de democratização no âmbito de um regime político conservador e que iria fundir-se no espírito da nova legislação democrática pós 25 de Abril.

Aliás, uma das grandes inovações, em termos de política educativa, introduzidas em Portugal na segunda metade da década de sessenta, dizia respeito à possibilidade do “Ministro da Educação Nacional [poder] determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respetivo Ministério” (Dec. Lei n.º 47587: art.º 1.º), algo que seria aproveitado a partir de 1971 por Veiga Simão, como forma de experimentar, e mesmo antecipar, as reformas projetadas no domínio da reforma global do sistema escolar Português. Este decreto-lei iria determinar que as experiências podiam “consistir, inclusivamente, no funcionamento experimental de novos tipos de estabelecimentos de ensino (escolas-piloto)” (Dec. Lei n.º 47587: art.º 1, n.º 2), sendo que deviam “ser limitadas no tempo e restringir-se, em princípio, a determinado ou determinados estabelecimentos ou turmas” (Dec. Lei n.º 47587: art.º 1.º, n.º 3). Poderiam ainda ser considerados “na fórmula «experiências pedagógicas» (...) os «ensaios de novos métodos didáticos» (Dec. n.º 47587: art.º 1.º, n.º 4), conceito que passaria a ser suportado e enquadrado pelo novo Modelo de Gestão Democrática das Escolas, segundo o Dec. Lei n.º 769-A/76, 23 outubro.

Esta “experiência pedagógica”, como então ficaria conhecida, conferiu-nos a todos, quantos dela participaram, um sentido único de apropriação quase total do nosso processo educativo, que passaria inclusivamente pela construção de múltiplos materiais (entre os quais fotografia, filme de animação, materiais para decoração dos espaços educativos do polo-creche e construção de jogos didáticos no âmbito da matemática) e pela flexibilização controlada dos horários das aulas, propostas informais de trabalho sujeitas a

avaliação, debate de problemas e questões coletivas das turmas, grupos de trabalho promovidos pelos alunos com o apoio de professores, num amplo conjunto de atividades promotoras da nossa autonomia académica e pessoal e dum *empowerment* extraordinário e totalmente único para a época.

Uma antiga aluna deste projeto-piloto, Ana Vitória Luis (2010: s.p.) testemunha assim a sua vivência pedagógica neste mesmo quadro:

“Três turmas mistas de 25 alunos em 17 distritos do País testaram novos programas e novas formas de abordar as matérias curriculares. Visitas de estudo, trabalhos de grupo, investigação e relatórios passaram a fazer parte do nosso léxico. A estes anos chamaram-se "pilotos" e fizeram parte da reforma do Veiga Simão que deu origem aos 7º, 8º e 9ºanos Unificados. Esta experiência marcou todos os que por lá passaram de uma forma muito intensa, durante esse tempo viveu-se intensamente cada minuto na Escola daí que muitas das amizades que lá se fizeram sejam duradoiras e tenham sobrevivido 37 anos.”

Com efeito, é curiosa a permanência desta memória coletiva em tantos de todos os que por lá passaram e ficaram marcados positivamente por esta verdadeira revolução de sentidos assente num espírito de grupo e de autonomia individual que nos fez crescer em harmonia e com a sensação de que a escola era, de facto, um lugar onde podíamos ser nós mesmos.

E passou mais tempo, novas ideias e metodologias surgiram. A construção do saber tornou-se cada vez mais uma via personalizada e colocada em ação e articulação com milhares de outras. Os recursos redimensionaram-se e cresceram ao ponto de quase pedirmos tréguas. O mundo alterou-se, cresceu de tal modo que começou a diminuir. Um *tsunami* de informação varreu todo o globo nas décadas de passagem do milénio, transfigurando a face das comunicações e também das nossas casas, escritórios, automóveis, salas de aula. A era digital instalou-se. Revalorizaram-se saberes e formas de expressão. Democratizaram-se espaços e tempos de aprendizagem e surgiram novas abordagens aos estudos em que a distância já não separava mas unia.

Nesta senda pela individualidade da construção do conhecimento, a busca de novos e variados recursos sofreu um crescendo a que não foi, de todo, estranho o aparecimento de novas tecnologias, novos suportes e novas literacias, sendo precisamente no campo das literacias da informação que se prenderia um dos fatores mais pertinentes no plano da educação atual. Com efeito, de acordo com algumas das principais diretrizes emanadas da Rede de Bibliotecas Escolares, o papel da Biblioteca Escolar na luta pela

promoção das literacias é fundamental abarcando, como refere Pinheiro (2010) diferentes modelos no quadro da *Resource Based Learning* – Aprendizagem Baseada em Recursos (RBL-ABR).

De facto, este processo trabalha as diferentes competências afetas às literacias da informação, reconhecendo a sua necessidade enquanto base de decisões críticas e fundamentadas. Ajuda a formular questões assentes nas necessidades de informação, identificando as suas potenciais fontes e desenvolve estratégias de pesquisa mais eficazes. Além disso, promove diferentes formas de organização da informação, mais claras e práticas, permitindo uma gestão mais consentânea com as necessidades atuais de recuperação da mesma que a coloque ao serviço do pensamento crítico e da resolução de problemas (Doyle, 1992). Por fim, esta prática estabelece laços privilegiados de compromisso com um caminho de aprendizagem mais autónomo e crítico, utilizando múltiplos e mais personalizados processos, sistemas e tecnologias de informação, abraçando e respeitando os valores de cada aprendente e permitindo encontrar os dados ajustados à resolução dos seus problemas pessoais e profissionais (Bruce, 1994).

Ainda no plano pessoal, positivamente marcada por este espírito inovador, realizaríamos em 2004 uma ação de formação ministrada pelo Instituto Irene Lisboa, orientada pela Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Meireles, denominada “O Ensino Diferenciado e a Construção das Autonomias” na qual tivemos a oportunidade de sentir renascer o nosso interesse pela construção individual do conhecimento assente numa linha construtivista e de apelo, valorização e recriação constante dos recursos disponíveis, agora com a possibilidade de uma chamada permanente às novas tecnologias. Esta formação, aliada ao muito que entretanto se tinha assimilado na frequência da cadeira de Gestão Curricular ministrada em 1998 pela Dr.<sup>a</sup> Maria do Céu Roldão (no, à data, Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa) no âmbito da parte curricular do Mestrado em Ciências da Educação – Vertente de Orientação da Aprendizagem, viria a consolidar o meu interesse pedagógico por esta temática. O conceito da promoção da autonomia do aluno, debatido de um modo crescente na escola democrática, surgiria profundamente ligado ao conceito de ensino-aprendizagem ou, como também afirmava Maria do Céu Roldão nas suas aulas, “ensinos-aprendizagens”, porquanto cada indivíduo faria o seu próprio percurso pedagógico e receberia, também de modo único e intransmissível a mensagem de cada docente e de cada recurso.

De igual modo a frequência dos seminários do presente Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares da Universidade Aberta, designadamente o Seminário de Problemas e Desafios da Biblioteca Escolar, constituíram um precioso contributo relativamente às questões relacionadas com a Aprendizagem Baseada em Recursos, as suas vantagens e dificuldades de implementação. Esta formação foi efetivamente um alerta para o modelo educacional em causa, o qual envolve ativamente os alunos numa multiplicidade de recursos escritos e não escritos, sendo baseado no princípio de que cada aluno será atraído para aqueles que melhor correspondam às suas necessidades e estilos de aprendizagem (Farmer, 1999).

De acordo com esta abordagem, caberá ainda ao professor um papel de orientador e promotor dos caminhos individualizados de aprendizagem, deslocando-se o foco desta fundamentalmente para o aluno, de acordo com uma perspetiva construtivista. Na planificação de unidades baseadas na utilização destes mesmos recursos, pesquisados ou construídos pelos alunos, estes servir-se-ão de fontes de informação mais tradicionais ou inovadoras, entre as quais se destacarão igualmente os recursos humanos, tantas vezes esquecidos ou desvalorizados.

Efetivamente, os seminários lecionados no âmbito do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares foram decisivos no sentido da recuperação destas memórias tão gratificantes relativas ao nosso próprio percurso escolar, no qual pudemos beneficiar duma abordagem semelhante, como acima se referiu e que ficou marcado duma forma extremamente positiva pela autonomia académica que este modelo educativo permite e promove e que atualmente ganha uma nova dimensão através das novas possibilidades conferidas pelas tecnologias digitais.

Ao que acima foi exposto, acresce o desempenho do cargo de Professora Bibliotecária num Agrupamento de Escolas de Lisboa em que lecionamos há cerca de 10 anos, conhecendo bem a sua população escolar que consideramos poder beneficiar muito com esta abordagem pedagógica passível de conferir à Biblioteca Escolar o papel dum verdadeiro Centro de Recursos, passo este que talvez tarde em se fazer notar no panorama educativo das nossas escolas.

Deste modo, apresentam-se como pontos de partida à investigação que se propõe, as seguintes questões:

- Será a relação dos alunos com os recursos de que dispõem para o seu trabalho académico, essencial à construção dum processo individual de aprendizagem, permitindo um caminho personalizado com resultados mais positivos por se constituírem como mais motivadores para cada indivíduo?
- De que modo (s) poderá a biblioteca escolar constituir-se como um contributo essencial para a construção destes recursos, nomeadamente enquanto centro guardião, disponibilizador e promotor da sua aplicação nos múltiplos processos de ensino-aprendizagem?

Partindo destas questões, formularam-se os seguintes objetivos para a presente dissertação:

- Analisar a relação da crescente autonomia pedagógica dos alunos com a construção de recursos didáticos de aprendizagem por parte dos mesmos em articulação com os seus professores, no contexto físico da biblioteca escolar;
- Divulgar o papel pedagógico da biblioteca escolar na comunidade educativa, promovendo na mesma o reconhecimento deste espaço como polo de excelência ao serviço do processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
- Identificar de que modo a apropriação do espaço físico e emocional da biblioteca escolar e do próprio processo de aprendizagem pelos alunos poderá ser um fator determinante na promoção da sua autonomia académica e do seu sucesso escolar.

O presente projeto desenvolver-se-á, assim, em três grandes blocos. Sendo a primeira parte destinada ao enquadramento conceptual, a segunda parte exporá o estudo empírico, dados recolhidos e seu tratamento. A terceira parte apresentará as conclusões obtidas e as principais linhas de rumo por elas lançadas.



## PARTE I - Enquadramento Conceptual

### 1. A Aprendizagem Baseada em Recursos: conceito e implicações

“Com a biblioteca escolar, literalmente o coração do programa educativo, os alunos têm a melhor hipótese de se tornarem leitores competentes e entusiastas, informados acerca do mundo que os rodeia e despertos para as ilimitadas possibilidades do amanhã.”

Mary Gaver, *in Every child needs a school library*, 1958

A aprendizagem centrada em recursos (*resource based learning* e à qual nos referiremos de ora avante como RBL-ABR) não é uma abordagem totalmente inovadora. Tradicionalmente, ela foi utilizada como complemento de métodos mais diretivos de ensino, não estando vinculada a qualquer teoria de aprendizagem ou pedagogia específica (Hill & Hannafin, 2002). O grande volume de informações atual e a nossa capacidade de transmitir essa informação em vários formatos recentraria, no entanto, a atenção sobre o potencial de aprendizagem baseada em recursos (Hill & Hannafin, 2002).

Esta metodologia implica uma maior apropriação do processo de ensino-aprendizagem por parte dos alunos e a tomada de consciência de que o conhecimento é algo de muito pessoal que se vai construindo de acordo com o ritmo de aprendizagem individual e os interesses de cada um de nós. Reveste-se assim de uma grande atualidade no que respeita ao reconhecimento do processo de ensino-aprendizagem como algo de único e irrepetível e cuja apropriação por parte do aprendente é fundamental para um trabalho que se pretende profundo e sistemático.

Por outro lado, o aparecimento de construções pedagógicas como a *Blended Learning and Flexible Delivery* reforçou o interesse na abordagem mais construtiva do conhecimento. Encarada como "a capacidade de escolher entre todas as instalações, tecnologia, *media* e materiais disponíveis, aqueles que melhor se aplicam ao conhecimento prévio e estilo de aprendizagem individual no sentido de alcançar um objetivo educacional", a BLFD, define-se assim, segundo Orey (2002), como um caminho

totalmente personalizado do ponto de vista do aprendiz, atribuindo-se ao professor um papel de *designer, de modelador* da experiência (Caladine, 2002) empenhado em localizar, construir e disponibilizar recursos para os seus alunos, de molde a que estes possam atingir determinados objetivos académicos, no que se aproxima da RBL-ABR.

Deste modo, uma aprendizagem baseada em recursos é um modelo educacional, desenhado por mediadores no sentido de mobilizar ativamente os alunos para uma multiplicidade de recursos, escritos e não escritos. Habitual e preferencialmente caberá ao professor da turma em conjunto com outros professores (como, por exemplo, os docentes e/ou técnicos de TIC), proceder à elaboração das planificações das unidades de ensino centradas na RBL-ABR. No entanto, pertencerá aos alunos a assunção da responsabilidade de seleção dos recursos, incluindo os humanos, que mais atraem as suas preferências individuais de aprendizagem, interesses e competências (Thompson e Henley, 2000).

A incorporação destes múltiplos recursos nas tarefas planificadas permitirá assim aos estudantes a oportunidade de desenvolver as proficiências e técnicas necessárias à promoção da sua autonomia para se tornarem aprendentes autónomos e autodirigidos, bem como utilizadores efetivos da informação (Doiron & Davies, 1998; Atlantic Provinces Education Foundation, s.d.), sendo que o produto deste processo culmina habitualmente na apresentação dos trabalhos realizados perante um público selecionado (Bleakley e Carrigan, 1994).

A RBL-ABR desabrochou com o dealbar do desenvolvimento tecnológico, grande responsável pelas enormes mudanças na natureza dos recursos disponíveis em contexto educativo, bem como pela maior facilidade em aceder, catalogar e classificar meios digitais (Hill & Hannafin, 2001). Desvaneceu também o fosso tradicionalmente existente entre professores e alunos no que respeita ao acesso à informação. Atualmente podem inserir-se neste contexto o conceito RED (Recurso Educativo Digital), uma ferramenta educativa que pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem e que utiliza produtos, serviços ou processos TIC para promover este mesmo processo, podendo estes recursos estar ligados a vários tipos de *media* e formatos de aprendizagem.

De um modo mais preciso, os RED distinguem-se das habituais aplicações passíveis de ser utilizadas em contexto educativo (ex: editores de texto, editores de folhas de cálculo, editores de apresentações, o Moodle, etc.), e de todos os recursos que, embora possam ser utilizados na educação, não tenham sido criados com o exclusivo propósito de promover aprendizagens (ex: uma página de jornal *on-line*).

Como já vimos, a RBL-ABR pode também ser aplicada por educadores que habitualmente privilegiam uma abordagem mais expositiva, promovendo a participação dos alunos, o seu nível de interesse, enriquecendo a própria unidade didática, através de um permanente redireccionamento das questões levantadas. A escola tornar-se-á assim mais interativa, procurando os alunos questões de profundo interesse pessoal, colaborando entre si, com os professores, a comunidade e com uma infinidade de recursos de informação. A ênfase é assim colocada nos alunos e na promoção da sua autossuficiência didática e pedagógica, podendo estes ser guiados e encorajados a fazer perguntas produtivas, para sintetizar, analisar, interpretar e avaliar informações. Neste ponto, as bibliotecas e bancos de dados de todo o mundo podem ser acedidos em tempo útil, permitindo o encontro com uma infinidade de informações a partir de uma ampla variedade de fontes.

Já vimos também que a RBL-ABR assenta no princípio de que os alunos serão atraídos individualmente para os meios e conteúdos que melhor correspondam às suas capacidades pessoais de processamento e diferentes estilos de aprendizagem (Farmer, 1999), mas importará aqui fazer um alerta. Frequentemente se confundirá uma aprendizagem centrada em recursos com a utilização mera e simples de muitos recursos em contexto escolar e tal não coincide necessariamente com o verdadeiro conceito de RBL-ABR. Com efeito muitas vezes a utilização destes recursos é feita mantendo-se uma metodologia centrada no professor (Doiron & Davies, 1998), ocorrendo num *continuum* que pode ir de uma abordagem mais dirigida pelo docente até uma total imersão do aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem e podendo ainda, numa perspetiva construtivista, serem as unidades planificadas pelo professor (ou mesmo pelo aluno) mas decisivamente centradas neste último.

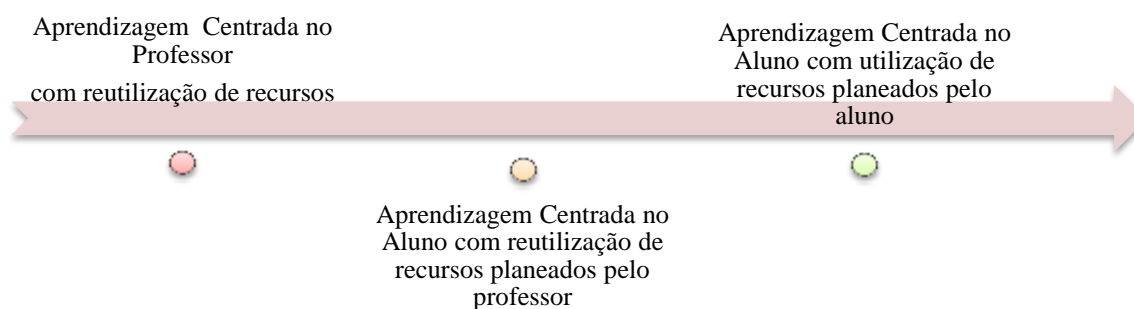


Figura 1 - *Continuum* do processo de aprendizagem no sentido de uma maior centralização no aluno (de acordo com Doiron & Davies, 1998).

Também numa linha piagetiana, os objetivos pedagógicos da aprendizagem e as atividades desenvolvidas nesse sentido, deverão estar sempre centrados no aluno. Deste modo, os conteúdos não deverão ser entendidos como fins em si mesmos, mas como instrumentos que servem ao desenvolvimento evolutivo natural. Deverá ser privilegiada uma metodologia que conduza o aluno à descoberta pessoal, num processo de construção interior e individual assente no estágio de crescimento de cada indivíduo. A aprendizagem deverá ser encarada como um sistema de reorganização cognitiva do sujeito, aberta aos naturais conflitos cognitivos que surgem ao longo deste caminho e que são marcantes nesse mesmo desenvolvimento. Por outro lado, todas as experiências de aprendizagem carecem de uma estruturação que privilegie a interação social, a colaboração, a cooperação e a permuta de perspetivas na busca conjunta do conhecimento. Assim, a teoria de Piaget é favorável ao projeto de aprendizagem na qual as dúvidas partem dos alunos e o conhecimento é construído através de situações de aprendizagem num processo que favorece a sua autonomia e o processo autorreflexivo sobre sua própria ação na busca de uma maior satisfação intelectual, conforme se esquematiza em seguida:

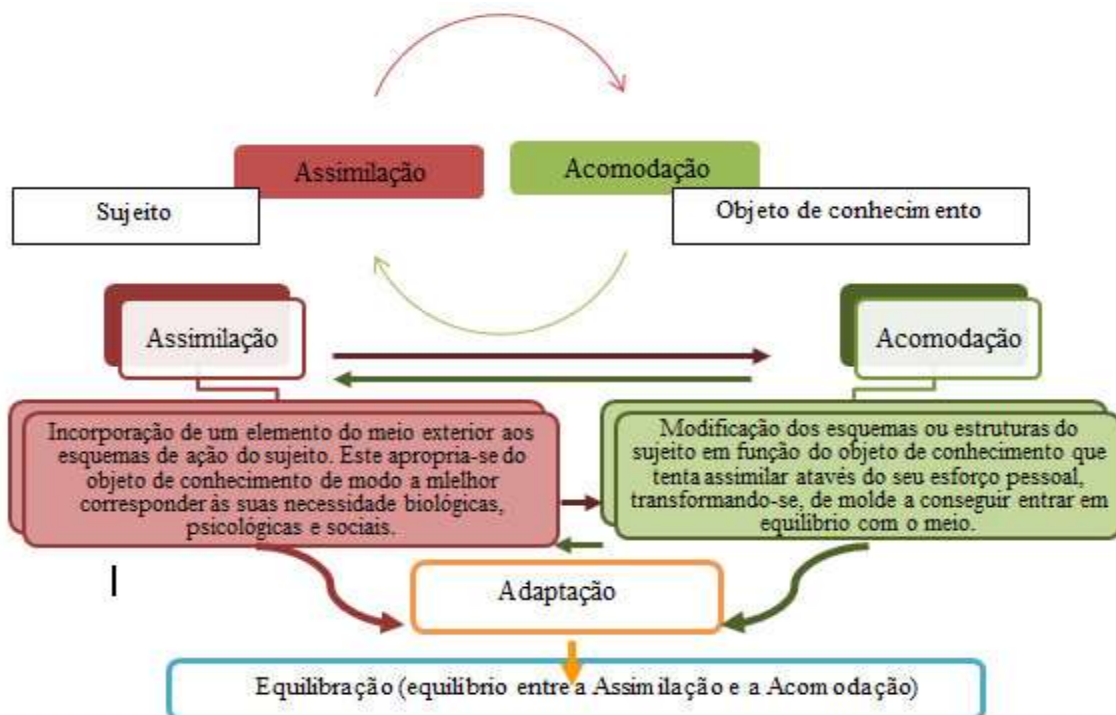


Figura 2 – No caminho da aprendizagem cada um de nós percorre etapas, passo a passo, num envolvente processo de desafio-satisfação. (Esquema realizado segundo as preconizações piagetianas). Fonte: SILVA, Tathiane Ananias (2009).

Os autores construtivistas preocuparam-se profundamente com o processo de aprendizagem, bem como com o conteúdo da mesma e já a filosofia da educação desenvolvida por John Dewey (1933) era consistente com a visão construtivista de aprendizagem, enfatizando a importância da reflexão no processo ativo de aprendizagem.

Dewey retratou a aprendizagem como um processo construtivo que ocorre em cinco fases do pensamento reflexivo:

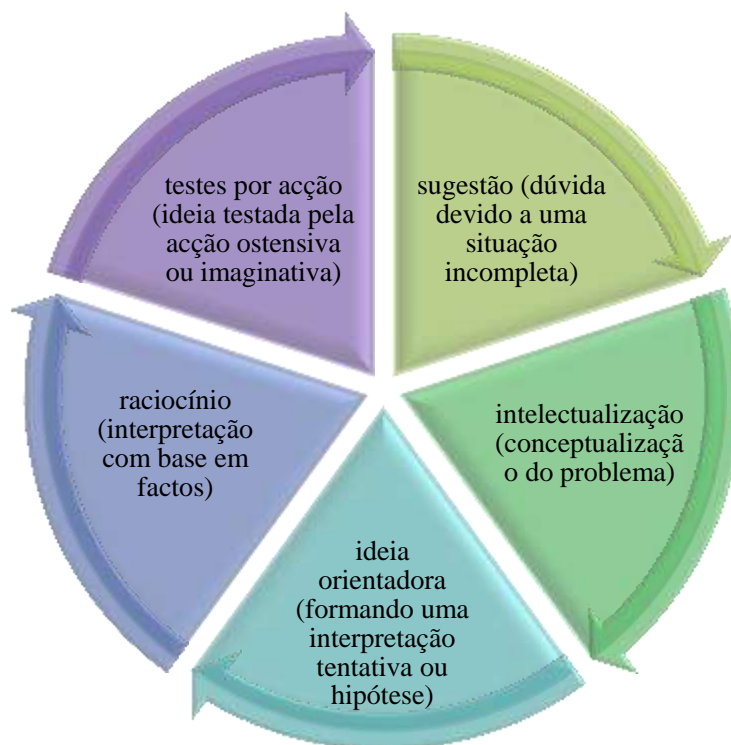


Figura 3 - Fases do processo construtivo da aprendizagem segundo Dewey.

Fonte: DEWEY, J. (1959).

Esta visão revelaria já a necessidade de fontes de informação substancial no processo de aprendizagem que ocorreria através do uso ativo da informação. A obra de George Kelly, *Personal Construct Theory* (1963), definiu também a visão construtivista de aprendizagem a partir de uma perspetiva psicológica. O seu estudo retrata igualmente a interação do pensamento e da emoção, de acordo com cinco fases semelhantes às fases de reflexão de Dewey. Kelly descreveria o processo de aprendizagem como "um ciclo completo de sentido" que passaria por: a) confusão e dúvida (nova experiência); b) problemática inicial e possível ameaça (informações inconsistentes / incompatíveis); c)

hipótese provisória (apontando uma direção para prosseguir); d) testagem e de apreciação (avaliação de resultados da empresa) e e) reconstrução (assimilando nova construção).

Bruner (1986), outro importante defensor da teoria construtivista de aprendizagem também enfatizou a ideia de que o pensamento profundo do indivíduo – interpretação – seria central para o processo de aprendizagem, observando não ser suficiente apenas para recolher informações. A interpretação seria baseada em construções pessoais elaboradas a partir de experiências anteriores que permitem aos alunos ir além da informação que localizam, criando algo unicamente seu.

As fases construtivistas da aprendizagem descritas por Dewey, Kelly, e Bruner são semelhantes às etapas reveladas nos estudos mais atuais relativos ao processo de busca de informação, descrevendo um percurso holístico de aprendizagem pessoal a partir das informações recolhidas. Assim é consistente com a visão construtivista, segundo a qual as pessoas aprendem por agir, pensar e sentir de uma forma pessoal e criativa.

Estudos sobre o processo de busca de informações indicam a necessidade de orientar e treinar os alunos no processo complexo e construtivo da aprendizagem com base numa variedade de fontes de informação, sendo para Kuhlthau fundamental ir além da informação dada no sentido de formar um entendimento pessoal, o que se coaduna estreitamente com a Aprendizagem Baseada em Recursos (Kuhlthau, 1989).

## 1.1 A Aprendizagem Baseada em Recursos e a literacia da informação

“Vygotsky enfatiza a ligação entre as pessoas e o contexto cultural em que vivem e são educadas. De acordo com ele, as pessoas usam instrumentos que vão buscar à cultura onde estão imersas e entre esses instrumentos tem lugar de destaque a linguagem, a qual é usada como mediação entre o sujeito e o ambiente social. A internalização dessas competências e instrumentos conduz à aquisição de competências de pensamento mais desenvolvidas, constituindo o cerne do processo de desenvolvimento cognitivo.”

Ramiro Marques, in *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*, 2007

O presente estudo remete-nos para processos construtivistas do processo de aprendizagem, designadamente no que se refere a formas diferenciadas de apropriação do conhecimento por parte dos indivíduos, centrando-se na construção pessoal do saber através da elaboração e consulta de múltiplos recursos.

Será essencial esclarecer, à partida, os principais conceitos que aqui são apresentados, entre os quais se destaca o da literacia da informação. Esta determina a natureza e extensão da informação necessária a cada um de nós, em diferentes contextos, permitindo aceder também, de forma mais crítica, às fontes que se revelam mais apropriadas a cada momento e de acordo com um objetivo específico pelo que se articula, de um modo particularmente feliz, com os processos inerentes à RBL-ABR.

Para utilizadores menos jovens, permitirá ainda compreender melhor questões económicas, legais e sociais implicadas no universo da informação, (*Association of College Library and Information Professionals*, 2004; IFLA, 2006), bem como alguns problemas e reflexões de natureza ética e/ou legal que poderão estar relacionados com o acesso e utilização de fontes e conteúdos informativos; preocupações sempre fundamentais e de grande exigência no mundo educativo atual marcado por uma crescente globalização e por uma profunda competitividade.

Na imagem seguinte poderemos analisar as principais Competências da Aprendizagem para o Século XXI centradas nas realizações académicas.



Figura 4 - Competências da Aprendizagem para o Século XXI.

Fonte: enGauge 21st Century Skills: , [www.ncrel.org/engauge](http://www.ncrel.org/engauge); <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>

Diversos autores e organizações têm avançado com definições no âmbito da literacia da informação. Uma das mais frequentemente citadas é a da *American Library Association*, segundo a qual um indivíduo com competências de informação “deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária, e ter as capacidades para a localizar, avaliar e usar eficazmente.” (ALA, 1989).

Muitas outras definições derivam desta, afirmando a *Association of College and Research Libraries* (2000) que a literacia da informação deverá conferir a capacidade de determinar a extensão da informação de que se necessita, aceder à mesma de um modo eficaz e eficiente, avaliar criticamente essa informação e as suas fontes, incorporar a informação selecionada na sua base prévia de conhecimentos, utilizá-la eficazmente de modo a conseguir um objetivo específico e compreender as múltiplas questões que envolvem a sua utilização entre as quais se poderão destacar as de natureza ética e legal.

Também do ponto de vista do utilizador vários foram os autores que se debruçaram sobre esta problemática, procurando entender o que de facto é significativo para o individuo no campo da literacia da informação. A figura seguinte apresenta alguns dos mais representativos:

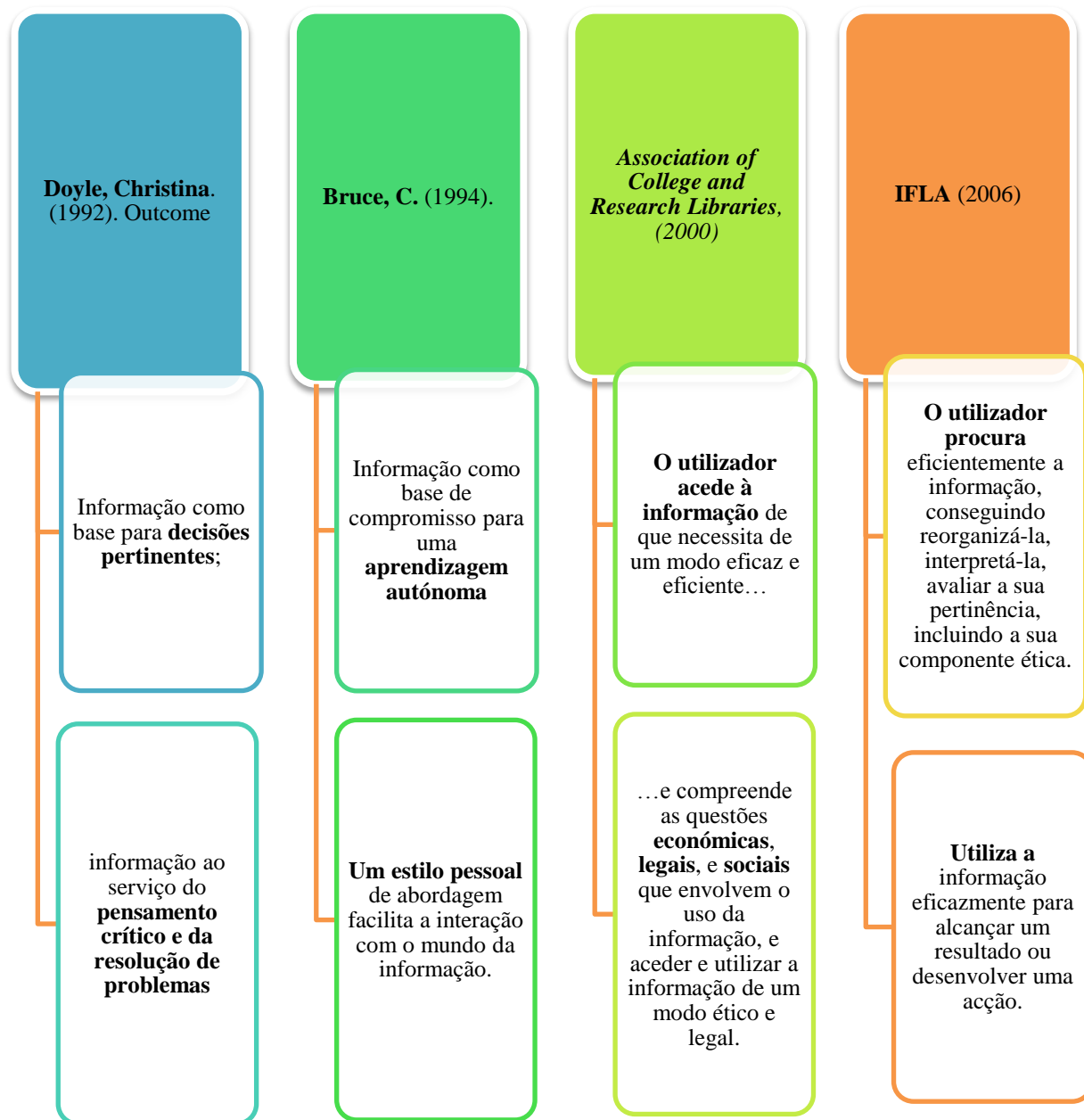


Figura 5 – Conceitos de Literacia da Informação na perspetiva do utilizador, de acordo com diferentes autores e organizações.

Trabalhando as grandes competências da aprendizagem à luz das exigências atuais e dos inúmeros recursos disponíveis, o modelo de Irving e Marland (Reino Unido, 1979), remete-nos neste campo para os aspetos práticos desta articulação, traduzidos num menu de questões que compõem uma *check-list* que seguidamente se apresenta e que serve de guião ao processo de verificação de uma literacia da informação bem estruturada no sentido da obtenção dos dados pretendidos em cada momento. Caberá assim ao utilizador colocar questões que lhe permitam guiar-se de um modo mais eficaz pelo labirinto de informação disponível, de modo a que a sua pesquisa, o seu trabalho e as suas reflexões finais componham um processo frutífero e gratificante.

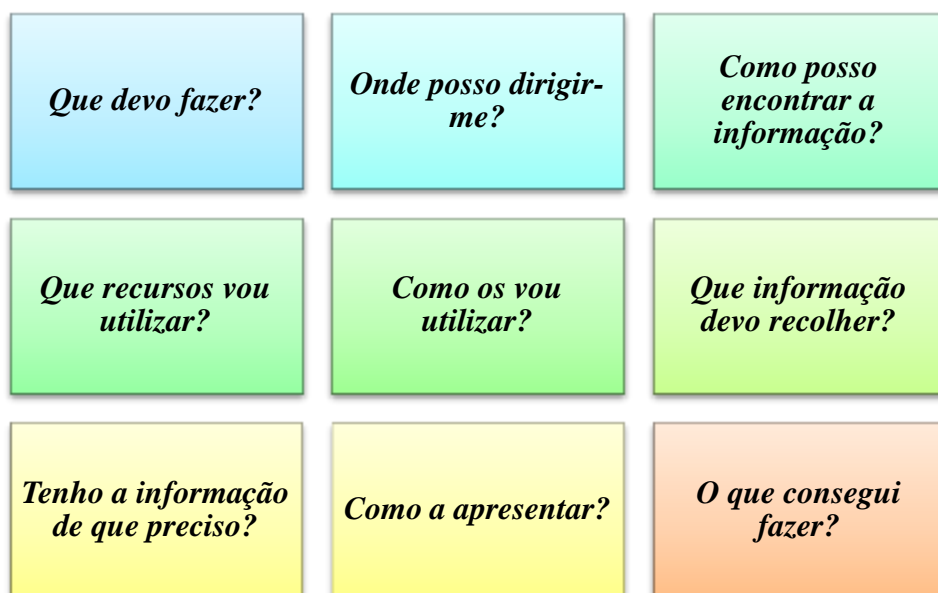


Figura 6 - Modelo de Irving e Marland (Reino Unido-1979).

Fonte: PINHEIRO, C. (2010).

Esta abordagem complementa-se com a ordem dos fatores sugerida por Carol Kuhlthau (1989) e que se articula igualmente com um processo de aprendizagem baseado em recursos. Assim, o processo de procura, encontro e recuperação da informação dever-se-ia iniciar pela seleção do tópico geral a tratar, após o que se afunilaria para a formulação e exploração de tópicos específicos, recolha de informação, apresentação e avaliação dos dados recolhidos. A estes fatores Stripling and Pitts (1988) acrescentam o desenvolvimento de uma tese ou proposta de formulação de questões para a planificação da pesquisa.

Para Kuhlthau (1989) a literacia da informação envolve o uso ativo de informações e ideias para uma aprendizagem através do currículo. Os seus estudos revelaram a existência de profundas complexidades subjacentes à aprendizagem com base numa variedade de recursos, indicando os resultados obtidos por esta autora que, embora os alunos precisem de desenvolver competências para localizar e encontrar fontes de informação, é igualmente necessário que promovam outras competências na utilização da informação, uma vez esta localizada e selecionada.



Figura 7 - Modelo de Literacia da Informação – Etapas - Information Search Process –  
Fonte: Carol Kuhlthau (EUA – 1989).

Globalmente, os autores são unânimes em considerar que as competências para a utilização da informação são essenciais à educação, ademais num ambiente crescentemente tecnológico, sendo centrais para a atual missão da escola fortemente marcada pela era da informação em que vivemos.

Na verdade, o próprio processo de pesquisa da informação deverá incorporar na sua natureza dinâmica, competências de localização e interpretação da mesma, preparando

os alunos para uma gama completa das necessidades de pesquisa que englobam aspetos físicos e cognitivos mas também afetivos.

	Início	Seleção	Exploração	Formulação	Recolha	Apresentação	Avaliação
<b>Sentimentos</b> (Plano Afetivo)	Incerteza	Otimismo	Confusão, Frustração, Dúvida	Clareza	Sentido de rumo, Confiança	Satisfação ou Desapontamento	Sentido de conquista
<b>Pensamentos</b> (Plano Cognitivo)	Vagos			Concentrados	Interesse crescente		Aumento da auto consciência
<b>Ação</b> (Plano Físico)	Pesquisa de informação relevante			Pesquisa de informação pertinente			
	Explorar			Documentar			




Figura 8 – Dinâmicas de Pesquisa da Informação, segundo Carol Kuhlthau (EUA – 1989). Fonte: Carol Collier Kuhlthau (1989).

Envolvendo os alunos ativamente no seu próprio processo de aprendizagem através da utilização de uma variedade de recursos, este processo insere-se assim numa abordagem de natureza construtivista. Com efeito, os alunos são envolvidos na investigação, incorporando os seus pensamentos, ações e sentimentos num processo holístico de aprendizagem. Partindo das suas teorias intuitivas e construções anteriores, investigam questões emergentes e partilham os seus novos conhecimentos num ambiente colaborativo.

Exigindo o acesso a uma vasta gama de materiais a perspetiva construtivista defende ainda o desenvolvimento de competências de informação relativas a uma multiplicidade de fontes.

As competências de informação desenvolvidas no âmbito do processo construtivo de aprendizagem serão assim aplicadas facilmente numa ampla variedade de contextos educativos e de aprendizagem e de resolução de problemas em situações da vida real.

Na realidade muitos modelos procuram sistematizar o processo de aprendizagem em consonância com as literacias da informação (McKenzie, 1995; Pappas e Tepe, 1995), sintetizando-o ao máximo os passos essenciais do processo como sucede Modelo PLUS, apresentado na figura seguinte:

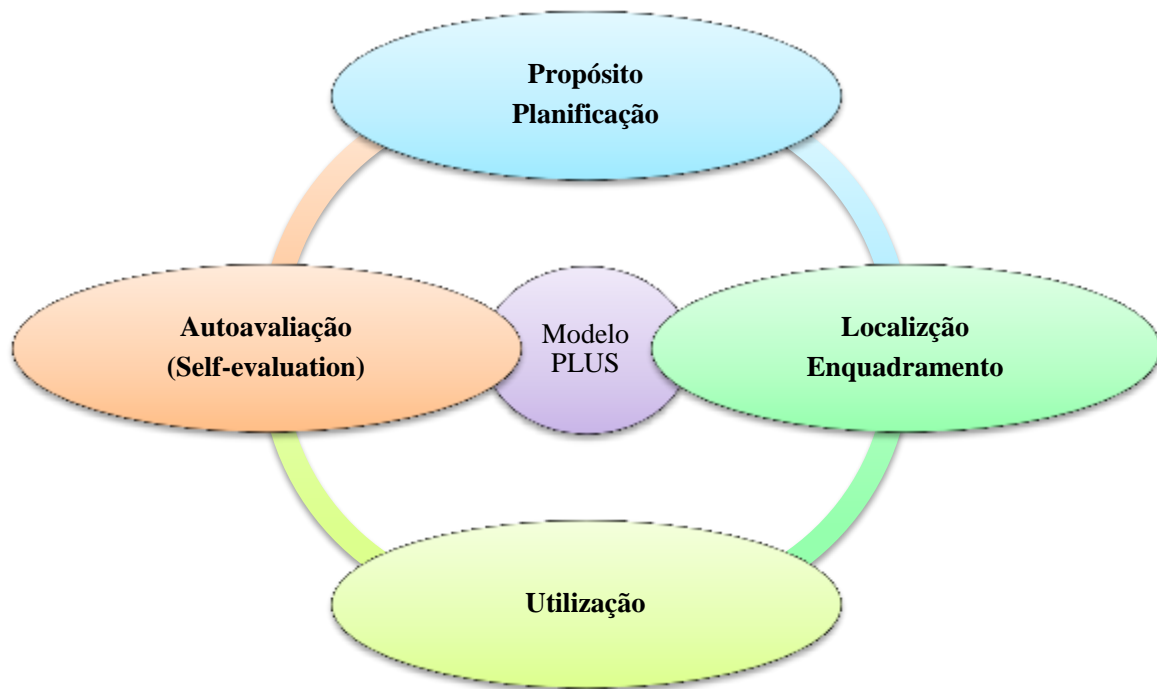


Figura 9 - Modelo PLUS - James Herrings (Reino Unido- 1996).

Fonte: HERRING, J. (1996).

Modelos existem que se caracterizam pelo apelo que fazem à apropriação, monitorização e interação com o texto, como o Modelo Exit-Wray e Lewis (Reino Unido, 1997).

Outros destacam-se pela simplicidade e vasta aplicação, como acontece com o modelo BIG6, largamente utilizado nos EUA e frequentemente referenciado no quadro da Rede de Bibliotecas Escolares.

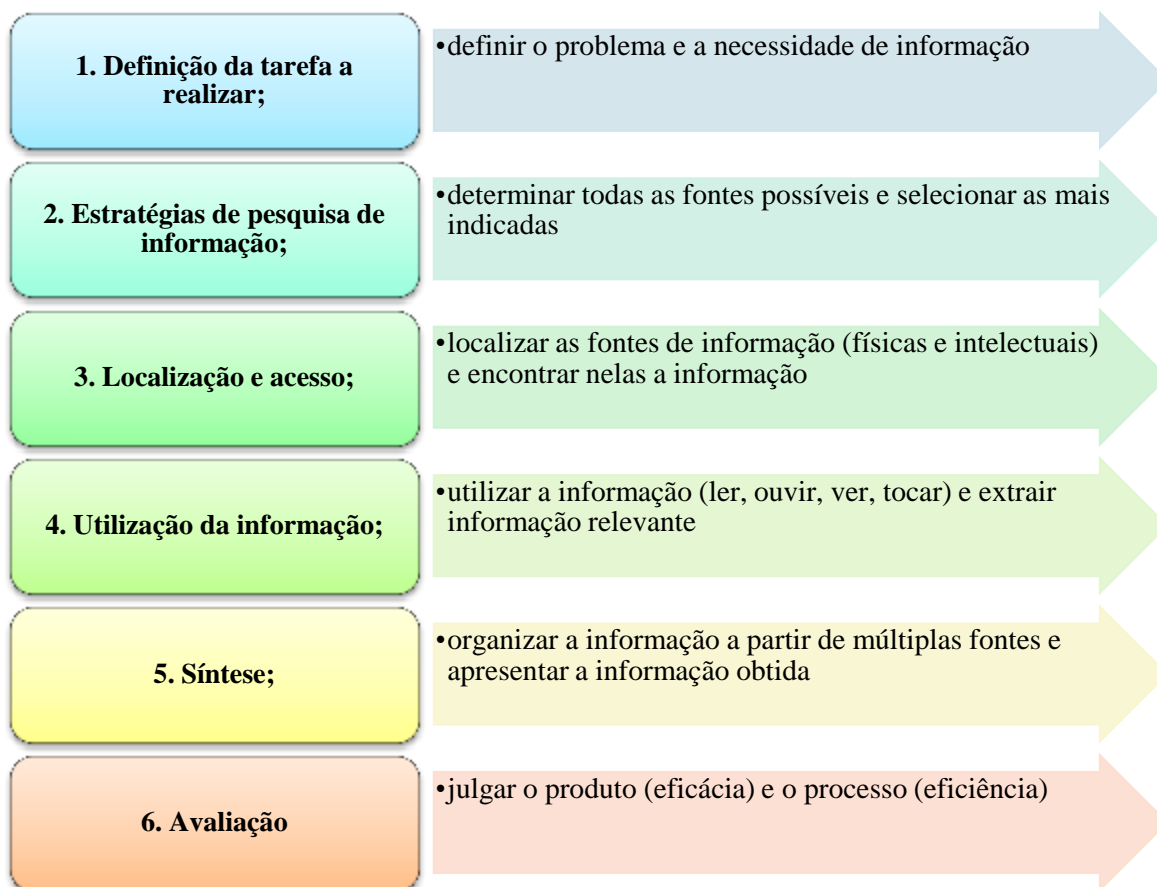


Figura 10 - *The Big 6* – Mike Eisenberg e Bob Berkowitz (EUA - 1998).

Fonte: EISENBERG, M e BERKOWITZ, R.E. (2012).

Outro modelo de literacia da comunicação centra-se no desenvolvimento e progressão de oito estádios de abordagem à investigação, criando como que uma teia de informação e que, seguidamente, se apresenta:

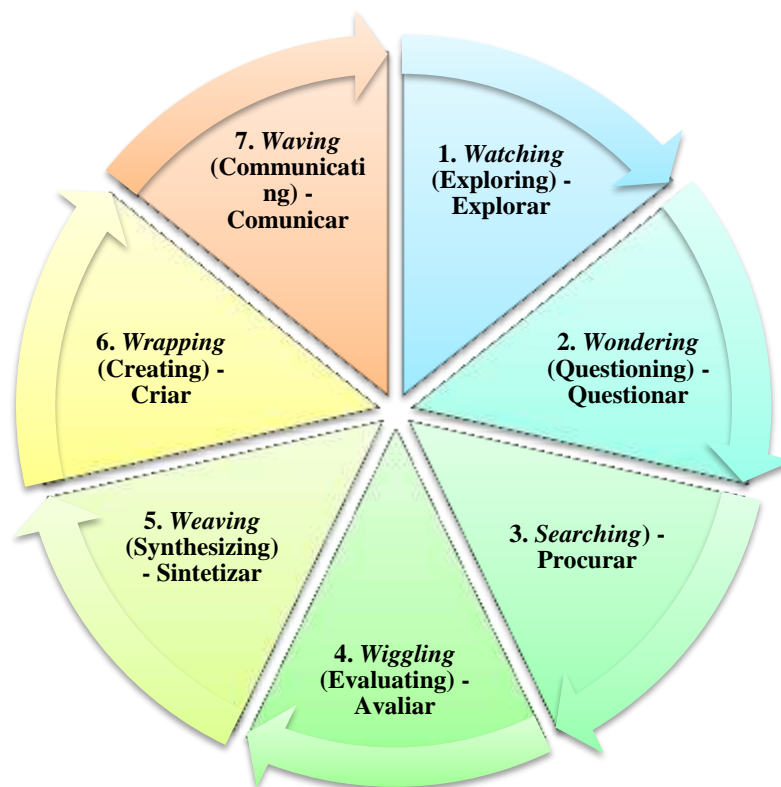


Figura 11 - Os 8Ws da Informação e Comunicação (1997).  
Fonte: LAMB, A. (1997).

A indispensabilidade de comunicar os resultados obtidos, ou reconhecer as necessidades de informação, distinguir formas de preencher eventuais lacunas no seu processo, implementar estratégias para localizá-la e a ela aceder, comparar e avaliar diferentes fontes, organizar, aplicar e comunicar os resultados a outros de uma forma apropriada, formata ainda outros modelos.

Outro dos modelos orientadores para o desenvolvimento das competências em literacia da informação é o “*Model of a literate person - The Big Blue*” proposto pelos serviços das Bibliotecas das Universidades de Manchester e de Leeds, no Reino Unido e que apresenta como uma das suas principais mais-valias, o facto de permitir uma

abordagem individualizada ao aprendente na construção das suas competências no campo das literacias da informação.

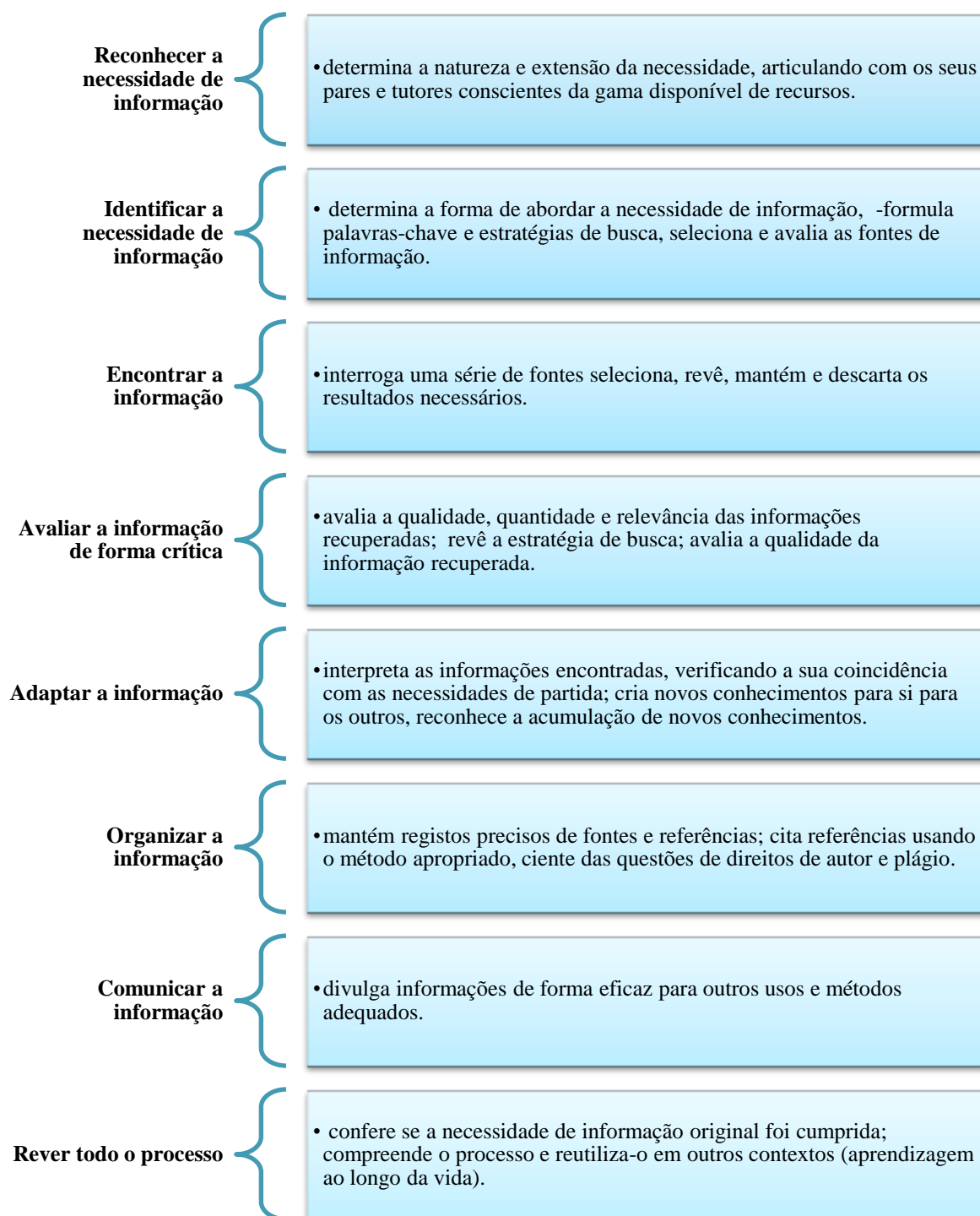


Figura 12 - Utilizador competente em Literacias da Informação - *The Big Blue* (2002). Sintetizar e criar conhecimento, através dum processo de competências de utilizador.

Fonte: MANCHESTER METROPOLITAN UNIVERSITY (2000).

A International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) defende todo um processo de construção do conhecimento assente numa sistematização do acesso à informação. A Declaração de Moscovo sobre literacia de informação (junho 2012) publicada no âmbito da IFLA / UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pretende igualmente alargar a consciência pública sobre a relevância, dimensão e temáticas das competências ligadas ao mundo da literacia da informação entre os profissionais de informação, dos *media* e da educação, os executivos do governo e o público de um modo global, identificando os principais desafios, apontando estratégias profissionais e contribuindo para melhorar a resposta internacional, regional e nacional às questões sobre a Literacia para os Media e a Informação.

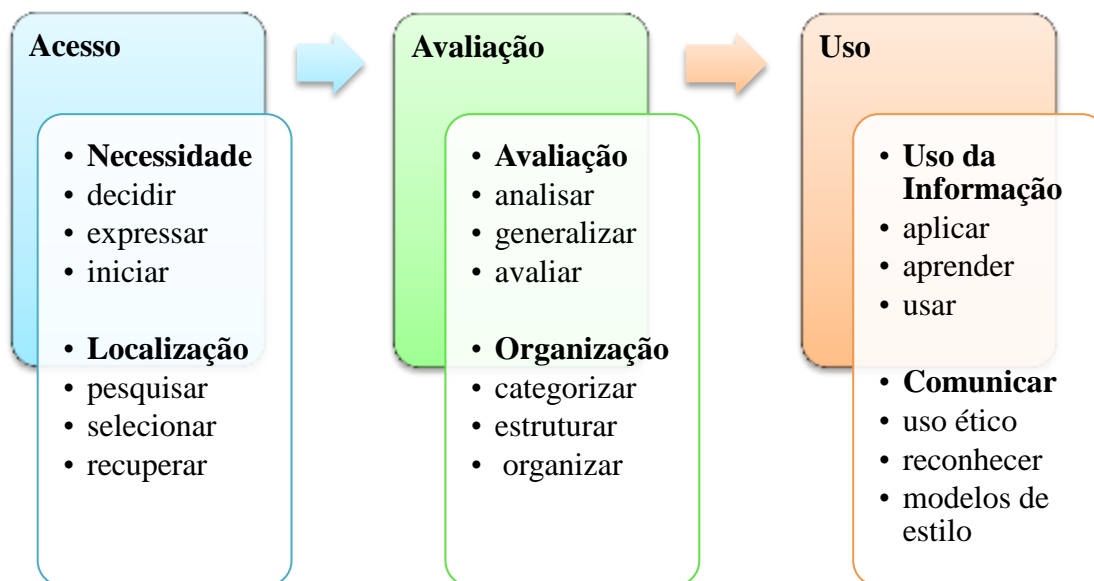


Figura 13 - Linhas de orientação para a Literacia da Informação - IFLA

Fonte: IFLA/UNESCO (2006).

Finalmente, a UNESCO destaca a informação e o seu processo de acesso e recuperação através dos seus Onze Estádios da Literacia da Informação ao Longo da Vida que se sintetizam no seguinte quadro:

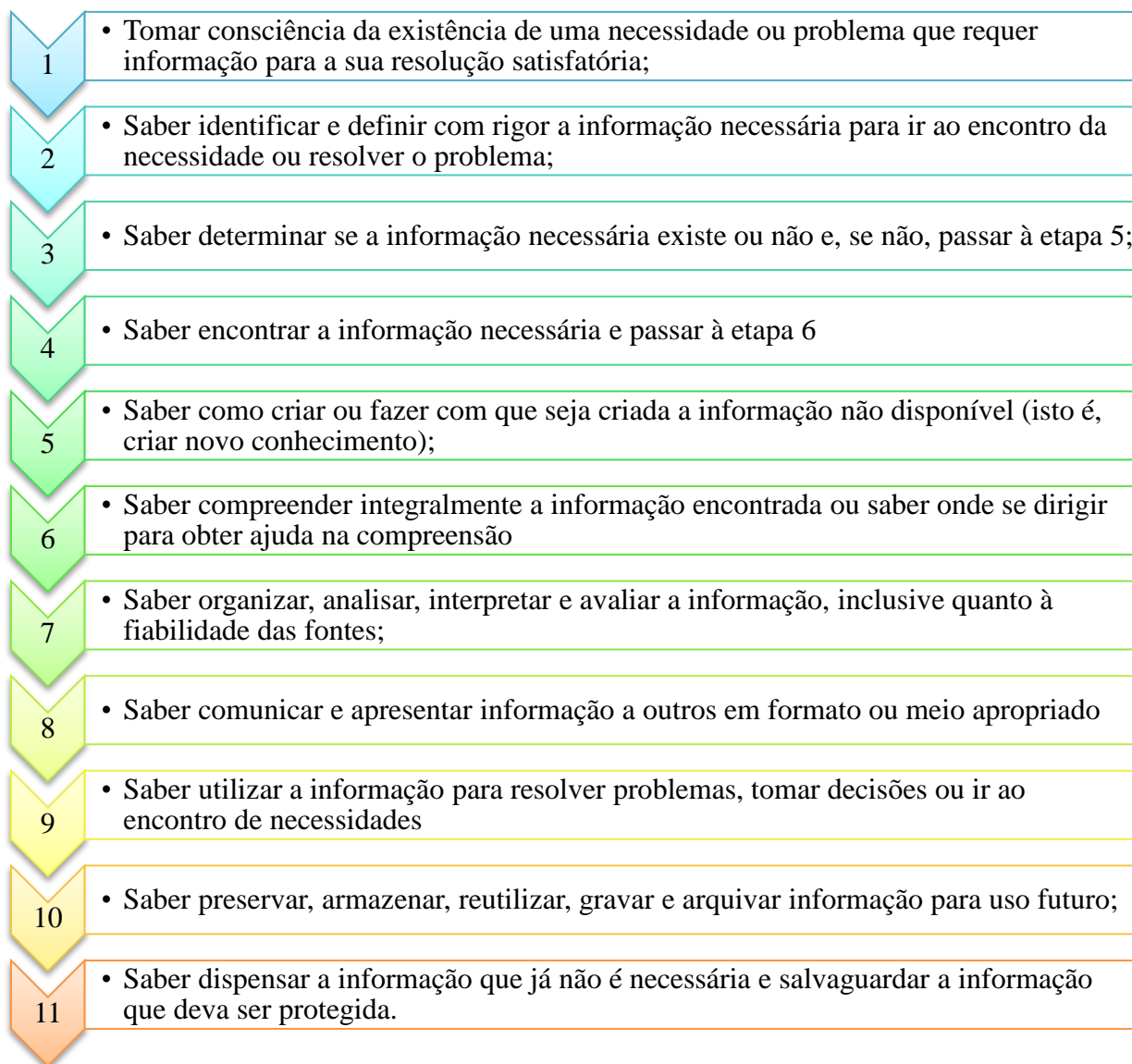


Figura 14 - As 11 Etapas da Literacia da Informação ao Longo da Vida - UNESCO

Fonte: HORTON Jr., Forest, (2007:pp.9-13).

Uma outra questão importante e que se prende com a RBL-ABR em articulação com as literacias da informação é a da pertinência dos dados recolhidos em relação ao que efetivamente nos é útil em cada momento. Este caso é particularmente importante quanto mais jovem for o utilizador, prendendo-se com questões como: Que tipo de informação busco? Onde posso encontrá-la? Como posso aceder à informação? Qual a qualidade da informação? E como posso usá-la eticamente?

Nas palavras de Moreno (2009: s.p.):

“Um dos novos papéis da escola na Sociedade da Informação, a educação digital, é o de ensinar cidadania, ética, propriedade intelectual, privacidade e segurança *online*. Se o objetivo imediato é o de educar cidadãos digitais responsáveis, a finalidade máxima é a de preparar pessoas para uma sociedade cada vez mais exigente. Devemos trabalhar cada vez mais, para que a informação seja, de facto, fonte de conhecimento e que, no respeito das regras democráticas, chegue a todos os que dela necessitam. Por apresentar entre os seus objetivos, o planeamento e a difusão da informação, a biblioteca escolar está comprometida com a ética. Na sua missão pedagógica, como mediadora entre os alunos e a informação, contribui para a formação dos indivíduos ao longo da vida. O aluno será no futuro reflexo daquilo que lhe for apresentado e discutido como importante. O ensino da ética da informação é uma responsabilidade partilhada nas escolas e uma competência da biblioteca escolar.”

Relativamente aos comportamentos desenvolvidos no âmbito da pesquisa de informação, os paradigmas tradicionais de recuperação da mesma tendem a simplificar este processo. Robertson (1977) apresentou modelos em que o candidato simplesmente insere uma consulta e tem acesso a resultados correspondentes. Embora descrevam com precisão parte do processo, esses modelos não têm em consideração as necessidades reais do utilizador, comportamentos, situações e lacunas nos conhecimentos.

Como afirma J. Moran (2011, s.p.):

“A WEB é uma fonte de avanços e de problemas. Podemos encontrar o que buscamos, e também o que não desejamos. A facilidade traz também a multiplicidade de fontes diferentes, de graus de confiabilidade diferentes, de visões de mundo contraditórias. É difícil selecionar, avaliar e contextualizar tudo o que acessamos.”

Esta dificuldade encontrada no processo de encontro da informação e na coincidência entre as premissas introduzidas à partida e os resultados obtidos tem sido alvo de vários estudos. Chun Wei Choo e Don Turnbull (2000) examinaram o processo de pesquisa de informações na web, desenvolvendo um modelo integrado de navegação e pesquisa com base em nos modelos comportamentais de Ellis (1989) e Wilson (1996), chegando à seguinte matriz para caracterizar o comportamento do pesquisador:

Modos de comportamento e movimentos de busca por informação na Web						
	Início	Encadeamento	Navegação	Diferenciação	Monitorização	Recuperação
Visualização	Identificar, seleccionar e trabalhar a partir de páginas e sítios.	Seguir hiperligações a partir de páginas e sítios.				
Visualização Condicionada			Navegar em páginas de entrada, títulos, mapas de sítios.	Marcar, imprimir, copiar e encontrar diretamente uma página.	Revisitar sítios “favoritos” ou <i>bookmarked</i> para obter novas informações	
Pesquisa Informal				“	“	Utilizar motores de busca para encontrar informações
Pesquisa					“	“

Quadro 1 - Um modelo comportamental de pesquisa de informação na Internet

Fonte: Chun Wei Choo, Brian Detlor, Don Turnbull (2000).

Com efeito, em pleno século XXI, os novos modelos de fluência em informação digital criam um enfoque nas necessidades crescentes do utilizador que deverá ser eficaz na sua pesquisa de molde a encontrar respostas pertinentes para as suas necessidades. Esta fluência digital, tão necessária dada a enorme quantidade de dados disponíveis, poderá ser esquematizada do seguinte modo:

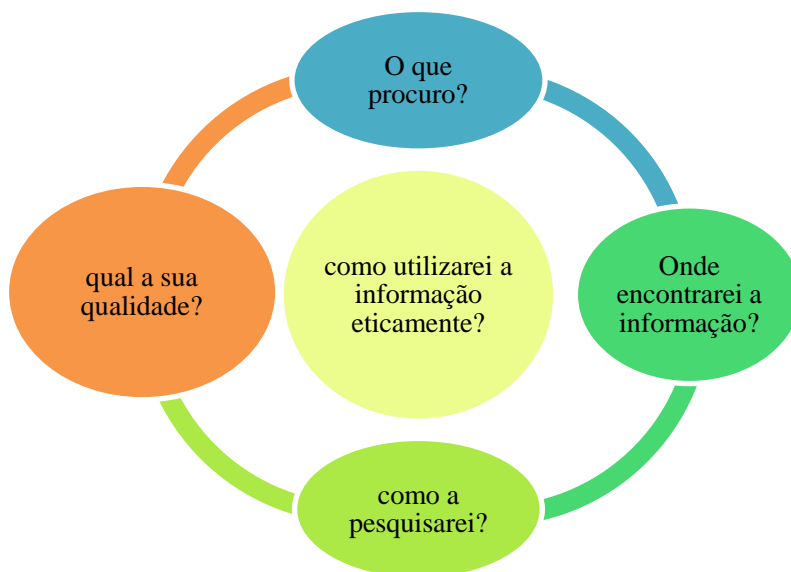


Fig. 15 - Modelo de Fluência em Informação Digital.

Fonte: The 21 st Century Information Fluency Project (21CIF) (2009).

Estas preocupações pendem-se com as metas para as competências a adquirir pelo estudante nos tempos atuais e que se pautam por uma progressiva aquisição de autonomia académica e pessoal como em seguida se refere nos Padrões para o Estudante do Século XXI apresentados pela (AASL- 2007):

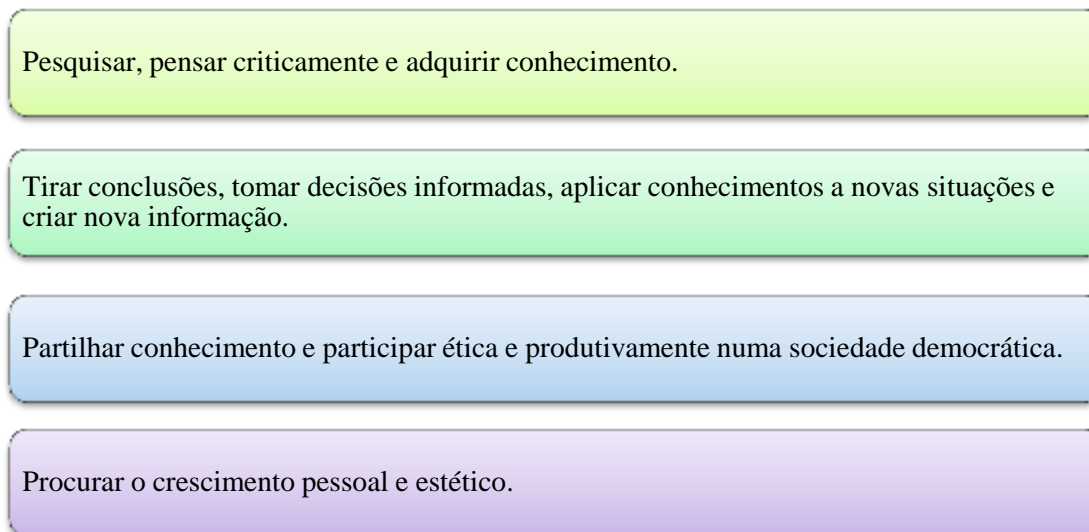


Figura 16 - Padrões para o Estudante do Século XXI (AASL- 2007).

Fonte: AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (2007)

No meio escolar crescem questões que se prendem ainda com a identificação de potenciais parceiros que apresentem preocupações comuns e com a promoção de um sentido de pertença entre todos os participantes, procurando uma visão partilhada quanto ao envolvimento na identificação das necessidades da comunidade escolar, recursos disponíveis, estratégias potenciais e resultados desejáveis.

Será importante manter uma comunicação regular entre todos estes agentes, através de canais previamente estabelecidos e informar regularmente a comunidade, reconhecendo em cada um e em todo o grupo a sua participação e disponibilidade.

Finalmente dever-se-á avaliar o esforço, identificar o que correu bem e o que necessita melhorar de modo a estabelecer os passos seguintes.

Entre as novas abordagens promotoras das literacias da informação e que assentam num caminho de ensino-aprendizagem mais personalizado e focado no desenvolvimento da autonomia dos alunos, encontram-se:



Figura 17 - Novas abordagens promotoras das literacias da informação assentes na construção dum percurso mais autónomo e personalizado.

Fonte: TAYLOR, J. (2006).

Estas vias que interagem e se complementam identificam-se com as mais recentes tendências de ensino na procura de uma crescente autonomia dos alunos e na apropriação afetiva, intelectual e individualizada do seu caminho académico no qual a questionação sistemática, a exploração de hipóteses possíveis, o levantamento de problemas e a busca de soluções sejam passos a valorizar como abaixo se poderá verificar no percurso apresentado por Carol Kuhlthau e Ross Todd (2007):

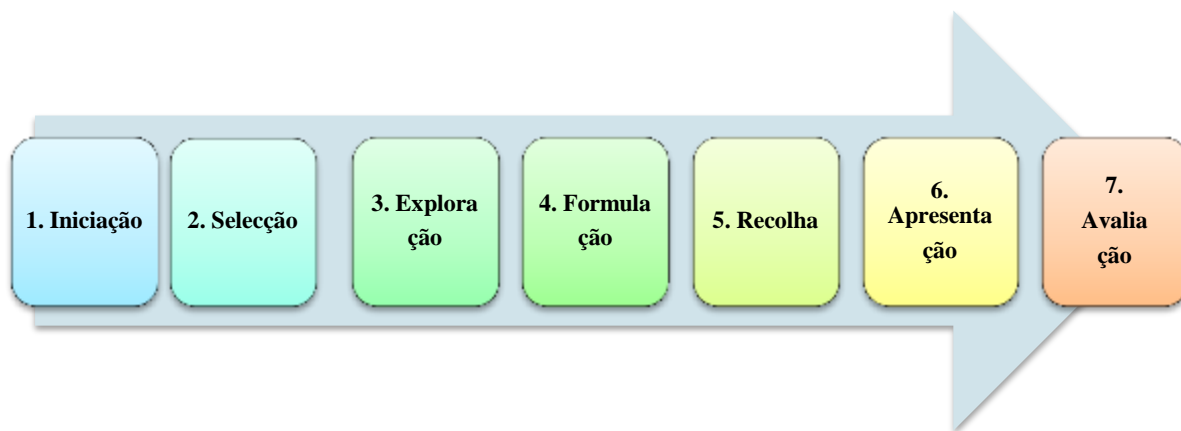


Figura 18- Guided Inquiry.

Fontes: KUHLLTHAU, Carol e TODD, Ross (2007).

Poderemos assim considerar como prioridades dum programa de desenvolvimento da literacia da informação na escola as seguintes premissas:

1. •Identificar potenciais parceiros com preocupações comuns;
2. •Promover um sentido de pertença entre todos os participantes;
3. •Criar uma visão partilhada, (envolver todos os participantes na identificação das necessidades da comunidade escolar, recursos disponíveis, estratégias potenciais e resultados desejáveis);
4. •Respeitar o facto de os diversos parceiros poderem ter diferentes prioridades;
5. •Elaborar um plano e distribuir tarefas, promovendo uma atitude de disponibilidade;
6. •Realizar reuniões proveitosas, respeitando o tempo, solicitando a participação de todos e seguindo de forma rigorosa a ordem de trabalhos;
7. •Manter uma comunicação regular com todos os elementos do projeto através dos canais de comunicação estabelecidos;
8. •Manter a comunidade informada. Preparar um plano de comunicações e aproveitar as oportunidades mais apropriadas;
9. •Expressar apreciações, reconhecendo em cada um e em todo o grupo a participação e a disponibilidade;
10. •Avaliar o esforço. Identificar o que correu bem, o que correu menos bem e estabelecer os passos seguintes.

Figura 19- Normas do professor bibliotecário para a construção da literacia da informação – ASLA (2006). Fonte: ASLA (2006)

## 1.2 A Aplicação da Aprendizagem Baseada em Recursos

“No início da aprendizagem o aprendente tem apenas uma vaga ideia daquilo que pretende aprender. Pode querer aprender a representar, a pintar, a usar o computador, etc. À medida que o aprendente obtém mais informação os objetivos da aprendizagem vão-se tornando mais claros.”

H. Long, in *Challenges in the study and practice of self-directed learning*, 1991

É na construção dum caminho – único e particular – que a aprendizagem baseada em recursos encontra uma definição mais apropriada. Com efeito, a RBL-ABR apela ao construcionismo, à aprendizagem baseada em projetos, unidades ou capítulos - *Learning By Design Chapters*, que podem ser facilmente utilizados como modelos para a implementação deste modelo na sala de aula ou na Biblioteca Escolar.

Ela inicia-se com objetivos educativos claramente identificados e com a seleção dos materiais a serem produzidos pelos seus intervenientes. É traçada uma calendarização/linha do tempo para a recolha dos recursos, sendo projetadas as rubricas a trabalhar. Posto isto, os alunos iniciam as suas missões, com a colaboração do professor orientador e de outros professores e técnicos que, eventualmente participem do mesmo. Estes irão avaliar o produto final produzido pelos estudantes e o sucesso obtido, fazendo os ajustes necessários com vista à aplicação da unidade seguinte.

O conceito orientador será o de mobilizar um grande número de recursos de qualidade que irão ajudar os alunos a coletar informações, criar conhecimento e aumentar a compreensão e a competência (Thompson & Henley, 2000). Pretender-se-á sempre um procedimento que envolva os alunos, motivando-os para o seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Turner e Paris (1995), há seis estratégias de aplicação aos conteúdos trabalhados para a motivação e que implicam: a escolha, o desafio, o controlo, a colaboração entre intervenientes, a construção de significados e a perceção das consequências como se poderá observar no quadro seguinte:

**Choice (Escolha)** – o aprendente escolhe os temas em que se sente mais interessado e os recursos capazes de servir esse mesmo tema, fornecendo o máximo de informação.

**Challenge (Desafio)** – o aprendente é motivado no sentido de obter o máximo de informação sobre o tema selecionado, sendo encorajado a utilizar múltiplos recursos para esse fim.

**Control (Controlo)** – o aprendente controla o tema trabalhado, os recursos utilizados, o plano de trabalho e de apresentação do mesmo e a qualidade da informação obtida.

**Collaboration (Colaboração)** - os aprendentes interajem uns com os outros no processo de partilha dos seus recursos e informação.

**Constructing Meaning (Construção de Significado)** – os aprendentes encontram-se motivados a colaborar na construção dos seus projetos, utilizando os diferentes recursos disponíveis e implicando nos seus progressos as descobertas dos seus parceiros.

**Consequences (Consequências)** – no final de cada unidade de trabalho, o aprendente é conduzido a apresentar o seu trabalho ao grupo/turma e a tomar a responsabilidade pela autoria do mesmo.

Figura 20 – Os 6 C's da Motivação numa aprendizagem através de recursos.

Fonte: Shiang-Kwei Wang and Seungyeon Han (2001).

De acordo com a *Atlantic Canada English Language Arts Curriculum* os alunos que empregam uma ampla gama de recursos têm a oportunidade de abordar um problema ou tema de estudo fazendo apelo à via cognitiva ou afetiva. Num processo RBL-ABR, centrado nos alunos, estes são ativamente envolvidos e responsabilizados na e pela sua própria aprendizagem. O próprio ambiente de aprendizagem dos alunos deverá encontrar-se devidamente estruturado, de modo a facilitar este processo.

As competências necessárias à acessibilidade, avaliação, utilização e aplicação das informações deverão ser cuidadosamente estabelecidas, garantindo que os alunos atingem as metas de literacia da informação previstas no seu currículo. Neste ponto, a aprendizagem será facilitada por professores que assumam um papel crítico e de promoção do envolvimento, interação, e avaliação da aprendizagem por parte dos seus alunos, garantindo que a aprendizagem se torne algo mais do que um conjunto de conteúdos e respostas certas. Dever-se-á assim apostar na promoção do pensamento crítico, capacidade

de resolução de problemas, comunicação e criatividade, preparando deste modo os aprendentes para um percurso próprio, informado e independente de aprendizagem ao longo da vida.

A RBL-ABR poderá deste modo ser vista como um modelo educacional projetado para envolver ativamente os alunos com os diferentes recursos disponíveis (escritos e não-escritos), contando para isso, idealmente, com um professor especializado em TIC com o qual partilhe as planificações das unidades de ensino baseadas nestes mesmos recursos (*California Media e Library Educators Association - CMLEA*).

Neste contexto os alunos assumirão responsabilidade na seleção de recursos (humanos ou não) que estejam de acordo com as suas próprias preferências de aprendizagem, interesses e competências, fornecendo Thompson e Henley (2000) uma lista abrangente de recursos (desde os tradicionais livros de referência, até à Internet e jogos inovadores) que poderão estar ao seu dispor.

A incorporação planificada destes recursos fornecerá aos alunos as devidas oportunidades para desenvolver as competências e técnicas necessárias ao desenvolvimento da sua autonomia e a uma utilização efetiva e autodirigida da informação no momento presente e também no seu futuro, permitindo-lhes selecionar os dados relevantes na miríade de ofertas de que dispõem (Doiron & Davies, 1998; *The Atlantic Provinces Education Foundation*, s.d.).

No quadro desta abordagem construtiva, a capacidade de se consciencializar dos recursos que se encontram à sua frente, a sua destrição e identificação, bem como a utilização efetiva de todas as bases de dados, ferramentas de tecnologia e restantes recursos, incorporará a verdadeira essência da literacia da informação. A disponibilização aos outros – parceiros, professores e restante comunidade – dos resultados e produtos obtidos pela sua investigação, tornar-se-á também altamente motivadora para a consecução do trabalho dos alunos. A RBL-ABR poderá assim alterar de forma profunda as práticas docentes, reinventando-se velhas rotinas e práticas de ensino mais expositivas, aproximando-se do mundo em mudança em que os alunos vivem e aprendem.

A utilização – na sala de aula ou na biblioteca escolar – das novas tecnologias informáticas, pode permitir que os alunos realizem investigações e experiências que, antes da existência deste recurso virtual, seriam demasiadamente caras, difíceis ou até mesmo perigosas, como no caso da utilização de simuladores (Girod, 2000), facto que permitiu profundas mudanças no processo de pensamento dos estudantes atuais, bem como novas

abrangências nas aulas e projetos de investigação, tornando os alunos localizadores proficientes, avaliadores capacitados, responsáveis e criativos (AASL & AECT, 1998).

De acordo com McKenzie, J. (1995), existirão três estágios no processo definido pela RBL-ABR adaptada à resolução de problemas:



Figura 21 – Processo de aprendizagem afeto à resolução de problemas no quadro da aplicação de recursos.

Fonte: MCKENZIE; James (1998).

Desenvolvendo as suas competências de literacia da informação, os alunos envolvidos em atividades baseadas em recursos de aprendizagem deverão analisar, sintetizar e avaliar a informação – utilizando competências de pensamento de ordem superior, competências cognitivas localizadas nos níveis mais elevados da Taxonomia de Bloom (1956).

Assim, a RBL-ABR promoverá a resolução de problemas, permitindo de parte dos alunos a não receção passiva da informação, construindo novos significados e uma multiplicidade de respostas para um mesmo problema. A capacidade de encontro e utilização de informações valiosas, válidas e confiáveis, desenvolverá nos aprendentes uma maior aceitação e gosto pelos futuros desafios pessoais e profissionais e académicos com que terão de lidar na sua vida futura. A familiarização com diferentes tipos de recursos confrontá-los-á com uma maior aptidão na elaboração de escolhas e tomada de decisões significativas, ficando ainda mais conscientes da riqueza de informação disponível.

Caracterizando-se também pela flexibilidade, um processo de RBL-ABR permitirá aos estudantes trabalhar sozinhos, ou cooperativamente, selecionando os recursos que mais se coadunem com os seus estilos de aprendizagem. Deste modo poderá dar o seu contributo eficaz num projeto académico baseado em problemas ou como um complemento para os modelos de informações de outros processos de aprendizagem, permitindo também maximizar a utilização de recursos educativos e a incorporação das novas tecnologias no currículo (Doiron & Davies, 1998).

Na Queen's University, em Kingston, Ontário encontramos a descrição mais completa acerca da “*resource-based learning*”, dos seus princípios, benefícios e orientações para a sua implementação (Laverty, 2007) e que globalizam e sintetizam tudo o que acima se expôs quer em agentes, quer em objetivos, quer em estratégias de operacionalização. Deste modo, entre as grandes vantagens da Aprendizagem Baseada em Recursos poderemos referir que:

- a) concede tempo para a recolha de informação e reflexão, promovendo uma aprendizagem em profundidade (MacFarlane, 1992);
- b) incentiva a aprendizagem sobre um determinado tema através da interação com vários recursos (Kulthau, 1985);
- c) incentiva o foco em profundidade sobre um tema, conduzindo os alunos a pesquisar informações mais relevantes (Kulthau, 1993);
- d) permite a realização de projetos de investigação e a construção de significados através da participação ativa com os recursos de informação (Kulthau, 1993);
- e) promove a aquisição de eficazes competências de informação através duma consciência conceptual da natureza da informação e da sua diversidade (Clever, 1986);
- f) promove o desenvolvimento de competências cognitivas, tais como resolução de problemas, raciocínio e avaliação crítica através da manipulação de informações e pesquisa independente (Resnick, 1987; Todd & McNicholas, 1994/95);
- g) permite a recolha de informação como um processo contínuo, contrariamente a um conjunto de tarefas avulsas e sem ligação, incentivando assim a construção do conhecimento em todas as suas fases (Moore, 1995);
- h) promove atitudes mais positivas relativamente à biblioteca, ao professor bibliotecário e à leitura (Schon, Hopkins, Everett, & Hopkins, 1984);
- i) melhora as atitudes dos alunos e dos professores para com os conteúdos, os currículos e as conquistas académicas (Cull, 1991);
- j) articula a utilização da informação com diferentes temáticas, fator essencial à realização do indivíduo (Pitts, 1994);
- k) incentiva o desenvolvimento das competências no quadro da informação, num sentido duma aprendizagem e reflexão autodirigidas, por oposição a um ensino

centrado no professor que poderia comprometer a própria aprendizagem (Irving, 1986; Webb, 1988);

- l) permite a construção ativa do conhecimento pessoal, utilizando a reflexão e a autoavaliação num dado um contexto e quadro mental (Stripling, 1995);
- m) discute explicitamente estratégias de pesquisa, aumentando a probabilidade de que esta atitude seja aplicada também a futuras situações no âmbito da resolução de problemas (Pressley, Snyder, & Cariglia-Bull, 1987);
- n) promove o entusiasmo pela aprendizagem e a autoestima através da participação ativa (Wilbert, 1976);
- o) aumenta o desempenho académico, através da experiência (Breivik, 1977);
- p) promove o acesso do aluno à utilização de recursos, através duma estratégia cognitiva de pesquisa aplicada ao quotidiano escolar (Kohl & Wilson, 1986);
- q) melhora as capacidades de pesquisa e promove a autoconfiança em encontrar informações integrando competências no quadro da biblioteca como parte integrante do currículo (Nolan, 1989);
- r) aumenta o desempenho académico relativamente a conteúdos e atitudes, assim como o pensamento crítico através da utilização duma multiplicidade de recursos de aprendizagem (Barrilleaux, 1965);
- s) promove competências e hábitos de estudo e de trabalho, bem como o enriquecimento do vocabulário, designadamente no caso dos programas de *multimedia* (DeBlauw, 1973);

Opondo-se a este leque abrangente de benefícios, colocam-se alguns obstáculos à implementação da RBL-ABR os quais, seguidamente, abordaremos.

### 1.2.1 Obstáculos e Dificuldades à Aplicação da RBL-ABR

“O ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Dessa forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos.”

D. Saviani, in *Escola e Democracia* (1991)

Um dos maiores desafios à implementação da RBL-ABR num enquadramento educativo será porventura a sua planificação em conjunto por parte do professor promotor do projeto e outros professores, nomeadamente dos especialistas em *media*. Será necessário estabelecer muito claramente as áreas de atuação de cada um e os seus limites e responsabilidades, bem como promover uma articulação sólida, efetiva e constante entre todos (Farmer, 1999). Para isso concorrerá uma boa comunicação e a disponibilidade de tempos e espaços para trabalho em equipa. Tudo partirá da elaboração de um calendário para cada unidade de trabalho, a divisão de responsabilidades de ensino, a seleção do grupo de estudantes, a estruturação e gestão do ambiente de aprendizagem, bem como uma pós-avaliação de todo o processo.

Outra questão será a da avaliação da consecução efetiva dos objetivos e metas de aprendizagem dos alunos. O processo de avaliação pode assentar sobre a aplicação de questionários de escolha múltipla, a realização de momentos de observação dos alunos, da mestria por eles revelada sobre os assuntos e o seu domínio relativo às literacias da informação, o que não será uniforme no seu conjunto.

Será fundamental estabelecer desde o início junto dos alunos quais as expectativas de cada um acerca dos resultados esperados e como se desenrolará todo o processo de acompanhamento, incluindo as questões relacionadas com o processo de autoavaliação dos esforços desenvolvidos e do produto final. Também as componentes dinâmicas alocadas à RBL-ABR poderão oferecer dúvidas. Falamos das dificuldades inerentes à confiabilidade e à validade dos recursos digitais, bem como ao perigo de plágio, nem sempre fácil de detetar (Hill & Hannafin, 2001).

Outra dificuldade poderá residir na falta de apoio por parte das direções escolares no que releva à sua aplicação. Com efeito, este apoio e a sua visibilidade por parte da

comunidade escolar e educativa poderá ser um propulsor para o restante grupo de professores ser tentado a aplicar também a RBL-ABR, encarando-a como um parceiro de ensino e um especialista em informação. Este apoio passará pela permissão no encontro de espaços-tempos para a reunião dos diferentes atores do processo e a dotação dos meios para o fornecimento válido e atualizado dos acervos e coleções das bibliotecas escolares/centros de recursos.

Relembrando que qualquer método de ensino inclui sempre diferentes visões sobre o papel dos professores, dos alunos e dos recursos utilizados (Richards & Rodgers, 1986), defendem que a RBL-ABR confere uma maior proeminência a estes últimos no processo de ensino e aprendizagem.

Para a Associação Australiana de Bibliotecas Escolares uma aprendizagem baseada em recursos é de tal modo fundamental que foram elaboradas orientações oficiais no sentido de conceptualizar a aprendizagem como um processo que coloca em primeiro plano a importância dos recursos disponíveis para os alunos, definindo a interação entre ambos como principal dispositivo de estruturação da situação de aprendizagem, facto que levanta também a questão da relação pedagógica aluno-professor e, em particular, da natureza do papel deste último.

**1. Princípios que orientam a seleção e a organização do conteúdo dos materiais de aprendizagem.**

**2. Utilização dos materiais, incluindo: a natureza das atividades realizadas; a morfologia do trabalho (individual/par/grupo); a natureza dos apoios; a avaliação.**

**3. Questões técnicas e profissionais, que incluem: a concepção e produção de materiais; a utilização adequada dos diversos meios de comunicação e as questões de classificação para os sistemas de catalogação ou recuperação.**

Figura 22 – Fases do processo de aprendizagem centrado prioritariamente na utilização de recursos.

Deste modo, a RBL-ABR apresenta-se como altamente dependente da visão que se possua acerca do conhecimento e da aprendizagem, bem como da natureza da linguagem (materna ou como segunda língua) sobre os modos com os quais a tecnologia poderá ser utilizada efetivamente no processo de ensino-aprendizagem no qual abarca e abraça múltiplos conceitos-chave, em torno dos quais se enredam múltiplas abordagens, tais como os seguidamente apresentados:

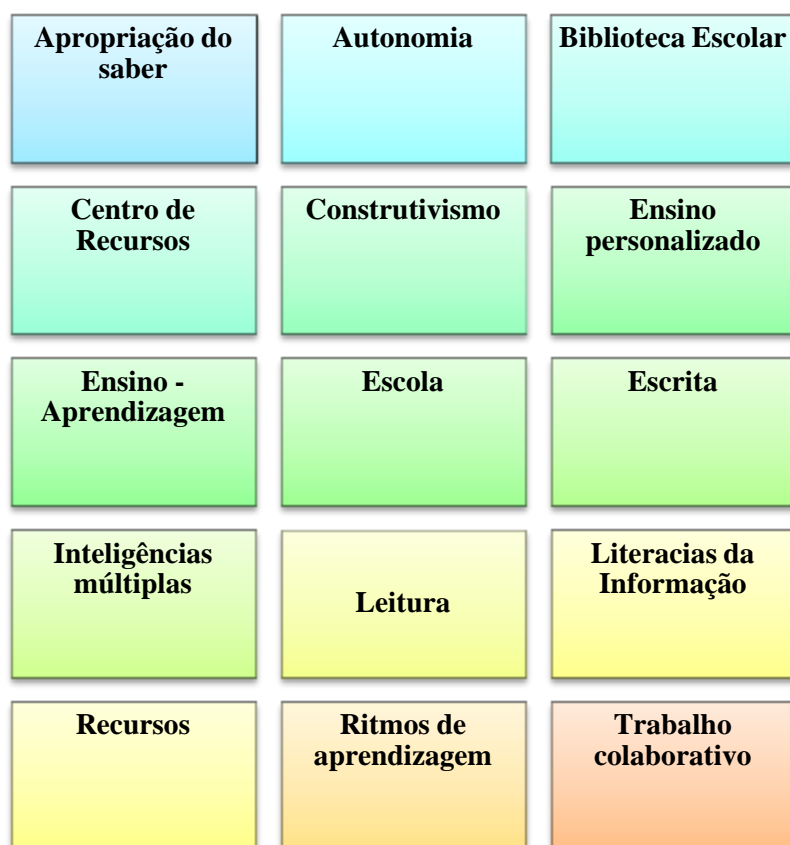


Figura 23 – Conceitos-chave da Aprendizagem Baseada em Recursos.

## 2. O Papel dos Professores e do Professor Bibliotecário na Aplicação da Aprendizagem Baseada em Recursos

### 2.1 Conceber uma Biblioteca Escolar Aberta a Novas Abordagens

“A biblioteca escolar é um lugar de aprendizagem excelente onde os alunos podem aprender todas as competências. De um papel tradicional e pouco relevante, em que eram vistas como lugares onde se prestavam serviços básicos a professores e alunos como o empréstimo de livros e outros materiais ou se faziam os trabalhos de casa, passaram a ter um papel diferente, assumindo-se como um espaço que encoraja os alunos a aprenderem de forma autónoma e a familiarizarem-se com as TIC como uma ferramenta de aprendizagem. Há que integrar esta aprendizagem num programa de literacia de informação e é na biblioteca escolar que devemos pensar para esta formação, entendida como um parceiro dinâmico no processo pedagógico, com funções centrais como um centro de informação, um centro de animação de leitura, um centro de articulação curricular e um centro de socialização cultural.”

Helena Reis Carvalho, *in Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica- uma visão sobre o percurso de bibliotecas escolares integradas na RBE*, 2007

A conceção de qualquer espaço deverá obedecer a parâmetros específicos que tenham por meta o bom serviço a que se destinam e o bem-estar físico e emocional de quem irão acolher. No caso de um espaço educativo como é a biblioteca escolar múltiplas são as exigências que não se deverão descurar.

Mas estará o universo educativo adaptado às exigências culturais de hoje? Estarão as práticas docentes e discentes ajustadas à nova forma de entender este espaço e a sua finalidade? Poderá ela articular de modo harmonioso esta mesma finalidade com os restantes espaços da escola? Qual será a perspectiva dos diferentes elementos componentes da Comunidade Educativa relativamente a este espaço educativo e ao serviço que julgam dever ter? Existirá dentro deste espaço a possibilidade de responder de modo construtivo à diferenciação imposta por uma abordagem no quadro da RBL-ABR? Coordenadores, diretores e demais responsáveis por opções educativas terão uma consciência profunda e elucidada do papel desses espaços e estarão preocupados e empenhados na criação de novas condições institucionais, de situações e lugares alternativos e complementares para

dar resposta ao novo leitor? Como se conseguirão as pontes entre a Biblioteca Escolar e a multiplicidade de ofertas e recursos extraescola num quadro mais abrangente que abarca professores, técnicos, alunos e suas famílias?

Constituindo-se como espaço psicológico específico, a Biblioteca Escolar poderá marcar o leitor para a vida porquanto respeite a sua individualidade e nela encontre o seu verdadeiro eu aprendente. Não poderá ser um caminho impositivo que afaste ou esqueça os afetos e emoções ligados às descobertas da pesquisa. O estabelecimento de pontes entre os ambientes e os seres que nelas vivem e aprendem apresenta-se assim como fundamental para a instituição de alicerces duradouros relativos a hábitos de leitura e de investigação em contexto escolar.

Mas como se assume a Biblioteca Escolar e os seus responsáveis perante os seus eventuais clientes? Que ofertas constroem? Que divulgações delas fazem? Que colaborações existem com outros responsáveis, professores, tutores, diretores? Que articulações e projetos são estabelecidos com outros espaços afins tais como outras bibliotecas, arquivos, museus e escolas? Serão os alunos estimulados pelos professores a frequentar esses espaços? Como? Quando? Para quê? Serão eles orientados no ato de pesquisar, aprendendo a utilizar os recursos disponibilizados e sentindo-se à vontade com essa utilização? Saberão localizar os livros nesses espaços e, dentro deles, as informações necessárias? Seleccioná-las, registá-las, tomar notas verdadeiramente pertinentes e úteis?

Espelho da envolvente sociocultural em que se encontra inserida, a Biblioteca Escolar deverá conseguir responder à sua complexidade da diversidade social, cultural e económica, atenuando o fosso digital, determinante nos dias de hoje para o sucesso da aprendizagem das novas gerações. Colocam-se igualmente questões que se prendem com o desafio resultante da necessidade de integração de novos materiais, serviços e exigências do ponto de vista da informação e da sua literacia.

De igual modo a necessidade de integração dos acervos e recursos tradicionais no novo mundo digital em espaços comuns e tantas vezes reduzidos, com percursos e vivências diferenciadas num ambiente único, nem sempre se revela fácil ou bem entendido pelos seus utilizadores.



Figuras 24 a 26 – A necessidade de destriçar entre boas e menos boas fontes de informação na NET (Cartaz das Bibliotecas Escolares do Canadá). A assunção de uma aprendizagem diferenciada nas palavras da First Endeavor Middle School, em Clinton Hill, Brooklyn, Estados Unidos da América.

Fontes: NEIGEL, Christina (2012) e PENTAGRAM. (2010).

Presentemente, falar de literacias da informação é falar de recursos, coleções e acervos, suportados digitalmente em grandes bibliotecas virtuais. Este tipo de aprendizagem, baseada numa pesquisa em ambientes de acesso remoto, implica a utilização de serviços de bibliotecas e informação em linha, acessíveis a qualquer hora, a partir de qualquer lugar, facto que está a alterar profundamente a própria especificidade dos ambientes de leitura, também em contexto escolar e para os quais, grandes desafios se colocam.

As transformações sentidas nos modos de trabalho pela inserção exponencial dos recursos digitais, as mudanças e desafios criados, pelo aparecimentos de acervos digitais num universo físico destinado ao objeto livro em papel, o crescimento de coleções digitais e a produção nas Biblioteca Escolares de recursos eletrónicos próprios como resposta às necessidades locais e as dificuldades que os professores bibliotecários (tantas vezes ainda

com lacunas na sua formação técnica) enfrentam no tratamento e na gestão de recursos eletrônicos, revestidos de novas especificidades, introduziram nos velhos espaços escolares de leitura polémicas e incompreensões. Questões complexas relacionadas com a dinamização pedagógica destes espaços, com a promoção das novas literacias e com a planificação (e aceitação por parte da comunidade educativa) de novas metas e objetivos a atingir, colocam-se diariamente.

Na realidade, como fator fundamental do processo de ensino-aprendizagem, os serviços e acervos da biblioteca escolar constituem-se como meios essenciais de desenvolvimento da literacia global nas crianças e nos jovens, e na aquisição de hábitos de estudo, trabalho e pesquisa para a vida, através de metodologias e abordagens que se pretendem cada vez mais diferenciadas e personalizadas para cada aluno. Deste modo o espaço da Biblioteca Escolar deverá revestir-se de uma dimensão psicológica orientada para o conhecimento e perceção do mundo da informação que é um mundo global; um mundo em rede, no qual dificilmente uma organização poderá sobreviver sozinha e sem interagir com as demais.

Nos dias de hoje, a Biblioteca Escolar não cabe exclusivamente dentro de si. A aposta deverá recair na apropriação da informação, na capacidade de selecionar a que se pretende, interpretá-la de um modo crítico e estabelecer com ela uma relação de eficácia e proficiência.

Assim colocam-se várias questões: poderá uma Biblioteca Escolar aberta a novas abordagens alcançar os seus objetivos fora duma integração numa rede mais alargada de bibliotecas? E quais serão os melhores modelos de redes de cooperação a esse nível num mundo em constante mudança, capaz de promover novas formas e programas de literacia?

Pensamos que a conceção de uma biblioteca escolar destinada a este novo mundo deverá ser orientada pelas necessidades e objetivos dos seus utilizadores, assim como pelas funções que justificam a sua própria consecução e que se pautam por uma vertente formativa imposta pela sua própria natureza. No Manifesto da Biblioteca Escolar, a Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas - FIABB (2000) afirma que as bibliotecas escolares proporcionam os recursos basilares ao sucesso na sociedade atual baseada na informação e no conhecimento, desenvolvendo nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e neles estimulando a imaginação e o sentido de uma cidadania responsável.

Em articulação com as redes de informação, elas desempenham um papel fundamental de liberdade crítica ao conceder hoje o acesso direto do utilizador à

informação em diferentes suportes e formatos, situação essencial para uma sociedade mais sábia e livre no que se refere ao acesso livre e abalizado às fontes, aos conteúdos e à multiplicidade de recursos que se nos oferecem.

Entre estes, a dimensão da revolução digital e virtual favoreceu a expansão das sociedades em rede, pelo que se tornará ainda mais prioritária e pertinente a aquisição da consciência dos desafios que a sociedade da informação nos coloca, usando mecanismos que a *Web* e outros meios disponibilizam, permitindo o trabalho numa rede de parcerias, pedagogicamente mais equitativa e democrática, constituindo a biblioteca escolar num interface entre o interior e o exterior, a aprendizagem formal, a não formal e a informal, o local e o global, o individual e o coletivo, entre a informação e o conhecimento (Carmo, 2009).



Figuras 27 e 28 – Novos equipamentos e disposições ajudarão o espaço físico das bibliotecas a cumprir os desideratos de um acesso mais personalizado à informação. Nas imagens, a *Gluckman Mayner Architects's New York public-school library* e *The Robin Hood Library at Bronx P.S. 69*. Fontes: INTERIOR DESIGN (2009) e THE ARCHITECTURAL LEAGUE'S – URBAN OMNIBUS (2010).



Figuras 29 e 30 - Novos espaços que lutam com velhos hábitos e necessidades, procurando assegurar a cada leitor um ambiente personalizado. Nas imagens observam-se dois aspetos de uma biblioteca intervencionada em Nova Iorque no âmbito do projeto The Robin Hood Foundation / NYC Board of Education, de combate à pobreza e nas quais podemos identificar espaços diferenciados destinados a múltiplas funções.

Fonte: TsAO & McKOWN (2004).

A criação da Rede de Bibliotecas Escolares e lançamento do seu estudo *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, realizado pelo seu grupo de trabalho coordenado por Isabel Veiga e criado pelos Despachos n.º 43/ME/MC/95 de 29 de dezembro e n.º 5/ME/MC/96, de 9 de janeiro, iria constituir igualmente um dos marcos mais importantes e significativos no renascimento dos polos bibliotecários que, a muito custo, insistiam em sobreviver disseminados um pouco por todo o país.

## 2.2. O Papel do Professor Bibliotecário na Construção da Autonomia dos Alunos

“A biblioteca escolar assume atualmente um papel central na formação das crianças e jovens, contribuindo para que sejam autónomos e críticos na utilização da informação, na construção do conhecimento e na condução do seu processo de aprendizagem ao longo da vida.

O professor bibliotecário, figura recentemente criada em Portugal, depara-se com um perfil funcional multifacetado e complexo, que o remete para uma posição de liderança e o posiciona como agente de inovação e mudança nas escolas.”

Cláudia Santos, *O Papel de Professor Bibliotecário: percepções e práticas*, 2011

Os professores podem atuar como facilitadores ou mediadores entre os alunos que e a informação que atualmente absorvem proveniente de múltiplas e diferenciadas fontes e formatos. A essência do processo desloca-se aqui dos conteúdos para o caminho a percorrer no acesso aos mesmos. Importa que eles saibam encontrar, avaliar e utilizar a informação para os desafios que irão encontrar no seu futuro (*Association of College e Research Libraries -ACRL & American Library Association- ALA*, 1989).

Os alunos deverão analisar, inferir e deduzir a partir da informação que encontram. Caberá ao professor ajudar o aluno a colocar as perguntas certas e a encontrar os recursos indicados para lhes responder, ajudando-os a transitar para níveis seguintes.

Com efeito, a RBL-ABR reformula o papel do professor, transferindo o papel do docente, de fornecedor de informações para orientador e garante da aprendizagem (Beswick, 1977), tendo por objetivo, a produção de cidadãos totalmente capazes de atuar no seio de uma comunidade de aprendizagem global. (Associação Americana dos bibliotecários escolares [AASL] e Associação para as Comunicações Educação e Tecnologia [AECT], 1998).

À semelhança do que acontece para o professor tutelar de uma turma, também para o Professor Bibliotecário – ou talvez mesmo em particular para ele – a RBL-ABR tem sido e continua a ser, uma abordagem abrangente, como se evidencia no documento *Department of Education's School Library Policy* (2003):

“Na sociedade em rápida mudança de hoje, os alunos devem ter a oportunidade de desenvolver a capacidade de recuperar, avaliar e aplicar a informação. Dotar os alunos com estas capacidades significa que a sua educação não terminará com o final da escolaridade, continuando ao longo da vida.

Esses objetivos podem ser melhor alcançados através da aprendizagem baseada em recursos de ensino, isto é, um programa de biblioteca totalmente integrado no projeto do Agrupamento, com os professores-bibliotecários e restantes professores, utilizando uma abordagem cooperativo no que respeita à planificação.”

A RBL-ABR poderá ser aplicada de inúmeras formas no contexto da sala de aula e da biblioteca escolar, bem como noutros enquadramentos educativos. Os métodos utilizados deverão assentar na articulação entre os professores e professores bibliotecários no que toca à sua implementação e avaliação. Deste modo, o sítio *Building Information Literacy*, formado com múltiplos contributos de professores e educadores, designadamente inúmeros professores bibliotecários da Province of Prince Edward Island, Canada, apresenta como fundamentais para esta implementação os seguintes pontos:

a) **Centros ou Estações de RBL - ABR** - As estações de aprendizagem são uma excelente maneira de orientar os estudantes para a biblioteca escolar desde o início do ano letivo, servindo também para o lançamento de um tema a analisar. Nestes centros, poderão existir recursos de aprendizagem pré-selecionados, com instruções claras para os alunos (competências, estratégias, conteúdos, conceitos.)

Os alunos teriam acesso ao (s) centro (s) em horários pré-determinados pelos professores, individualmente ou em pequenos grupos, sendo a sua aprendizagem avaliada com recurso a momentos de observação por parte dos docentes, bem como com a elaboração de chaves de resposta e/ou avaliação dos produtos, processos e estratégias reflexivas desenvolvidas.

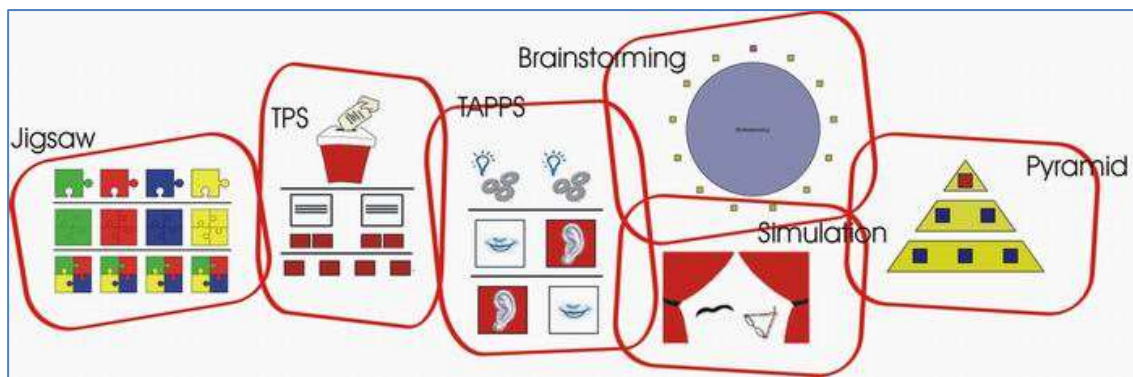
Na aplicação e síntese de informações realizadas deste modo, estarão envolvidas competências de pensamento de ordem superior e a aprendizagem dos alunos realiza-se habitualmente de modo muito criativo, individualizado e satisfatório, através de um processo cooperativo. Adequadamente estruturado, raramente se torna caótico, revelando-se muito popular entre os estudantes, podendo estes completar uma atividade inteira num só centro de aprendizagem ou num conjunto mais abrangente de estações.

Quando os recursos disponíveis são limitados, esta é uma boa abordagem, sendo possível otimizar a utilização de alguns recursos excelentes quando os alunos trabalham em pares ou em pequenos grupos e podendo eles completar muitas estações ao longo de um período de vários dias ou centrar-se em menos quantidade de polos e aprofundar mais a sua exploração, de acordo com os seus objetivos e a orientação dos seus professores. Os alunos terão assim a oportunidade de aceder e interagir com vários recursos numa variedade de formatos, devendo mesmo ser encorajados a fazê-lo.



Figuras 31 e 32 – Exemplos de diferentes recursos a disponibilizar aos alunos nas estações de RBL-ABR.

Fontes: NASA EDUCATION (2006). e Early Childhood Community Development Centre (2013).



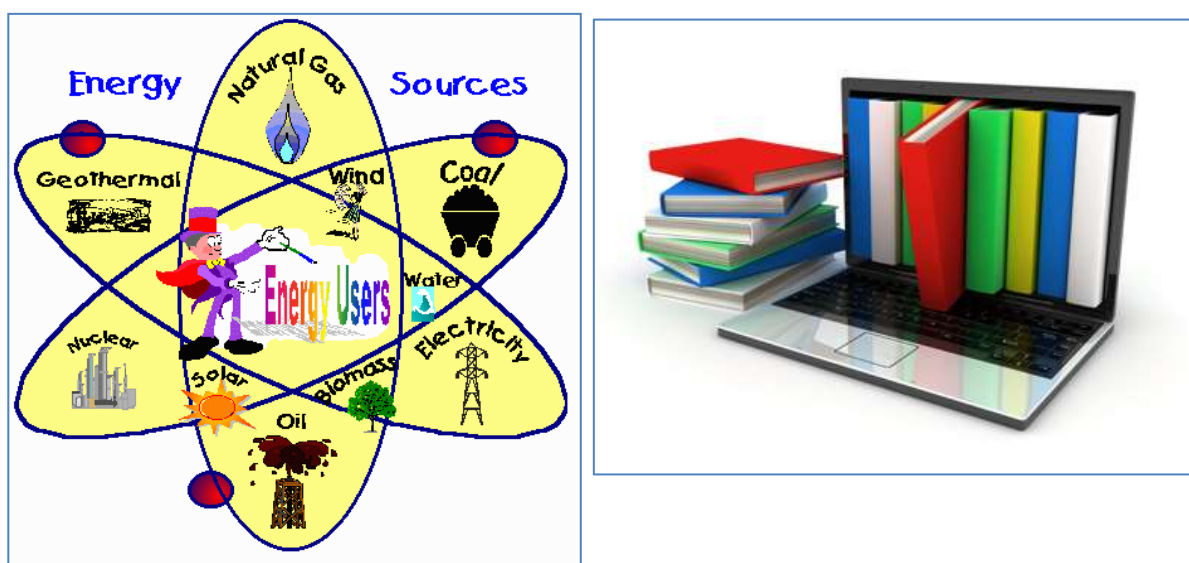
Figuras 33 a 35 – Múltiplas formas de organização do ensino segundo uma abordagem colaborativa, centrada nos alunos e de acordo com as suas necessidades e modos de aprendizagem. Jogos, chuvas de ideias, simulações entre outras atividades possíveis fazem apelo a uma vertente personalizada do conhecimento. Estação de organização de atividades de matemática no âmbito da aprendizagem baseada em recursos. Estação de trabalho baseada em grupos por interesses, estilos de aprendizagem cooperativos e formas de organização do trabalho.

Fontes: COLLAGE - Collaborative LeArning desiGn Editor (2007; .A DIFFERENTIATED KINDERGARTEN (2012) e. THE GO TO TEACHER (2012).

b) **Projetos, Papéis e Processamento de Informação** - A importância e significado do processo de "pesquisa" em contexto escolar, não sendo novos, são hoje incontestáveis, colocando-se uma ênfase renovada nas abordagens através dos inquérito ou colocação de problemas com base em atividades de aprendizagem. Os alunos têm muito a

ganhar quando experimentam uma abordagem coerente, desde os primeiros anos de escolaridade.

c) **Projetos baseados na Internet** – Cada vez mais professores-bibliotecários têm vindo a articular o seu trabalho na Internet como uma ferramenta útil para a aprendizagem baseada em recursos. Os WebQuests, por exemplo, fornecem uma abordagem favorecida no campo da RBL-ABR em contexto virtual, constituindo verdadeiras estruturas (ou infraestruturas) para outros formatos, garantindo o acesso, avaliação e utilização da informação adequada, independentemente do formato ou fonte.



Figuras 36 e 37 – A multiplicidade de *softwares* disponível, poderá ajudar o aluno a entender melhor a diferenciação de recursos de que dispõe e, simultaneamente, a interiorizar diferentes caminhos e facetas de aprendizagem para alcançar um objetivo comum.

Fontes: GREEN PLANET ETHICS (2012). E SALA DE LEITURA (2013).

Para Michelle Dodds (1999) "fazer um projeto de Internet" nunca deve ser o objetivo único e final para os alunos. Com efeito, a Internet deve ser uma ferramenta interativa e emocionante que eles usam para a consulta individual ou colaborativa e resolução de problemas, e para a criação de produtos com conhecimento e criativo, compartilhando esta sua aprendizagem com os outros. Os professores-bibliotecários utilizam estes meios tecnológicos – como uma útil ferramenta útil para a RBL-ABR, para criar projetos *online* para seus alunos.

Apresenta-se em seguida, um exemplo da aplicação da RBL-ABR em contexto educativo, nomeadamente o *The Islands Project* no Canadá.:

Três escolas de ensino fundamental em Prince Edward Island foram envolvidas num projeto baseado na Web entre 1997-98 e 1998-99. O Projeto Ilhas concentrou-se sobre o que significa "ser um ilhéu". Como parte de seu programa de estudos sociais os alunos começaram a estudar com as suas próprias "comunidades insulares", usando uma vasta gama de fontes primárias e secundárias em todos os formatos (escritas, não-escritas, eletrônicas, testemunhos orais, organizações comunitárias etc.). Estes recursos baseados em atividades de aprendizagem foram integrados nos programas das suas bibliotecas escolares e as diferentes abordagens foram tomadas pelas escolas e seus professores-bibliotecários. Duas escolas utilizaram as estações de aprendizagem como uma forma de organizar o componente de processamento de informações. Os alunos tornaram-se assim "especialistas" num dos temas, partilhando a sua aprendizagem com os seus pares em sala de aula e nas comunidades escolares. A terceira escola utilizou um "*scrapbook*" como resultado da abordagem ao seu estudo aprofundado das comunidades locais. As três escolas foram apoiadas na publicação dos trabalhos de seus alunos na World Wide Web; duas escolas (Parkside e LM Montgomery) usaram o *software* Zebu e a terceira escola, Vernon River, completou seu projeto em 1999, usando programação HTML para a publicação do mesmo. Ao longo deste projeto, houve uma ênfase na interação no ambiente de aprendizagem, os estudantes eram esperados para comunicar com os outros em suas próprias cooperativas grupos de trabalho, bem como aqueles nas outras duas escolas parceiras. Eles também comunicadas através de e-mail (ou caixas de discussão dentro de Zebu), com alunos em outros locais do Atlântico Norte "ilha", como Terra Nova, Ilha de Skye, e Islândia.

Encontramos neste testemunho diferentes abordagens possíveis e múltiplos recursos utilizados, produzidos e divulgados. No quadro das Bibliotecas Escolares caberá ao professor bibliotecário promover esta abordagem criativa da pesquisa, da análise dos recursos pertinentes, da leitura, da escrita e de todo o processo de ensino-aprendizagem. Uma teia de saberes que se encontram à conversa a partir de uma palavra, de um mote, de uma preocupação lida num jornal ou vista e ouvida na televisão. Abordar em conjunto diferentes recursos, observar modos de organização, formatação e morfologia. Destacar pontos fortes e alertar para as debilidades eventualmente neles encontrados. Desenvolver nos alunos o espírito crítico e promover o seu entusiasmo pela pesquisa e pela investigação em múltiplas dimensões do conhecimento.

No caminho da crescente autonomia pedagógica dos alunos e no quadro de uma aprendizagem baseada em recurso, o professor bibliotecário ajudá-los-á a:

- conseguir obter a informação correta e adequada de acordo com as suas necessidades;
- articular estas necessidades de pesquisa com o trabalho desenvolvido no seio das suas diferentes disciplinas e áreas de estudo;
- integrar as pesquisas desenvolvidas com o Projeto Educativo do Agrupamento, a construção do conhecimento e os resultados obtidos;
- aprofundar a utilização de novas tecnologias no contexto da Biblioteca Escolar, num quadro de apoio intercurricular que se possa estender ao ambiente escola/ambiente casa dos alunos;
- aglutinar as necessidades de pesquisa escolar e académica com os seus naturais interesses, gostos e competências;
- estender estas mesmas competências a enquadramentos extra escola, no quadro de autonomia crescente no espaço (aprendizagem independente) e no tempo (aprendizagem ao longo da vida).

Deste modo, poderemos concluir que a RBL-ABR tem uma forte relação com a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem baseada em problemas. Por outro lado, oferece oportunidades para praticar as competências de alfabetização e de informação de pensamento crítico, necessárias para lidar com a explosão de informações que estão disponíveis e ao nosso alcance. Por fim, é um processo centrado no aluno e permite-lhes descobrir o conhecimento por si mesmos, promovendo o professor como facilitador e guia.

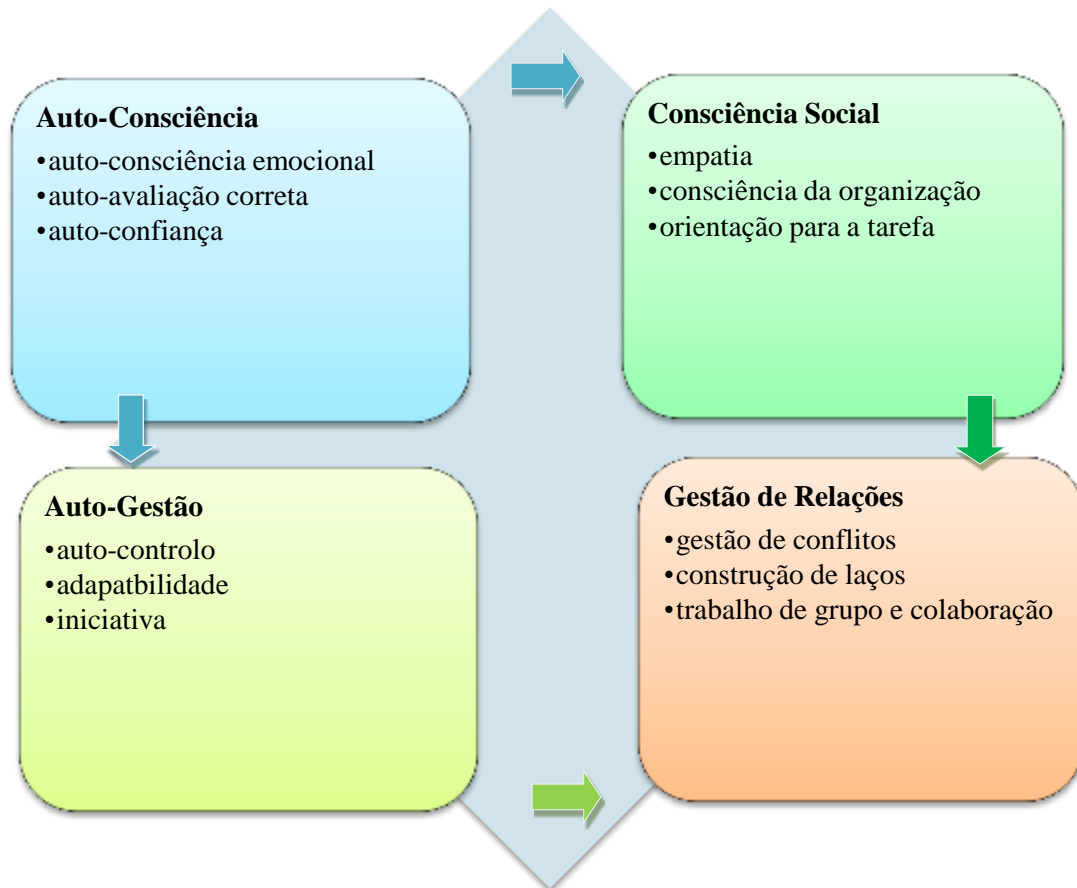


Figura 38 - As múltiplas abordagens possíveis são trabalhadas num processo de RBL-ABR, que atende também às emoções e afetos. Sendo algo de muito pessoal, e enquadrado no âmbito da inteligência emocional, este caminho poderá também integrar-se num quadro mais amplo de inteligência coletiva, característico dos tempos globalizantes. Fonte: LEVY, 1993.

As bibliotecas serão assim intervenientes decisivos no desenvolvimento da literacia da informação, uma vez que possuem recursos de informação variados e em quantidade, sistemas de gestão de informação e pessoal especializado, fatores chave para a implementação de um forte programa de promoção da literacia da informação.

## **PARTE II - Estudo Empírico**

### **1. Abordagem Metodológica ao Problema em Estudo**

“A investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-ação quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo.”

Kemmis e McTaggart, (1988)

Na tentativa de compreender a evolução das competências de autonomia por parte dos alunos foi proposta uma abordagem metodológica no campo da investigação-ação, partindo da observação participante. Deste modo pretendeu-se observar as atitudes dos alunos de uma turma do 5.º ano de escolaridade ao longo de um ano letivo no que se refere à apropriação de recursos diferenciados no quadro da sala de aula e da biblioteca escolar. Propusemos que os alunos fossem confrontados com a possibilidade de escolha e construção de alguns recursos no âmbito da disciplina da Língua Portuguesa.

Alimentando uma relação profunda com a educação, a investigação-ação constitui-se como a metodologia que mais próxima se apresenta ao meio educativo, sendo mesmo apresentada como a que caracteriza o professor enquanto investigador (LaTorre, 2003: 20). Esta abordagem alia a intervenção à reflexão, facto fundamental num campo em que todos os dias surgem novas problemáticas.

Deste modo este autor afirma mesmo que o próprio desenvolvimento profissional se encontra subordinado a uma tríade de dimensões interligadas e que representam todo o processo reflexivo, como se encontra também em Lewin (1946), cujo modelo apresentamos em seguida:

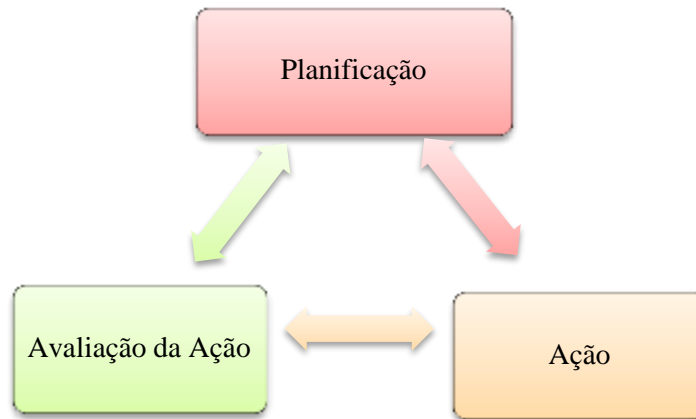


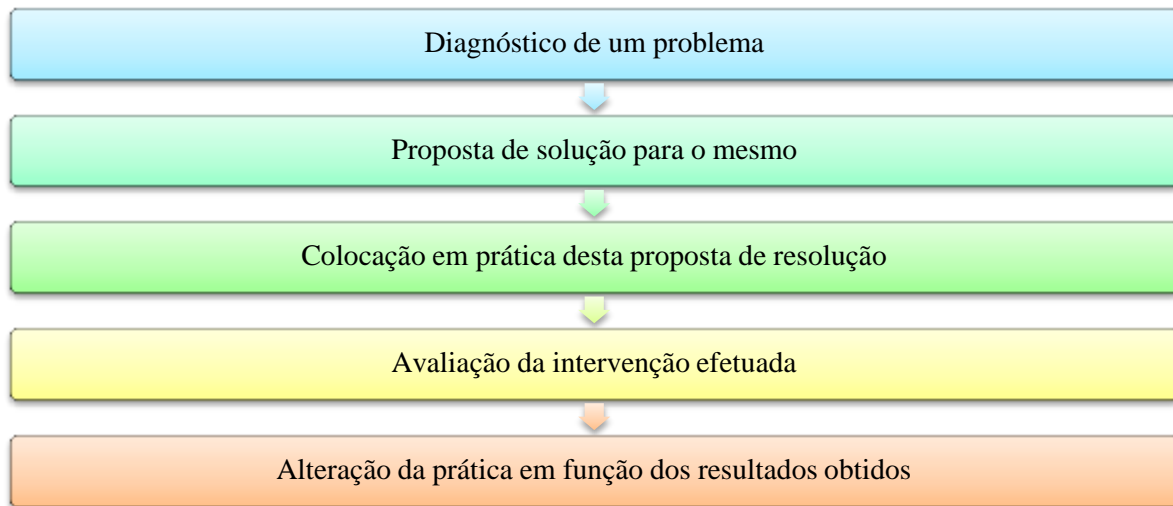
Figura 39 – Modelo de Lewin (1946).

Fonte: COUTINHO, Clara (2008).

É efetivamente uma metodologia essencialmente prática e aplicada que se rege pela necessidade de resolução de problemas reais e concretos, já que, aliada à investigação, uma ação tem por objetivo transformar a realidade e produzir conhecimentos resultantes dessa mesma ação (Hugon e Seibel, 1988). Esta metodologia implica todos os intervenientes no processo, sendo todos eles coexecutores na pesquisa. O próprio investigador não é um agente externo mas mais um parceiro no caminho da referida transformação prática (Zuber-Skeritt, 1992).

É igualmente uma metodologia essencialmente interventiva (Coutinho, 2005) e cíclica, envolvendo uma espiral de ciclos na qual as primeiras reflexões são imbricadas no ciclo subsequente, entrelaçando teoria e prática (Cortesão, 1998), crítica pela multiplicidade de agentes interventivos (Zuber-Skeritt, 1992) e autoavaliativa pela sua própria natureza reflexiva acerca da mudança efetuada.

Neste âmbito, Kemmis (1988: 29) apresenta um modelo direcionado concretamente para o contexto educativo no qual o processo assenta em 2 vertentes: estratégica (ação - reflexão) e organizativa (planificação e observação), interagindo estes fatores constantemente e contribuindo para a análise e a resolução de problemas e compreensão das práticas educativas. Para Whitehead (1991), através duma abordagem mais precisa e próxima do mundo educativo, no seio do qual será necessário operar mudanças, o processo seguiria os trâmites seguintes:



Figuras 40 e 41 – Modelos de Kemmis (1988: 29) e Whitehead (1991). Este último modelo tem vindo a sofrer novas adaptações que lhe conferem as características de uma espiral que, partindo dos momentos de observação, terminará por seguir novas direções após refletir, agir, avaliar e modificar o campo de estudo.

Fonte: COUTINHO, Clara (2008).

Sendo as nossas escolas palco de mudanças diárias em que os problemas a resolver são múltiplos e, tantas vezes, inesperados; num mundo em transformação aberto a uma globalização imparável, acreditamos ser esta uma metodologia significativa como tentativa de dar resposta a todas estas necessidades emergentes, pela sua proximidade ao quotidiano e pela sua abrangência de soluções.

## 2. O Universo e a Amostra Seleccionada. Caracterização e Contextualização.

“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos”.  
Marcel Proust

O Agrupamento de escolas do Bairro Padre Cruz localiza-se na Freguesia de Carnide, Concelho e Distrito de Lisboa naquele, já considerado, como o maior bairro social da Península Ibérica. É constituído por três edifícios escolares: um Jardim-de-Infância, uma Escola do 1.º Ciclo de Escolaridade e uma Escola do 2º e 3º Ciclos de Escolaridade – a escola Sede. As três escolas que compõem o Agrupamento são estabelecimentos de ensino de tipo público, construídos de raiz para a finalidade a que se destinam, nos anos de 2000, 2010 e 2004, respetivamente, sob a alçada direta do Ministério da Educação, sendo o 1º CEB e o JI adstritos à autarquia.

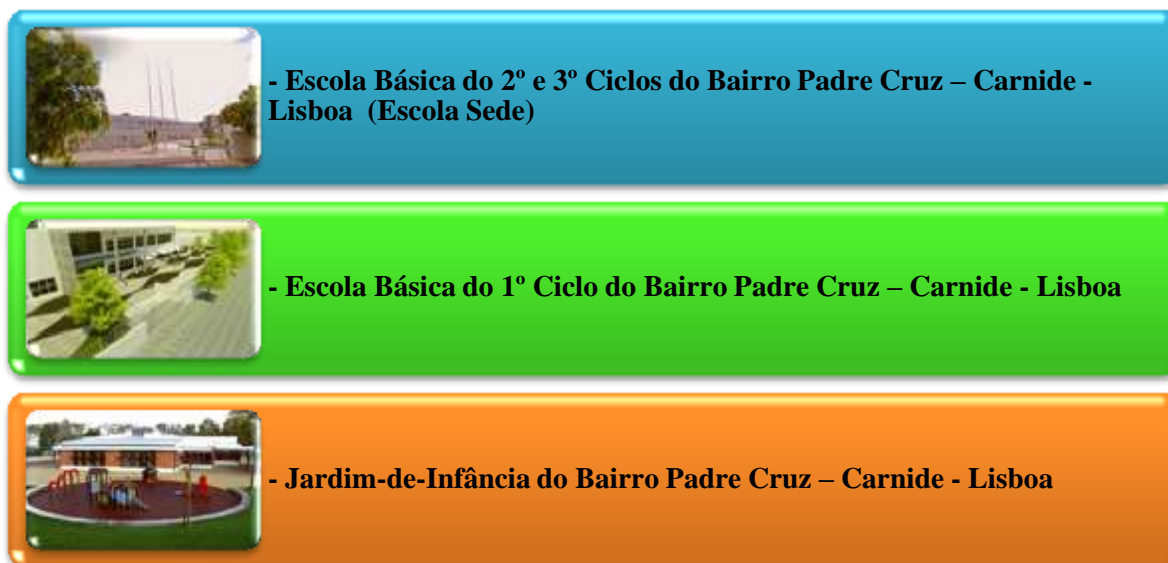


Figura 42 – Aspectos gerais dos três equipamentos que compõem o Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, Carnide, Lisboa.

Localizado nos limites da Freguesia de Carnide, o Bairro Padre Cruz, confina com o Município de Odivelas. Foi construído há cerca de 50 anos, para realojar pessoas oriundas da Quinta da Calçada, pela construção da Ponte 25 de Abril, tendo sido também atribuídas algumas casas a funcionários da Câmara Municipal de Lisboa. Nos anos 60 do

século XX começou a acolher população proveniente do Bairro Municipal da Quinta da Calçada e do Centro Histórico de Lisboa.

Até ao 25 de Abril de 1974, o bairro manteve-se circunscrito ao núcleo habitacional antigo, o qual assistiu, já na década de 70, à chegada de novos habitantes provenientes do Norte e Centro do país. Nas décadas de 80 e 90 ergueram-se prédios sociais de três e cinco andares na zona norte do Bairro e outros blocos com cerca de seis e sete andares, destinados a novo realojamento, de pessoas, social e economicamente mais deprimidas, oriundas de diversas zonas de Lisboa. No final dos anos 90 uma Comunidade Cigana com cerca de 40 famílias viria a ser alojada num antigo e desativado Quartel do Exército, no Vale do Forno, onde permaneceria até 2003.

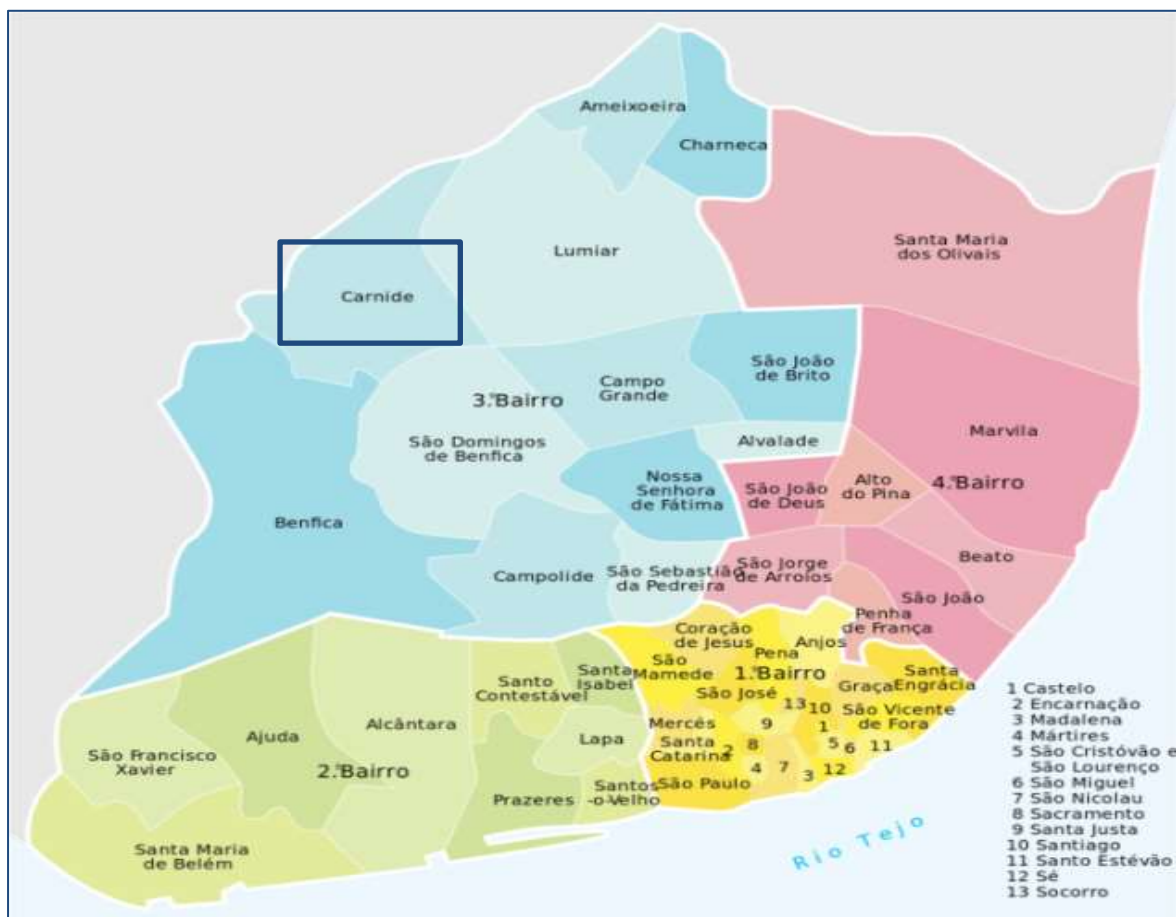


Figura 43 – Localização da Freguesia de Carnide no Mapa de Lisboa.

Fontes: LISTA DE FREGUESIAS DE LISBOA (2013).

O Agrupamento encontra-se atualmente integrado num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), ao abrigo dos despachos 147-B/ME/96 de 1/VIII e 73/SEAE/SEEI/96 de 3/IX, apresentando a sua população escolar um leque alargado de questões de ordem social que justificam esta integração.



Figuras 44 e 45 – Vista aérea do Bairro Padre Cruz com localização das escolas do Agrupamento (Sede-1; 1º CEB-2 e Jardim-de-Infância-3). Apesar de a foto estar datada de 2013, a escola do 1ºCEB surge ainda com o edifício anterior a 2012. Aspeto geral da Escola Sede.

Fontes: GOOGLE MAPS – INTERNET EXPLORER (2013) e foto da autora.

Assim, destacaremos essencialmente a predominância do analfabetismo e da escolaridade mínima num ambiente culturalmente deprimido (sendo a iliteracia um dado preocupante, nomeadamente no que respeita ao acompanhamento dos filhos em idade escolar); a presença de uma frequente conflitualidade social e/ou marginalidade, com a ocorrência de crises familiares acentuadas e agravadas pelo crescente desemprego, e/ou trabalho precário e pelo aumento de agregados familiares monoparentais; a existência de um grande número de alunos com necessidades educativas especiais (muitos dos quais integrados no âmbito da Educação Especial) e uma ausência significativa de meios sociais estruturados e facilmente acessíveis para a ocupação dos tempos livres dos alunos.

A estes fatores alia-se a falta de tempo diário por parte dos encarregados de educação para estar efetivamente com as suas crianças e jovens, estando muitos deles entregues ao cuidado dos avós e outros familiares de idade mais elevada. É neste âmbito que se regista um elevado grau de absentismo e falta de pontualidade dos alunos

A população do Bairro Padre Cruz é, na sua maioria, de nacionalidade portuguesa, existindo alguns estrangeiros e naturalizados, oriundos, com maior incidência dos PALOP. Apresenta baixos índices de escolaridade, sendo que cerca de 40% da população não possui qualquer nível de escolaridade e somente 1% da população é detentor de um curso profissional médio ou superior.

No campo laboral, 2% da população trabalha no setor primário e cerca de 69% no setor terciário, embora em tarefas pouco especializadas. Muitas pessoas encontram-se presentemente desocupadas profissionalmente.

A implantação de novas estratégias de ensino-aprendizagem tem vindo a ser atributo do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, na luta contra o abandono escolar e tendo em vista o sucesso universal da sua população escolar, o combate constante contra o distanciamento e contra a desvalorização do mundo educativo.

Numa comunidade que apresenta um elevado número de crianças e jovens com profundas carências básicas, Necessidades Educativas Especiais, distúrbios de comportamento, indisciplina, e dificuldades na adaptação ao quotidiano escolar e às suas regras naturais, a procura de uma abordagem metodológica capaz de potencializar a sua autoestima e autonomia tem vindo a ser uma preocupação permanente de parte dos docentes e dos órgãos diretivos. É neste quadro que a Aprendizagem Baseada em Recursos - designadamente no que se refere ao trabalho com as novas tecnologias digitais - adquire uma nova importância e significado porquanto apresenta características fundamentais para a promoção destes fatores, ajudando a melhorar o ambiente educativo e a qualidade das

aprendizagens dos alunos, através do impulso específico que confere aos seus projetos individuais, à articulação dos diferentes ciclos de escolaridade e à apropriação personalizada de todo o processo educativo.

Os núcleos escolares que compõem o Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz compõem um polo educativo muito articulado, com características de um verdadeiro *campus*, em que todos os alunos, desde a sua entrada no Jardim-de-infância, são monitorizados pedagogicamente com vista à satisfação das suas necessidades humanas e académicas. Neste sentido o Agrupamento adquire contornos muito particulares de integração social e cultural revelando-se como um potencial observatório na cidade de Lisboa e porventura no nosso país.

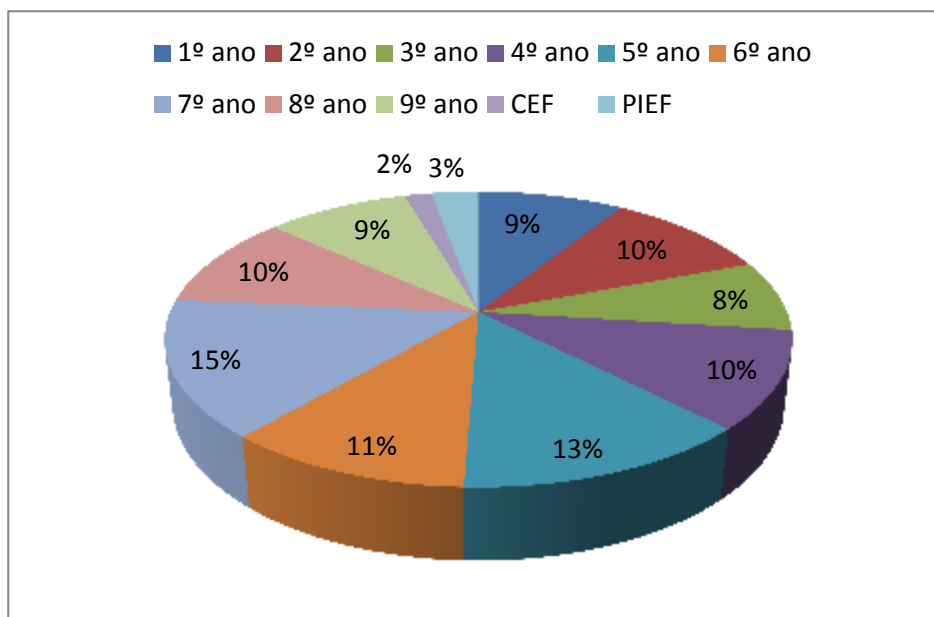
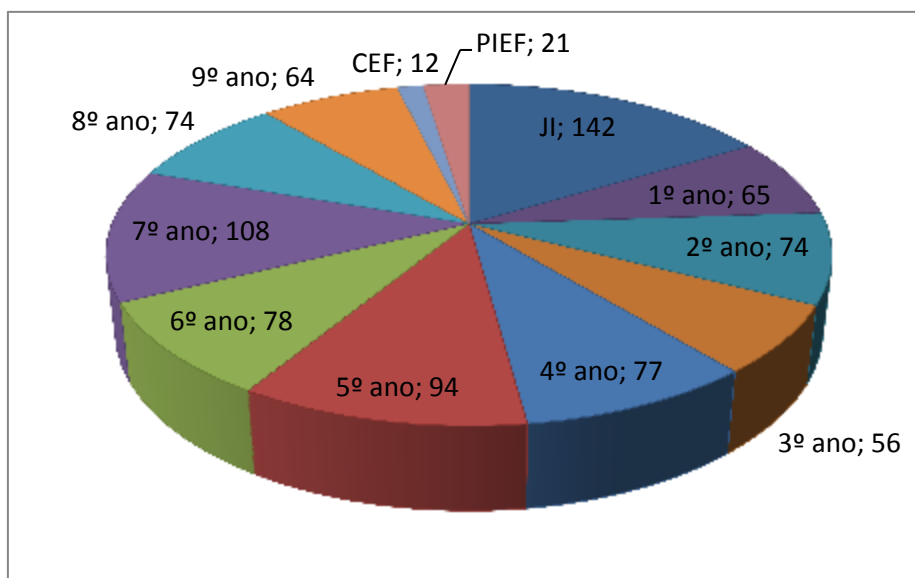
Numa realidade que coloca enormes desafios diários e num núcleo habitacional superior a 2040 famílias, a escola constitui-se como um cadinho fundamental na luta contra a exclusão social e pelo sucesso integral da pessoa humana.



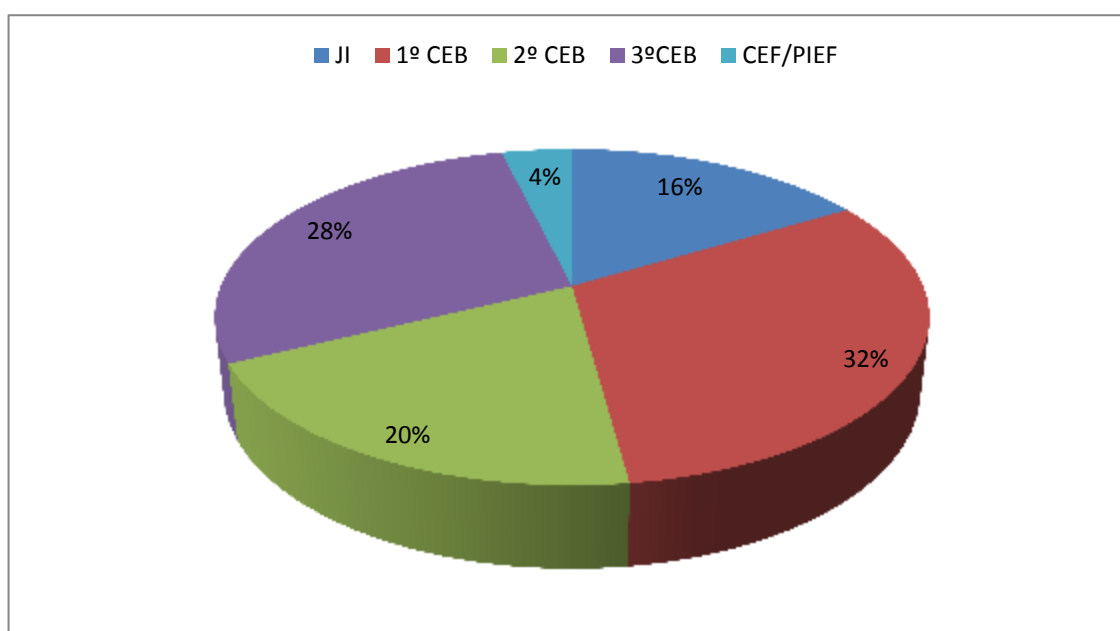
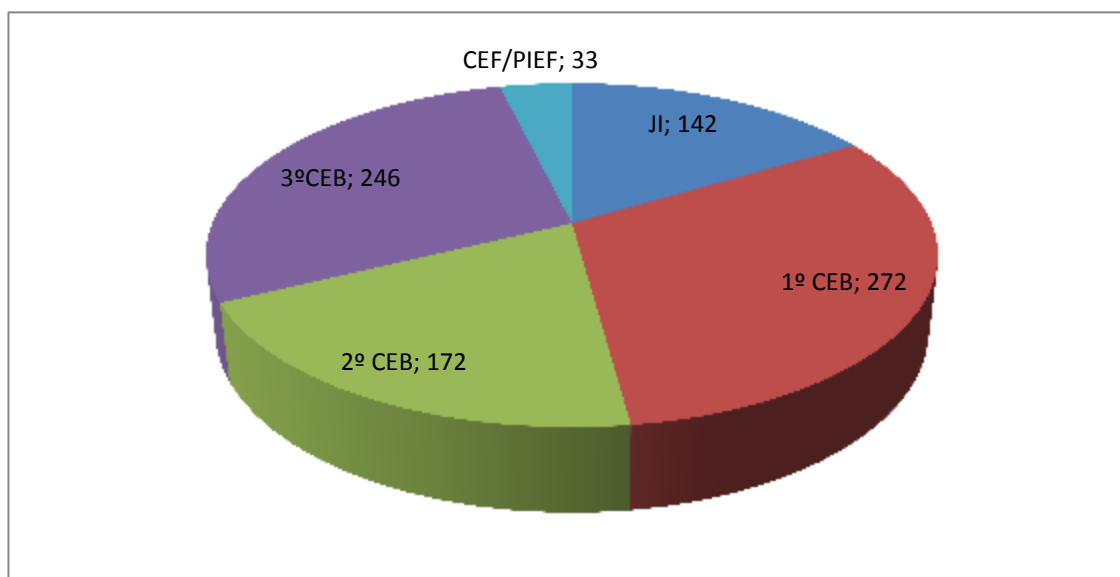
Figuras 46 e 47 – Aspeto da Biblioteca Escolar da escola Sede onde os alunos puderam recorrer a consulta *online* para as suas pesquisas em contexto da Biblioteca Escolar em articulação com o trabalho desenvolvido na sala de aula, também equipada com projetor de *datashow*, na qual se debateram os resultados, as dúvidas e expectativas de cada um.

Fonte: Fotos da autora.

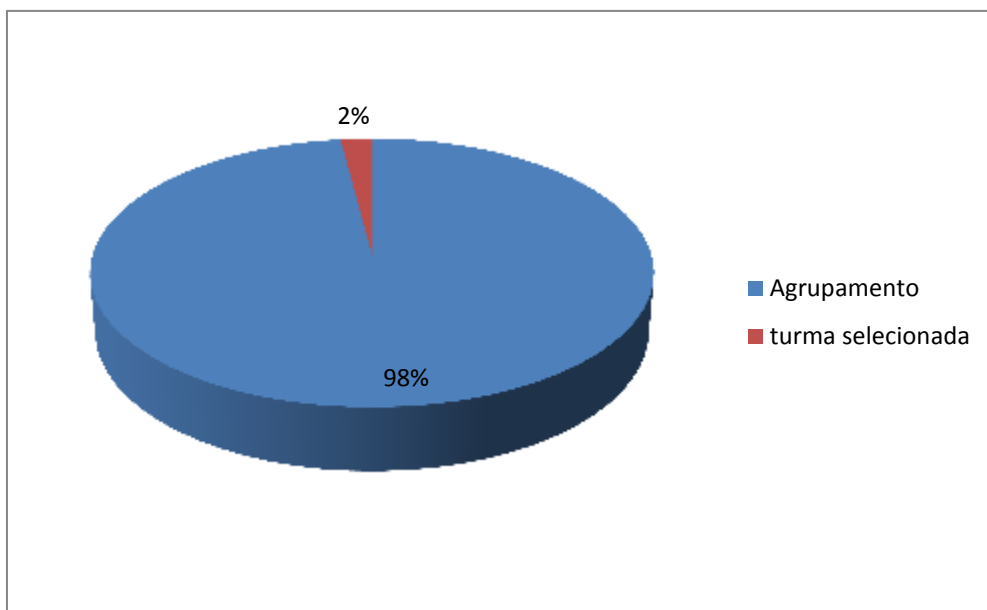
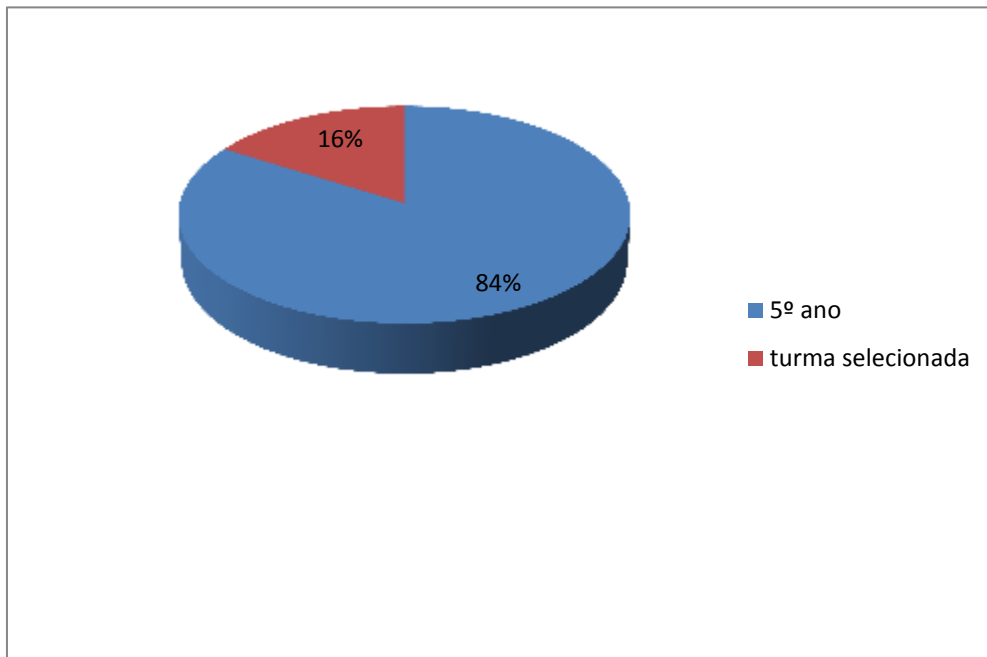
No ano letivo a que o presente estudo se reporta a população escolar deste Agrupamento, num total de 865 alunos, revestia a seguinte formação:



Gráficos 1 e 2 – Composição, por ano de escolaridade, da população escolar do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz no Ano Letivo de 2011-2012 e peso relativo dos diferentes anos de escolaridade.



Gráficos 3 e 4 – Composição, por ciclo de escolaridade, da população escolar do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz no Ano Letivo de 2011-2012 e peso relativo dos diferentes ciclos de escolaridade.



Figuras 5 e 6 – Peso relativo da turma de 5º ano selecionada no universo das turmas de 5º ano e da totalidade dos alunos do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz no Ano Letivo de 2011-2012.

A turma de 5.º ano selecionada para o presente estudo apresentava a seguinte composição:

Caracterização da Turma	Turma inicial	Turma final	Média de Idades (Turma inicial /Final)		Aspetos Particulares	
Alunas	10	8	10,6	10,4	1 Aluna NEE	3 Alunas com repetição de ano
Alunos	8	6	10,9	10,5	2 Alunos NEE	5 Alunos com repetição de ano
<b>Totais:</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>10,75</b>	<b>10,45</b>	<b>3 Alunos NEE</b>	<b>8 Alunos com repetição de ano (5 Alunos na turma final analisada)</b>

Quadro 2 – Composição e caracterização da amostra selecionada (1 turma de 5º ano), relativamente a idades, género e aspetos particulares.

Recaindo sobre uma única turma de único Agrupamento de Escolas, esta amostra, por conveniência, assumiu assim algumas particularidades, uma vez que, ao tratar-se de um estudo em profundidade, procurou evidenciar as múltiplas características pessoais e sociológicas dos alunos em causa. Deste modo, tentou-se obter um número significativo de dados e, sobretudo das articulações conseguidas entre os dados recolhidos.

Sendo um grupo homogéneo quanto ao ano de escolaridade, apresentava naturalmente especificidades entre os seus elementos que se puderam subagrupar em três conjuntos, tendo em conta a especificidade da investigação e os seus aspetos mais complexos. Como refere (Ruquoy, 1995, cit. in Albarello, *et al*, 1997: 103-104), no decorrer da investigação e a obtenção de dados que permitam confirmar uma determinada coerência e recorrência na análise, caberá ao investigador julgar do nível de saturação das informações.

Relativamente ao presente estudo, confirmou-se a consistência de particularidades quanto ao modo de organização do trabalho dos alunos que permitiram um adensamento do tratamento diferenciado.

Tendo em vista as características da turma e os propósitos do estudo em causa, estabeleceram-se os seguintes objetivos e estratégias de aplicação:

- promoção da pesquisa individual em diferentes suportes, tendo em vista a promoção da autoestima e da autonomia dos alunos através da realização de atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos necessários à compreensão da realidade e à abordagem de situações e problemas do quotidiano;
- valorização dos gostos pessoais como elemento dissuasor de comportamentos pouco satisfatórios e desajustados;
- articulação do cumprimento das regras inerentes à ABR com as regras normativas do comportamento desejável em contexto académico;
- articulação da pesquisa e do trabalho individual com atitudes de boa cooperação entre os alunos, em tarefas e projetos comuns;
- valorização do trabalho académico tendo em vista os objetivos individuais dos alunos no quadro global do Projeto Educativo do Agrupamento, pesquisando, selecionando e organizando a informação de modo a poder transformá-la em conhecimento mobilizável;
- aplicação de diferentes dinâmicas de ação, motivação e aplicação de diferentes estratégias no processo de ensino aprendizagem, enquadradas na ABR;
- valorização de competências gerais no campo da utilização correta da Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;

- valorização da expressão através de outras linguagens inerentes a diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico, tais como a música, o desenho e o cálculo;
- adoção de metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objetivos visados, designadamente à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- integração articulada das situações dos alunos com NEE, nomeadamente ao nível das adaptações curriculares e condições especiais de execução e avaliação;
- promoção, no contexto da aplicabilidade da ABR, e tendo em conta os recursos pedagógicos utilizados, da Educação para a Cidadania, valorizando os seus contornos fundamentais, tais como: a educação para a liberdade e para a democracia; a educação para a igualdade de direitos e de oportunidades entre homens e mulheres; a educação para os valores interpessoais da solidariedade, liberdade, tolerância, respeito, espírito de entreajuda, cooperação e diversidade entre crenças, culturas e línguas; a promoção de uma cultura de paz e diálogo entre todas as civilizações (conhecendo aspetos da vida e da cultura de diferentes povos e países e compreendendo a importância da diversidade na natureza, nos animais e nas pessoas); a educação para os direitos humanos (alerta para os problemas relacionados com a guerra, a pobreza, a violência, o desemprego, a discriminação, o trabalho infantil e a insegurança) e a educação para a autonomia, a justiça e igualdade;

O desenvolvimento das diferentes atividades realizadas pelos alunos e a avaliação das mesmas pautaram-se pelas seguintes diretrizes pedagógicas e momentos de análise:

- realização de momentos de reflexão individual e coletiva (em grupo-turma) no sentido do amadurecimento das escolhas dos alunos, do confronto de ideias e da resolução de problemas;
- promoção do sentido de interdisciplinaridade a nível das pesquisas realizadas em termos de temáticas, bem como de suportes e formatos dos recursos pedagógicos;

- desenvolvimento de diferentes formas de expressão, adequadas a diferentes temáticas e a cada aluno;
- desenvolvimento do espírito de cooperação, fundamentado num mais sólido sentido de autonomia;
- desenvolvimento de métodos de estudo e trabalho diferenciados;
- promoção do relacionamento interpessoal e de grupo assentes num melhor entendimento de si próprio e das suas motivações e gostos pessoais.
- promoção da capacidade de produção organização e avaliação da informação;
- promoção de práticas de leitura sistemáticas e continuadas, integradas no contexto das atividades propostas no quadro da ABR.

Em termos de avaliação do projeto recorreu-se fundamentalmente:

- a momentos de autoavaliação dos alunos, no decorrer do processo (periodicamente) e no final do ano;
- a momentos sistemáticos de observação/avaliação, pelo professor, no decorrer do processo e no final do ano;
- à análise dos trabalhos individuais, de par e de grupo; dos apontamentos e diversos exercícios realizados no portefólio do aluno;
- à análise da participação, da assiduidade e das atitudes individuais em grupo, nomeadamente através de sessões de *brainstorming*, concretizadas na elaboração de mapas de ideias;

- à produção de materiais em diferentes suportes e formatos e à análise dos exercícios de apresentação em grupo-turma;
- à criação de instrumentos de apoio: guiões de pesquisa e de avaliação da informação, de sítios eletrónicos e de *software* educativo, bem como à utilização de planos de trabalho personalizados;
- à realização de debates periódicos com vista à promoção do trabalho individual motivado pela partilha comum, assente nas regras básicas da socialização;
- à execução e avaliação de exercícios de memorização, relação e aplicação dos diferentes conteúdos programáticos;
- à exposição e avaliação dos diferentes trabalhos realizados no âmbito deste projeto.

A elaboração das atividades realizadas pela turma selecionada no âmbito da ABR pautou-se por uma reação global muito positiva que, em certos casos, se manifestou por uma modificação surpreendente da conduta de alunos, habitualmente com comportamentos desajustados.

O facto de poderem seguir caminhos personalizados para a obtenção de fins comuns e apresentar resultados práticos de igual modo em formatos mais consentâneos com a visão individual de cada aluno, foi um fator profundamente motivador e congregador de esforços genuínos, como mais detalhadamente se explanará nos capítulos seguintes.

### 3. Descrição do Projeto de Intervenção. Procedimentos e Estratégias

“ (A metodologia da investigação-ação) “... implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada.”

José C. Almeida, *Em defesa da investigação-ação*. Sociologia, 2001

Metodologicamente, os alunos agruparam-se sempre que o desejaram, podendo também trabalhar a par ou individualmente. Quando algum aluno manifestava a vontade de trabalhar a par mas o número de alunos disponível não o permitia, foi-lhe dada a hipótese de integrar um grupo ou trabalhar individualmente. O espaço em que os procedimentos ocorreram foi, prioritariamente, o da Biblioteca Escolar, na Sede do Agrupamento, muito embora algumas das abordagens mais informais tenham continuado ou sido iniciadas no espaço da sala de aula da turma. Tal foi possível dado que a mediadora de leitura era a Professora de Língua Portuguesa destes alunos e, simultaneamente, também Professora Bibliotecária, o que possibilitou uma ligação de continuidade entre os diversos planos do estudo, permitindo ainda um ambiente de total à vontade entre alunos e mediadora, sendo que o aspeto novidade foi anulado quase na totalidade.

Foi ainda conferido um especial enfoque em ambos os espaços referidos, de molde a tentar entender de que modo foram significativos quanto à motivação para a leitura e a crescente autonomia pedagógica dos alunos, enquadrada pela abordagem metodológica em causa no campo da aprendizagem baseada em recursos.

Em seguida procuraremos analisar os benefícios e singularidades das técnicas de recolha de dados utilizadas e de que modo se adaptam aos objetivos pretendidos. Dada a natureza da presente investigação, muito personalizada no que se refere a cada membro da amostra, houve uma grande flexibilidade na recolha dos dados necessários, sendo o faseamento da sua aplicação distribuído ao longo de um ano letivo.

Adotámos um modelo metodológico que valoriza a análise dos resultados da nossa intervenção sobre uma determinada realidade pedagógica, com vista à reformulação dessa mesma aplicação e ao estudo e registo das alterações por ela operadas. Esta metodologia assenta numa visão dinâmica e atual das bibliotecas escolares enquanto verdadeiros centros de recursos. Relembramos aqui o Projeto Biblioteca Viva conduzido pela Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança (1999) o qual, prevendo ações no campo da mediação de leitura, assumiu o compromisso de tornar este espaço educativo num agente multiplicador e divulgador de conhecimento. No nosso caso, o estudo assumiu a abordagem RBL-ABR numa perspectiva de crescente autonomia dos alunos em dois grandes blocos no que respeita à análise de obras trabalhadas na turma:

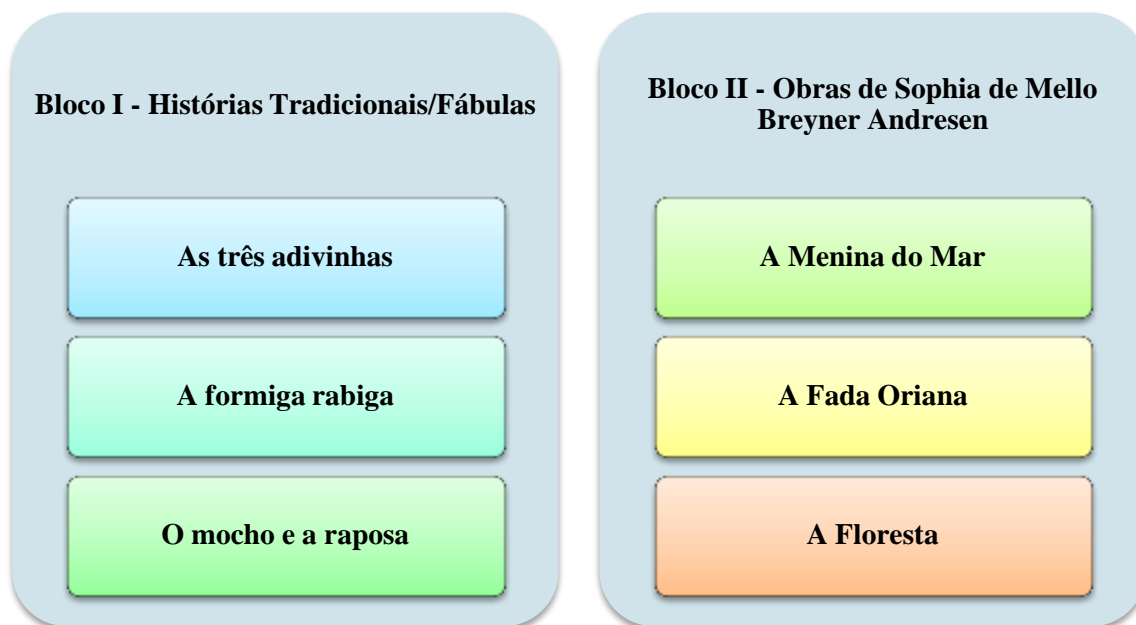


Figura 48 – Blocos de análise formados por seis obras na totalidade.

Relativamente ao **Bloco I** - partindo de três títulos da Coleção “Contos Contas”, com texto de Glória Bastos e ilustração de Cristina Sampaio, os alunos procederam à elaboração de diferentes materiais e recursos que, no âmbito curricular da disciplina de Língua Portuguesa, permitiram uma abordagem diferenciada quer entre alunos, quer entre caminhos de descoberta. Deste modo, a experiência da leitura revestiu-se duma nova coloração porquanto fluiu, fazendo paragens aqui e além nas múltiplas atividades propostas, as quais remeteram constantemente os alunos para outras áreas do saber como a



Daqui partimos à descoberta da pesquisa em ambiente virtual nos computadores da Biblioteca Escolar, investigação esta sempre cruzada com a pesquisa direta em material livro e na recolha oral de informação relacionada com o estudo, junto de familiares e amigos, numa perspetiva também intergeracional.

A pesquisa foi realizada com a turma selecionada depois de devidamente autorizada pela Direção do Agrupamento. O sigilo dos alunos relativamente à sua identidade foi absolutamente garantido. Os alunos dividiram-se ao longo do ano por grupos de interesse e áreas preferenciais de saber e o crescimento do seu trabalho deu lugar posteriormente à criação de mapas mentais/conceptuais que permitiram analisar em maior detalhe o caminho percorrido e as inflexões realizadas, bem como as áreas mais conseguidas e que se revelaram mais satisfatórias para os próprios.

Tratando-se de uma turma pequena – 14 alunos efetivamente presentes<sup>1</sup> - o caminho de cada aluno viria a ser muito personalizado, fluindo livremente de acordo com os seus centros de interesse, naturalmente norteados pela professora e pela área curricular de Língua Portuguesa que lecionava, muito embora, como já se afirmou, dentro de toda a flexibilidade de abordagens.

O processo desenvolveu-se através das seguintes fases, havendo momentos de coincidência entre algumas delas: a) Elaboração dos instrumentos de análise – Conceção das grelhas de observação para o levantamento dos dados necessários à investigação, bem como dos projetos relativos a materiais alternativos a investigar e a construir pelos alunos no processo de pesquisa. Neste ponto destaca-se a construção de mapas conceptuais, com vista à integração e desenvolvimento dos portefólios, dossiês temáticos pelos alunos e a inclusão de um documento final de reflexão/ autoavaliação orientada; b) Primeiras abordagens relativas ao processo de investigação junto dos intervenientes na mesma; c) Aplicação dos instrumentos de observação num processo paralelo ao da própria investigação, d) Desenvolvimento dos diferentes momentos da investigação-ação; e) Apresentação dos trabalhos pelos alunos e f) avaliação do processo e dos trabalhos dos alunos<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A turma apresentava inicialmente 18 alunos, contando com casos de educação especial e alunos que foram posteriormente transferidos de escola.

<sup>2</sup> Paralelamente ao processo em desenvolvimento com os alunos dar-se-ia início à redação da dissertação (contextualização e enquadramento teórico e prático do tema em análise); ao tratamento e interpretação de dados (análise e interpretação dos dados obtidos, análise de conteúdos e registo das conclusões) e às revisões finais.

Deste modo, elaborou-se um cronograma para o presente estudo assente nas grandes diretrizes previstas para a RBL- ABR e que abaixo se elencam:

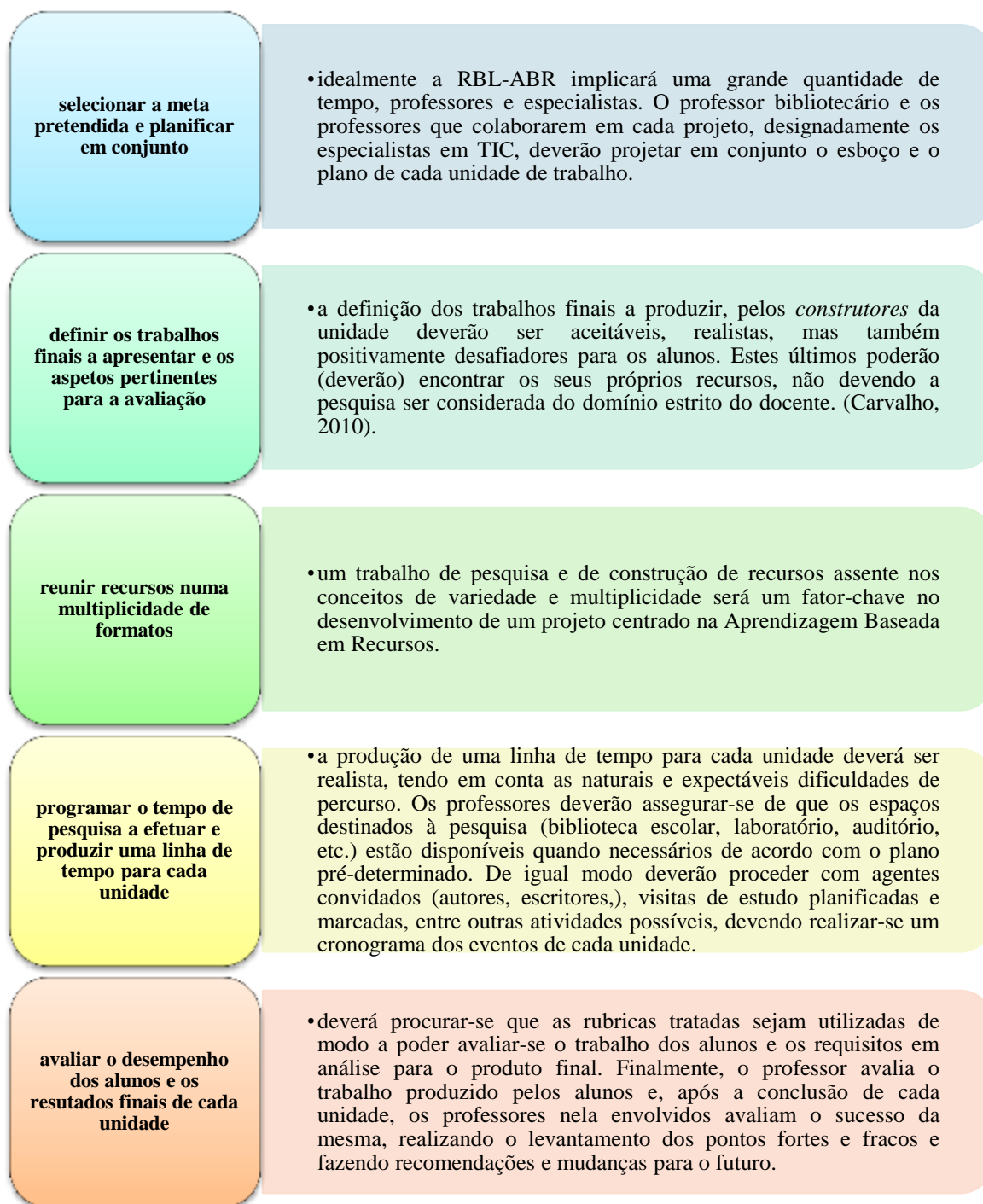


Figura 55 – Diretrizes gerais do processo de Aprendizagem Baseada em Recursos.

Para a realização dos trabalhos finais e facilitação das pesquisas, os alunos realizaram uma pequena formação em *Power Point* e outros recursos e ferramentas como o *Movie Maker* e o *Photo Story 3*, na qual foram alertados para as vantagens e características de cada um deles tendo em conta os objetivos pretendidos, de acordo com os materiais a produzir. Foram planificadas em conjunto (alunos e professora/es) as diferentes sessões de trabalho, planificações em que se registaram as competências essenciais de pesquisa e exposição adicional a essas tecnologias, bem como metas e objetivos a atingir e produção final de materiais (Campbell *et al*, 2003).

Inicialmente e após várias visitas orientadas na Biblioteca Escolar – quatro, no total - separaram-se livros que se apresentassem úteis às diferentes pesquisas dos alunos. Eram obras de fácil acesso e com possibilidade de uma abordagem diferenciada por parte dos alunos - texto escrito, imagens, gráficos, dobragens -. De um modo geral, atendendo às características da turma – 5.º ano – o nível de proficiência na leitura exigido era bastante acessível, embora alguns recursos apelassem a uma maior proficiência.

Numa segunda etapa, os alunos fizeram uma seleção de natureza idêntica relativamente a sítios da Internet, igualmente sob orientação da professora. Esta fase foi mais prolongada consistindo em oito sessões orientadas e outras mais informais que os alunos realizaram nas suas próprias casas ou, de tarde, na biblioteca por moto próprio. Manifestou-se este estágio mais complexo devido à miríade de hipóteses possíveis e subsequentes hiperligações disponíveis, havendo necessidade de estabelecer alguns critérios de pesquisa tendo em conta a adequação ao tema e à faixa etária em questão. Neste ponto destaca-se a necessidade que o professor sentiu em apresentar recursos elaborados por si (*blogues, wikis*) como exemplo para os seus alunos e, de igual modo formas práticas de pesquisar na Web.

Paralelamente foi realizada uma seleção de materiais audiovisuais – DVD, CD-ROMs - que pudessem ser úteis para o tema ou para a elaboração de recursos por parte dos alunos. Por exemplo manifestou-se particularmente útil a análise dos menus de navegação de alguns DVDs no que toca à organização dos portefólios que começariam entretanto a realizar. Também aqui as visitas à Biblioteca Escolar desempenharam um papel fundamental, contribuindo para a autonomia dos alunos no processo de requisição e seleção de materiais.

A par das sessões em sala de aula, e das programadas na Biblioteca Escolar, realizaram-se outras, mais informais, neste espaço, sendo os alunos convidados a referir espaços escolares alternativos onde sentissem poder continuar os seus trabalhos. De entre

os espaços mencionados destacaram-se a sua casa e a biblioteca municipal (localizada muito perto das escolas do Agrupamento e com tradição de interação com o mesmo, nomeadamente no quadro do Jardim-de-Infância e do 1º CEB, em termos de Hora do Conto, exposições de materiais e outras atividades de natureza pedagógica).

Levantados os principais aspetos da pesquisa (áreas temáticas, textos, imagens, gráficos, etc.) os alunos desenvolveram com o professor três sessões destinadas à preparação e explicação inerente à futura realização de chuva de ideias e mapas mentais apoiados na mesma. Estes mapas mentais dividir-se-iam em duas áreas fundamentais: Temas e Leituras e Biblioteca e Recursos, salvaguardando sempre que ambas não seriam estanques e valorizando as efetivas ligações entre áreas de saber.

No que se refere aos mapas mentais, os conceitos trabalhados foram de proposta livre tendo, naturalmente, como pano de fundo, a abordagem à leitura e os recursos pedagógicos centrados neste objetivo, sendo que houve exemplos iniciais alvitados pela mediadora de leitura nas sessões preparatórias, cuja justificação foi tão só a de balizar em termos gerais algumas possibilidades de trabalho.

O mapa mental tem, enquanto instrumento de apoio à aprendizagem, como grandes vantagens, permitir captar interações significativas entre os alunos e os fatores acerca dos quais cada mapa é elaborado, obtendo deste modo informações únicas partindo da imagem mental que o indivíduo constrói sobre cada conceito trabalhado. Utilizada em análises que procuram conhecer interações do homem com o seu meio, esta técnica oferece uma aplicação acessível e uma grande aceitação e aplicabilidade mesmo em idades muito jovens.

No presente caso, os mapas mentais foram realizados pelos alunos sempre que neles manifestaram interesse, podendo ser iniciados em casa e nela concluídos. Periodicamente foi feita uma aferição em grupo-turma dos mesmos, sendo apresentados pelos alunos aos seus colegas.

Periodicamente os alunos analisaram em conjunto uma ficha de trabalho na qual registaram os principais avanços e obstáculos sentidos no decorrer do seu trabalho. Nela identificaram e reformularam ainda as grandes questões de pesquisa referentes aos temas escolhidos. O exame crítico deste elemento de trabalho permitiu aos alunos avaliarem melhor os recursos disponíveis, sua validade e pertinência perante o tópico selecionado. Esta abordagem foi bem acolhida pelos alunos (que a requisitaram posteriormente mais amiúde), colocando-se como um verdadeiro guia do percurso realizado e a realizar.

As sessões foram prosseguindo tendo em vista a construção de diferentes apresentações com base numa abordagem multidisciplinar pautada pelo cruzamento de informações/recursos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical. Em termos práticos cada aluno selecionou uma obra/ um conto/ um capítulo ou um tema para realizar o seu projeto individual.

Sob múltiplos pontos-de-vista, de acordo com perspectivas multifacetadas, os textos foram totalmente desconstruídos e deles se retiraram pontos a que chamámos “pontos-âncora” de onde partiu toda a investigação, a qual raiou nos domínios das ciências referidas:

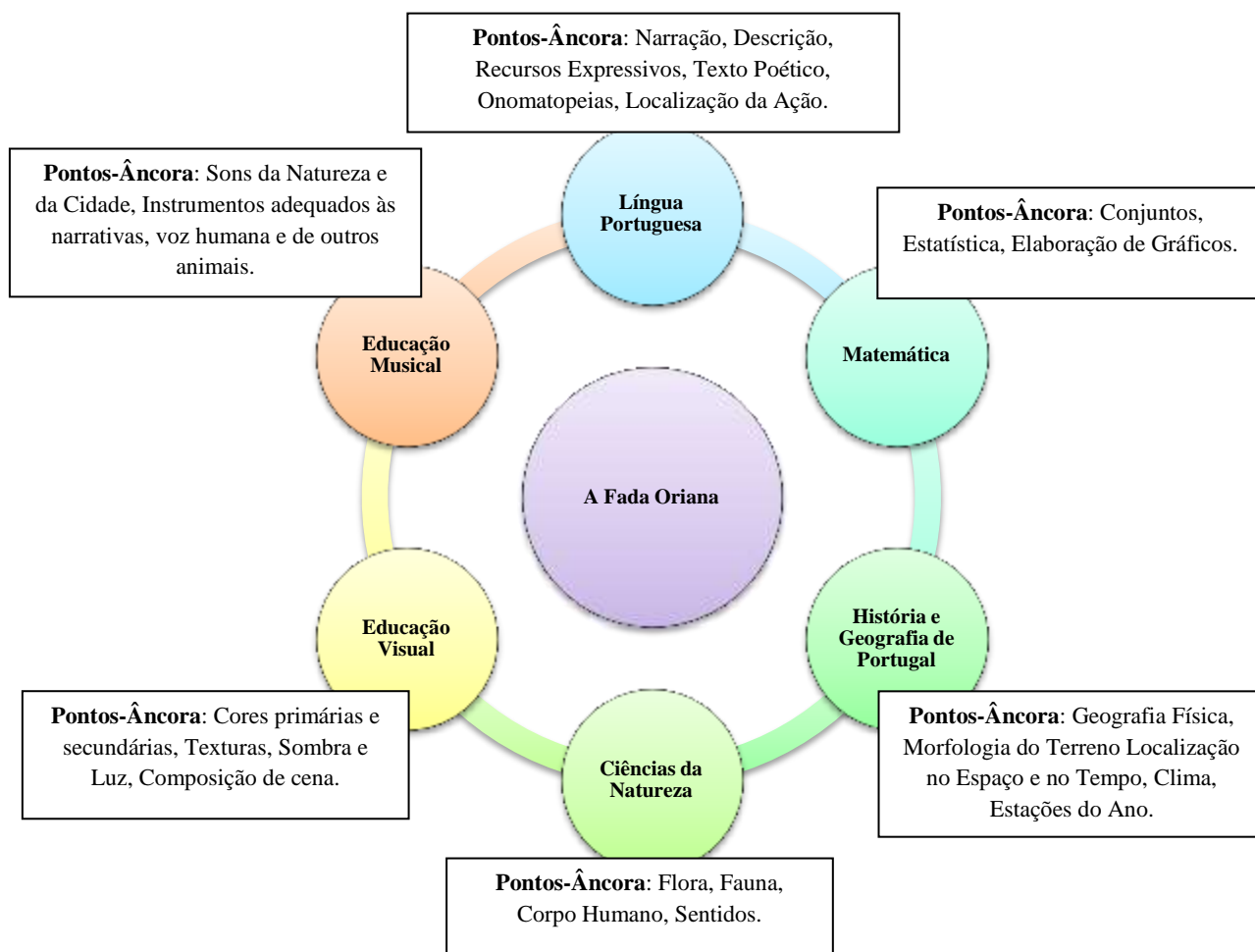


Figura 56 – Para cada uma das obras escolhidas foi realizada uma abordagem pluridisciplinar, para a qual se procuraram encontrar os recursos correspondentes. Neste caso apresenta-se o projeto referente à obra “A Fada Oriana”.



Até o final das unidades, cada aluno desenvolveria uma apresentação de diapositivos em *PowerPoint* (ou outra aplicação), em concordância com o seu *modus operandi* próprio, os recursos recolhidos e um percurso de aprendizagem personalizado. Esta apresentação seria focada numa das articulações dos conjuntos-âncora e constituiria o *cerne* do seu portefólio individual, repleto de significado pessoal no produto e no processo. Este caminho foi também pautado por momentos de leitura em grupo-turma de diferentes excertos recolhidos pelos alunos, análise de documentos escritos e não escritos, levantamento de dúvidas realizada sobretudo oralmente mas, também, em breves questionários escritos. Foram realizadas sessões avulsas de visionamento de filmes e documentários trazidos ou sugeridos pelos alunos aos quais se adicionaram outras sugestões do professor.

Para cada uma das principais questões surgidas no decorrer do processo, realizou-se um momento de debate no qual os alunos puderam desempenhar o papel do professor de uma turma imaginária, numa disciplina criada por si, à luz do processo em causa. Surgiria assim uma nova mancha curricular nascida da fusão da abordagem multidisciplinar, dos recursos trabalhados e dos percursos individuais de cada aluno. A unidade culminou com um momento de avaliação sustentado pela apresentação e defesa de elementos integradores do portefólio ou dossiê temático do aluno, nos quais foram incluídos os diferentes materiais produzidos de acordo com a recolha elaborada e os recursos selecionados (*power point*, filmes, livros em 3D, com dobragens, desenhos e gráficos, entre outros) e para a qual se agendaram várias aulas. Deste modo pensamos ter garantido a todos os alunos da turma, um processo de aprendizagem rico de experiências, recursos e, sobretudo, de descobertas individuais que poderão ficar para a vida.

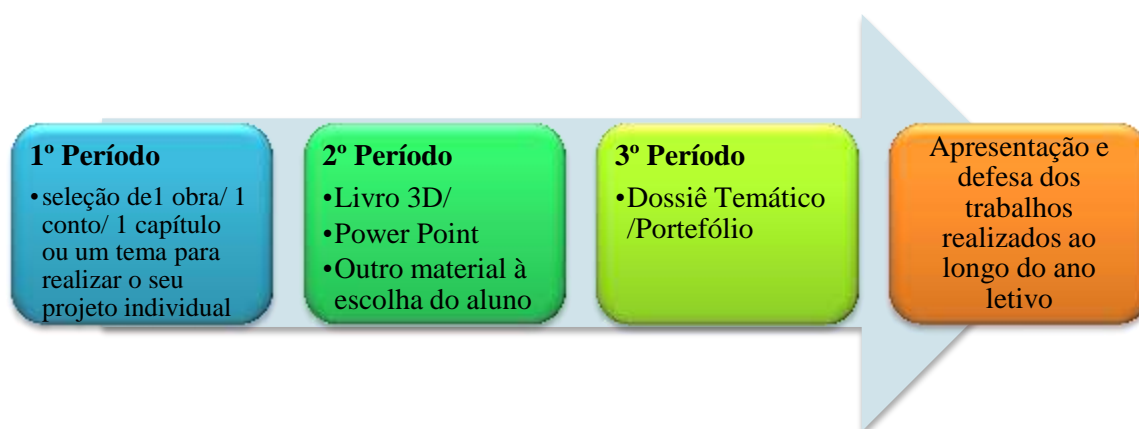
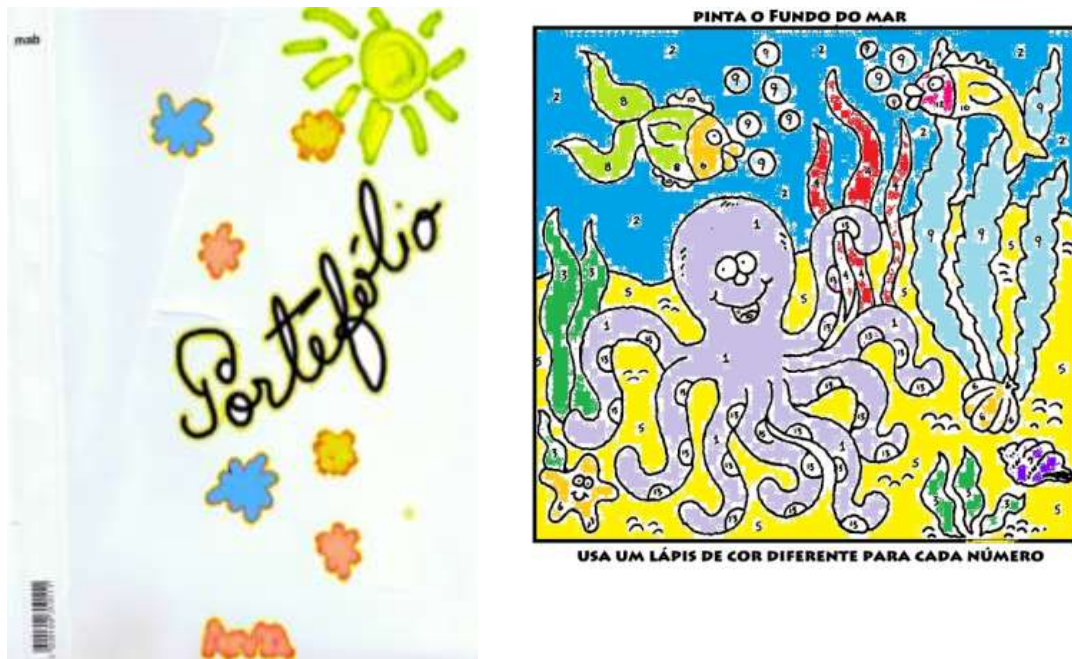


Figura 58 – Faseamento do processo desenvolvido pelos alunos no quadro da Aprendizagem Baseada em Recursos.



Figuras 59 a 61 - Exemplo de portefólio e outros materiais realizados pelos alunos (apresentação em *power point* sobre a obra “A Fada Oriana” e desenho sobre a obra “A Menina do Mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Em todas estas fases foi desenvolvido um processo de observação participante perfeitamente incorporado no quotidiano académico do grupo estudado, dado o facto da professora mediadora fazer já parte do mesmo, o que minimizou, em grande parte, como já referimos, o efeito novidade. Assim, a observação torna-se mais fiável, uma vez que o observador constitui-se como parte do contexto social em estudo, sendo aplicadas técnicas de observação visual e auditiva ao longo de uma longa permanência no contexto social analisado, cobrindo diferentes áreas observáveis, nas quais se destacam a articulação e a movimentação dos indivíduos no espaço.

O recurso à observação – desde a elaboração do guião de observação e o seu teste, à fase da aplicação do mesmo e subsequente recolha dos dados - permite articular os planos das técnicas, das dimensões da análise e da interpretação das observações, procurando fundir a postura do observador com o terreno e obter muita informação com uma reduzida questionação verbal. Os principais vetores sobre os quais incidiu a nossa observação foram:

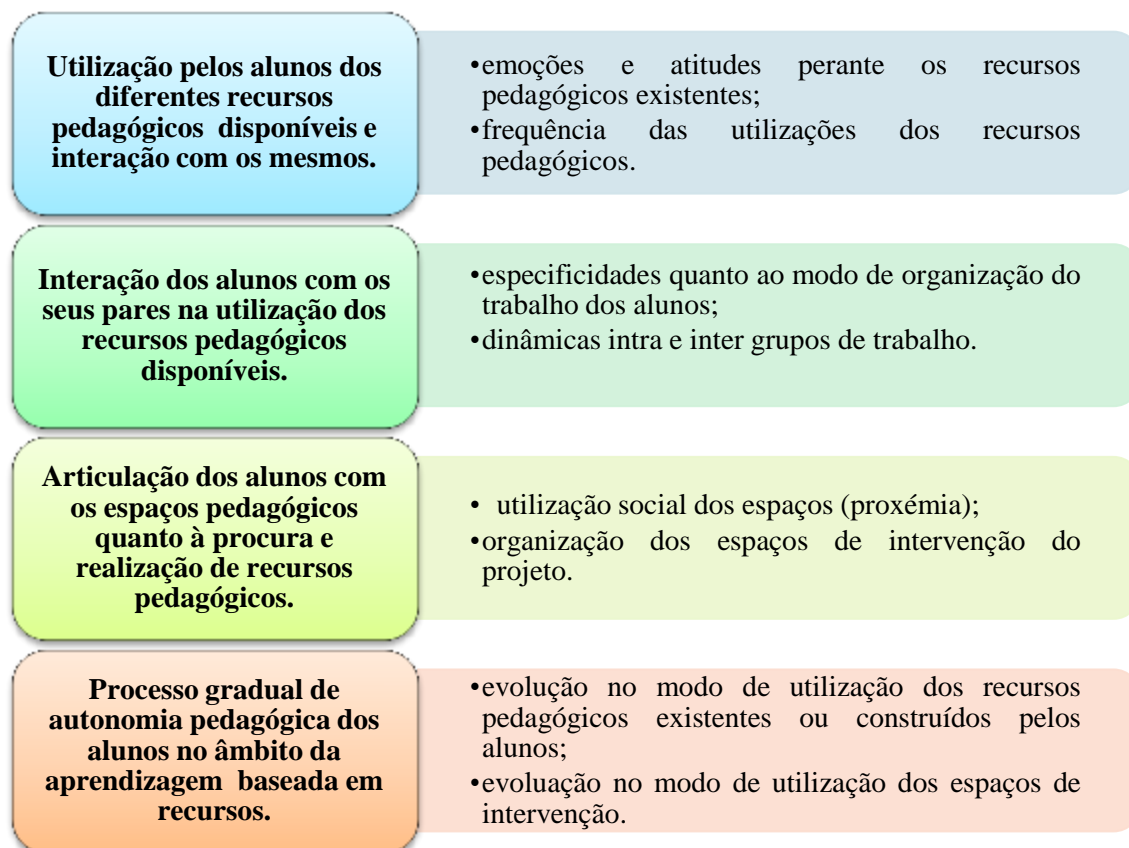


Figura 62 – Vetores de incidência da observação no âmbito da aprendizagem baseada em recursos.

No âmbito do presente estudo, o período de observação desenvolveu-se ao longo de um ano letivo, isto é, foi coincidente com todo o processo de aplicação do projeto, embora

com particular incidência em três grandes fases: arranque do projeto, momento anterior ao início do tratamento de dados e fase imediatamente anterior à redação das conclusões, contando-se seis pontos privilegiados de registo e levantamento dos dados obtidos através das observações, sensivelmente dois por período letivo. Pretendeu-se sobretudo observar a utilização pelos alunos dos diferentes recursos pedagógicos disponíveis e a sua interação com os mesmos, ao nível das emoções e atitudes e da frequência da sua utilização.

Foi igualmente importante observar a interação dos alunos com os seus pares na utilização dos recursos pedagógicos disponíveis, designadamente nas especificidades do seu *modus operandi* (grupo, par ou *solo*) e suas, dinâmicas. Também foi importante observar a articulação dos alunos com os espaços pedagógicos na utilização dos mesmos (proxémia), tendo em conta a sua organização espacial e os propósitos a que se destinam formalmente. Finalmente foi observado o gradual processo de autonomia pedagógica dos alunos face aos recursos pedagógicos existentes ou por eles construídos nos ambientes espaciais em causa, designadamente no que se refere aos momentos de abordagem à leitura (Anexo 1 – *Momentos Preparatórios, de Observação, Debate e de Aplicação de Diferentes Instrumentos de Recolha de Dados*).

### 3.1 A Análise de Conteúdo

Diferentes níveis de investigação empírica podem recorrer à análise de conteúdo:

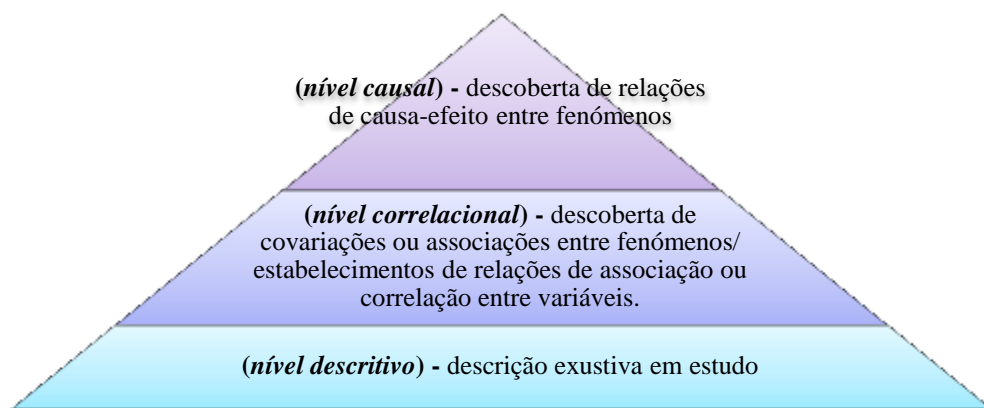


Fig. 63 – Níveis relacionais na hierarquia dos objetivos no quadro da investigação.

No contexto do método experimental a análise de conteúdo constitui-se igualmente como uma técnica auxiliar importante, permitindo aferir *a posteriori* algumas concepções e valor simbólico realizadas *a priori* pelo investigador. Ao proceder à análise de conteúdo do material recolhido, o investigador formulará uma série de perguntas essenciais à sua questionação (Vala, 1996: 104), tais como:

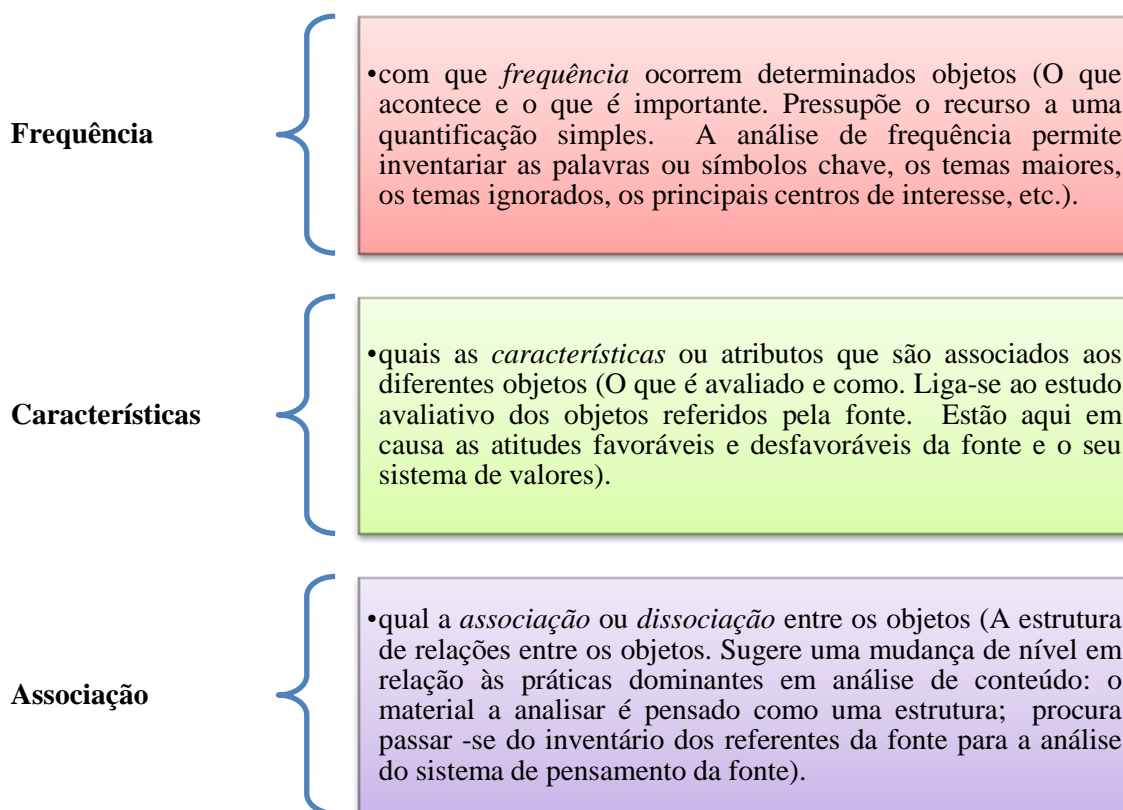


Figura 64 – Grandes questões que presidem à Análise de Conteúdo.

Caberá ao investigador articular estas três dimensões no âmbito da sua investigação, seguindo um processo que passará pela demarcação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa; pela constituição de um *corpus* (tendo em conta a diversidade e a heterogeneidade das fontes documentais; a pertinência teórica e o grau de adequação das informações obtidas relativamente ao objeto da análise e o próprio modelo do investigador); *pela* definição de categorias, de unidades de análise e quantificação e pela garantia de fidedignidade e validade. Será de destacar aqui a importância da acuidade e sensibilidade do investigador referente às opções que toma neste

percurso e que, pese embora alguma subjetividade impossível de anular por completo, será determinante no cunho que inscreve à sua investigação. (Vala, J., 1986 in Silva, A. & Pinto, J., 1986).

A análise de conteúdo permite ainda conferir à leitura dos dados recolhidos, uma maior clareza, objetividade e sentido, através da sua classificação e categorização, o que possibilitará organizar a informação recolhida em categorias mais facilmente analisáveis, constituídas por um determinado número de termos-chave representativos semanticamente de uma variável em análise, pelo que é essencial a lógica subjacente à construção das mesmas e que pode ocorrer *a priori* ou *a posteriori* da recolha de dados, sendo frequente a combinação das duas hipóteses, mediante o objetivo final da investigação.

Desde o momento da recolha de dados e ao longo das diferentes fases do processo de *design* da investigação qualitativa podemos associar três atividades cognitivas que interagem e se interpenetram (Maroy, C., 1995, in Albarello, Luc *et al*, 1997: 123): a) redução dos dados (seleção, e focagem, simplificação, abstração e transformação dos dados recolhidos); b) apresentação/ organização dos dados (*data display*) e c) interpretação/validação dos resultados (atribuição de um sentido, correlações e ligações entre os dados obtidos, tendendo à descoberta de novos conceitos e à renovação ou reafirmação das hipóteses iniciais, observando constâncias que apontem para a construção de teorias ou hipóteses locais e validação das diferentes hipóteses e interpretações levantadas no decurso da investigação).

Não sendo linear, este processo sofre avanços e recuos em estádios que se interpenetram com contributos de natureza empírica e teórica de modo a que, na sua posterior leitura e interpretação, ganhe significado legível e significativo.

Foi com base nestas premissas que se analisaram os dados recolhidos que em seguida se apresentam, procurando compreender individualidades e especificidades dos alunos face às atividades propostas.

Foi feito o tratamento integral dos dados recolhidos, sendo de salientar a natureza muito informal das abordagens havidas entre alunos e mediadora e que serão alvo de uma súmula mais descritiva e abrangente. Estas análises serão apresentadas no capítulo seguinte.

## **4. Apresentação e Discussão dos Resultados do Projeto de Intervenção**

“O cientista não é o homem que fornece as verdadeiras respostas;  
é quem faz as verdadeiras perguntas”.

Claude Lévi-Strauss

O presente estudo procurou analisar globalmente de que modo estará relacionada a Aprendizagem Baseada em Recursos com a motivação para a leitura e o crescimento da autonomia académica dos alunos. Pretendemos observar de que modo uma abordagem centralizada na variedade de recursos oferecido a um grupo de alunos, poderia motivar uma maior apetência pela aprendizagem e uma maior autonomia nesse mesmo processo.

Os intervenientes selecionados - os alunos de uma turma do 5.º ano de escolaridade - foram alvo de situações em contexto da sala de aula e da biblioteca escolar, em que partilharam diferentes momentos de leitura e de realização de trabalhos no âmbito de diferentes disciplinas, contando com diferentes recursos. Estes alunos foram confrontados, ao longo de um ano letivo, com múltiplos recursos através dos quais puderam construir, e articular um percurso individual de aprendizagem.

De igual modo, a forma como os alunos percecionam o seu percurso escolar neste enquadramento foi objeto de análise, bem como a sua interação neste cenário e a sua responsabilidade e postura perante todo este caminho, no seio do espaço circundante.

Posicionam-se aqui algumas questões que se prendem com a vantagem de dar aos alunos o comando do seu próprio processo de aprendizagem baseada na utilização personalizada de diferentes recursos, mas também de que modo eles percecionam o espaço envolvente em que esse processo se efetua, as influências sentidas, a motivação experienciada e de que modo estes fatores se espelham ao nível de atitudes perante a aprendizagem.

Posicionam-se aqui os conceitos de autonomia, motivação, espaço, tempo e aprendizagem, fundamentais para entender o interesse académico perante esta abordagem personalizada na qual o individuo domina em grande escala o trilho caminhado.

#### 4.1 Resultados Obtidos Através das Observações

Sendo a observação um método de continuidade, destacámos seis grandes momentos para a efetuar, agrupados em três grandes fases, incidindo nos hábitos manifestados pelos alunos relativamente à abordagem à leitura na vertente das obras trabalhadas e das preferências mais pessoais dos mesmos. A maior parte destas observações foi realizada no espaço da Biblioteca Escolar-Sede do Agrupamento, ocorrendo alguns momentos no espaço da sala de aula da turma.

Tratando-se de uma turma em que as idades e os estádios dos alunos perante a leitura constituíam fatores de relativa homogeneidade, os critérios que presidiram à recolha destes dados basearam-se essencialmente nas apetências diferenciadas quanto à organização pessoal do trabalho - preferência pelo trabalho individual (TI), a par (TP) ou em grupo (TG) - sendo analisados diferentes aspetos relacionados com o interesse pela leitura, motivação no âmbito dos recursos, gestão do tempo, atitudes solidárias no trabalho, tendo por pano de fundo os seus interesses pessoais e temáticas selecionadas.

Os indicadores presentes na grelha de observação que se apresenta em anexo (*Anexo 2 - Guião da Observação no Âmbito do Projeto*), prenderam-se, naturalmente, com estes critérios, tendo em conta o trabalho desenvolvido no âmbito da motivação para a leitura e autonomia do trabalho pedagógico nos contextos espaciais referidos: biblioteca escolar e sala de aula.

Apresentam-se, seguidamente, os gráficos executados com base nos dados recolhidos com recurso à análise da referida grelha de observação e que pretendem ilustrar globalmente a distribuição das preferências dos alunos no que se refere a formas de organização do trabalho, percurso de autonomia dos mesmos, atitudes perante a leitura, pesquisa e construção de recursos, a leitura e as posições solidárias na partilha da informação.

Com efeito, a partir dos dados recolhidos verificamos uma evolução da preferência dos alunos por diferentes formas de organização do seu trabalho. Ao longo do tempo de aplicação do projeto os alunos foram crescendo gradualmente na sua preferência pelo trabalho individual, com algumas oscilações no que se refere ao trabalho de par, como se poderá verificar no seguinte gráfico:

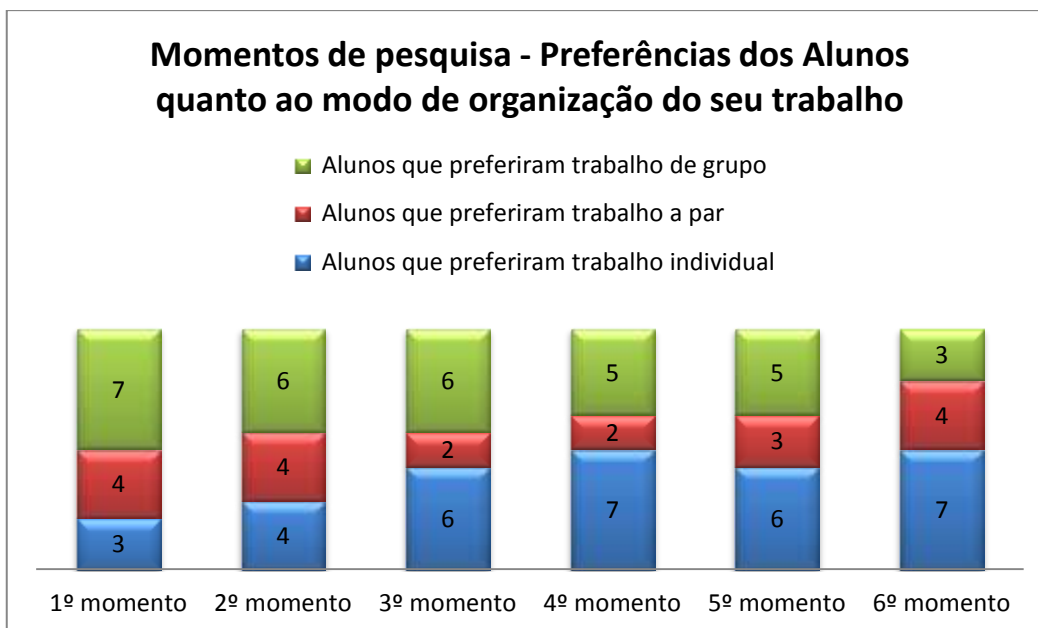


Gráfico 7 – Momentos de pesquisa: preferência dos alunos quanto ao modo de organização do trabalho.

No que diz respeito à evolução do processo de autonomia dos alunos face ao trabalho, atendendo às suas preferências de organização do trabalho, revelou-se uma tendência nítida para a diminuição da necessidade de procura de ajuda e orientação do professor, facto que se poderá conotar com uma crescente autonomia dos alunos e do seu processo de autoconfiança no trabalho desenvolvido.

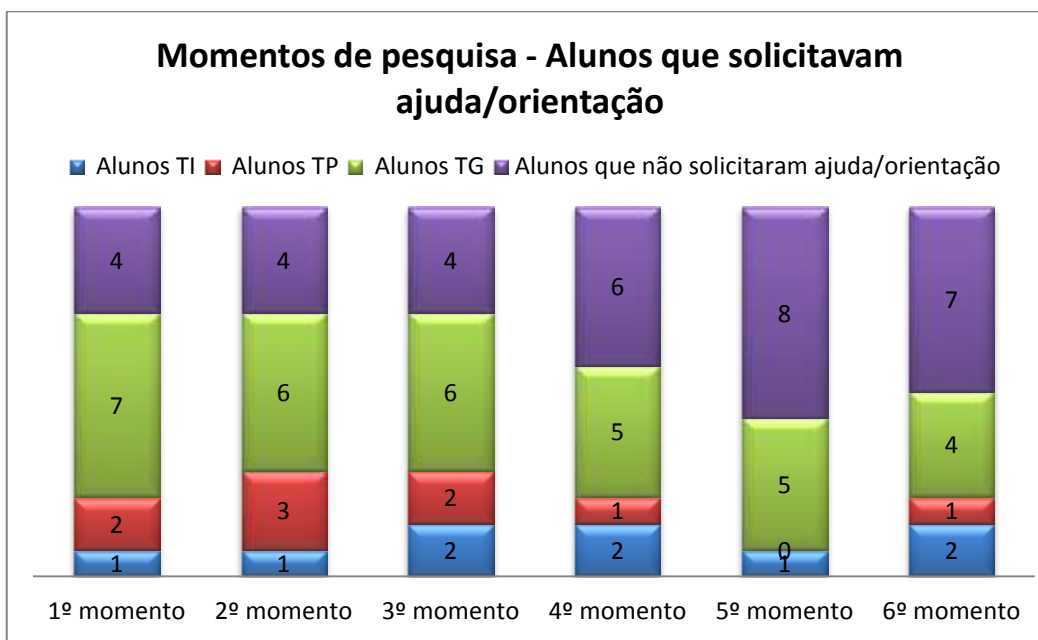


Gráfico 8 – Evolução do processo de autonomia dos alunos face ao trabalho, atendendo às suas preferências de organização do trabalho.

Relativamente à pesquisa espontânea de livros e outros recursos na Biblioteca Escolar, no âmbito de atividades de leitura, de um modo geral os alunos manifestaram gradualmente um maior número de momentos de procura e localização de livros e outros recursos, tanto no espaço da Biblioteca Escolar, como na sala de aula (nos manuais e outros recursos trazidos pelos alunos para a escola) e até em casa, através de pesquisas voluntárias realizadas em casa e manifestadas na aula. Diminuiu o número de alunos que não manifestaram esta atitude, crescendo o número dos que o fizeram, designadamente no que refere aos alunos que preferiam trabalhar individualmente.

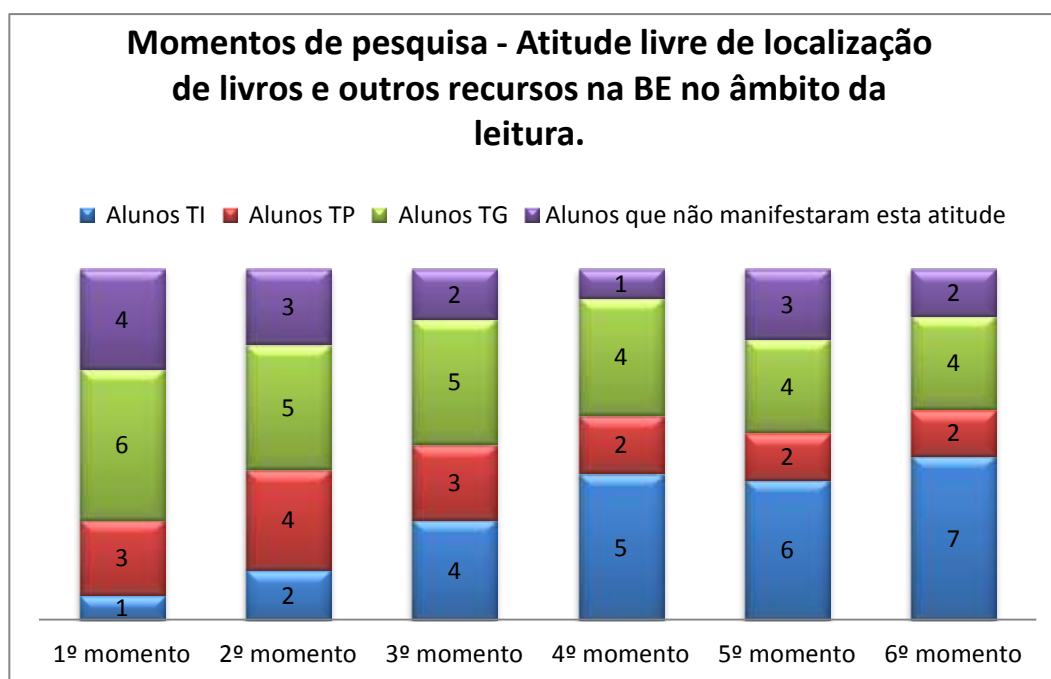


Gráfico 9 - Evolução da atitude dos alunos relativamente à pesquisa espontânea de livros e outros recursos na Biblioteca Escolar, no âmbito de atividades de leitura.

À semelhança do quadro anterior, também as atitudes relativas ao interesse na abordagem à leitura cresceram ao longo do tempo, o que também se manifestou de modo mais evidente no trabalho individual embora, de um modo global, todos os subgrupos tenham evidenciado um crescendo neste âmbito.

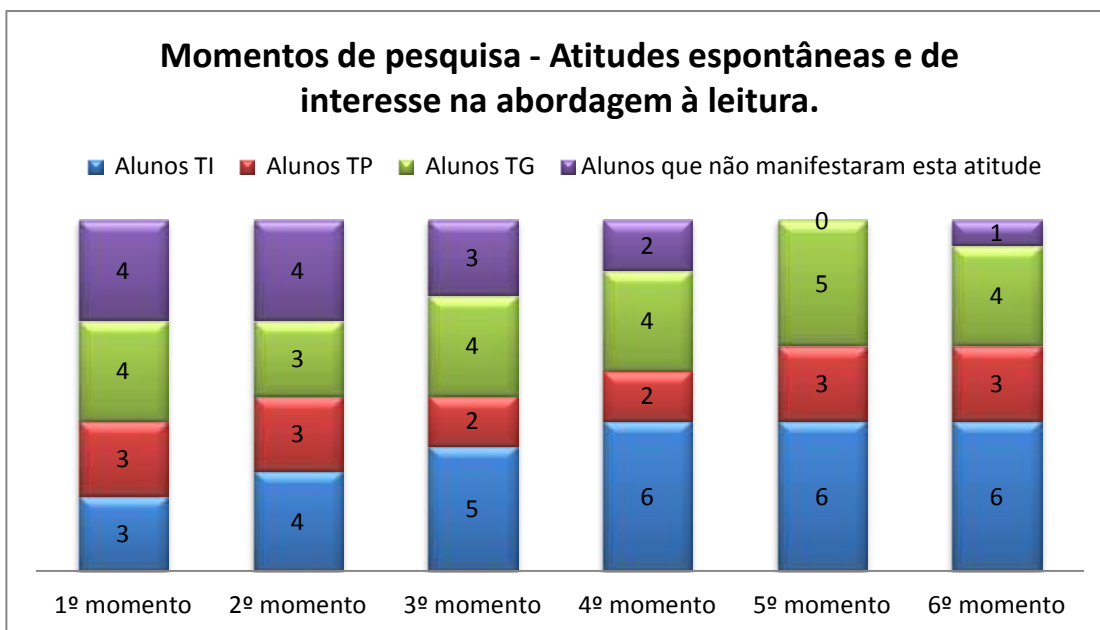


Gráfico 10 – Evolução da atitude dos alunos relativamente à pesquisa espontânea de livros e outros recursos na Biblioteca Escolar, no âmbito de atividades de leitura.

Quanto às atitudes de interesse manifestadas pelos alunos, ao longo do projeto, relativamente aos momentos de pesquisa de recursos, a tendência foi positiva e, de igual modo se evidenciou o crescimento desta propensão no que toca aos alunos que preferiram trabalhar individualmente.

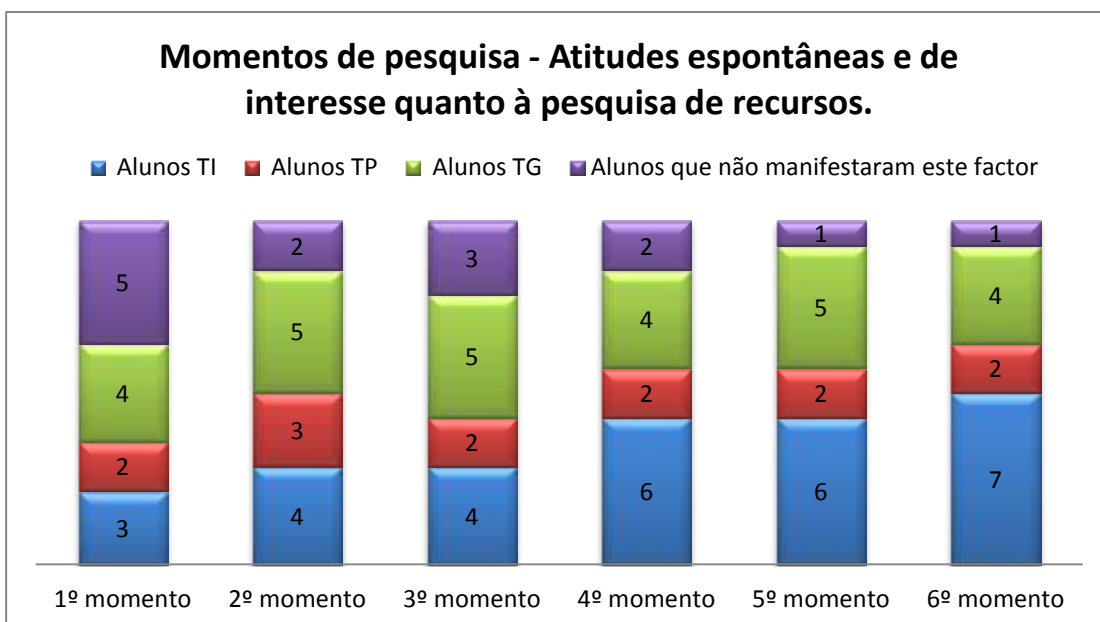


Gráfico 11 – Observação das atitudes de interesse manifestado pelos alunos, ao longo do projeto, relativamente aos momentos à pesquisa de recursos.

No que se refere aos momentos de construção de recursos pelos alunos foi possível constatar a confirmação da tendência de crescimento dos mesmos, nomeadamente no subgrupo TI. Nota-se alguma oscilação no subgrupo relativo aos alunos que preferiram trabalhar em grupo, sendo de salientar uma diminuição no trabalho de par.

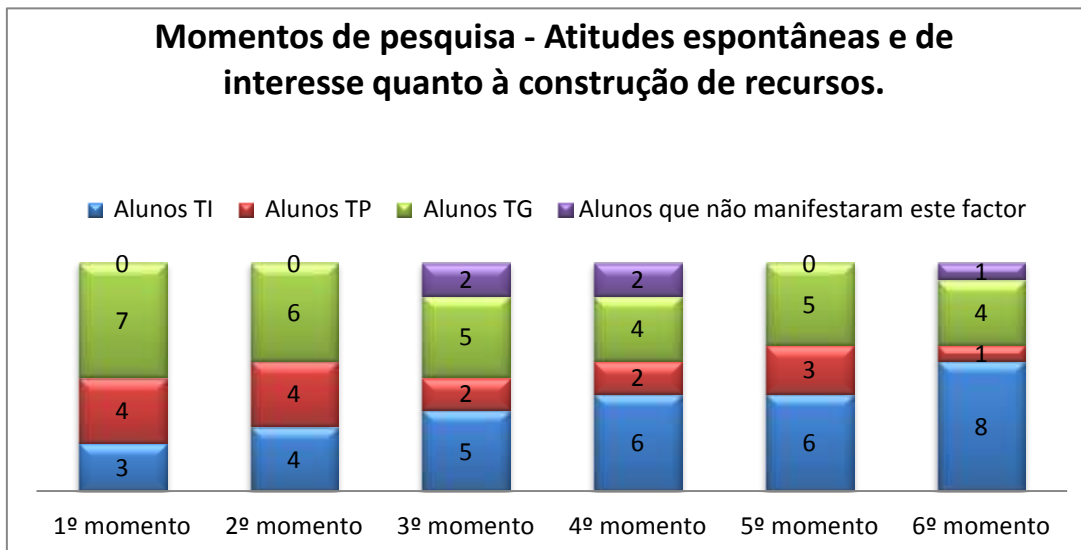


Gráfico 12 – Observação das atitudes de interesse manifestado pelos alunos, ao longo do projeto, relativamente aos momentos à construção de recursos pelos mesmos.

No plano da gestão do tempo dedicado às diferentes atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, notou-se igualmente uma evolução gradual em todos os subgrupos (TI, TP, TG) pautada por uma melhor organização e distribuição das tarefas.

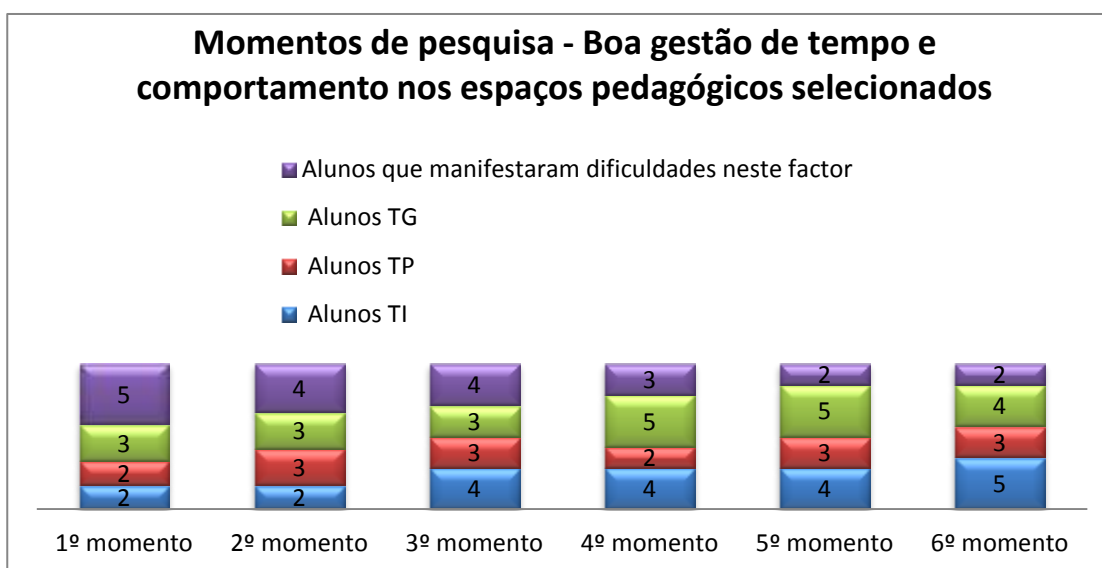


Gráfico 13 – Observação do modo como os alunos geriram o tempo dedicado às diferentes atividades desenvolvidas no âmbito do projeto.

Com efeito, de início os alunos manifestavam algumas dificuldades em organizar-se, acontecendo frequentemente não conseguirem terminar as tarefas propostas. Com o passar do tempo os alunos foram conseguindo alterar este fator, sistematizando as suas pesquisas e salvaguardando no início dos trabalhos a parte que eventualmente seria necessário terminar em casa.

No que respeita à evolução das manifestações solidárias e de partilha de informação entre os alunos todos os subgrupos manifestaram um crescimento na manifestação de atitudes de solidariedade e partilha, pese embora algumas – poucas – exceções menos positivas. Pudemos constatar que os alunos, globalmente, encontraram o seu caminho particular, entendendo e incorporando bem o projeto pessoal que estavam a desenvolver. Este facto trouxe-lhes grande serenidade havendo momentos de grande impacto a nível solidário com partilha de interesses e recursos e até entreajuda com colegas que apresentavam algum atraso na conclusão dos trabalhos.

De salientar que o facto de muitos alunos preferirem trabalhar individualmente, não foi, de forma alguma, sinónimo de individualismo, manifestando estes grande interatividade no desenvolvimento das tarefas propostas.

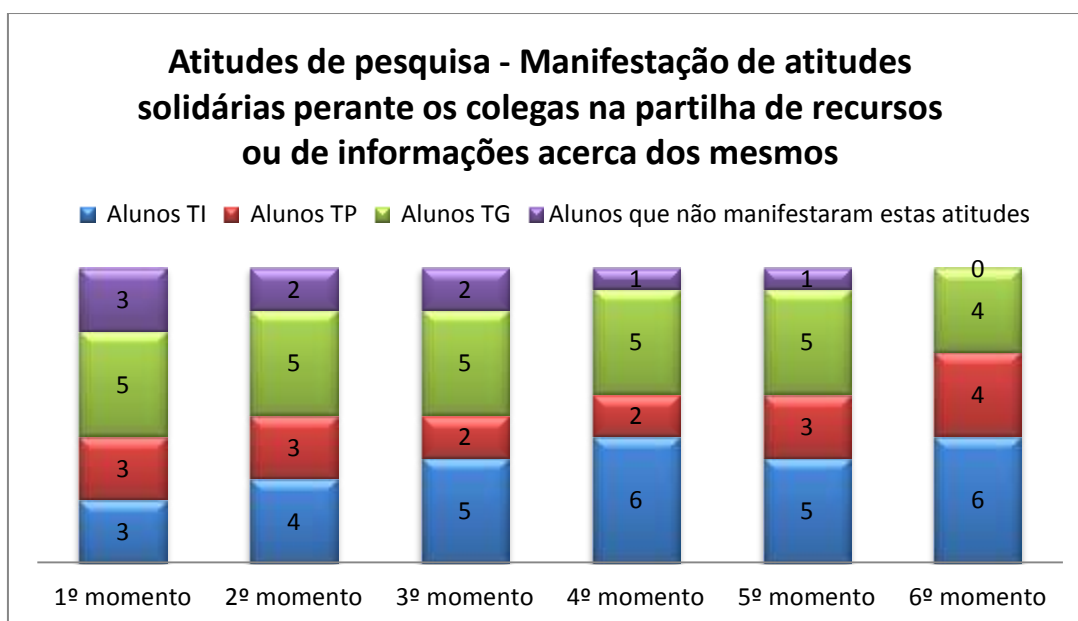


Gráfico 14 – Evolução das manifestações solidárias e de partilha de informação entre os alunos.

Na continuidade do quadro anterior podemos referir que a segurança sentida pelos alunos se manifestou também numa grande tranquilidade no desempenho do seu trabalho,

implicando uma substancial diminuição do ruído no ambiente da Biblioteca e mesmo da sala de aula. Este fator revelou-se de uma extrema importância, facilitando a comunicação entre todos e permitindo uma melhor transmissão das mensagens necessárias no processo de trabalho e na interação entre os alunos.

Os alunos manifestaram ainda uma crescente ambientação ao local de trabalho, dominando progressivamente as suas valências e passando a usufruir delas com mais propriedade e de um modo mais efetivo.

Descobriram recursos, espaços, novos hábitos de organização dos materiais, diferentes momentos e horários, chegando mesmo a possuir mesas de trabalho onde se sentiam mais confortáveis e que passaram a incorporar também uma nota de personalização do espaço que importa referir aqui.

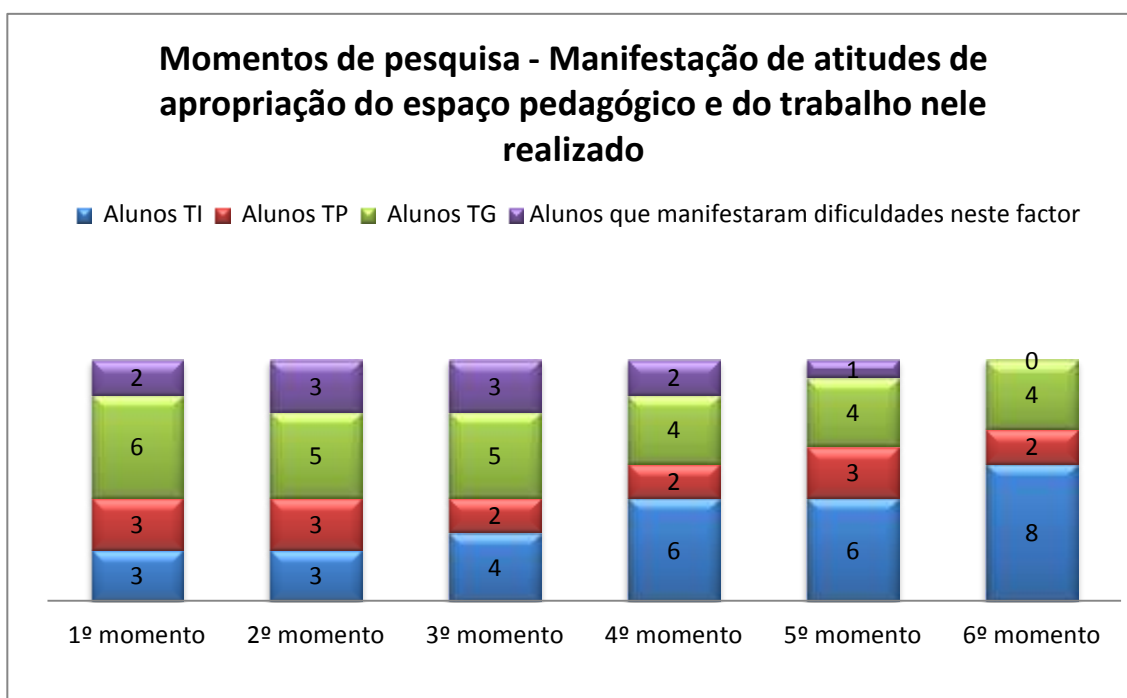


Gráfico 15 – Manifestação de atitudes que revelam apropriação do espaço pedagógico em que os alunos desenvolveram os seus trabalhos (organização do espaço individual e coletivo de trabalho, respeito pelo espaço do outro, limpeza dos materiais e do próprio espaço).

Das observações acima sintetizadas graficamente, extraíram-se as seguintes constantes:

<b>Formas de organização do trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Predominância gradual pelo gosto de trabalhar individualmente.</li></ul>
<b>Processo de autonomia dos alunos face ao trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Tendência nítida para a diminuição da necessidade de procura de ajuda e orientação, associada ao crescimento da autonomia dos alunos e do seu processo de autoconfiança no trabalho desenvolvido.</li></ul>
<b>Atitude dos alunos relativamente à pesquisa espontânea de livros e outros recursos na Biblioteca Escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Crescente manifestação da procura e localização de livros e outros recursos, tanto no espaço da Biblioteca Escolar, como na sala de aula e até em casa.</li></ul>
<b>Interesse manifestado relativamente aos momentos de leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Crescente manifestação do interesse na abordagem à leitura, sobretudo no subgrupo que preferiu o trabalho individual.</li></ul>
<b>Interesse manifestado relativamente aos momentos de pesquisa de recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Crescente manifestação do interesse pela pesquisa de recursos , sendo de destacar o grupo de alunos que preferiu trabalhar individualmente.</li></ul>
<b>Interesse manifestado relativamente aos momentos de construção de recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Crescente manifestação do interesse pela construção de recursos , sendo de destacar o grupo de alunos que preferiu trabalhar individualmente. Nos restantes dois subgrupos notou-se uma oscilação neste crescimento (TG) e até uma pequena diminuição (TP).</li></ul>
<b>Gestão do tempo na realização das tarefas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Evolução gradual em todos os subgrupos (TI, TP,TG) relativamente à capacidade de gestão do tempo no âmbito dos trabalhos realizados.</li></ul>
<b>Manifestações solidárias e de partilha de informação entre os alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Evolução das manifestações solidárias e de partilha de informação entre os alunos. Personalização do caminho de aprendizagem de cada aluno.</li></ul>
<b>Apropriação do espaço pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Manifestação de atitudes que revelam apropriação do espaço pedagógico . Respeito pelo espaço do outro, limpeza dos materiais e do próprio espaço. Substancial diminuição do ruído no ambiente da Biblioteca e Sala de Aula.</li></ul>

Figura 65 – Principais conclusões obtidas a partir da análise das observações efetuadas.

## 4.2 Resultados Obtidos Através dos Mapas Mentais

Apresentando a vantagem de poder abranger no mesmo gráfico uma seriação de conceitos brotados da zona mais liberta do espírito, os mapas mentais - ou mapas conceptuais – permitem também uma aplicabilidade a crianças muito jovens, através, por exemplo, do recurso a pictogramas aliados à palavra escrita.

Constituem ainda um recurso muito bem aceite por grande parte dos respondentes que nele encontram um espaço de manifestação de grande liberdade.

No presente estudo foi solicitado aos alunos que elaborassem mapas mentais acerca das histórias lidas e analisadas, cujo exemplo apresentámos na página 79 do presente estudo, remetendo outros exemplos para anexo (Anexo 3 - Exemplos de Mapas Mentais).

De igual modo os alunos realizaram mapas de conceitos cuja finalidade foi a de expressar os seus sentimentos face ao modo de aprender através dos recursos e de um modo personalizado, destacando aqui o papel da Biblioteca Escolar.

Inicialmente, os alunos apresentaram algumas dificuldades na destriça entre ambos os planos, alternando conceitos relativos aos primeiros e aos segundos. Dúvidas esclarecidas, os alunos sublinharam as suas ideias, tendo-lhes sido veiculadas duas temáticas amplas: a) Temas e Leituras e b) Biblioteca e Recursos. No total foram realizados seis momentos de realização dos mapas mentais, coincidentes com os momentos mais formais de observação, apresentando-se em seguida os resultados mais significativos obtidos através da aplicação destes instrumentos aos alunos intervenientes.

Assim, entre os dez conceitos mais seleccionados pelos alunos que preferiram trabalhar individualmente sobressaem ideias relacionadas com os contos trabalhados (a menina de *A Menina do Mar* ou a fada de *A Fada Oriana*), num mundo alegre em que as cores ocupam um lugar central. Os alunos expressaram ainda um forte apelo pelo mundo das histórias e dos contos, nos quais o mar surge também em lugar de destaque, como se poderá observar no seguinte quadro.

Mapas Mentais - Temática: Temas e Leituras - TI		
Posição	Conceito Selecionado	Nº de Escolhas
1º	<b>Histórias</b>	<b>31</b>
2º	<b>Contos</b>	<b>28</b>
3º	<b>Mar</b>	<b>26</b>
4º	<b>Personagens</b>	<b>23</b>
5º	<b>Alegria</b>	<b>22</b>
6º	<b>Cores</b>	<b>19</b>
7º	<b>Escrita</b>	<b>18</b>
8º	<b>Leitura</b>	<b>18</b>
9º	<b>Menina</b>	<b>16</b>
10º	<b>Fada</b>	<b>15</b>

Quadro 3 – Os 10 conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos alunos em Trabalho Individual, no âmbito da temática abrangente: Temas e Leituras.

Por seu lado, entre os dez conceitos mais escolhidos pelos alunos que preferiam trabalhar a par, destacavam-se as fadas, os animais e os brinquedos. A meio da tabela de preferências, podemos encontrar o mar e a amizade, mas também a leitura e o sonho, em articulação com o brilho e a alegria das histórias. Verificou-se uma alusão aos jogos (apresentados na Coleção “Contos Contas” – muito do agrado dos alunos e aos animais – também apresentados em “a Formiga Rabiga”, “O Mocho e a Raposa”, “A Menina do Mar, “A Fada Oriana”, entre outros). A título de exemplo, esta referência foi uma das que permitiu orientar a pesquisa dos alunos para conteúdos lecionados na disciplina de Ciências da Natureza.

Mapas Mentais - Temática: Temas e Leituras - TP		
Posição	Conceito Selecionado	Nº de Escolhas
1º	<b>Fada</b>	<b>18</b>
2º	<b>Animais</b>	<b>17</b>
3º	<b>Jogos</b>	<b>17</b>
4º	<b>Mar</b>	<b>16</b>
5º	<b>Amizade</b>	<b>15</b>
6º	<b>Leitura</b>	<b>14</b>
7º	<b>Sonho</b>	<b>11</b>
8º	<b>Brilho</b>	<b>9</b>
9º	<b>História</b>	<b>8</b>
10º	<b>Alegria</b>	<b>6</b>

Quadro 4 – Os 10 Conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos Alunos organizados em Trabalho a Par, no âmbito da temática abrangente: Temas e Leituras.

Para os alunos cuja preferência foi o trabalho de grupo, a amizade e o convívio surgem destacados logo após as referências às histórias e aos livros e imediatamente antes das cores e da leitura. Existem alusões a algumas das personagens das histórias – como as árvores (de “A Floresta”), encerrando a listagem com a presença da alegria e dos animais. Os alunos destacam ainda os jogos já referidos na tabela anterior e que muito os motivou em diferentes tarefas de conteúdos multidisciplinares.

Mapas Mentais - Temática: Temas e Leituras - TG		
Posição	Conceito Selecionado	Nº de Escolhas
1º	Histórias	30
2º	Livro	26
3º	Jogos	24
4º	Amizade	23
5º	Convívio	20
6º	Cores	17
7º	Leitura	15
8º	Árvores	13
9º	Alegria	10
10º	Animais	9

Quadro 5 – Os 10 Conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos Alunos organizados em Trabalho de Grupo, no âmbito da temática abrangente: Temas e Leituras.

Globalmente, quanto ao universo dos Temas e Leituras as escolhas de todos os alunos da turma recaíram sobre os conceitos que mais diretamente aludiam à própria ideia de história e de leitura, sendo no entanto de salientar alguns vocábulos identificados com títulos, ideias, personagens e atividades subjacentes às obras estudadas.

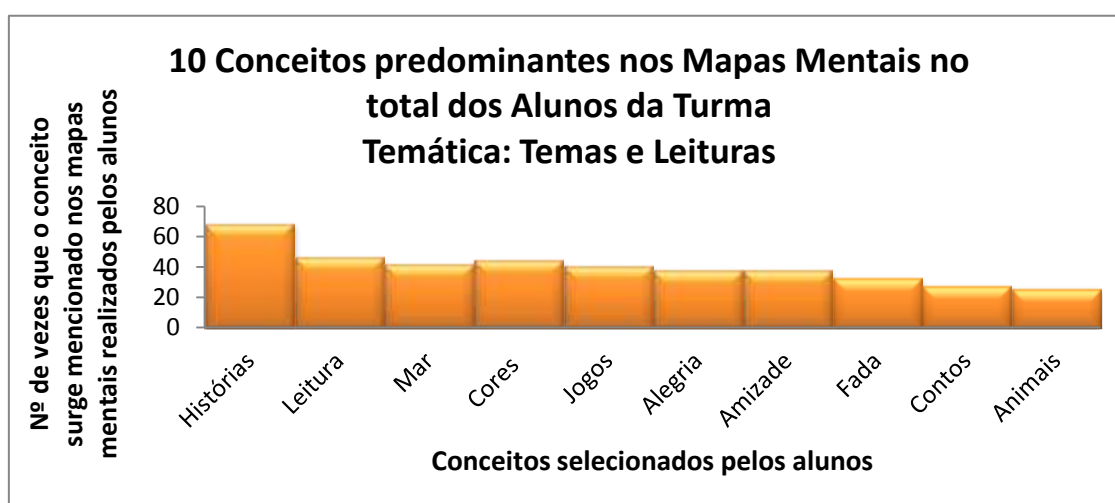


Gráfico 16 – Os 10 Conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos Alunos na totalidade dos Alunos da Turma, no âmbito da temática abrangente: Temas e Leituras.

Entre os alunos que preferiam trabalhar individualmente, os conceitos mais selecionados na área da Biblioteca e Recursos passaram por materiais de utilização prática mais comum, surgindo a *internet* em quarto lugar e a televisão em décimo. A biblioteca surge num sétimo lugar e a própria professora mediadora de leitura em nono e penúltimo lugar. Existe um forte pendor pela referência a outros materiais habitualmente conotados com trabalhos manuais e que viriam a refletir-se nos portefólios dos alunos.

Mapas Mentais - Temática: Biblioteca e Recursos - TI		
Posição	Conceito Selecionado	Nº de Escolhas
1º	Livros	29
2º	Internet (PC e outros dispositivos eletrónicos)	28
3º	Lápis/Canetas	24
4º	Lápis de cor/Feltros/Tintas	23
5º	Papeis (Lustro/Cartolina/Crepe...)	21
6º	Papel (pautado/desenho)	19
7º	Biblioteca	17
8º	Jornais/Revistas	15
9º	Professora (mediadora de leitura)	12
10º	Televisão	10

Quadro 6 – Os 10 conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos alunos em Trabalho Individual, no âmbito da temática abrangente: Bibliotecas e Recursos.

Nos mapas mentais realizados no âmbito da Biblioteca e dos Recursos pelos alunos cujas preferências foi o trabalho a par, a escolha mais destacada foi a que recaiu sobre os próprios livros, seguida da *internet* consultada nos computadores pessoais e noutros dispositivos eletrónicos já muito do domínio dos alunos. A televisão surge um pouco mais abaixo nas suas escolhas, situada entre a família e os professores e os colegas e amigos.

Mapas Mentais - Temática: Biblioteca e Recursos - TP		
Posição	Conceito Selecionado	Nº de Escolhas
1º	Livros	18
2º	Internet (PC e outros dispositivos eletrónicos)	17
3º	Biblioteca	17
4º	Jornais/Revistas	16
5º	Professora (mediadora de leitura)	15
6º	Família/Professores	14
7º	Televisão	11
8º	Colegas/Amigos	9
9º	Lápis de cor/Feltros/Tintas	8
10º	Papel (pautado/desenho)	6

Quadro 7 – Os 10 Conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos Alunos organizados em Trabalho a Par, no âmbito da temática abrangente: Biblioteca e Recursos.

Como vimos acima, as pessoas surgem aqui também como recurso a ter em linha de conta, facto que demonstra a perceção de que estes mesmos recursos podem ter várias naturezas e dimensões: físicas, emotivas e psicológicas.

No gráfico seguinte, podemos observar que, para os alunos que preferiam trabalhar em grupo, os conceitos mais escolhidos passaram igualmente pelos livros e pela *internet*, seguidos dos papéis com diversas finalidades – trabalho escrito e manualidades – e outros materiais afins. A Biblioteca e Professora (mediadora de leitura), bem como a própria escola em si, encerram a listagem dos dez conceitos mais escolhidos por estes alunos.

Mapas Mentais - Temática: Biblioteca e Recursos - TG		
Posição	Conceito Selecionado	Nº de Escolhas
1º	Livros	27
2º	Internet (PC e outros dispositivos eletrónicos)	26
3º	Papel (pautado/desenho)	21
4º	Papeis (Lustro/Cartolina/Crepe...)	20
5º	Jornais/Revistas	20
6º	Colegas/Amigos	14
7º	Biblioteca	13
8º	Tesouras/Colas/Barros	13
9º	Professora (mediadora de leitura)	11
10º	Escola	7

Quadro 8 – Os 10 Conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos Alunos organizados em Trabalho de Grupo, no âmbito da temática abrangente: Biblioteca e Recursos.

Na sua globalidade, quanto ao âmbito da Biblioteca e dos Recursos, as escolhas de todos os alunos da turma deram primazia ao livro e à *internet*. Materiais mais físicos e de utilização em todas as aulas, como os papéis, os lápis e canetas granjearam igualmente muitas das referências encontradas. A biblioteca surge como um recurso a ter em linha de conta, bem como a professora mediadora de leitura – neste caso a própria professora de Língua Portuguesa – e também, os colegas e amigos.

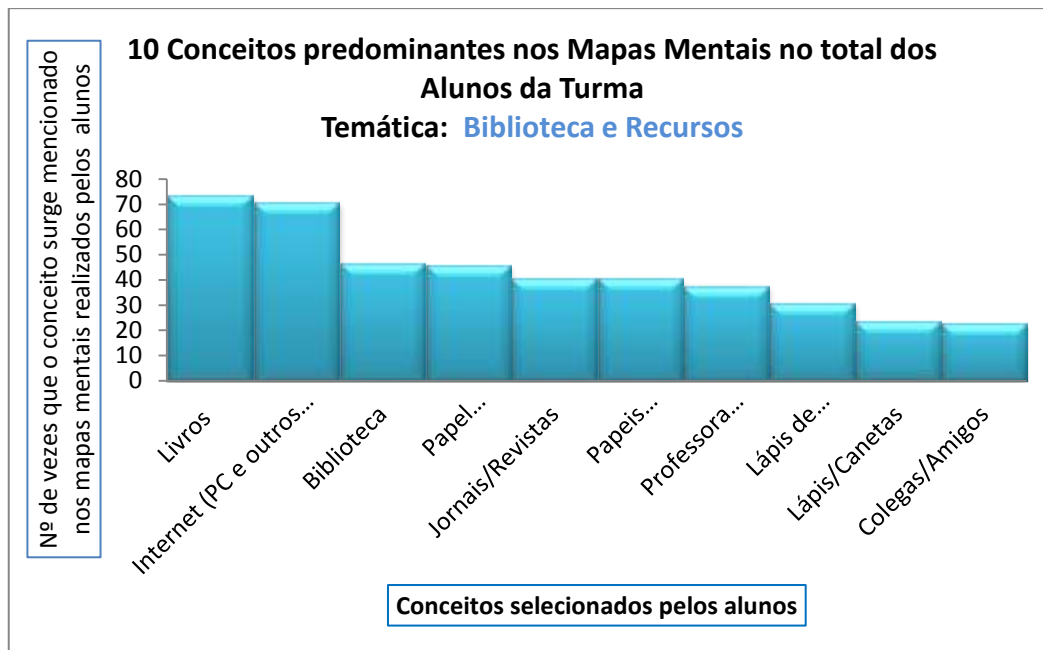


Gráfico 17 – Os 10 Conceitos predominantes nos Mapas Mentais realizados pelos Alunos na totalidade dos Alunos da Turma, no âmbito da temática abrangente: Bibliotecas e Recursos.

Como também vimos na página 79 do presente estudo, os meninos realizaram estes mapas mentais não só tendo por pano de fundo as obras de leitura selecionadas como também a projeção das mesmas nas diferentes disciplinas que compõem o seu currículo de 5º ano de escolaridade. Deste modo, apresentaram-se aqui apenas os conceitos que mais vezes estiveram presentes nos seus mapas. No entanto, dezenas de referências, entre as quais muitas credenciadas junto do universo das referidas disciplinas, surgiram nos trabalhos por eles desenvolvidos. Esta articulação pareceu-nos muito útil porquanto ajudou os alunos a desenvolver uma maior sistematização do seu próprio estudo, organizando o seu trabalho desde o início em pequenas “estações disciplinares” que, depois foram ligadas por estes caminhos de ideias. Assim puderam também perceber, para lá do âmbito mais restrito de cada disciplina, muitas das relações que se podem estabelecer entre todas elas, num processo que nada tem de estanque.

No próximo subponto falaremos um pouco mais destes trabalhos realizados pelos alunos e que, recorrendo a recursos já feitos ou, por eles construídos, permitiram também estabelecer uma fusão entre todos estes contributos disciplinares e metodológicos, com grande receção e agrado por parte dos alunos e muitos benefícios no campo das suas atitudes perante o trabalho e motivação perante a própria vida escolar.

### 4.3 Resultados do Trabalho Realizado pelos Alunos no Âmbito dos Diferentes Recursos

No âmbito do presente estudo, múltiplos foram os trabalhos realizados pelos alunos ou, por eles, consultados e que foram também constituindo uma coleção de recursos utilizáveis. Passaremos a apresentar os mesmos, iniciando com o número de textos e outros trabalhos escritos (histórias, contos, pesquisas, entre outros) realizados pelos alunos, ao longo do período estudado, com base nas obras selecionadas e nas disciplinas do seu currículo.<sup>3</sup>:

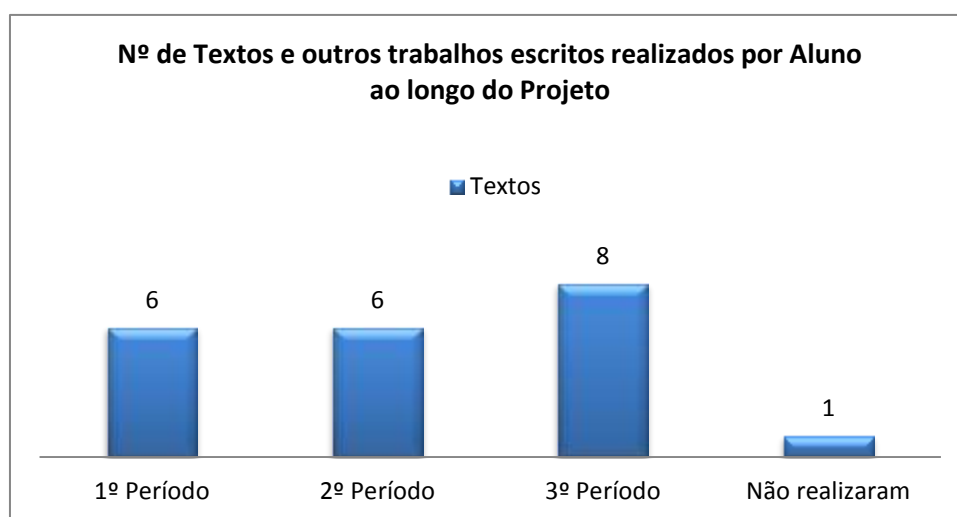


Gráfico 18 – Número de textos e outros trabalhos escritos realizados, por aluno, ao longo do ano letivo, no âmbito do projeto.

Outros recursos foram realizados pelos alunos, como desenhos, cartazes, dobragens, apresentações em *power point* (concebidos pelos alunos com base nas obras selecionadas), materiais de apoio a debates e exposições, entre outros, como seguidamente se apresenta:

<sup>3</sup> De referir que, pese embora toda a liberdade que os alunos tinham na realização dos seus trabalhos, nunca foi opção não realizar os mesmos. A única exceção deveu-se à ausência mais prolongada de um aluno que não lhe permitiu realizar um dos trabalhos propostos. Deste modo o número de realizações por aluno foi constante, sendo no entanto, muito variados em termos de extensão e natureza dos mesmos.

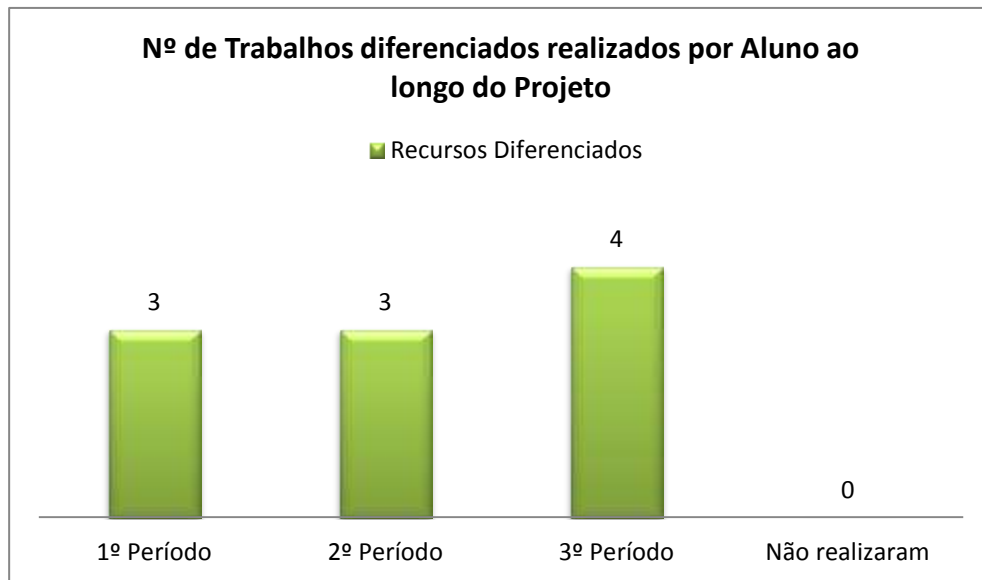


Gráfico 19 – Número de trabalhos diferenciados realizados por alunos ao longo do ano letivo, no âmbito do projeto

De igual modo os alunos realizaram trabalhos relativos a outros momentos significativos no âmbito do projeto (Natal, Páscoa, datas significativas) com base nas obras seleccionadas ou interesses mais pessoais dos alunos mas, com estes, articuláveis.

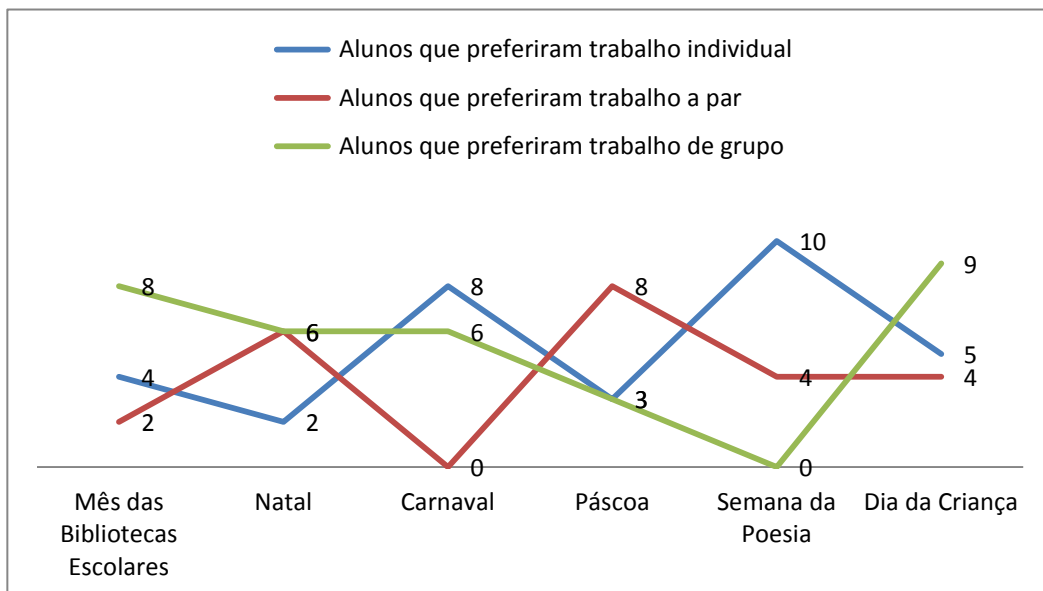


Gráfico 20 – Distribuição das preferências por organização dos trabalhos realizados no quadro de diferentes datas comemoradas.

De salientar a tendência para o trabalho individual no que se refere à poesia (como trabalho mais introspetivo e pessoal) e, opostamente o crescimento da tendência pelo

trabalho de grupo no que toca às comemorações do Dia da Criança no âmbito do qual vários projetos nasceram em que ocorreu uma forte confluência de esforços nos grupos de trabalho.

Quanto ao portefólio, apesar de este ser, por natureza, um trabalho essencialmente de pendor individual, dois pares de alunos e um grupo de três manifestaram o seu interesse em realizar o seu trabalho deste modo, dada a afinidade muito grande das temáticas que desejavam abordar, o que lhes foi permitido. Deste modo, a tendência pelo trabalho a solo ou em parcerias ficou equilibrada o que permitirá pensar que os alunos interiorizaram de modo correto que a natureza dos trabalhos propostos poderá justificar diferentes organizações do mesmo.

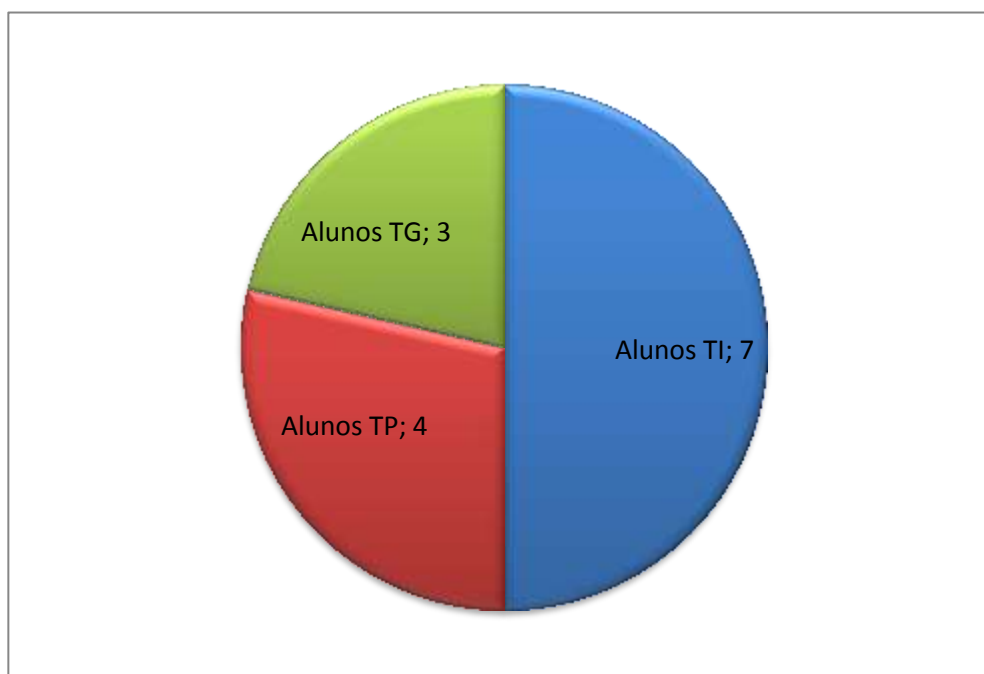


Gráfico 21 - Número de portefólios realizados pelos alunos, com base no trabalho global desenvolvido.

Os trabalhos realizados no âmbito deste projeto foram, efetivamente, muitos e de variada natureza: desenhos, contos, figuras representativas de diferentes temáticas, pequenos trabalhos de pesquisa realizados no âmbito das diferentes disciplinas, debates, dramatizações e, finalmente os portefólios, já referidos. Os tempos de leitura e de pesquisas formais foram contabilizados, apresentando os seguintes totais, por aluno:

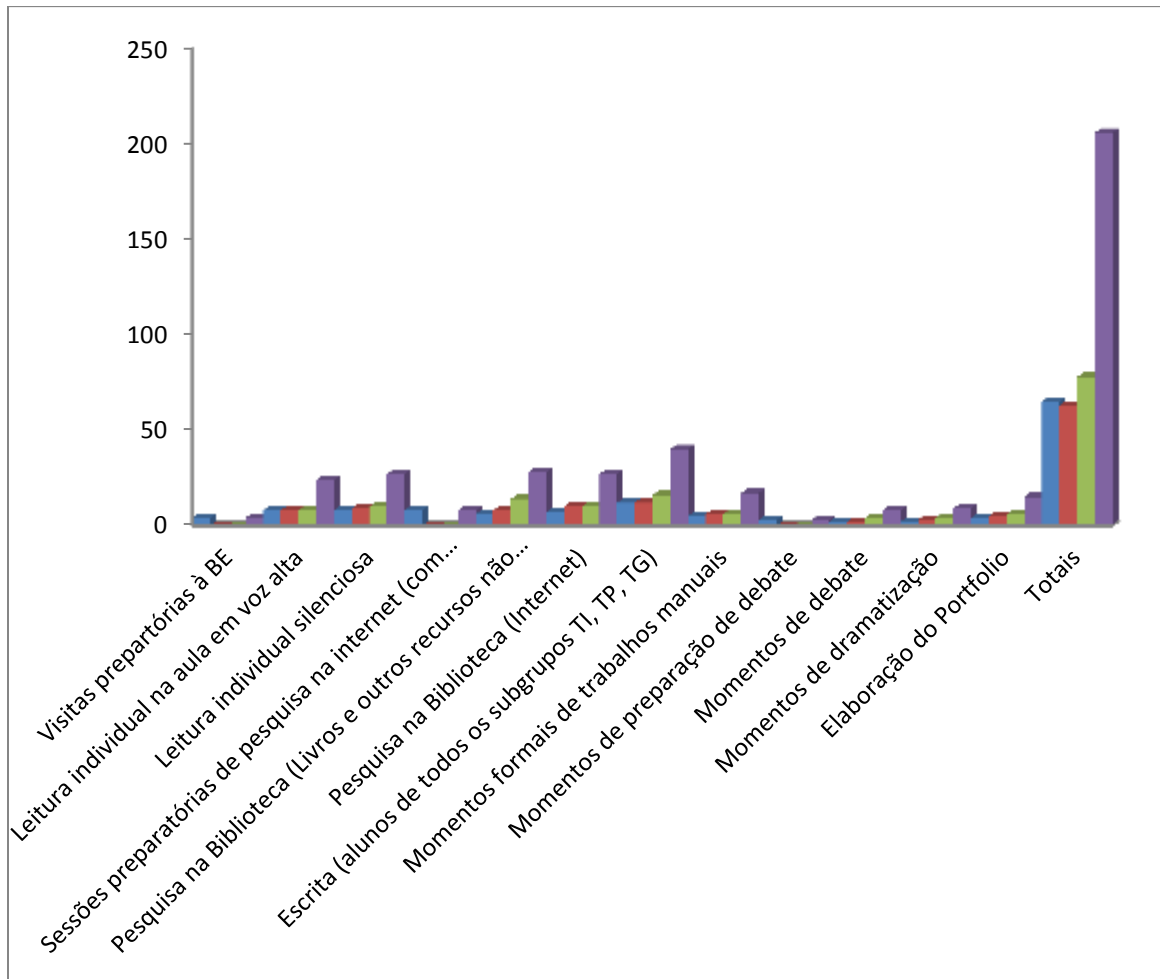


Gráfico 22 – Total de horas destinadas aos diferentes tipos de trabalho realizados pelos alunos no âmbito do projeto.

Com base nos dados recolhidos e resultados obtidos, procedermos na terceira parte do presente trabalho, à apresentação das principais conclusões, analisando as linhas mais representativas da realidade estudada, pontos fortes e críticos, bem como alguns caminhos de futuro que importará explorar no âmbito da Aprendizagem Baseada em Recursos.

## Conclusões e Linhas de Futuro

### 1. Considerações sobre os Resultados Obtidos

"Não podeis ensinar coisa alguma a um homem; podeis apenas ajudá-lo a encontrar o que procura dentro de si mesmo."

Bertrand Russel

Ao finalizar a presente dissertação, duas ideias mais fortes se perfilam: a vantagem indiscutível da Aprendizagem Baseada em Recursos no que toca ao crescimento duma autonomia pedagógica nos alunos, fazendo um profundo apelo ao caminho individualizado de cada individuo no seu processo de crescimento e a atualidade desta metodologia que muito caminho terá ainda a percorrer face às novas formas, ferramentas e instrumentos e aplicações tecnológicas que permitem conceder a cada espaço de aprendizagem – nomeadamente às bibliotecas, salas de aula e ambientes escolares de um modo mais abrangente, um novo fâcies que, deverá cada vez mais conseguir responder aos universos interiores de cada um de nós.

No início deste percurso, várias foram as questões que se colocaram relativamente à pertinência desta temática e, logo, deste estudo. Afiguraram-se, desde logo as seguintes reflexões:



1. De que modo(s) poderão os recursos pedagógicos disponíveis constituir-se como essenciais à construção do processo individual e personalizado de aprendizagem, com resultados mais positivos e motivadores para cada aluno?



2. De que modo(s) poderá a biblioteca escolar constituir-se como um contributo essencial para a construção, guarda, disponibilização destes recursos, sendo promotora de processos de ensino-aprendizagem diferenciados?

Figura 66 - Questões de partida da investigação.

Fontes das imagens: SABEDORIA UNIVERSAL (2011) e FUNDACIÓN LA FUENTE (2008).

Com base nestas interrogações, propusemo-nos perceber qual seria a relação entre a crescente autonomia pedagógica dos alunos e a construção de recursos didáticos por parte dos mesmos, em articulação com os seus professores, no contexto físico escolar, designadamente da sala de aula e, em particular, da biblioteca escolar. Refletimos também sobre o papel pedagógico da biblioteca escolar na comunidade educativa, enquanto polo de excelência ao serviço do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e sobre o modo de apropriação do seu espaço físico e emocional em articulação com o próprio processo de aprendizagem dos alunos e a promoção da sua autonomia académica e do seu sucesso escolar.

Deste modo, conseguimos denotar as seguintes constantes:

- a) *Existência de uma profunda relação entre a apropriação dos espaços da biblioteca escolar e da sala de aula e a capacidade de dominar o próprio percurso de aprendizagem por parte dos alunos.*

Neste ponto, pudemos verificar uma articulação harmoniosa na abordagem à leitura com outras solicitações do espaço em que os alunos se inseriam, assumindo comportamentos adequados na biblioteca em função da sua necessidade de leitura. Com efeito, os dados obtidos apontam para uma evidente importância atribuída à leitura, por parte dos alunos, e pela crença crescente na sua capacidade de aprofundamento dos conhecimentos.

Percebemos o quão é importante para os alunos interiorizar esse sentimento de pertença a um espaço onde eles mesmos e os seus colegas passam tantas horas do dia, sendo este, na realidade, um fator chave para a sua realização académica. Aliás, foi reveladora a tentativa de entendimento dos espaços escolares enquanto locais de socialização e modelo de relações sociais, de convívio e de construção de conexões humanas fundamentais numa fase de crescimento e definição da personalidade, sendo que a sala de aula e a biblioteca escolar surgem aqui como espaços vitais no seio da escola.

Os alunos demonstraram uma gradual vontade em localizar livros e outros recursos na biblioteca escolar, no quadro das temáticas selecionadas ou outras mais personalizadas, gerindo crescentemente, de modo ajustado, o tempo disponível para a leitura e para a realização de outros trabalhos. De início, os alunos optavam por dirigir-se prioritariamente para as mesas de trabalho, a partir das quais, em muitos casos, só por proposta da

professora mediadora se encaminhavam para as estantes na busca das obras necessárias ao seu trabalho.

Na sala de aula, com recursos levados pela professora, também esta inércia inicial foi sendo vencida, acabando por serem os próprios alunos a pedir para requisitar previamente na biblioteca os livros que a professora recomendava ou que eles mesmo pretendiam, levando-os depois para o espaço da sala de aula. Neste ponto, percebemos de que forma a localização e os acessos aos espaços escolares de leitura poderão estar na base de condicionamentos à vontade e ao empenho dos alunos relativamente ao ato de ler, sendo que os fatores de implantação destes mesmos espaços poderão contribuir para uma maior aceitação por parte dos indivíduos, condicionando os seus hábitos de visita e permanência nos mesmos.

Os alunos construíram e criaram, voluntariamente, espaços opcionais de leitura, seleccionando a leitura em função do ambiente em que ela decorria e demonstraram uma autonomia no processo de apropriação do espaço da biblioteca e da sala de aula que se reverteu num maior gosto pelas atividades propostas ou, por si mesmos, iniciadas. Com efeito, pudemos perceber a importância que tem para os alunos o facto de conseguirem interiorizar um sentimento de pertença ao espaço onde leem e ao seu grupo de trabalho, tornando-se este sentir, um elemento decisivo de motivação para as tarefas que irão realizar.



Figura 67 - A dificuldade em localizar os livros, uma organização bibliográfica deficitária ou demasiadamente hermética poderão tornar-se fatores de desmobilização junto dos alunos utilizadores no que se refere à apropriação do espaço da biblioteca escolar enquanto disponibilizadora de recursos pedagógicos. Fonte: BOYER, Mark (2012).



De igual modo uma decoração da sala realizada pelos alunos e pequenas zonas de estar foram essenciais para esse sentimento.



Figuras 70 a 73 – Diferentes aspetos da Sala de Leitura da Biblioteca-Sede do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz nos quais é possível observar-se uma utilização diferenciada dos espaços e o reforço gráfico da sinalética tendo por vista uma maior autonomia dos alunos face à informação oferecida. Fontes: Fotos da autora.

***b) Valorização da escola como sustentáculo central de um sistema de aprendizagem baseada em recursos, do qual se poderá partir para muitos outros cenários pedagógicos e posicionamento destes mesmos espaços enquanto quadros essenciais de acolhimento de vastos recursos pedagógicos fundamentais para o processo de crescimento individualizado de cada aluno aprendiz.***

Relativamente a esta realidade, os alunos expressaram emoções positivas no que se refere à leitura e ao desenvolvimento dos diferentes tipos de trabalho, associando tacitamente o ambiente de leitura à motivação para a mesma. Manifestaram atitudes de gosto e interesse pessoal na abordagem à leitura, bem como comportamentos de entusiasmo na leitura voluntária, na apresentação espontânea de materiais para debate na

sala de aula e, de um modo global, por todas as atividades realizadas neste âmbito. Os alunos selecionaram a leitura em função da sua vontade e do ambiente em que ela decorreu, acedendo de bom grado às propostas de trabalho da docente após terem eles mesmos lido e apresentado as suas escolhas. A biblioteca revelou-se como fator essencial neste plano (e os livros e outros materiais, elementos de grande valia pedagógica a ter em linha de conta) e que se assumiu, com um novo olhar, na realidade educativa dos alunos.



Figuras 74 a 76 – De entre os recursos colocados ao dispor dos alunos, estes selecionaram aqueles que, em diferentes momentos, sentiram servir melhor os seus objetivos. Deste modo a Biblioteca Escolar foi alvo de constantes remodelações relativas sua organização e disposição espacial procurando ir de encontro aos objetivos propostos e às necessidades dos alunos. Fontes: Fotos da autora.

*c) Vivência inovadora dos espaços escolares implicando novos modos de abordagem das suas valências e recursos e formas inovadoras de interação entre os diversos intervenientes.*

Neste aspeto, os alunos aceitaram realizar momentos de leitura em ambientes distintos, inclusivamente vencendo algum pudor, no que se refere à leitura, em voz alta, de textos por eles seleccionados, no espaço da Biblioteca Escolar (e, mesmo, da sala de aula). Demonstraram uma crescente capacidade de concentração na procura do material de leitura, interagindo espontaneamente e de modo positivo com colegas e professores nos referidos ambientes de trabalho. Manifestaram gosto na partilha com colegas e professores relativamente aos conteúdos lidos e trabalhados, bem como nas suas casas, com os seus familiares (facto que foi possível apurar em conversas mais informais com os alunos).



Figuras 77 a 80 – Biblioteca-Sede do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz. Momentos destinados à motivação para a leitura e diferentes abordagens aos recursos existentes na Biblioteca Escolar: apresentação de filmes, textos e exposições de trabalhos.

Fontes: Fotos da autora.

Enquanto coração pedagógico da escola, caberá à Biblioteca Escolar o acolhimento de novas formas de funcionamento e a adoção de ofertas inovadoras que farão repensar o seu enquadramento e os seus objetivos no seio do Agrupamento e da Comunidade Educativa. Poderão contar-se entre estas valências menos ortodoxas, a abertura de espaços para debate, zonas destinadas à projeção de filmes (devidamente insonorizadas), recantos para a escrita e para as horas do conto, para a leitura em voz alta, entre outras. Caberia aqui, efetivamente, uma reflexão mais aprofundada acerca destes espaços mais diferenciados no seio da própria biblioteca que lhe permitisse acolher várias destas atividades em simultâneo sem comprometer o silêncio necessário à leitura.

***d) Importância fulcral atribuída ao direito a um caminho mais personalizado de aprendizagem - no quadro da Aprendizagem Baseada em Recursos – e que poderá implicar um reequacionamento da organização do próprio espaço escolar como um todo.***

Quanto a este ponto, verificámos um nítido interesse no trabalho desenvolvido a partir do momento em que é dada aos alunos a liberdade de pesquisar diferentes recursos, tendo por balizas determinados currículos e por objetivo o seu sucesso educativo. Os alunos interiorizaram de modo correto e bem definido, as regras desta abordagem, remodelando o espaço em que trabalhavam de molde a melhor servir as suas metas e necessidades.

A manifestação do gosto pela partilha com familiares sobre os conteúdos lidos e trabalhados, a vontade de experimentar múltiplos tipos de trabalho e de pesquisa em função das suas escolhas e em ambiente diferenciados são provas desta vontade. Neste ponto será importante mencionar que os alunos manifestaram frequentemente referências que aludem à importância da família e da sua presença e acompanhamento relativamente aos progressos escolares. No entanto, será aqui que a escola se poderá erguer como um baluarte de ajuda ao crescimento dos estudantes, dadas as carências reveladas por muitas famílias ao nível dos recursos. Fator de relevo foi o de verificar que os alunos descobriram, gradualmente, que as próprias pessoas constituem, em si mesmas, um manancial precioso de histórias e sabedoria.

O crescimento gradual dos momentos em que, voluntariamente, os alunos contribuíram com materiais, propostas e ideias, sublinhou também a ideia de que esta abordagem baseada em recursos é um caminho de grande interesse a explorar.



Figuras 81 a 83 – Diferentes aspetos da realização de trabalhos na Sala de Leitura da Biblioteca Sede do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz pelos alunos participantes no projeto, podendo observar-se a multiplicidade de preferências relativamente à organização do seu trabalho: individual, a par ou em grupo. Os alunos foram livres de procurar os lugares e os momentos em que se sentiram mais à vontade para cumprirem os seus objetivos, bem como de trabalhar individualmente, a par ou em grupo. Fontes: Fotos da autora.

Deste modo, as reflexões que se seguem debruçam-se sobre cada uma destas afirmações e procuram fazer o cruzamento das suas implicações.

Com efeito, ao longo de um ano observámos, conversámos, articulámos trabalho com os intervenientes deste estudo e redimensionámos psicologicamente os espaços da Biblioteca e da Sala de Aula onde pensámos em conjunto e descobrimos novos conceitos e possibilidades de trabalho. Apreensões, dúvidas e expectativas, foram-se colocando num

cenário que se transmutou a par da aplicação do projeto em causa e com vista aos objetivos já expostos.

Constatámos que os alunos anseiam por se sentirem mais livres no seu dia-a-dia escolar mas que também desejam poder realizar trabalhos que lhes digam algo e que os façam sentir-se bem. A abordagem aplicada, centrada na Aprendizagem Baseada em Recursos, mostrou-se exemplar no serviço a estas premissas, tendo sido alvo de um grande elogio final por parte dos alunos intervenientes que manifestaram o desejo de continuar o projeto no ano seguinte. Muitos deles até – inclusive no período de férias – continuaram a tentar aplicar este processo, mesmo no âmbito, mais pessoal, dos seus passatempos e atividades de lazer preferidos. Deu-se efetivamente uma interiorização dos processos de sistematização a que os alunos aderiram porque os tornaram mais seus; parte de si. O professor foi um guia; um recurso de orientação a que recorriam sempre que necessário.

No entanto nem sempre foi fácil, ou fluido. No início houve hesitações, dúvidas questionamentos. Habitados a um relativo dirigismo, os alunos ficariam muitas vezes sem saber muito bem o que deles era esperado. Também a professora quedou-se, por vezes, um pouco indecisa. Mas, com o passar do tempo tudo se compôs e de um modo muito positivo, tornando-se brevemente algo de esperado e que, de exceção se tornaria uma regra, modificando as expectativas dos alunos sobre as aulas, o seu decorrer e os seus objetivos.

Os alunos passaram a levar para a aula materiais – recursos – que, por eles, eram muito valorizados mas, curiosamente sentiam – e manifestavam esse desejo – a falta de uma sistematização que pudesse conferir a esses materiais uma nova dimensão, uma melhor organização e até, um fito mais evidente e útil. Foi de uma grande beleza, enquanto educadora, ver uma turma desdobrar-se absolutamente em múltiplas valências humanas, onde o trabalho individual nunca foi – como atrás já se referiu – sinónimo de individualismo. Também os espaços ganharam novas cores, prestando-se para outras funções, algumas delas exigidas pelo próprio desenrolar do trabalho. Sentiram-se algumas resistências por parte de elementos componentes do sistema que, a nível organizativo, receavam por vezes a novidade da situação. Mas, no final do projeto, houve alterações significativas na postura dos alunos relativamente ao seu trabalho e ao modo de ver e encarar a própria escola.

Na sua generalidade, os dados obtidos através dos momentos formais e informais de levantamento dos mesmos apontam para a valorização da escola e, em particular, da biblioteca escolar e da sala de aula como espaços essenciais ao desenvolvimento do trabalho, sendo de destacar a crescente consciência do seu valor pedagógico. Esta

valorização foi manifestada através de diferentes atitudes e abordagens dos alunos à pesquisa. Estes referiram, em várias ocasiões que, a par dum ambiente humano positivo, estes espaços deveriam ser tranquilos, serenos, bem iluminados, confortáveis e, acima de tudo eficazes, funcionais, bem equipados e atualizados didática e pedagogicamente em termos da literacia da informação o que, infelizmente, nem sempre acontece.

Em todas as suas dimensões – física e psicológica – os espaços escolares nos quais os alunos desenvolveram o seu trabalho como que se viram alterados no seu *fácies*, ganhando novas valências. Isto aconteceu apenas porque os mesmos espaços passaram a ser utilizados de outra maneira; melhor, de outras maneiras.

Os alunos passaram a equacionar estes espaços e o tempo neles passados de um modo diferente, mais seu, mais livre. Muitas vezes o tempo de duração da aula perdeu o significado perdurando pelo intervalo, pelos corredores da escola, chegando a casa dos alunos e voltando na aula seguinte. O formal tornou-se informal, mais parecido com a vida e isso agradou muito aos alunos que aderiram a esta nova regra, mais “sua”.

Por vezes, a pesquisa fez-se nos espaços exteriores da escola, ao ar livre, aproveitando o pátio, os jardins – outro espaço de aprendizagem tantas vezes esquecido e cuja articulação pedagógica com os restantes espaços da escola, nem sempre é fácil. A este nível, os alunos improvisaram outro tipo de recursos – o dos equipamentos (ou da sua falta) – que lhes permitiria continuar os trabalhos de modo mais aceitável. Com efeito, notou-se a ausência continuada de equipamentos aptos a concretizar um convite à leitura e à escrita ou ao desenho nestas zonas (como bancos mais confortáveis e em maior número, zonas de sombra com mesas e bancos, entre outros elementos mais decorativos, como pequenos lagos ou estátuas) e que pudessem encorajar a comunidade educativa a encarar o pátio como um espaço alternativo de aprendizagem, capaz de oferecer novos recursos e uma verdadeira inspiração. Seria necessário, para isso, que estes mesmos recursos também existissem na escola exterior. Infelizmente tantas vezes são parques, mesmo na interior – mais formal, clássica, habitual.

O desejo de uma maior flexibilidade ao nível da usufruição dos espaços escolares foi também uma constante, dadas as implicações físicas e psicológicas do próprio ato de aprender. É preciso conforto, à vontade, gosto pessoal. Só assim se poderão sentir alegria e entusiasmo no que se faz. A passagem da leitura – e de outros trabalhos escolares – do ninho da sala de aula para o ambiente - sentido como um pouco mais formal – da biblioteca, não é inicialmente fácil. Os alunos tendem a resistir um pouco a usar este espaço de um modo mais abrangente, procurando refugiar-se no espaço mais restrito e

peçoal dos computadores disponíveis. Mas as regras um pouco institucionalizadas de utilização dos mesmos afastam-nos deles e, por arrasto, distanciam-nos da própria biblioteca. Com efeito surgem, a cada dia, novas necessidades relativamente à forma de estruturação e de organização dos espaços educativos, sendo necessário escutar mais a voz dos alunos neste campo, designadamente quando a realidade do seu quotidiano ou não lhes proporciona os meios a que deveriam ter naturalmente direito ou quando, pelo contrário, essa mesma realidade, de tão preenchida em termos tecnológicos e culturais, se apresenta muito à frente daquilo que a escola pode concretamente oferecer. Em qualquer dos casos, existe um desfaseamento que importa colmatar sob pena de grande desmotivação por parte dos alunos e sobre a qual será urgente refletir.

Os livros são vistos como algo que deve estar arrumado nas estantes. Talvez os tenham visto sair pouco delas. O processo de modificação destes hábitos cola-se ao caminho percorrido no sentido duma abordagem mais personalizada do seu percurso escolar. Efetivamente sente-se mais vontade de pesquisar o que quer que seja, se essa for, efetivamente a nossa vontade. Havendo naturalmente currículos e metas a cumprir e alcançar, o caminho para lá chegar deverá ser o mais personalizado possível.

Com o tempo, os alunos ganharam progressivamente o gosto de procurar e agarrar os livros. Vencendo alguma inércia e passividade iniciais, tornaram-se adeptos da biblioteca e lançaram-se a descobrir os cantos à casa – facto que até então não tinha sido possível – por falta de vontade deles ou por limitações institucionais mais restritivas e fechadas. Começaram a manifestar opiniões sobre a leitura, as suas dificuldades, o gosto de ler. Confessaram alguns o gosto de não ler e foram “absolvidos”, tendo a professora mostrado alternativas que talvez fossem portas de entrada para o mundo da leitura que não conheciam e que foram – quase sempre - novidades bem recebidas.

O mundo transformou-se. Tudo – ou quase tudo – passou a ser um recurso – um novo portal aberto à descoberta. No fim, tornaram-se todos bons leitores porque perderam o medo do não saber. O saber passou a ser deles e eles passaram a dominá-lo. Perderam também alguma vergonha de serem vistos no espaço formal da biblioteca, ou de chegar a horas à sala de aula. Mas se o fizessem tinham realmente motivos certos, como o ter acabado de comprar um material em falta que tinha terminado mesmo na hora antes e que não podia faltar na construção do portefólio.

A biblioteca passou a ser uma extensão dos seus trabalhos. Mais humana, ficou igualmente mais “pequena”, mais sua e eles passaram a dominá-la, a usá-la, a senti-la, tornando-se a sua frequência mais natural, como mais simples se tornou o modo de nela

entrar para ir buscar um livro, ou sentar-se ao computador. Este projeto forçou, de certo modo, as regras de frequência e de requisição dos computadores a alterarem-se, a flexibilizarem-se, a compadecerem-se mais com o ritmo das necessidades dos seus utilizadores

Este facto tornou a escola, a biblioteca e a sala de aula mais abertas, mais próximas da tranquilidade que se tem em casa onde muitos dos alunos ainda preferem estudar. O trabalho de sala de aula tornou-se assim um espaço de silêncio desusado. Trabalhando individualmente, a par ou em grupo, os recursos foram pesquisados ou construídos num ambiente que os alunos conhecem bem e que, gradualmente, adaptaram ao seu gosto e vontade.

Também reflexo de um processo interior individual de crescimento, a leitura é um processo complexo que pode revestir várias aceções: silenciosa ou em voz alta; individual ou coletiva devendo, tanto quanto possível, estar em acordo com a personalidade de cada indivíduo. Implica confiança e apreço pelos espaços em que ocorre. Deste modo, será importante ter uma envolvente organizacional que facilite esta mesma apropriação através de espaços mais personalizados que tanta falta fazem nas nossas escolas; espaços que ofereçam aos leitores e utentes de um modo mais abrangente, possibilidades de personalização adequadas a cada perfil.

Será nestes espaços que a imaginação e a criatividade dos jovens, tão presentes na sua vida e que, porventura, nem sempre são de bom grado aceites nos espaços mais ortodoxos das nossas escolas, deverão florescer. Estes mundos de criatividade foram respeitados e exponenciados pela abordagem baseada em recursos, num crescendo de adesão que permitiu a construção de momentos de leitura e de outros trabalhos imbuídos de sentimentos muito positivos, num ambiente de franca amizade e solidariedade.

Enquanto portal para a leitura, também a escrita e os seus espaços deverão ser alvo de um maior cuidado e planeamento. Este facto é muitas vezes descuidado. Como se se pudesse escrever em qualquer ambiente, a qualquer hora e sem uma forte motivação pessoal. São efetivamente necessários espaços especificamente projetados para a leitura e para a escrita; para o pensamento e para a reflexão. Também para a escuta de textos, sem interferências e exposições desnecessárias e para uma pesquisa realizada no computador, sem distrações ou tentações inúteis e escusadas que fazem os alunos pairar sem rumo numa miríade de sítios e plataformas. Tudo isto para que, no fundo, cada aluno possa crescer como cidadão atuante, amante da escola e do seu próprio processo de aprendizagem.

Efetivamente, a escola pode e deve constituir-se como um polo de motivação – talvez o único fulcro social universal - passível de contribuir para a sua aprendizagem ao longo da vida e para uma formação ética e imbuída de valores humanos e solidários. É aqui que o processo de autonomia académica ganha uma importância decisiva, assim como que uma progressiva adaptabilidade ao progresso do saber e aos novos sistemas tecnológicos assentes no apuramento de uma consistente sensibilidade estética e filosófica e num sólido pensamento crítico e esclarecido, base de toda a independência intelectual e humana.

Ao finalizarmos o presente trabalho, seria porventura importante refletir sobre algumas dificuldades que se colocaram e que se prendem, desde logo, com as balizas que delimitaram a própria investigação.

Com base nos pressupostos teóricos que abordam a Aprendizagem Baseada em Recursos, partimos para o estudo por observação de uma turma de 5.º ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas onde a investigadora leciona e onde, à data da realização do estudo, desempenhava igualmente o cargo de Professora Bibliotecária. Teria sido, porventura, interessante termos sido um pouco mais ambiciosos no nosso campo de análise, nomeadamente alargando a amostra sobre a qual trabalhámos, de modo a poder extrapolar as conclusões de uma forma mais abrangente. No entanto, e dada a limitação do tempo em que a investigação decorreu e o grau de aprofundamento da mesma, acreditámos terem os resultados obtidos apresentado um equilíbrio e uma consistência de positiva validade.

Mas um caminho nunca estará terminado quando novas pistas se oferecem à possibilidade da investigação. Serão alguns destes trilhos que procuraremos aflorar no ponto seguinte.

## 2. Linhas de Futuro

“Há sempre um momento no tempo em que uma porta se abre e deixa entrar o futuro.”

Graham Green

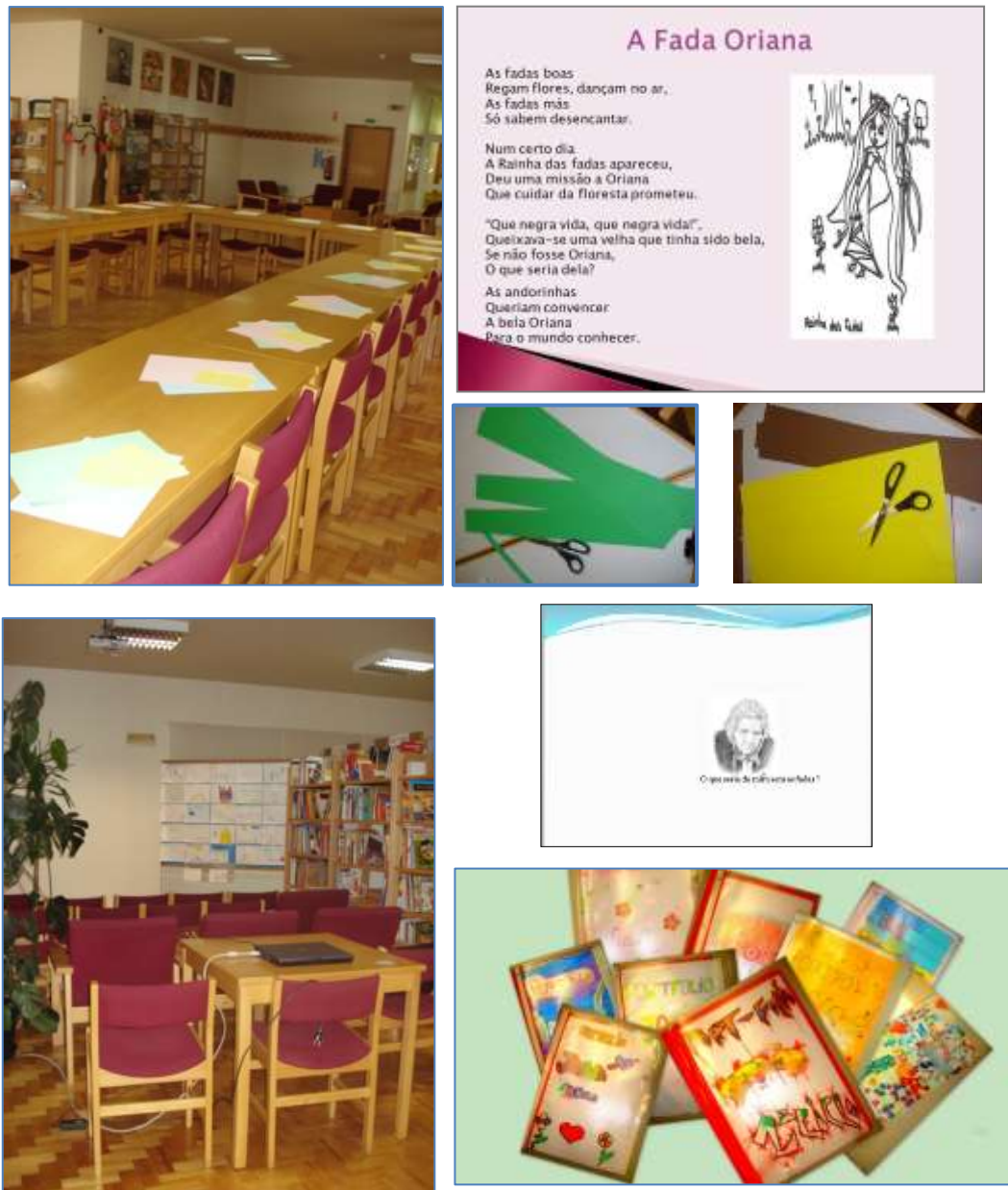
Deste modo, que questões poderíamos nós colocar adicionalmente no âmbito de análise que nos propusemos estudar? Seria importante refletir sobre algumas das seguintes interrogações:

- a) O que poderia a escola fazer futuramente, no sentido de promover uma maior abertura da mesma a novas abordagens de ensino que privilegiassem uma individualização cada vez maior dos processos de ensino-aprendizagem?
- b) De que modo poderia a escola oferecer ambientes de trabalho mais calorosos e personalizados, nos quais fosse possível a cada aluno enraizar o seu percurso, através duma mais profunda apropriação do espaço?
- c) De que forma poderia a Aprendizagem Baseada em Recursos constituir um degrau para uma maior valorização da escola por parte dos alunos em particular e das suas famílias e da comunidade educativa, levando a novas formas de utilização das mesmas e aprofundando um diálogo entre todos estes principais intervenientes do processo educativo.
- d) Qual seria a melhor forma de atribuir à Sala de Aula e à Biblioteca Escolar, novas valências, através de processos construtivos, organizacionais e de distribuição do espaço, bem como dos equipamentos e meios pedagógicos existentes nestes espaços, de molde a melhor poderem efetivamente corresponder às necessidades sentidas pelos alunos? Neste ponto seria fundamental destrinçar algumas duplicidades de utilização dos espaços

escolares – particularmente entre a sala de aula e a biblioteca escolar. Com efeito, será urgente dotar a primeira de estantes com livros e armários com outros materiais. Já na segunda (atualmente subaproveitada em termos de utilizadores) na qual os alunos, valorizando o livro em suporte papel, atribuem naturalmente uma primazia aos computadores, haverá que refletir em profundidade sobre qual será o seu futuro, sendo levados a colocar como hipótese a transmutação das mesmas em polos digitais que seriam articulados com outros recursos.

- e) Também outros espaços escolares, habitualmente não conotados com trabalho formal, inclusivamente espaços de convívio, como a sala de convívio, a sala de alunos, o refeitório ou os corredores, poderiam – com grande benefício – apresentar recursos de trabalho para os alunos. Salvos os devidos limites impostos pelas normas de segurança para os alunos e de salvaguarda dos trabalhos em causa, poderíamos aqui falar de obras expostas que constituíssem pequenos pólos museológicos distribuídos por várias zonas da escola, formando assim novos campos de estudo e de análise para os alunos.
- f) De igual modo, apetrechar efetivamente os espaços exteriores da escola com os equipamentos necessários a permitir que sejam vistos, definitivamente como espaços pedagógicos, abriria novas possibilidades de trabalho. No campo da Aprendizagem Baseada em Recursos este facto concorreria com ambientes e materiais importantes e alternativos, muito do agrado dos alunos e que poderia ser um forte aliado na luta contra o absentismo e pelo sucesso escolar dado que cobriria novas formas de aprendizagem apreciadas por muitos deles
- g) Seria igualmente importante refletir sobre o gradual desaparecimento de uma certa alegria, duma emoção genuína no processo de aprendizagem e que se vai desvanecendo à medida que os alunos atingem idades mais elevadas. Pese embora as características de personalidade e as próprias alterações inerentes a cada etapa da vida, seria interessante ponderar sobre, de que modo, abordagens que permitem uma maior apropriação, tanto destes espaços como deste

processo, e nas quais se enquadra a Aprendizagem Baseada em Recursos, poderão contribuir para minimizar este efeito de desencanto com o percurso escolar dos alunos.



Figuras 84 a 90 – Múltiplos ambientes, momentos e materiais no âmbito do projeto desenvolvido.

Fontes: Fotos da autora.

Com o projeto aqui apresentado, os alunos tiveram oportunidade de realizar inúmeros trabalhos, promover e participar de debates, elaborar colagens, realizar desenhos, fazer exposições, conceber apresentações em *power point* e, finalmente, organizar os seus portefólios. Estes e dado tratar-se de uma turma de 5.º ano, apresentaram nas suas capas, a referência ao 2.º Ciclo de Escolaridade, uma vez que os alunos continuaram no ano seguinte o projeto em causa, continuando a remeter para os portefólios os seus trabalhos preferidos. Os alunos foram totalmente livres quanto ao estilo gráfico dos portefólios, conseguindo-se com isso atrair para o projeto a totalidade da turma que a ele aderiu profundamente dada a sua vertente individualizada do trabalho de aprendizagem.

Concluímos assim que a abordagem aqui analisada - Aprendizagem Baseada em Recursos – constitui um processo atual, integrado, inclusivo, polivalente em termos pedagógicos e aberto na oferta didática. Assim sendo, pelos dados recolhidos, reflexões efetuadas e conclusões apuradas, podemos afirmar ser este um método de ensino-aprendizagem muito do agrado dos alunos e com largos benefícios para a sua construção académica e humana, uma vez que respeita a sua individualidade e valoriza o que, para cada um deles, se reveste de importância e significado, permitindo alcançar objetivos e cumprir currículos através de caminhos que trazem impressa uma marca pessoal e um cunho de autenticidade que importa reter.

De igual modo, acreditamos que as linhas de interrogação para o futuro que aqui se apresentam poderão constituir espaço de estudo significativo para as nossas escolas, para os processos de ensino-aprendizagem e, em último caso – e porque os últimos serão sempre os primeiros – para os nossos alunos.

## Bibliografia

A DIFFERENTIATED KINDERGARTEN (2012). *Differentiated Math Stations*. Disponível em: <http://www.differentiatedkindergarten.com/2012/05/differentiated-math-stations-and.html> Acedido em 15 de outubro de 2013.

AASL & AECT (1998). Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume52002/Shannon> Acedido em: 26 de janeiro de 2012.

ABRINQ (1999). *Projeto Biblioteca Viva: a mediação de leitura e as crianças*. São Paulo, Projeto Biblioteca Viva conduzido pela Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança. Disponível em: <http://www3.fundabrinq.org.br/dotnetnuke/quem-somos/perguntas-frequentes/programa-biblioteca-viva.aspx>. Acedido em: 27 de fevereiro de 2012.

ALBARELLO, Luc (*et al*). (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências*. Lisboa: Gradiva.

ALMEIDA, José-Carlos Ferreira (2001). “Em defesa da investigação-acção” in *Sociologia*, nov. 2001, n.º. 37, p.175-176. Disponível em: [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087365292001000300010&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087365292001000300010&script=sci_arttext&tlng=pt). Acedido em: 31 de dezembro de 2011.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION - ALA (1989). Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>. Acedido em 14 de fevereiro de 2012.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (2007), *Standards for the 21st- Century Learner*. Disponível em: [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL\\_LearningStandards.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf) Acedido em 21 de fevereiro de 2012.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS, & ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. (1998). *Information power: Building partnerships for learning*. Chicago: ALA.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1980). *A Floresta*. Porto: Figueirinhas.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1985). *A Fada Oriana*. Porto: Figueirinhas.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1985). *A Menina do Mar*. Porto: Figueirinhas.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, & AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. (1989). January 10. Presidential Committee on Information Literacy. Washington, D.C.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES – ACRL (2000). Disponível em: <http://mitpress.mit.edu/catalog/browse/browse.asp?btype=8&pid=6>. Acedido em: 21 de setembro de 2011. <http://www.ala.org/acrl/>. Acedido em 2 de dezembro de 2013.

ATLANTIC CANADA ENGLISH LANGUAGE ARTS CURRICULUM - Disponível em: <http://www.edu.pe.ca/bil/bil.asp?ch1.s2.gdtx#whatisrbl>, <http://www.gnb.ca/0000/publications/curric/englangarts4-6.pdf>, [ftp://ftp.ednet.ns.ca/pub/educ/curriculum/ela10\\_12web.pdf](ftp://ftp.ednet.ns.ca/pub/educ/curriculum/ela10_12web.pdf) e [http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed\\_eng\\_found.pdf](http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_eng_found.pdf) Acedidos em: 22 de novembro de 2011.

ATLANTIC PROVINCES EDUCATION FOUNDATION. (s.d.). *Foundation for the Atlantic Canada English Language Arts curriculum*. Disponível em: <http://lia.ednet.ns.ca/pdfs/foundations-ela.pdf>. Acedido em: 23 de outubro de 2011.

AUSTRALIAN SCHOOL LIBRARY ASSOCIATION - ASLA (2006). *A teacher librarian advocate's guide to building information literate school communities*. ASLA Advocacy Kit 2006. Disponível em <http://www.asla.org.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/advocatesguide.pdf>. Acedido em 30 de novembro de 2011.

BARRILLEAUX, L. E. (1965). *An experimental investigation of the effects of multiple library sources as compared to the use of basic textbook on student achievement and learning activities in junior high school science*. Ph.D. Dissertation, University of Iowa.

BASTOS, Glória (1987). *As três adivinhas*. Lisboa: Caminho.

BASTOS, Glória (1987). *História do João Grilo*. Lisboa: Caminho.

BASTOS, Glória (1989). *A galinha tonta*. Lisboa: Caminho.

BASTOS, Glória (1990). *A formiga rabiga*. Lisboa: Caminho.

BASTOS, Glória (1990). *O alfaiate fanfarrão*. Lisboa: Caminho.

BASTOS, Glória (1991). *O mocho e a raposa*. Lisboa: Caminho.

BESWICK, N. (1977). *Resource-based learning*. London: Heinemann Educational Books

BLEAKLEY, Ann e CARRIGAN, Jackie (1994). *Resource-based Learning Activities: Information Literacy for High School*. Disponível em [http://books.google.pt/books?id=ZT\\_c6cItEkkC&pg=PR9&lpg=PR9&dq=Bleakley+e+Carrigan,+1994&source=bl&ots=cEmu7Gi1r8&sig=OISLwtuAdgFHg38hvNwig74SFf8&hl=pt-PT&sa=X&ei=w8moUsfmA-as7Qa0jICoCA&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q=Bleakley%20e%20Carrigan%20C%201994&f=false](http://books.google.pt/books?id=ZT_c6cItEkkC&pg=PR9&lpg=PR9&dq=Bleakley+e+Carrigan,+1994&source=bl&ots=cEmu7Gi1r8&sig=OISLwtuAdgFHg38hvNwig74SFf8&hl=pt-PT&sa=X&ei=w8moUsfmA-as7Qa0jICoCA&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q=Bleakley%20e%20Carrigan%20C%201994&f=false). Acedido em : 13 de setembro de 2011.

BLOOM, B. S., & KRATHWOHL, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longmans, Green.

BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman.

BOGDAN R., BIKLEN S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOND, Trevor (2011). *Information Literacy Models and Inquiry Learning Models*. Disponível em: <http://ictnz.com/infolitmodels.htm>. Acedido em: 10 de janeiro de 2012.

BOYER, Mark (2012). *Gigantic aMAZEme Book Maze in London Will Be Made from 250,000 Books!*. Inhabitat:design will save the world. Disponível em: <http://inhabitat.com/gigantic-amazeme-book-maze-in-london-will-be-made-from-250000-books/>. Acedido em 14 de novembro de 2013.

BREIVIK, P. S. (1977). *Open admissions and the academic library*. Chicago: American Library Association.

BRUCE, C. (1994). *Portrait of an information literate person*. *HERDSA News* 16.

BRUNER, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge. Harvard University Press.

BUILDING INFORMATION LITERACY. Disponível em <http://www.edu.pe.ca/bil/bil.asp?ch1.s2.gdtx>. Acedido em 8 de outubro de 2012.

BURKHARDT, Gina *et al* (2003). *enGauge®21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*. USA: North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group. Disponível em [www.ncrel.org/engage](http://www.ncrel.org/engage); <http://pict.sdsu.edu/engage21st.pdf>. Acedido em 11 de outubro de 2011.

CALADINE, R. (2002). *Definitions, Glossaries and Terms*. Disponível em: <http://cedir.uow.edu.au/NCODE/info/definitions.html> e <http://www.coe.uga.edu/epltt/images/RBL.HTM>. Acedidos em 24 de janeiro de 2012.

CALIFORNIA MEDIA AND LIBRARY EDUCATORS ASSOCIATION – CMLEA. Disponível em: [http://www.acronymfinder.com/California-Media-and-Library-Educators-Association-\(CMLEA\).html](http://www.acronymfinder.com/California-Media-and-Library-Educators-Association-(CMLEA).html). Acedido em: 13 de março de 2012.

CAMPBELL, Lisa; FLAGEOLLE, Paula; GRIFFITH, Shann e WOJCIK, Catherine (2003). Disponível em: [http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Resource-Based\\_Learning](http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Resource-Based_Learning). Acedido em: 12 de março de 2012.

CARMO, Fernando (2009). *Web 2.0. Espaço de partilha e de construção colectiva de saberes e de competências ao serviço da biblioteca escolar*. Disponível em: <http://www.slideshare.net/bealgarve/web-20-partilha-e-construcao-de-saberes>. Acedido em: 14 de julho de 2011.

CARVALHO, Helena P. Reis (2007). *Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica - uma visão sobre o percurso de bibliotecas escolares integradas na RBE*. Universidade Aberta. Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/576/1/LC370.pdf>. Acedido em 31 de maio de 2011.

CARVALHO, José L. (2010). “O Projeto InspiraTIC: mapas conceptuais na era digital”, in *PROFFORMA*- Revista Online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano. Disponível em: [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/es\\_03\\_03\\_JLC.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_03_03_JLC.htm). Acedido em novembro de 2011.

CHOO, Chun Wei e TURNBULL, Don (2000). *Behavioral Modes and Moves of Information Seeking on the Web*. Disponível em: <http://donturn.com/>, <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/729/638> e <http://choo.ischool.utoronto.ca/sitemap.html>. Acedidos em: 31 de maio de 2011.

CLEAVER, B. (1987). Thinking about information: Skills for lifelong learning. *School Library Media Quarterly*, 16/1, 29-31.

COLLAGE - COLlaborative LeArning desiGn Editor (2007). Estação de organização de atividades de matemática no âmbito da aprendizagem baseada em recursos. Disponível em: <http://www.gsic.uva.es/collage/>. Acedido em 15 de setembro de 2013.

CORTESÃO, L. (1998). “Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação” in *Revista de Educação*, VII (1), 27-33.

COUTINHO, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P. - Universidade do Minho.

COUTINHO, Clara (2008). *Métodos de Investigação em Educação*. Braga: I.E.P. - Universidade do Minho. Disponível em [http://faadsaze.com.sapo.pt/5\\_o\\_que%20e\\_ia.htm](http://faadsaze.com.sapo.pt/5_o_que%20e_ia.htm). Acedido em: 30 de maio de 2011.

CULL, P. (1991). *Resource-based learning: A strategy for rejuvenating Canadian history at the intermediate school level*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 343 829).

DAS, Lourense H. (2008). *Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho*. Rede de Bibliotecas Escolares Newsletter, N.º 3 (2008). Disponível em [http://www.rbe.min-edu.pt/newsletter/newsletter3/newsleter\\_n3\\_ficheiros/page0003.htm](http://www.rbe.min-edu.pt/newsletter/newsletter3/newsleter_n3_ficheiros/page0003.htm). Acedido em 25 de novembro de 2011.

DEBLAUW, R. A. (1973). *Effect of a multi-media program on achievement and attitudes of elementary and secondary students*. Ph.D. Dissertation, Iowa State University.

DEWEY, J. (1959). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação* (3ª Ed.), (tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira). São Paulo (Brasil): Companhia Editorial Nacional.

DODDS, Michelle M. (1999). *Building information literacy*. Disponível em <http://www.edu.pe.ca/bil/bil.asp?ch4.rbwqbutterfly.gdwq2>. Acedido em 16 de julho de 2011.

DOIRON, R., & Davies, J. (1998). *Partners in learning: Students, teachers, and the school library*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

DOYLE, Christina. (1992). *Outcome measures for information literacy within the national goals of 1990 - Final report to National Forum on Information Literacy:*

Disponível em:

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/2c/6e.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/2c/6e.pdf). Acedido em 8 de maio de 2011.

EARLY CHILDHOOD COMMUNITY DEVELOPMENT CENTRE. Disponível em: <http://www.eccdc.org/>. Acedido em 5 de setembro de 2013.

EISENBERG, Mike e BERKOWITZ, Bob (1998). *Online Resources to Support BIG6 information skills*. Disponível em: [http://nb.wsd.wednet.edu/big6/big6\\_resources.htm](http://nb.wsd.wednet.edu/big6/big6_resources.htm). Acedido em: 13 de maio de 2011.

EISENBERG, M e BERKOWITZ, R.E. (2012). *The Big6. Big6 Skills Overview*. Disponível em <http://big6.com/pages/about/big6-skills-overview.php>. Acedido em 14 de junho de 2013.

ELLIS, David. (1989). “A behavioural model for information retrieval system design” in *Journal of information science*, 15 (4/5): 237-247.

FARMER, L. S. J. (1999). *Cooperative Learning Activities in the Library Media Center*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E DE BIBLIOTECAS (2000). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Disponível em: [http://www.ifla.org/files/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt\\_br.pdf](http://www.ifla.org/files/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf). Acedido em 8 de junho de 2011.

FUNDACIÓN LA FUENTE (2008). *Inauguración Biblioteca Escolar de Licantén*. Disponível em: <http://fundacionlafuente.wordpress.com/2008/10/17/inauguracion-biblioteca-escolar-de-licanten/>. Acedido em 17 de agosto de 2013.

GAVER, Mary Virginia (1958). *Every Child Needs a School Library*, Chicago: American Library Association.

GIROD, Mark (2000). *Exploring Teacher Problem Solving Using Simulation*. Disponível em: <http://www.irma-international.org/viewtitle/8517/>. Acedido em 18 de maio de 2011.

GOOGLE MAPS – INTERNET EXPLORER (2013). Bairro Padre Cruz (Vista Aérea). Disponível em: <https://maps.google.pt/maps?hl=pt-PT&tab=wl>. Acedido em 11 de junho de 2013.

GREEN PLANET ETHICS (2012). *Alternative Energy Sources Chart*. Disponível em: <http://greenplanetethics.com/wordpress/alternative-energy-sources-what-is-alternative-energy/>. Acedido em 21 de fevereiro de 2013.

HANNAFIN, M.J., Hill, J. R., & McCarthy, J. (2002). "Designing resource-based learning and performance support systems" in D. Wiley (Ed.), *The instructional use of learning objects*. Bloomington, Association for Educational Communications and Technology. Disponível em: <http://www.reusability.org/read/>. Acedido em 11 de outubro de 2011.

HERRING, James (1996). James Herring 's Plus Model. Disponível em: <http://farrer.csu.edu.au/PLUS/> e [www.leicestershire.gov.uk/ks3\\_cross\\_language\\_4.doc](http://www.leicestershire.gov.uk/ks3_cross_language_4.doc). Acedido em: 4 de fevereiro de 2012.

HORTON, Forest (2007). *The Eleven Stages of the Information Literacy Life Cycle Etapa Information for All*. UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>. Acedido em: 2 de maio de 2011.

HUGON, M. A. e SEIBEL, C. (Orgs.). (1988). *Recherches impliquees. Recherches actions.- le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

IFLA GUIDELINES. (2006) - Disponível em: <http://www.ifla.org/files/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>. Acedido em 3 de fevereiro de 2012.

IFLA/UNESCO (2006). SCHOOL LIBRARY GUIDELINES. Disponível em: <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf> e <http://archive.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>. Acedido em 3 de fevereiro de 2012.

INTERIOR DESIGN (2009). Interior Design. Doing Good and Doing Well. Bronx P.S. 69. Disponível em: [http://legacy.interiordesign.net/article/487108-Doing\\_Good\\_and\\_Doing\\_Well.php/](http://legacy.interiordesign.net/article/487108-Doing_Good_and_Doing_Well.php/). Acedido em 23 de fevereiro de 2013.

IRVING, A. (1985). *Study and information skills across the curriculum*. Portsmouth, NH: Heinemann.

KELLY, George Alexander (1963). *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*. W.W. Norton and Company.

KEMMIS, S., & McTaggart, R. (1988). *Como Planificar la Investigación Acción*. Barcelona: Laertes.

KEMMIS, S., & McTaggart, R (eds.), (1988). *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.

KOHL, D. F., & Wilson, L. A. (1986). Effectiveness of course-integrated bibliographic instruction in improving coursework. *Reference Quarterly*, 26/2, 206-11.

KUHLTHAU, C. C. (1985). A process approach to library skills instruction. *School Library Media Quarterly*, 13/1, 35-40.

KUHLTHAU, Carol C. (1989). «The information search process of high, middle, and low-achieving high school seniors». *School library media quarterly*, vol.17, 1989. Disponível em: [http://www.ala.org/aasl/SLMR/slmr\\_resources/select\\_kuhlthau2.html](http://www.ala.org/aasl/SLMR/slmr_resources/select_kuhlthau2.html) Acedido em 25 de maio de 2012.

KUHLTHAU, C. C. (1993). *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

KUHLTHAU, Carol e Todd, Ross (2007). *Assessment Guided Inquiry*. Disponível em: [http://cissl.rutgers.edu/guided\\_inquiry/introduction.html](http://cissl.rutgers.edu/guided_inquiry/introduction.html)<http://guidedinquiry.ning.com>. Acedido em 30 de maio de 2011.

LAMB, A. (1997). *The 8Ws model for information literacy: an overview*. Disponível em: <http://virtualinquiry.com/inquiry/ws.htm> e <http://www.virtualinquiry.com/1997article.pdf> . Acedidos em 1 de dezembro de 2011.

LATORRE, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

LAVERTY, Corinne (2007). *Resource-based learning*. Disponível em: <http://library.queensu.ca/webedu/guides/subject/rbl/> . Acedido em 6 de março de 2012.

LEARNING RESOURCES ORGANIZATION STATION CHART (s.d.). Disponível em: <http://www.amazon.com/Learning-Resources-LER2255-Organization-Station/dp/B0007KK0SK> . Acedido em 7 de dezembro de 2012.

LÉVY, Pierre. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34. Disponível em: <http://www.maetrix.com.au/ei.asp>. Acedido em 30 de novembro de 2012.

LEWIN, Kurt (1946). *Modelo de Lewin*. Disponível em: [http://faadsaze.com.sapo.pt/11\\_modelos.htm](http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm); <http://www.gisc.org/gestaltreview/documents/KurtLewinsHeritage-APossibleBreakthrough.pdf>. Acedido em 7 de outubro de abril de 2011.

LISTA DE FREGUESIAS DE LISBOA (2013). Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista de freguesias de Lisboa](http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_freguesias_de_Lisboa) . Acedido em 30 de setembro de 2013.

LONG, H. (1991). “Challenges in the study and practice of self-directed learning”, in H. Long & Associates, *Self-directed learning: consensus & conflict*. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 11-28.

LUÍS, Ana Vitória (2010). *Os Trilhos da Ana*. Disponível em: [http://trilhos-da-ana.blogspot.pt/2010\\_07\\_01\\_archive.html](http://trilhos-da-ana.blogspot.pt/2010_07_01_archive.html). Acedido em 3 de abril de 2011.

MACFARLANE, A. G. J. (1992). *Teaching and learning in an expanding higher education system*. Edinburgh: Committee of Scottish University Principals.

MANCHESTER METROPOLITAN UNIVERSITY (2000). *The Big Blue: model of the 'information literate person'*. Disponível em: <http://www.library.mmu.ac.uk/bigblue/themodel4.php>. Acedido em: 4 de julho de 2011.

MARQUES, Ramiro (2007). *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*. Disponível em [http://www.ese.ipsantarem.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf](http://www.ese.ipsantarem.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf). Acedido em 23 de maio de 2011.

MARTINS, Catarina Fernandes (2013). “Quando a Escola Deixar de ser uma Fábrica de Alunos” in *Público*, setembro, 2013. Disponível em <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265> . Acedido em 5 de outubro de 2013.

MCGHEE, Marla W. e JANSEN, Barbara A. (1995). *The Principal's Guide to a Powerful Library Media Program*, Worthington, Ohio : Linworth Books. Disponível em: <http://www.ljsquared.com/magbooks/principalsguide.pdf>. Acedido em: 13 de maio de 2011.

MCKENZIE, Jamie (1995). *The Research Cycle*. Disponível em: <http://questioning.org/rcycle.html>. Acedido em: 13 de junho de 2011.

MCKENZIE, Jamie (2000). *Information Age Inquiry*. Disponível em: <http://virtualinquiry.com/inquiry/researchcycle.htm>. Acedido em 13 de junho de 2011.

MCKENZIE, Jamie (2000). “Winning with information literacy. From Now On”, *The Educational Technology Journal*. Disponível em: <http://www.fno.org/sum00/winning.html>. Acedido em: 17 de junho de 2011.

MEIRELES, Fátima (2004). *O Ensino Diferenciado e a Construção das Autonomias*. Ação de Formação. Lisboa: Centro de Formação Instituto Irene Lisboa. Disponível em: <http://www.iil.pt/artigo.asp?id=24>. Acedido em: 10 de janeiro de 2006.

MORAN, José M. (2011). *Educação Humanista Inovadora*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/>. Acedido em: 23 de março de 2012

MORENO, José A. (2009). *Ética da Informação na Escola*. Disponível em: <http://mestudo.no.sapo.pt/index.htm>. Acedido em 23 de março de 2012.

MOORE, P. A. (1995). Information problem-solving: A wider view of library skills. *Journal of Contemporary Psychology*, 20/1, 1-31.

NASA EDUCATION (2006). *Educator Guide, Meteorology: An Educator's Resource for Inquiry-Based Learning for Grades 5-9* (2006). [http://www.nasa.gov/audience/foreducators/topnav/materials/listbytype/Meteorology\\_Guide.html](http://www.nasa.gov/audience/foreducators/topnav/materials/listbytype/Meteorology_Guide.html) . Acedido em 24 de maio de 2012.

NEIGEL Christina (2012). School Libraries: Applying Innovative Ideas to a Threatened Species. Disponível em: <http://libitufv.blogspot.pt/2012/01/school-libraries-applying-innovative.html> .Acedido em 21 de janeiro de 2013.

NEVES, Ricardo F. das *et al* (2012). “A interação do ciclo da experiência de Kelly com o círculo hermenêutico-dialético, para a construção de conceitos de biologia” in *Ciência & Educação*, v. 18, n. 2, p. 335-352, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n2/a07v18n2.pdf>. Acedido em 2 de Janeiro de 2013.

NOLAN, J. P. (1989). *A comparison of two methods of instruction in library research skills for elementary school students*. Ph.D. Dissertation, Philadelphia, Temple University.

OEI – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL (s.d.). *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>. Acedido em 20 de outubro de 2011.

OREY, M. (2002). *Definition of blended learning*. Disponível em: <http://www.arches.uga.edu/~mikeorey/blendedLearning/>. Acedido em 21 de março de 2012.

PAPPAS, Marjorie e TEPE, Ann (1995). *Pathways to Knowledge*. Disponível em: <http://www.sparkfactor.com/clients/follett/home.html>. Acedido em 15 de outubro de 2011.

PENTAGRAM. (2010). *New Work: Achievement First Endeavor Middle School*. Disponível em: <http://new.pentagram.com/2010/03/new-work-achievement-first-end/> . Acedido em 12 de janeiro de 2013.

PIAGET, Jean (1959). *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

PIAGET, Jean (1979). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

PINHEIRO, Carlos (2010). *Literacia da Informação e Bibliotecas*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Disponível em: <http://www.slideshare.net/ladonordeste/modelos-de-literacia-da-informao>. Acedido em 18 de outubro de 2011.

PITTS, J. M. (1994). *Personal understandings and mental models of information: A qualitative study of factors associated with the information seeking and use of adolescents*. Ph.D. Dissertation, Florida State University.

PRESSLEY, M., SNYDER, B. L., & CARIGLIA-BULL, T. (1987). How can good strategy use be taught to children? In S. M. Cormier & J. D. Hagman (Eds.), *Transfer of learning: Contemporary research and applications* (pp. 81-120). San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.

QUIVY, R., & CAMPENHOULDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

RED – Recursos Educativos Digitais. Disponível em: <http://recursoseducativosdigitais.blogspot.com/p/o-nosso-conceito-red.html>. Acedido em 19 de fevereiro de 2012.

RESNICK, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington: National Academy Press.

RICHARDS & RODGERS (1986). *Language Teaching Methodology*. Disponível em: <http://www.cal.org/resources/digest/rodgers.html>. Acedido em 9 de fevereiro de 2012.

ROBERTSON, S. E. (1977). “Theories and models in information retrieval” in *Journal of Documentation*, 33: 126-148. Disponível em: <http://www soi.city.ac.uk/~ser/papers/ProbabilityRankingPrinciple.pdf>. Acedido em 17 de fevereiro de 2012.

SABEDORIA UNIVERSAL (2011). *Cinco Coisas que Aprendi com o Lápis*. Disponível em: <http://sabedoriauniversal.wordpress.com/2011/01/24/cinco-coisas-que-aprendi-com-o-lapis/lapis-de-cor-3/> . Acedido em 27 de maio de 2013.

SALA DE LEITURA (2013). O desafio da inclusão de E-books em bibliotecas. Disponível em: <http://livroseletronicos2013.wordpress.com/>. Acedido em 4 de dezembro de 2013.

SANTOS, Cláudia (2011). *O Papel do Professor Bibliotecário: percepções e práticas*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Universidade Aberta. Disponível em: [http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2042/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_MGIBE\\_Cl%C3%A1udia%20Santos.pdf](http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2042/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_MGIBE_Cl%C3%A1udia%20Santos.pdf). Acedido em: 1 de fevereiro de 2012.

SHANGHAI WEB DESIGNERS (2011). *60 Seconds – Things That Happen On Internet Every Sixty Seconds* [Infographic]. Disponível em: <http://www.gogulf.com/blog/60-seconds/>. Acedido em 16 de novembro de 2013.

SAVIANI, D. (1991). *Escola e Democracia* (1991). Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6175564/Escola-e-Democracia-Dermeval-Saviani> e <http://www.efdeportes.com/efd79/saviani.htm>. Acedidos em: 10 de fevereiro de 2012.

SCHON, I., Hopkins, K. D., Everett, J., & Hopkins, B. R. (1984-1985). A special motivational intervention program and junior high school students' library use and attitudes. *Journal of Experimental Education*, 53, 97-101.

SILVA, A. & PINTO, J. (org.) (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, nº 6.

SILVA, Tathiane Ananias (2009). *A inteligência como Adaptação: relação entre Acomodação e Assimilação*. Anais do I Colóquio Internacional de Psicologia e Epistemologia Genéticas: Atualidade da Obra de Jean Piaget. Disponível em [http://www.academia.edu/205969/A\\_Inteligencia\\_como\\_Adaptacao\\_relacao\\_entre\\_Acomodacao\\_e\\_Assimilacao](http://www.academia.edu/205969/A_Inteligencia_como_Adaptacao_relacao_entre_Acomodacao_e_Assimilacao). Acedido em: 12 de outubro de 2011.

STRIPLING, Barabra K. e PITTS, Judy M. (1988). *Research Process Model. Brainstorms & Blueprints. Teaching Library Research as a Thinking Process*. Disponível em: <http://slisweb.sjsu.edu/courses/250.loertscher/modelstrip.html>. Acedido em: 10 de janeiro de 2012.

STRIPLING, B. K. (1995). Learning-centered libraries: Implications from research. *School Library Media Quarterly*, 23/3, 163-170.

TAYLOR, J. (2006). *Information Literacy and the School Library Media Center*. Westport/ London: Libraries Unlimited.

THE 21 ST CENTURY INFORMATION FLUENCY PROJECT (21CIF) (2009). Disponível em: <http://21cif.com/resources/difcore/>. Acedido em 8 de abril de 2011.

THE ARCHITECTURAL LEAGUE'S – URBAN OMNIBUS (2010). The Robin Hood Library at Bronx P.S. 69. Disponível em <http://urbanomnibus.net/2010/05/the-robin-hood-library-at-bronx-ps69/>. Acedido em 15 de novembro de 2012.

THE GO TO TEACHER (2012). *Literacy Centers*. Disponível em: <http://thegototeacher.blogspot.pt/p/literacy-centers.html>. Acedido em 13 de outubro de 2013.

THE ISLANDS PROJECT (1998). Canada. Disponível em: <http://www.edu.pe.ca/vrcs/resources/Islandcommunity/islcommindex.html>. Acedido em 12 de março de 2012.

THOMPSON, H. M., & HENLEY, S. A. (2000). *Fostering information literacy: Connecting national standards, goals 2000, and the SCANS report*. Englewood, CO: Libraries Unlimited. Disponível em: [http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Resource-Based\\_Learning](http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Resource-Based_Learning). Acedido em: 3 de junho de 2011.

TODD, R. & MCNICHOLAS, C. (1994/95). Integrated skills instruction: Does it make a difference? *School Library Media Quarterly*, 23/2, 133-138.

TSAO & McKOWN (2004). *Public School Libraries, New York, NY*. Disponível em: <http://www.sevenprojects.net/projects/ps-19/>. Acedido em: 11 de fevereiro de 2013.

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TURNER e PARIS (1995). “Six C’s of Motivation”. Disponível em: [http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Six\\_C's\\_of\\_motivation](http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Six_C's_of_motivation). Acedido em: 3 de maio de 2011.

VALA, J. Monteiro, M.B. (1996). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação,

VALA, Jorge e Monteiro, M<sup>a</sup> Benedita (Coord.) (1999): *Psicologia Social* (4<sup>a</sup> Ed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

VEIGA, Isabel (coord.). (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.

WANG, S. & HAN, S. (2001). *Six C's of Motivation*. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Disponível em <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>. Acedido em: 1 de outubro de 2013.

WEBB, R. (1988). *Developing information skills in the middle years of schooling*. Ph.D. Dissertation, University of East Anglia.

WHITEHEAD, J. (1991). *How do I improve my Professional Practice as an Academic and Educational Manager? A dialectical analysis of an individual's educational development and a basis for socially orientated action research*. Published in Collins and Chippendale, P. (Eds.) *Proceedings of the First World Congress on Action Learning, Action Research and Process Management*, Vol. 2; Acorn Press. Australia.

WILBERT, S. S. (1976). *A study of competency-based instruction to determine its viability as a technique for teaching basic library skills to a selected sample of seventh grade students*. Ph.D. Dissertation, Detroit, Wayne State University.

WILSON, T. D. (1996). *Information behaviour, an interdisciplinary perspective*. Disponível em: <http://informationr.net/tdw/publ/infbehav/>. Acedido em 20 de abril de 2012.

ZUBER-SKERRIT, O. (1992). *Action Research in Higher Education: examples and reflections*. London: Kogan Page.

### **Legislação referida:**

- (no âmbito da Rede de Bibliotecas Escolares)

Despacho n.º 43/ME/MC/95 de 29 de dezembro.

Despacho n.º 5/ME/MC/96, de 9 de janeiro.

- (no âmbito da Reforma Veiga Simão)

Decreto-Lei n.º 47587. DG 59/67 SÉRIE I, de 10 de março.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

Lei n.º 5/73. DG 173/73 SÉRIE I de 25 de julho.

- (no âmbito dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP)

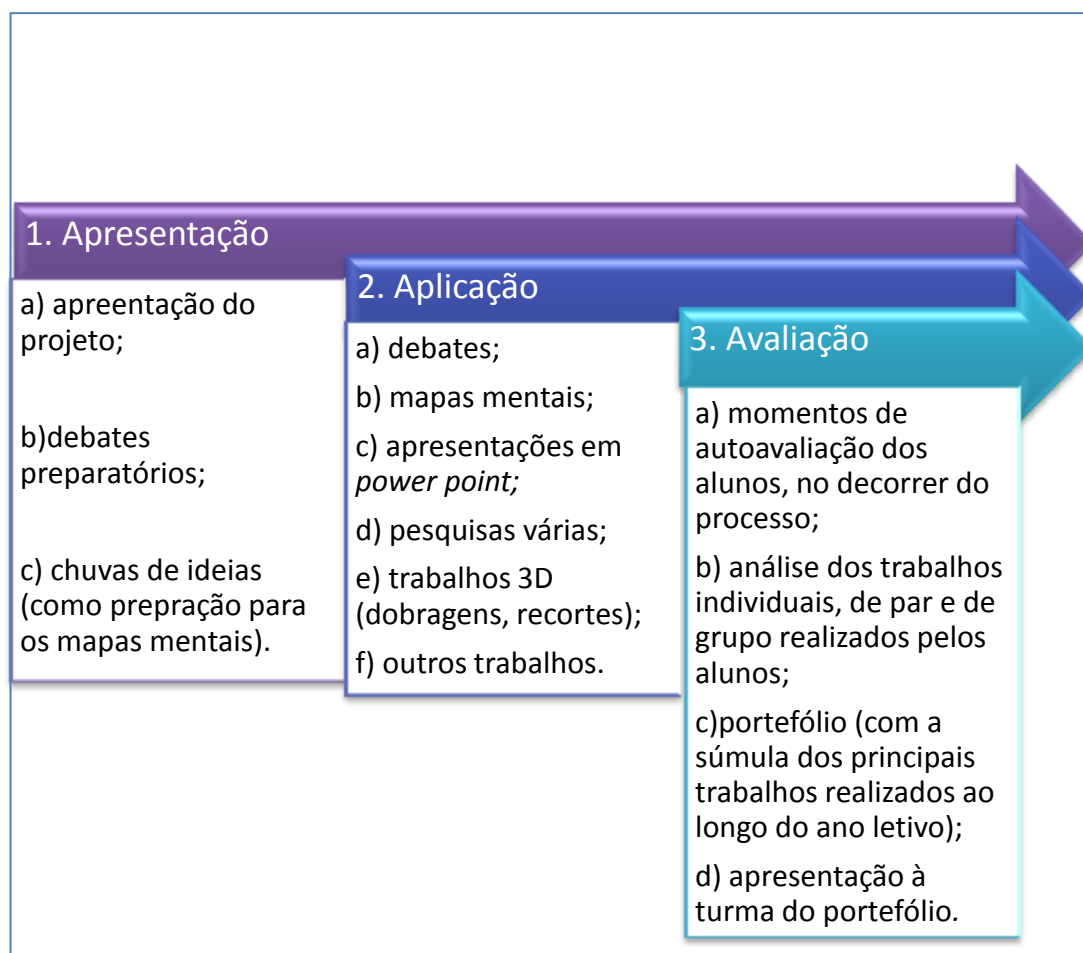
Despacho 147-B/ME/96 de 1/VIII

Despacho 73/SEAE/SEEI/96 de 3/IX

## ANEXOS



**Anexo 1 – Momentos Preparatórios, de Observação, Debate e de Aplicação de Diferentes Instrumentos de Recolha de Dados**<sup>4</sup>



<sup>4</sup> Referido na p. 83.



### Anexo 2 – Matriz do Guião da Observação das Atividades Realizadas<sup>5</sup>

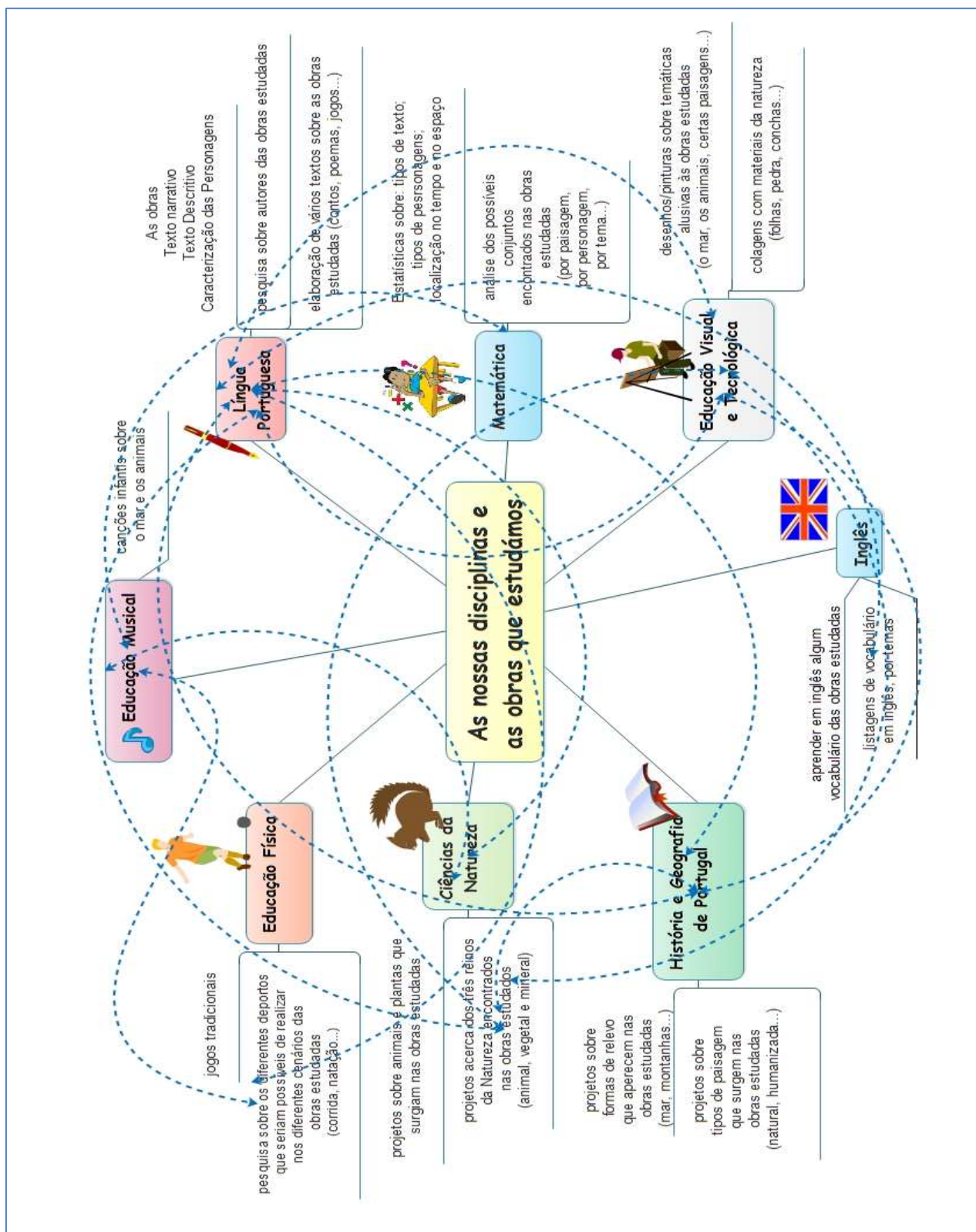
Situação Observada	Org. <sup>2</sup>	Momentos de Observação						Comentários
		1º momento	2º momento	3º momento	4º momento	5º momento	6º momento	
1. Alunos que solicitaram ajuda/orientação no decorrer das atividades.	TI							
	TP							
	TG							
2. Atitudes espontâneas de localização de livros e outros recursos na BE no âmbito da leitura.	TI							
	TP							
	TG							
3. Atitudes espontâneas e de interesse na abordagem à leitura.	TI							
	TP							
	TG							
4. Atitudes espontâneas e de interesse quanto à pesquisa de recursos.	TI							
	TP							
	TG							

Situação Observada	Org.	Momentos de Observação						Comentários
		1º momento	2º momento	3º momento	4º momento	5º momento	6º momento	
5. Atitudes espontâneas e de interesse quanto à construção de recursos,	TI							
	TP							
	TG							
6. Boa gestão de tempo e comportamento nos espaços pedagógicos selecionados.	TI							
	TP							
	TG							
7. Atitudes solidárias perante os colegas na partilha de recursos ou de informações acerca dos mesmos.	TI							
	TP							
	TG							
8. Atitudes de apropriação do espaço pedagógico e do trabalho nele realizado.	TI							
	TP							
	TG							

<sup>5</sup> Referido na p. 87.



Anexo 3 - Exemplos de Mapas Mentais construídos pelos alunos intervenientes no presente estudo<sup>6</sup>



<sup>6</sup> Referido na p. 95. Os exemplos aqui apresentados representam versões finais de alguns dos mapas mentais realizados pelos alunos. Foram elaborados por eles com base nos seus rascunhos iniciais com apoio da professora bibliotecária/professora de Língua Portuguesa. O software utilizado foi a versão gratuita do Edraw Mind Map, disponível para download na internet.



