



Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

A Biblioteca Escolar e o Desafio da Literacia da Informação

Um estudo empírico no Distrito de Viseu

Maria da Conceição Dinis Alves Ferreira Tomé

Lisboa, Setembro de 2008



Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

A Biblioteca Escolar e o Desafio da Literacia da Informação

Um estudo empírico no Distrito de Viseu

Maria da Conceição Dinis Alves Ferreira Tomé

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

Orientadora: Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

Lisboa, Setembro de 2008

Para os meus pais, com gratidão

Índice

Agradecimentos	x
Resumo	xii
Abstract	xiv
Glossário de Siglas	xvi
1 Introdução	1
1.1 Considerações Iniciais	2
1.1.1 A Sociedade da Informação	2
1.1.2 A Aprendizagem ao longo da vida e a Literacia da Informação	5
1.2 A Biblioteca Escolar e o desafio da Literacia da Informação: actualidade e relevância do tema	10
1.3 Justificação, motivações e contributos do projecto	12
1.4 Plano do Trabalho	14
2 A Literacia da Informação	17
2.1 O conceito Literacia da Informação	17
2.1.1 Literacia da Informação - relação com outros conceitos	19
2.1.2 Terminologia adoptada em diferentes países	25
3 A Literacia da Informação: um conceito em evolução	29
3.1 Década de 70: Génese do conceito	29
3.2 Década de 80: Legitimização e disseminação do conceito	32
3.3 Década de 90: Acreditação do conceito	40
3.4 Década actual: Globalização do conceito	49

3.5	Padrões de Referência da Literacia da Informação	56
4	A Biblioteca Escolar e a Literacia da Informação	63
4.1	A Educação na Sociedade da Informação	64
4.2	A missão da Biblioteca Escolar no desenvolvimento da Literacia da Informação	71
4.3	O papel do professor bibliotecário na promoção e desenvolvimento da Literacia da Informação	75
4.4	Promoção e desenvolvimento da Literacia da Informação: contornos e possibilidades	79
4.4.1	Práticas pedagógicas promotoras da literacia da informação	82
4.4.2	O trabalho colaborativo	85
4.4.3	<i>Curriculum Mapping</i>	89
4.4.4	<i>Collection Mapping</i>	90
4.4.5	As potencialidades da <i>Web</i> 1.0 e 2.0	93
4.4.6	Parcerias com entidades exteriores à escola	96
4.4.7	Modelos de pesquisa de informação	97
4.4.7.1	Modelos de pesquisa de informação: génese e características	97
4.4.7.2	Análise comparativa dos diferentes modelos de pesquisa de informação	103
4.5	Características dos programas de desenvolvimento da literacia da informação considerados boas práticas	106
4.6	Barreiras à implementação de programas de desenvolvimento da literacia da informação	110
5	Apresentação do estudo empírico	115
5.1	Questões de investigação	116
5.2	Caracterização da amostra	116
5.2.1	Instrumentos de investigação utilizados	118
5.2.1.1	Elaboração do questionário	119
5.2.1.2	Aplicação do questionário	122
5.3	Análise dos resultados	123

5.3.1 Síntese da análise realizada	169
6 Conclusão	177
Bibliografia	180
Anexos	195

Lista de Figuras

3.1	Padrões de referência da literacia da informação	61
4.1	Modelo de competências em informação	102

Lista de Quadros

4.1	O paradigma educacional da era industrial e o paradigma do séc. XXI . . .	66
4.2	Actividades de aprendizagem autênticas	84
4.3	Quadro comparativo de modelos de pesquisa de informação	104

Lista de Gráficos

5.1	Integração das bibliotecas na RBE	124
5.2	Número de horas semanais na BE dos coordenadores das escolas pertencentes à RBE	125
5.3	Número de horas semanais na BE dos coordenadores das bibliotecas não pertencentes à RBE	125
5.4	Anos de experiência no cargo de coordenador da BE	126
5.5	Número de horas de formação contínua dos coordenadores	127
5.6	Outras formações dos coordenadores	127
5.7	Formação dos coordenadores a tempo inteiro	128
5.8	Serviço de referência	129
5.9	Pesquisa de informação ou bibliografia por solicitação de alunos	130
5.10	Pesquisa de informação ou bibliografia por solicitação de professores	130
5.11	Seleção e aconselhamento de conteúdos <i>online</i> de apoio ao currículo da escola/recursos educativos	131
5.12	Seleção e aconselhamento de conteúdos <i>online</i> de carácter lúdico-recreativo	132
5.13	Seleção e aconselhamento de conteúdos <i>online</i> de carácter generalista/cultura geral	132
5.14	Disponibilização do catálogo	132
5.15	Conteúdos da página <i>Web</i> das BE	134
5.16	Presença no Plano de Actividades da BE de actividades promotoras da literacia da informação	136
5.17	Parcerias estabelecidas entre a BE e outras estruturas educativas	137
5.18	Parcerias estabelecidas pelas BE com coordenador a tempo inteiro	138
5.19	Parcerias estabelecidas pelas BE com coordenador a tempo parcial	139

5.20	Parcerias estabelecidas pelas BE /Integração na RBE	139
5.21	Sessões para formação de utilizadores e desenvolvimento da literacia da informação	140
5.22	Sessões de formação realizadas pelas BE com coordenador a tempo inteiro e coordenador tempo parcial	141
5.23	Guiões de apoio disponibilizados pelas BE aos utilizadores	142
5.24	Guiões de apoio disponibilizados pelas BE aos utilizadores/ Integração na RBE	143
5.25	Guiões de apoio disponibilizados pelas BE/Disponibilidade do coordenador	144
5.26	Guião de Pesquisa de Informação	146
5.27	Guião de Pesquisa de Informação/Integração na RBE	146
5.28	Conhecimento da BE da realização de trabalhos de pesquisa na BE pelos alunos	148
5.29	Solicitação da BE para colaborar no desenvolvimento dos trabalhos de pes- quisa	149
5.30	Apoio facultado pela BE na realização dos trabalhos de pesquisa	150
5.31	Apoio dado pela BE na realização de trabalhos de pesquisa	151
5.32	Ajudar os alunos a compreender o trabalho que foi pedido	152
5.33	Ajudar os alunos a formular a questão de partida	152
5.34	Ajudar os alunos a localizar a informação	152
5.35	Ajudar os alunos a comparar a informação proveniente de várias fontes . .	153
5.36	Ajudar os alunos a usar adequadamente a informação	153
5.37	Ajudar os alunos a organizar a informação encontrada	153
5.38	Ajudar os alunos a elaborar as referências bibliográficas	154
5.39	Ajudar os alunos a preparar a apresentação final	154
5.40	Ajudar os alunos a avaliar criticamente o trabalho realizado	154
5.41	Ajudar os alunos a compreender a informação encontrada	155
5.42	Acções/actividades promotoras da literacia da informação	157
5.43	Formação dos alunos para a pesquisa de informação no material impresso .	162
5.44	Formação dos alunos para a pesquisa de informação na Internet	163
5.45	Formação dos alunos para o uso das TIC	163

5.46	Planificação com professores de actividades de aprendizagem que incluam a realização de pesquisas na BE	163
5.47	Colaboração com professores de actividades de ensino-aprendizagem que incluam a utilização de recursos da BE	164
5.48	Planificação com professores de actividades de ensino-aprendizagem que visam a capacidade de avaliação da informação digital	164
5.49	Apoio aos alunos no manuseamento dos equipamentos audiovisuais e informáticos	164
5.50	Formação de professores em competências em informação	165

Agradecimentos

A realização deste trabalho de investigação, apesar da sua natureza individual, não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de várias pessoas. A todas quero deixar aqui expressos os meus mais sinceros agradecimentos:

Aos Coordenadores das Bibliotecas Escolares das Escolas do Ensino Básico com segundo e terceiro ciclos do Distrito de Viseu, pela imprescindível colaboração neste projecto e pela disponibilidade revelada.

Aos meus amigos e colegas, pelas palavras de apoio e pela força que me transmitiram. De forma particular à Tina, à Vilma Silvestre e à Elisa Almeida pela preciosa ajuda na revisão deste trabalho.

Ao meu marido, Paulo Tomé, pelo apoio incondicional, pelo carinho e compreensão ao longo destes dois últimos anos. Aos meus filhos, Margarida, João e Tiago, por serem a fonte da minha motivação e porque os seus sorrisos e abraços me fizeram ultrapassar os dias menos bons desta caminhada.

À Professora Doutora Glória Bastos, pela sábia orientação e pela disponibilidade e amizade sempre demonstradas.

Resumo

A explosão informacional associada ao advento das Tecnologias de Informação e Comunicação configura uma nova sociedade onde a informação, caminho para o conhecimento, ocupa um lugar cimeiro. As mudanças significativas na produção, distribuição e troca de informação exigem dos cidadãos competências em informação essenciais não só para a sua realização pessoal e profissional, mas também para o exercício pleno da cidadania. A literacia da informação, enquanto capacidade para aceder e usar, de forma intencional e efectiva, a informação de variados suportes, constitui-se como a competência de sobrevivência para os cidadãos na Sociedade da Informação.

A partir da análise conceptual e perspectiva histórica do conceito "literacia da informação", elabora-se uma sùmula de informação sobre esta temática, na sua relação medular com a Biblioteca Escolar. Reflecte-se também sobre a missão desta estrutura educativa - núcleo de organização pedagógica da escola - e o papel nevrálgico do professor bibliotecário na promoção e desenvolvimento da literacia da informação. Exploram-se ainda, a partir da Biblioteca Escolar, e num quadro de um programa integrado e abrangente, as diferentes possibilidades e contornos que essa promoção pode assumir.

Finalmente, apresenta-se o estudo empírico realizado nas escolas do ensino básico com segundo e terceiro ciclos do Distrito de Viseu. A recolha de dados foi efectuada mediante a aplicação de um questionário aos coordenadores das respectivas Bibliotecas Escolares, tendo-se analisado a forma como as mesmas estão a enfrentar o desafio exigente e urgente da literacia da informação.

Abstract

The explosion of information emerging with the advent of information and communication technologies frames a new society where information, pathway to knowledge, plays a key role. The fundamental changes in the production, distribution and exchange of information require information skills which are essential not only to personal and professional life but also to participative citizenship of all individuals. Information literacy, as the ability to access and use information purposefully and effectively from a variety of sources, is now the survival skill to all citizens in the information society.

A conceptual analysis and a historical overview of information literacy has taken us to generate a body of information about this subject in its medullar relationship with the school library. Moreover, we reflect about the mission of the school library, heart of school and corner-stone of all pedagogical activities, and about the important role of the teacher librarian in the development of information skills. We also describe an approach for promoting information literacy and establishing an integrated information skills program, starting from the school library.

Finally, we present an empirical study undertaken in 26 schools (grade 5 to grade 9) in the area of Viseu. The data collection was carried out throughout an inquiry by questionnaire applied to all teacher librarians. We have analyzed the way schools libraries are facing the demanding and urgent challenges of information literacy.

Glossário de Siglas

Ao longo desta tese utilizam-se siglas para referenciar alguns termos. Indicam-se, seguidamente, as siglas utilizadas e o respectivo significado.

AASL	American Association of School Librarians
AECT	Association for Educational Communications and Technology
ALA	American Library Association
ANZIIL	Australian and New Zealand Institute os Information Literacy
ACRL	Association of College and Research Libraries
BE	Biblioteca Escolar
BL	British Library
CAUL	Council of Australian University Libraries
CILIP	Chartered Institute of Library and Information Professionals
ENSIL	European Network for School Libraries and Information Literacy
IASL	International Association of School and Librarianship
IL	Information Literacy
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
IT	Information Technology
JISC	Joint Information Systems Committee
LUL	Leeds University Library
MMUL	Manchester Metropolitan University Library
NCLIS	Nation Commission and Libraries and Information Science
NFIL	National Forum on Information Literacy

RBE	Rede de Bibliotecas Escolares
SABE	Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares
SCONUL	Society of College, National and University Libraries
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WEMA	Wisconsin Educational Media Association

Capítulo 1

1 - Introdução

As mudanças no mundo caracterizadas pela explosão informacional e as alterações nos padrões de comunicação, associadas ao surgimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), configuraram uma nova forma de sociedade onde a informação ocupa um lugar de destaque. Com efeito, a informação, caminho para o conhecimento, passou a constituir-se como uma alavanca para o desenvolvimento pessoal, social, cultural e económico. O crescimento desta sociedade baseada no conhecimento trouxe consigo mudanças significativas na produção, distribuição e troca de informação, exigindo dos cidadãos novas competências imprescindíveis para a realização cabal dos mesmos, a nível pessoal e profissional, para o exercício pleno da cidadania e para a aprendizagem que se prolonga inevitavelmente pela vida.

A literacia da informação enquanto literacia funcional na Sociedade da Informação torna-se, pois, crucial para a realização de cada cidadão e para a sua plena integração social. O seu desenvolvimento capacita os indivíduos para o acesso, selecção, gestão e avaliação da informação necessária à vida profissional, social ou pessoal.

Ao longo dos últimos anos, um pouco por todo o mundo, organismos internacionais e Bibliotecas Escolares focalizam a sua preocupação na literacia da informação, considerada uma competência de sobrevivência na Sociedade da Informação. Tendo em conta a

importância que assume no processo de aprendizagem e o papel crucial que desempenhará no futuro de cada aluno, a literacia da informação deve constituir-se, efectivamente, como uma prioridade educacional.

A Biblioteca Escolar, centro de recursos informacionais e parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, é, enquanto estrutura educativa, responsável, em grande medida, pela promoção e desenvolvimento desta literacia abrangente.

O presente projecto de investigação pretende aprofundar a temática da literacia da informação na sua íntima relação com a Biblioteca Escolar, analisando a forma como estas enfrentam, no quotidiano, o desafio urgente de promoverem e desenvolverem em cada um dos alunos a literacia considerada crucial para o século XXI.

1.1 Considerações Iniciais

Assumindo a relação medular da literacia da informação com conceitos e realidades que são essenciais para a sua plena contextualização, é imperioso, neste momento introdutório, referirmo-nos, ainda que de forma breve, à Sociedade da Informação e à Aprendizagem ao longo da vida, explanando as conexões que estabelecem com a literacia da informação.

1.1.1 A Sociedade da Informação

Ao longo das últimas décadas, a informação foi adquirindo uma importância de tal modo crescente que se começou a falar do surgimento da Sociedade da Informação, sensivelmente a partir dos anos 60. Esta Sociedade da Informação é referida por Marques (1997) como "uma revolução que só tem paralelo nas maiores mutações das sociedades humanas" (p.1), como um efectivo abalo sísmico para a Humanidade. De acordo com o Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal (MSI, 1997), a expressão "Sociedade da Informação" refere-se a um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, o armazenamento, o processamento, a valorização, a transmissão, a distribuição e a disseminação de informação conducentes à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central

na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais.

Refira-se que o advento desta Sociedade da Informação foi possível graças a um conjunto de transformações e inovações tecnológicas, nomeadamente a digitalização, que permitiu a representação e a reprodução da informação através de novas formas imateriais, o desenvolvimento de sistemas convergentes de telecomunicações (Redes de Comunicação de Dados) e o desenvolvimento de condições de interacção entre fontes e receptores de informação.

Este novo paradigma tecnológico informacional, associado ao desenvolvimento de novas TIC, apresenta determinadas características fundamentais, nomeadamente o facto de a informação constituir a matéria-prima dominante, o facto de as tecnologias de informação serem transversais a todas as esferas da sociedade e se caracterizarem por um elevado grau de penetrabilidade, promovendo uma lógica de rede (Werthein, 2000).

As consequências do lugar de destaque ocupado pela informação abrangem, numa propagação imparável, todas as esferas da sociedade. Com efeito, devido ao papel preponderante que a informação passou a assumir, as mudanças em curso nas sociedades contemporâneas atingem todos os sectores da sociedade e são de tal maneira significativas que se acredita estarmos perante um novo estágio de evolução social e antropológica, um novo modelo de sociedade. Nesta nova forma de sociedade, a informação e o conhecimento constituem o seu verdadeiro factor de desenvolvimento.

Na agenda de organizações internacionais, de governos e políticos, de empresários, de universidades, de cientistas sociais, a chamada Sociedade da Informação tem despoletado perspectivas de análise que, segundo Serra (1998), podem ser encaminhadas para a dicotomia entre ideologia e utopia¹.

Inquestionável e consensual é a constatação do papel que a informação passou a ocupar na sociedade, bem como o desenvolvimento impressionante e imparável das TIC que possibilitou mudanças significativas em todos os sectores da sociedade, acarretando alterações cruciais na produção, distribuição e troca de informação.

¹Enquanto ideologia, a Sociedade da Informação constituiria uma solução encontrada pelos países capitalistas mais desenvolvidos para resolver um conjunto de situações provocadas pela sociedade industrial, tendo a informação, apoiada pelas tecnologias da informação, uma missão social messiânica. Enquanto utopia, com raízes no ideal iluminista, concretizaria o sonho de uma sociedade constituída por cidadãos que partilham o saber e o poder.

A generalidade dos responsáveis pela política e pela economia partilham a ideia que a Sociedade da Informação é, numa concepção messiânica, a salvação para os diferentes males de que padecem as actuais sociedades desenvolvidas².

A leitura do compromisso de Tunes, saído da Cimeira Mundial sobre a Sociedade da Informação (CMSI, 2005), reitera e reforça esta concepção messiânica desta nova forma de sociedade: ela surge, com efeito, como a fonte de todas as possibilidades, em umbilical relação com as TIC. O crescimento económico, social e cultural, o desenvolvimento da educação e da saúde, a promoção da paz, das segurança e da estabilidade, a democracia, a coesão social, o estado de direito são considerados possíveis na e pela Sociedade da Informação, pela generalização maciça do emprego das TIC.

O Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal, sendo também apologista desta missão salvífica assumida pela informação, destaca a existência de barreiras de acesso à Sociedade da Informação, de natureza económica, educacional e cultural. Estas barreiras levam a que importantes camadas da população fiquem excluídas dos seus benefícios, em consequência do fenómeno da info-exclusão (MSI, 1997)³.

Nesta nova forma de sociedade, onde a informação é a força motriz dos seus diferentes sectores, é imprescindível que os cidadãos desenvolvam um conjunto de competências que os habilite a movimentar-se nos universos informacionais, a integrar-se de forma plena e a participar activamente na construção da Sociedade da Informação. A literacia da informação é, de forma inclusiva porque abrange um conjunto de outras literacias consideradas essenciais, crucial para o quotidiano de cada cidadão nesta era da informação.

²Como afirmava Al Gore, citado por Serra (1998), em 1994, sobre "as auto-estradas da informação", "estes modos de comunicação vão permitir divertir e informar, mas sobretudo educar, promover a democracia e salvar vidas" (Serra, 1998, p.102).

³Alguns destes riscos dificilmente serão transponíveis sem uma vontade política determinada na criação de igualdades de oportunidade de produção e acesso à informação que circula nas Redes. Urge, pois, derrubar as barreiras que excluem os países menos desenvolvidos, os cidadãos mais desfavorecidos, minimizar as desigualdades globais no acesso à informação e promover uma distribuição e utilização da informação mais igualitária. Caso contrário, corre-se "o perigo de uma cisão da sociedade local e global numa camada *on-line* e um proletariado *off-line*" (German, 1999, p.102).

1.1.2 A Aprendizagem ao longo da vida e a Literacia da Informação

No contexto da Sociedade da Informação, um conjunto de acontecimentos causou um impacto significativo na vida dos cidadãos - os efeitos das novas tecnologias, a globalização, as mudanças nos padrões de emprego, as alterações nas relações comunitárias, a explosão da informação disponível - exigindo que cada cidadão continue a sua aprendizagem ao longo da vida (Candy, 2002). Como refere Delors (1996), "Doravante, temos de aprender ao longo da vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros" (p.89).

Ao longo dos últimos anos, o conceito de aprendizagem ao longo da vida⁴, surgido na década de 70, deixou de ser apenas uma figura de retórica da teoria da educação para passar a ser um elemento estruturante nas políticas de educação do mundo inteiro (Candy, 2002)⁵.

Delors (1996) refere que, no dealbar do século XXI, a educação é tão diversificada, quer nas missões que lhe são confiadas quer nas formas que assume, que abrange todas as actividades que permitem ao ser humano, desde a infância até à velhice, adquirir um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si próprio, sendo a educação ao longo da vida o "meio para chegar ao equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício duma cidadania activa" (Delors, 1996, p.90)⁶.

A aprendizagem ao longo da vida torna-se, pois, crucial para o futuro dos cidadãos e da sociedade. Como refere MSI (1997) "A educação ao longo da vida faz parte do processo de passagem de uma sociedade de base industrial a uma sociedade do conhecimento" (p. 12).

No contexto Europeu, o Conselho de Europa realizado em Lisboa, em 2000, constitui-

⁴Há quem utilize a expressão Educação ao Longo da Vida, apontando esta sobretudo para as políticas públicas que devem estar presentes neste contexto. Na expressão "aprendizagem ao longo da vida" está directamente implícita a ideia da responsabilidade pessoal do indivíduo pelo seu próprio percurso educativo (Eurydice, 2000).

⁵Na União Europeia, o Ano Europeu da Educação e da Aprendizagem ao Longo da Vida, em 1996, constituiu um passo significativo realçado e alargado através dos programas SÓCRATES, LEONARD DA VINCI E JUVENTUDE (Eurydice, 2000).

⁶Segundo Delors (1996), para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

se como um marco decisivo nesta matéria⁷. Com efeito, as conclusões deste Conselho confirmam a importância da aprendizagem ao longo da vida na transição bem sucedida para uma sociedade e uma economia baseadas no conhecimento. A identificação de estratégias coerentes e de medidas concretas para proporcionar a aprendizagem ao longo da vida para todos estão presentes em diversos documentos referenciais, sendo esta matéria, com efeito, uma questão prioritária para a União Europeia (CEC, 2000).

A aprendizagem ao longo da vida, no entanto, é apenas possível se os cidadãos estiverem munidos de um conjunto de competências que lhes permitam enfrentar com sucesso as transformações sociais. Candy (2002) refere que surgem dois corolários desta ênfase na aprendizagem ao longo da vida: o primeiro prende-se com a possibilidade de acesso à informação (equidade de acesso à informação, estando a maior parte dela no formato digital); o segundo relaciona-se com a capacidade de as pessoas avaliarem a informação à qual estão expostas.

A literacia da informação⁸ está relacionada com o segundo factor apresentado por Candy (2002), ou seja, a capacidade de reconhecer quando uma informação é necessária, a habilidade de localizar, avaliar e usar eficazmente a informação. As pessoas literatas em informação são aquelas que aprenderam a aprender, que sabem como aprender, porque sabem como o conhecimento está organizado, como encontrar a informação e como usá-la de forma a que os outros aprendam com ela (ALA, 1989). Efectivamente, como se pode ler em CEC (2000), "*Learning how to learn, to adapt to change and to make sense of vast information flows are now generic skills that everyone should acquire*" (p.11).

A literacia da informação, enquanto prolongamento do conceito de literacia, define, de uma forma mais abrangente, as competências que permitem a cada cidadão localizar, aceder, recuperar, avaliar, interpretar e agir sobre a informação, na sua vida privada e profissional, tornando cada indivíduo capaz de exercer a cidadania de forma efectiva e responsável (Correia, 2002), enfrentando com sucesso os desafios da Sociedade da Informação.

Os cidadãos literatos em informação compreendem a necessidade de informação de

⁷As novas tendências da política educativa da União Europeia, delineadas e programadas desde o ano 2000, são vulgarmente designadas por Estratégia de Lisboa.

⁸Ao longo das últimas décadas, vários relatórios de organismos referenciais, como é o caso da OCDE, enfatizaram a importância das competências para encontrar, avaliar e utilizar a informação, embora não tenham usado a expressão "literacia da informação" (Virkus, 2003).

qualidade para o tratamento de problemas e questões inerentes à sua própria vida, bem como a necessidade de analisar, questionar e integrar a informação disponível no seu corpo de conhecimentos e experiências (Correia, 2002). Além disso, sabem como fazer uso da informação em seu proveito, tanto a nível profissional como pessoal, na vida quotidiana, revelando-se capazes de reconhecer e identificar a informação errónea, a fraude e a desinformação (Correia, 2002; ALA, 1989).

Como afirma Serra (1998):

Num mundo caracterizado pelo excesso de informação, mais importante do que procurar e coleccionar informação é a tarefa de a reduzir, a tarefa de seleccionar e interpretar a informação relevante e, assim, transformá-la em conhecimento (p.8).

Importa, neste contexto, salientar que a literacia da informação é medular para o desenvolvimento da compreensão e a construção do conhecimento e que, "embora os termos *informação* e *conhecimento* se utilizem com frequência intermutáveis, não são a mesma coisa" (Devlin, 2000, p.30). Além disso, deve-se ainda sublinhar que mais informação não significa necessariamente mais saber. A "informação", segundo Devlin (2000) "pode considerar-se uma substância susceptível de ser adquirida, armazenada e possuída [...] e transmitida" (p.31), enquanto que o conhecimento é informação processada, compreendida e internalizada pelos indivíduos e resulta da partilha colectiva de significados. Como afirma Todd (2001) "*Information is not power. It is human understanding and knowledge that is power, and information is how you get it*" (p.3).

As transformações da sociedade exigem, efectivamente, o desenvolvimento de competências de literacia e multiliteracias que permitam aos cidadãos a integração cabal na sociedade, o exercício pleno da cidadania e a aprendizagem ao longo da vida, condição *sine qua non* para a realização pessoal, profissional e social (Dudziak, 2006; Correia, 2002). A literacia da informação é, como refere Correia e Teixeira (2002), "*recognized as making important contribution to decision making, problem-solving, independent learning, continuing professional development (lifelong learning) and research*" (p.1).

Com efeito, no contexto da explosão informacional a que assistimos na actual era da informação⁹, é necessário que cada aluno, cada cidadão, esteja munido das competências

⁹A informação de que dispomos é imensa, complexa e em permanente mutação, causando frequentemente o que vulgarmente se designa por "ansiedade informacional".

necessárias para aceder e gerir toda esta avalanche de informação que passou a ser, em grande parte, ubíqua pelas possibilidades agora oferecidas pelas TIC. É pertinente referir que o surgimento da Internet na década de 80 revolucionou definitivamente a forma de encarar o mundo da informação, a nível da publicação de documentos, a nível do armazenamento da informação e a nível da forma de se aceder à mesma.

Considerada "*the functional literacy of the information age and of information society*" (Bundy, 2004b, p.2), a literacia da informação é a base da aprendizagem ao longo da vida. As competências em informação são, pois, imprescindíveis aos cidadãos que querem integrar-se plenamente na sociedade e continuar a sua aprendizagem, de forma permanente, como lhes exige a mesma sociedade. Esta literacia pode ser considerada como o fio de Ariadne que permite navegar sem receio no grande mundo da informação, de forma particular no enublado labirinto da Internet, sendo basilar para a aprendizagem permanente e para a integração cabal na sociedade.

Como refere ALA (1989):

Information literacy, therefore, is a means of personal empowerment. It allows people to verify or refute expert opinion and to become independent seekers of truth. It provides them with the ability to build their own arguments and to experience the excitement of the search for knowledge. It not only prepares them for lifelong learning; but, by experiencing the excitement of their own successful quests for knowledge, it also creates young people the motivation for pursuing learning throughout their lives (p. 2).

A literacia da informação está, pois, umbilicalmente ligada ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, sendo o caminho que nos leva a esta última (Dudziak, 2003). Além disso, é um pré-requisito imprescindível para o exercício da cidadania, para a inclusão social, para a criação de novo conhecimento, para o enriquecimento e valorização pessoal e para a aprendizagem permanente (Bundy, 2004a). Em suma, é condição essencial para a participação efectiva na Sociedade da Informação e parte do direito humano básico à aprendizagem ao longo da vida (NCLIS/NFIL/UNESCO, 2003).

Ambos os conceitos - aprendizagem ao longo da vida e literacia da informação - são *self-motivated, self-directed, self-empowering, self-actuating*, cruciais para o sucesso de cada indivíduo, organização, instituição, estado-nação na actual Sociedade da Informação, devendo, pois, ser considerados numa relação simbiótica e sinérgica (IFLA, 2006).

O poder da literacia da informação é, desta forma, inquestionável já que, como refere

Bruce (2002), "*is generally seen as pivotal to the pursuit of lifelong learning and central to achieving both personal empowerment and economic development*" (p.1).

Refira-se que a literacia da informação possibilita a transformação do processo de aprendizagem, que deixa de se circunscrever ao espaço da escola, mas acompanha os cidadãos ao longo das suas vidas, proporcionando-lhes o acesso, a selecção, a avaliação, a utilização e a criação de informação ao serviço dos projectos de vida próprios, abrindo as portas do desenvolvimento socio-económico. De acordo com a Declaração de Alexandria sobre Literacia da Informação e Aprendizagem ao Longo da Vida, é "um direito humano básico num mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações" (IFLA/UNESCO, 2005, p.1).

Como refere Dudziak (2003), a aprendizagem ao longo da vida, da qual a literacia da informação é a base, permite aos alunos assumir a aprendizagem como um *continuum* nas suas vidas, interiorizar valores que promovem o uso da informação como criação de significado, incorporar os processos de investigação na sua vida diária e vencer os desafios que a sociedade e a vida oferecem de forma tão imprevisível e permanente.

Num mundo em que cresce a procura de profissionais flexíveis, multi-capacitados, capazes de aprender de forma permanente, torna-se efectivamente urgente que cada indivíduo desenvolva competências em informação que lhe permita ser bem sucedido a nível pessoal, profissional e social.

Por todas as razões já apresentadas, diversos organismos internacionais¹⁰ têm promovido iniciativas que visam o desenvolvimento das multi-literacias.

A literacia da informação - base da aprendizagem ao longo da vida -, é, assim, reconhecida como essencial, sendo parte do direito básico de cada cidadão à liberdade de expressão e ao direito de informação, em cada país do mundo, e necessária à construção e manutenção da democracia (Abid, 2004). Como refere a Declaração de Alexandria sobre Literacia da Informação e Aprendizagem ao Longo da Vida (IFLA/UNESCO, 2005), a literacia da informação e a aprendizagem ao longo da vida são os faróis da Sociedade da Informação, iluminando os caminhos para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade.

¹⁰As Nações Unidas instituíram a "Década da Literacia: 2003-2012". A UNESCO tem vindo a implementar diversos programas na área da literacia da informação em todo o mundo, visando a consciencialização da importância da literacia da informação em todos os níveis do processo educacional e estabelecendo orientações para a sua integração no currículo.

1.2 A Biblioteca Escolar e o desafio da Literacia da Informação: actualidade e relevância do tema

As Bibliotecas, de forma particular as Bibliotecas Escolares, assumem uma missão crucial na construção dos alicerces que sustentarão o Futuro de cada um dos alunos. Com efeito, para além de contribuírem para a equidade de acesso à informação, promovendo, desta forma, a inclusão social e combatendo o fosso digital¹¹, as Bibliotecas Escolares têm um importante papel a desempenhar na promoção e desenvolvimento de literacias que permitirão aos alunos a integração efectiva, profícua e feliz na Sociedade da Informação.

No contexto português, se se analisar atentamente o perfil desejável do aluno à saída do Ensino Básico, verifica-se que as dez competências gerais apresentadas, na sua globalidade, apontam para a literacia da informação. De forma explícita, refere-se que, à saída do Ensino Básico, o aluno deverá ser capaz de pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável e adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões (ME, 2001).

Por outro lado, existente em Portugal desde 1996, a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) tem assumido um importante papel não só no apetrechamento das bibliotecas ao nível de equipamento e de recursos informacionais, mas também na expectável integração da Biblioteca Escolar no processo de ensino e aprendizagem. No Relatório de lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares em Portugal (Veiga *et al.*, 1996) realça-se o papel essencial que a Biblioteca Escolar deve assumir na promoção e desenvolvimento da literacia da informação.

Na escola, a Biblioteca Escolar torna-se efectivamente o espaço e o recurso por excelência para a concertação de esforços na promoção e no desenvolvimento da literacia da informação, cumprindo objectivos que estão consignados nos documentos referenciais, nomeadamente o Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 1999) e a Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares (IASL, 1993). Com efeito, reunidos no espaço da Biblioteca Escolar, os recursos informacionais constituem-se como um excelente

¹¹O Manifesto da IFLA sobre a Internet (IFLA, 2002), defende que "o livre acesso à informação é essencial para a liberdade, a igualdade, o entendimento mundial e a paz" e que o "o livre acesso à Internet, oferecido pelas Bibliotecas e serviços de informação, contribui para que as comunidades e os indivíduos atinjam a liberdade, a prosperidade e o desenvolvimento" (p. 1).

manancial para proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes necessários para se viver na Sociedade da Informação, quer sejam utilizados por iniciativa dos alunos, quer, como se deseja, sejam utilizados por iniciativa dos professores na preparação e implementação de actividades lectivas diversificadas, ao serviço de uma aprendizagem baseada em recursos.

Enquanto centro de recursos educativos, a Biblioteca Escolar deve, além de tudo o que já foi referido, constituir-se como uma alavanca capaz de provocar mudanças nas estratégias de ensino, implementar dinâmicas que, de forma efectiva e eficiente, contribuam para o desenvolvimento da literacia da informação nos alunos. A implementação de estratégias colaborativas entre o professor bibliotecário¹² e os restantes professores curriculares possibilita a integração dos recursos da biblioteca nas práticas lectivas, desenvolvendo-se uma aprendizagem baseada em recursos, promotora de uma aprendizagem autónoma, activa, essencial para o desenvolvimento das competências em informação e para a continuação da aprendizagem ao longo da vida.

Tendo em conta a importância vital que assume na construção do futuro dos alunos, a questão da literacia da informação pode ser considerada uma questão actual para a Escola e para a Biblioteca Escolar. Esta, enquanto parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o sucesso do mesmo, para o desenvolvimento da literacia, das competências de informação e para a promoção da cultura, mediante a disponibilização de serviços e de recursos de informação a todos os elementos da comunidade educativa, é, efectivamente, a pedra angular na formação dos alunos para a integração da Sociedade da Informação, para o desenvolvimento pessoal e profissional e para o exercício responsável e efectivo da cidadania.

A literacia da informação constitui-se como um desafio para todos os educadores e cidadãos no século XXI, porque ela é, como afirma Bundy (2004b), "*truly the educational zeitgeist¹³ of not only our time, but of times to come. [...] It is also about how we sustain open, humanistic societies which, post 11 September 2001, will surely be under increasing duress in this 21st century*" (p.12).

¹²Esta designação refere-se ao actual Coordenador da Biblioteca. Pretendemos desde já com esta designação, utilizada noutros países, veicular a posição e convicção pessoal de que o responsável pela Biblioteca, mais do que coordenar um conjunto de actividades, deve assumir o seu papel profundamente pedagógico na cooperação e apoio à construção de diferentes e enriquecedoras formas de aprender e ensinar, a partir dos recursos disponíveis na biblioteca.

¹³"*Espírito dos Tempos*"

Na apresentação da 35ª Conferência da IASL (RBE, 2006), subordinada ao tema "As múltiplas faces da Literacia. Ler. Saber. Fazer", afirma-se que a descoberta de formas de promoção das variadas competências de literacia e multi-literacias, ajudando tanto as próprias escolas como o sistema educativo, globalmente considerado, a cumprir as suas missões e a resolver novos e constantes problemas de literacia, é o mais importante desafio que as Bibliotecas Escolares enfrentam actualmente. Como afirma Todd *et al.* (1992) "*Information and information literacy are at the core of all learning, and thus central to educative process*" (p.5). No século da globalização e constante mudança da informação, a promoção e o desenvolvimento da literacia da informação constitui, de facto, um dos mais urgentes desafios da actualidade para as Bibliotecas Escolares.

1.3 Justificação, motivações e contributos do projecto

Os objectivos fundamentais deste projecto que, desde o seu momento primeiro, é alicerçado na nossa convicção profunda de que a Biblioteca Escolar assume um papel crucial na construção do futuro dos alunos, encontram-se intimamente relacionados e são decorrentes das motivações subjacentes à realização do mesmo.

A decisão de abraçar o presente projecto de investigação surge inevitavelmente associada às funções que desempenhamos enquanto coordenadora de uma Biblioteca Escolar. Neste contexto, e referindo-nos de forma particular ao tema que constitui o *leit motiv* desta dissertação, explanado na secção anterior, temos enfrentado com alguma inquietação quer a realidade que nos envolve, nomeadamente as dificuldades, hábitos e comportamentos dos alunos no que diz respeito ao acesso, pesquisa, selecção e tratamento da informação, quer o reconhecimento das nossas próprias dificuldades nesta matéria.

A constatação das nossas fragilidades, ao nível do conhecimento teórico da temática da literacia da informação e ao nível das possíveis e eficazes abordagens para a sua promoção, despoletou em nós uma vontade determinada de aprofundar o nosso conhecimento nesta área.

Por outro lado, confrontamo-nos no quotidiano com as dificuldades reveladas pelos alunos na pesquisa, selecção e tratamento da informação, quer esta esteja em formato digital ou não. Embora a globalidade dos alunos apresente alguma facilidade no manuseamento

do computador, ao nível básico, o mesmo parece não acontecer com o acesso e selecção da informação relevante, a avaliação das fontes ou o tratamento da informação. Frequentemente, os alunos realizam os seus trabalhos de investigação para as diferentes disciplinas recorrendo à cópia de informação da Internet. A questão do plágio é, neste contexto, uma questão de maior importância. Os alunos apropriam-se da informação, revelando, ao longo do processo, alguma ausência de pensamento crítico¹⁴, copiando da Internet a informação de forma integral, desrespeitando os direitos de autor, sem consciência ou preocupação ética, frequentemente sem avaliarem sequer a informação retirada. Mesmo quando a preocupação ética está presente, os alunos revelam dificuldades na referência das fontes que consultam.

O trabalho que vimos realizando de apoio aos utilizadores aquando da realização dos seus trabalhos de investigação permite-nos concluir que, na nossa realidade particular, os alunos precisam de desenvolver com urgência competências em informação que lhes permitam a progressão e a continuidade da aprendizagem, bem como a integração na Sociedade da Informação a que pertencem.

Temos plena consciência da importância das competências de informação para o efectivo sucesso da aprendizagem e para a projecção e continuidade dessa mesma aprendizagem na vida futura dos alunos. Acreditamos profundamente que a Biblioteca Escolar tem, neste contexto, uma missão fundamental e, por isso, este projecto traduz a necessidade de se aprofundar o conhecimento relativo a toda esta problemática de forma a enriquecer o nosso trabalho, e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem e para a formação integral dos alunos com quem e para quem trabalhamos.

Desde o momento mais embrionário deste projecto de investigação, foi nossa intenção conhecer as práticas das Bibliotecas Escolares na promoção e desenvolvimento da literacia da informação, para, num primeiro momento, analisar a forma como as mesmas estão a enfrentar os desafios da literacia da informação, e, num segundo momento, através do exemplo das boas práticas encontradas, enriquecermos a dinâmica da biblioteca onde desenvolvemos o nosso trabalho.

¹⁴O Jornal "Público" de 28/01/2008 aborda o problema do plágio de trabalhos nas escolas portuguesas com recurso à Internet, situação que afecta todos os níveis de ensino, do básico ao superior. O jornal refere um estudo realizado na Universidade de Lyon (França), envolvendo 1100 estudantes e 120 professores de três escolas, que revela que quatro em cada cinco estudantes confessam que já recorreram ao *copy/paste*, ou seja, já copiaram um texto da Internet para um trabalho, sem proceder a qualquer alteração.

Como corolário do exposto nos parágrafos anteriores, os objectivos principais deste projecto são:

- construir, a partir da revisão da literatura efectuada sobre esta matéria, uma súpula de informação sobre a temática da literacia da informação;
- analisar a forma como as Bibliotecas Escolares estão a enfrentar o desafio da literacia da informação.

A revisão da literatura efectuada traça o actual estado da arte nesta matéria e reúne informação sobre a problemática da literacia da informação e a ligação estreita que a mesma estabelece com a Biblioteca Escolar. Tendo em conta a inexistência, em Portugal, de uma sistematização do conhecimento nesta área, o presente projecto pretende assumir-se como um instrumento teórico de apoio a professores bibliotecários e outros.

Por outro lado, o estudo que realizaremos num conjunto de Bibliotecas Escolares com o objectivo de conhecer as formas como as mesmas estão a enfrentar o desafio da literacia da informação permitirá a recolha de dados sobre uma problemática ainda abordada de forma incipiente na realidade portuguesa e traçar o diagnóstico da sua situação num contexto geográfico específico (Distrito de Viseu).

É pertinente referir que o conhecimento da forma como as Bibliotecas Escolares estão a conseguir responder ao desafio da literacia da informação poderá constituir uma mais-valia para a reflexão sobre esta problemática tão pertinente e actual na sociedade portuguesa¹⁵.

Finalmente, a disseminação de boas práticas poderá enriquecer o quotidiano de outras Bibliotecas Escolares, propagando dinâmicas que contribuirão seguramente de forma relevante para a formação integral dos alunos, futuros cidadãos.

1.4 Plano do Trabalho

A presente dissertação pretende abarcar a temática e a problemática da literacia da informação no contexto da Biblioteca Escolar e encontra-se dividida em duas partes fundamentais que espelham o percurso realizado ao longo deste projecto de investigação: o

¹⁵Calixto (2003) refere a necessidade de, no contexto português, se conhecerem as práticas das Bibliotecas Escolares ao nível da promoção e desenvolvimento da literacia da informação.

enquadramento teórico da temática da literacia da informação e o estudo descritivo realizado, tendo como amostra as escolas do ensino básico com segundo e terceiro ciclos do Distrito de Viseu.

A primeira parte, precedida pela Introdução onde se tecem considerações essenciais sobre os conceitos estruturantes deste projecto, é constituída por três capítulos e visa sobretudo realizar o enquadramento teórico da temática da literacia da informação e traçar o actual estado da arte nesta matéria. Assim, ao longo do segundo capítulo explora-se o significado do conceito "literacia da informação" enquanto forma mais abrangente (e prolongamento) do conceito literacia, no contexto da crescente complexidade do ambiente informacional provocado pelas TIC. Com o objectivo de clarificar o conceito "literacia da informação", explora-se a relação deste com outros conceitos que têm vindo a ser utilizados com um significado semelhante. De forma particular, exploram-se as relações que existem entre os conceitos *computer literacy*, *library literacy* e *media literacy*. São ainda apresentados dois outros conceitos que têm sido sugeridos nos últimos tempos como complementares e alternativos para o conceito de literacia da informação: *eLiteracy* e *Information Fluency*. A terminar este capítulo, é realizada uma breve referência à terminologia utilizada nos diferentes países para designar o conceito "literacia da informação".

No capítulo terceiro, é realizada uma análise da evolução histórica do conceito "literacia da informação", desde a sua génese, nos Estados Unidos, na década de 70, passando pelas restantes décadas até à actual, fazendo-se referência aos momentos relativos à legitimização, disseminação, acreditação e globalização do conceito. São apresentadas as definições de literacia da informação consideradas referenciais em cada umas das décadas, as características de uma pessoa literata em informação e os principais contributos para a evolução deste conceito. São, ainda, dados a conhecer os padrões de referência da literacia da informação, elaborados por organismos e autores referenciais, explorando-se essencialmente a sua missão enquanto instrumentos orientadores a ser utilizados por diferentes intervenientes educativos e a adaptar ao contexto de cada realidade educativa.

Ao longo do capítulo quatro, após a exploração da questão da mudança de paradigma educacional na actual Sociedade da Informação, enquadra-se a temática da literacia da informação no contexto particular da Biblioteca Escolar. Para além de se explorar a missão que a Biblioteca Escolar assume no desenvolvimento da literacia da informação à

luz dos documentos considerados referenciais, são apresentadas, ainda, a partir do perfil do professor bibliotecário, as responsabilidades inerentes às suas funções na promoção e no desenvolvimento da literacia da informação.

Apresentam-se ainda diferentes contornos e possibilidades de promoção e desenvolvimento da literacia da informação, fazendo-se referência à aprendizagem baseada em recursos, ao trabalho colaborativo, à implementação de diferentes dinâmicas, com diversos parceiros. Mediante uma abordagem essencialmente comparativa, são apresentados os principais modelos criados ao longo das últimas décadas para apoiar o desenvolvimento da literacia da informação. No final deste capítulo, dedica-se uma secção à explanação das características dos programas de desenvolvimento da literacia da informação considerados boas práticas, reflectindo-se sobre algumas barreiras que podem dificultar a sua efectiva implementação.

O capítulo quinto inicia-se com a apresentação do estudo descritivo realizado, tendo como amostra um conjunto de escolas do ensino básico com segundo e terceiro ciclos do Distrito de Viseu. Assim, são elencadas as questões de investigação empírica a que tentámos dar resposta com a realização deste estudo; são apresentados os objectivos do mesmo; é caracterizada a amostra e são referidos os instrumentos utilizados na recolha de dados junto dos coordenadores das bibliotecas em causa. Os dados recolhidos são analisados neste capítulo de forma exaustiva, terminando o mesmo com uma síntese da análise realizada.

Finalmente, a conclusão pretende constituir-se como uma súpula do percurso efectuado e dos aspectos que enriqueceram a trajectória de investigação, referindo-se as limitações do trabalho realizado e perspectivando-se outras possibilidades de prolongamento do trabalho agora iniciado.

Capítulo 2

2 - A Literacia da Informação

"Sometimes interpreted as one of a number of literacies, information literacy is also describes as the overarching literacy essential for the twenty-first century living ." (Bruce, 2002, p. 1)

A literacia da informação é, enquanto conceito, relativamente recente, estando a sua génese associada ao advento das TIC e à necessidade de se encontrar nova designação para as competências que, no contexto da Sociedade da Informação, são exigidas aos cidadãos. A clarificação da sua relação com outros conceitos permite compreender que, enquanto literacia abrangente, a literacia da informação abarca em si inevitavelmente um conjunto de competências relevantes.

2.1 O conceito Literacia da Informação

O termo literacia (do latim *Litteratus*, derivado de *Littera*) significa "qualidade ou condição de quem é letrado; conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de

diferentes tipos de material escrito; letramento" (Houaiss, 2005).

As formas mais simples de literacia envolvem a capacidade de utilizar a língua na sua forma escrita: uma pessoa literata sabe ler e escrever na sua língua materna e expressar um pensamento pela escrita (Bawden, 2001). No contexto da literacia funcional - competências exigidas para sobreviver e prosperar no mundo do trabalho - a aritmética foi também incluída neste conceito (Correia e Teixeira, 2003).

Embora o significado de literacia nos remeta, num primeiro momento, para um conjunto de competências na área da leitura e da escrita, os vários conceitos que descreve foram sofrendo alterações ao longo do tempo de forma a ir incluindo as competências necessárias para um bom desempenho de cada indivíduo na sociedade. Com efeito, a leitura, a escrita e a aritmética continuam a ser as competências básicas presentes no conceito literacia, mas as transformações sociais e tecnológicas exigem, agora, muito mais de cada cidadão e, conseqüentemente, do significado do termo literacia.

As inovações e transformações provocadas pelas novas tecnologias da informação facilitaram o acesso à informação, proporcionando novas fontes e a utilização de métodos diversos de busca da mesma. Estas transformações exigem, no entanto, de cada pessoa, um conjunto de competências no acesso e na utilização da informação. Com efeito, para lidar com a crescente complexidade do ambiente informacional, uma forma mais abrangente de literacia é, inquestionavelmente, imprescindível. Esta pressupõe as competências básicas da literacia, não podendo, no entanto, estar restringida às mesmas nem a uma forma de tecnologia em particular ou a conjunto de tecnologias, sendo centrais para este conceito as ideias de "*understanding, meaning and context*" (Bawden, 2001). As competências a que nos referimos foram encapsuladas na expressão "literacia da informação".

A literacia da informação é, segundo Behrens (1994), um conceito abstracto e muito mais que a soma das partes literacia e informação, ou seja, é a "própria essência da competência em informação" (Dudziak, 2003, p.1).

Doyle (1994) refere que, ao contrário de outras literacias (*computer, cultural, scientific, technical, global e mathematical*) que focalizam um aspecto comportamental da literacia, a literacia da informação é uma expressão inclusiva, uma vez que através da literacia da informação as outras literacias podem ser alcançadas.

A literacia da informação constitui-se, pois, essencialmente como uma nova literacia

surgida das literacias existentes para enfrentar os desafios da era da informação (Langford, 1998), ou seja, pode afirmar-se que ela é o prolongamento natural do conceito de literacia na nossa Sociedade da Informação (Bruce, 2002).

Para Bruce (2002), o conceito de literacia de informação, surgido em pleno advento das TIC, cresceu, ganhou força e tornou-se a literacia crucial para o século XXI. Segundo esta autora:

Today, information literacy is inextricably associated with information practices and critical thinking in the information and communication technology environment (Bruce, 2002, p.1).

Note-se que, apesar de este conceito ter sido entusiasticamente adoptado por muitos, sobretudo no meio bibliotecário e por profissionais de informação, foi também alvo de muitas críticas por parte de outros. Foster (1993), citado por Bawden (2001), refere que a promoção do conceito de literacia da informação é um mero exercício de relações públicas cujo propósito é essencialmente exagerar a importância dos bibliotecários.

2.1.1 Literacia da Informação - relação com outros conceitos

Desde os primórdios da utilização da expressão, o conceito de literacia da informação apresentou várias conotações, sendo adoptado incondicionalmente por muitos, mas, como atrás mencionámos, oferecendo muitas reservas e críticas a outros tantos e não gerando, por isso, consenso a sua utilização. Bawden (2001), que procede a uma revisão do conceito *information literacy* no contexto abrangente de outras literacias relevantes, defende que o termo tem sido utilizado de forma confusa na literatura. Shapiro e Hughes (1996) referem, ainda, que o conceito "literacia da informação" é "*an often-used but dangerously ambiguous concept*" (p.1).

Segundo Bawden (2001), outros termos têm vindo a ser utilizados com um significado semelhante, nomeadamente *computer literacy* (or *information technology literacy*, *electronic literacy* or *electronic information literacy*); *library literacy*; *media literacy* (or *mediacy*); *network literacy* (or *Internet literacy* or *hyper-literacy*); *digital literacy* (*digital information literacy*); *informacy*. O mesmo autor defende que *library literacy*, *computer literacy* e *media literacy* remetem para competências literácitas básicas que emergiram

da evolução e crescente complexidade dos recursos de informação, no contexto das novas tecnologias e de uma maior variedade de serviços e meios de comunicação. Einsenberg *et al.* (2004) refere a este propósito que, "*Other literacies such as visual, media, computer, digital, network, and basic are implicit in information literacy*" (p. 11).

Neste contexto, e tentando clarificar estes termos, sobretudo na relação que estabelecem com o conceito de literacia da informação o conceito *library literacy* refere-se essencialmente às competências na utilização de bibliotecas, quer no âmbito da colecção quer dos serviços (Humes, 1999). Este conceito é frequentemente usado como sinónimo de *bibliographic instruction* e *library skills*. Bawden (2001) refere que alguns autores afirmam que este conceito pode ser considerado precursor da literacia da informação, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de tomar decisões informadas, ou seja, a capacidade de seguir uma estratégia de pesquisa para localizar e avaliar a informação mais relevante para um dado assunto.

O conceito de literacia da informação esteve ligado à aprendizagem formal praticamente desde os primórdios da sua existência, tendo sido adoptado de forma entusiástica pelos bibliotecários que, com efeito, perceberam a dimensão nova e crucial que o mesmo, no contexto das transformações sociais e tecnológicas, traria à sua missão. Muitos deles entenderam-no, no entanto, como um sucessor para a tradicional *bibliographic instruction*, uma nova designação para a mesma realidade. Como afirma Correia e Teixeira (2003), comparada com *library literacy*, a literacia da informação é mais do que pesquisar através de um catálogo ou materiais de referência, porque, mais do que apenas uma técnica, constitui-se como uma meta para aqueles que querem estar preparados para aprender ao longo da vida.

Behrens (1992) distingue claramente a literacia da informação de *library skills*, referindo que não são conceitos sinónimos, uma vez que a literacia da informação engloba um conjunto mais amplo de competências. No entanto, considera que as competências desenvolvidas no âmbito da formação para utilização da biblioteca e dos seus serviços (*bibliographic instruction*) constituem uma base importante para o desenvolvimento da literacia da informação, pelo facto de haver áreas de intersecção entre os dois conceitos.

Dupuis (1997) refere, a este propósito, que muitos dos programas de formação de utilizadores passaram a evoluir (ou a funcionar em paralelo com) para programas de promoção

da literacia da informação. Kuhlthau (1999) considera que o conceito de literacia da informação evolui a partir dos conceitos *library skills* e *information skills*. Segundo esta autora, o conceito de literacia da informação engloba ambos os conceitos atrás referidos, mas, e aqui reside a diferença, "*adds the critical component of understanding the process of learning in information-rich environments*" (p.11). Em documento da IFLA (2006) estabelece-se uma relação de dependência entre a literacia da informação e a aprendizagem, destacando-se as diferenças entre aquela e a *bibliographic instruction*: "*information literacy focuses on information use rather than on bibliographic skills, that is, students must develop information competencies to become effective learners*" (p.8).

A distinção entre estes dois conceitos não é, pois, consensual, havendo autores que os distinguem pelo facto de a *bibliographic instruction* estar intimamente relacionada com ambientes escolares, académicos, ao passo que a literacia da informação remete para contextos que se estendem muito para lá da biblioteca e das instituições educativas. Breivik (1999) lamenta a dificuldade que muitos bibliotecários demonstram em compreender a diferença entre estes dois conceitos distintos.

Taylor (2006) distingue claramente *library skills* de literacia da informação, afirmando que:

Information literacy is not library instruction or library skills. Library skills focus on helping students understand how to use specific resources [...] while information literacy skills do include accessing information, they go far beyond that, to using and thinking about information. The skills of evaluating the appropriateness of facts to the information need or problem, combining information into new knowledge, and communicating the new knowledge in an effective way are part of information literacy skills but not part of library skills (p.6).

Rader (1990), citada por Bawden (2001), considera os conceitos "literacia da informação" e *bibliographic instruction* distintos, mas sugere que os mesmos não deviam ser entendidos como alternativas, ou em competição. Para esta autora, o conceito de literacia da informação é muito mais abrangente, sendo a *bibliographic instruction* parte do processo de evolução do mesmo.

A *media literacy* reporta-se ao pensamento crítico exigido aos indivíduos no acesso à informação disponibilizada pela televisão, jornais, revistas, radio, Internet..., em suma, pelos meios de comunicação social (Bawden, 2001), não sendo também exactamente o

mesmo que literacia da informação. Segundo Taylor (2006) "*Media literacy is also important, but it is not a substitute for information literacy. Incorporating media literacy with information literacy provides students with another way to examine information*" (p.6).

O conceito de literacia da informação não pode, da mesma forma, ser confundido com o conceito *computer literacy*, que requer "*a technological know-how to manipulate computer hardware and software*" (Humes, 1999), embora se possam verificar relações relevantes entre eles. A literacia da informação inclui em si a capacidade de saber manusear com destreza um computador (tal como a *computer literacy*), mas engloba competências que exigem um conhecimento profundo de como e onde se pode encontrar a informação, a capacidade de avaliar se a informação é relevante e de que forma a mesma responde à necessidade que motivou a sua procura. Em suma, "*information literacy [...] is an intellectual framework for understanding*" (ACRL, 2000, p.3).

No entanto, como refere Taylor (2006), o conceito *computer literacy* é, indubitavelmente, relevante para que os estudantes se tornem efectivamente literatos em informação. E, talvez por isso, porque cada vez mais o computador é uma ferramenta crucial ao serviço da aprendizagem, essencial no acesso à informação, estes dois conceitos estão ligados de forma estreita (Eisenberg *et al.*, 2004).

A relação entre literacia da informação e *computer literacy* é, efectivamente, no actual contexto da Sociedade da Informação, de tal forma íntima que um novo conceito emergiu recentemente: *Information Fluency*. Este conceito pretende congrega em si as características tradicionais da literacia da informação e da *Information Technology Fluency*, ou seja, o conhecimento e competências na área das TIC. Como referem Gibson e Woodard (2007), estes dois termos possuem divergências entre si, mas também convergências significativas, o que leva os autores a considerarem que o conceito *Information Fluency* é, talvez, o conceito mais apropriado.

Segundo Callison (2003), *Information Fluency* envolve as seguintes competências: a utilização de competências em informação e dos media para responder a novas situações de necessidade de informação; o uso das modernas tecnologias de informação e comunicação para obter, seleccionar, analisar e inferir conclusões a partir da informação; a utilização do pensamento crítico para retirar conclusões da informação e pensamento criativo para a expressão e aplicação destas conclusões nas tomadas de decisão; a capacidade de dominar

múltiplas estratégias e níveis de avaliação de forma a responder a diferentes necessidades de informação no meio académico, laboral e pessoal.

A *Information Fluency* engloba, pois, a um nível superior, competências presentes no conceito "literacia da informação", abrangendo também outras inerentes a outras formas de literacia. A este propósito, Rader (1999) refere que, tendo em consideração novos ambientes educacionais, "*information literacy may change to information fluency and include computing, technical, media, information, evaluation, organizational, and problem-solving skills*" (p.224).

A discussão em torno do melhor conceito para definir toda a problemática inerente à literacia da informação tem sido de tal forma profícua que têm surgido novos termos, como é o caso de *eLiteracy*, para nomear o conjunto de competências presentes naquele conceito.

Joint (2005) questiona qual dos conceitos - literacia da informação ou *eLiteracy* - devemos adoptar, tendo em conta que há competências que são necessárias aos utilizadores das ferramentas electrónicas para que aqueles possam delas retirar benefícios, competências aplicáveis apenas nesse ambiente específico. Não negando a importância de outras formas de comunicação e de partilha de informação, o movimento da *eLiteracy* defende a necessidade de desenvolver competências exigidas pelos ambientes electrónicos que não são necessariamente as mesmas da era pré-electrónica. De acordo com Joint (2005):

eLiteracy and information literacy are different but mutually compatible concepts with validity within specific contexts.[...] Librarians can accept both without contradiction, but privileging either over the other is to fall to a misunderstanding (p.507).

Prova de que efectivamente o consenso não existe na utilização desta expressão é o facto de muitos autores, nos seus livros e artigos publicados na área da literacia da informação, utilizarem diferentes combinações, nomeadamente: *information empowerment, information competency, information competencies, information literacy skills, information literacy competence, information literacy skills, information problem, solving, infoliteracy, informacy, information mediacy...*

Neste contexto, Town (2002b) refere que há um conjunto de aspectos que turvam o conceito de literacia da informação no Reino Unido, realidade bem sua conhecida. Town reporta-se, de forma particular, ao termo *ICT (Information and Communications Tech-*

nology) literacy, expressão infeliz, segundo o autor, que teve como objectivo a inclusão da literacia da informação, sendo apenas, no entanto, um sinónimo de IT (*Information Technology*) Literacy. Literacia da informação é, segundo Town (2002b), um conceito separado de tecnologia de informação. Da mesma forma, o *Chartered Institute of Library and Information Professionals* (CILIP, 2004) refere que IT (*Information Technology*) e ICT (*Information and Communications Technology*) são frequentemente utilizados sem "any attributed definitions", havendo inclusivamente quem percepcione ICT e literacia da informação como profundamente entrelaçados com o termo *eLiteracy*. Este último termo é, segundo os autores, utilizado para transmitir a união dos outros dois primeiros termos. Também a *Society of College, National and University Libraries* (SCONUL, 1999), embora distinga os termos *information skills* e *information technology skills*, considera que ambos os conceitos constituem partes essenciais do conceito abrangente de literacia da informação.

Bawden (2001) refere finalmente que o termo literacia da informação "*might be a useful research construct or umbrella term covering information-related competencies and also a strategic concept on global, political, economic and education one*" (p.233). Note-se, no entanto, que, apesar de toda esta problemática, a expressão *Information Literacy* continua a ser a mais vulgarmente utilizada para descrever este conceito (Marcial, 2006; Bawden, 2001). A UNESCO, enquanto organismo referencial, utilizou-a em documentos cruciais, nomeadamente na Declaração de Alexandria sobre Literacia da Informação (IFLA/UNESCO, 2005) e na Declaração de Praga (NCLIS/NFIL/UNESCO, 2003).

Vários autores referem que mais importante que estas discussões acerca da expressão literacia da informação e do termo mais correcto para definir o conjunto de competências que o mesmo engloba - estas relativamente consensuais - é o facto de o significado da expressão não poder estar separado da sua concretização, havendo que investir forças e tempo no desenvolvimento de programas concretos que efectivamente farão toda a diferença (Owusu-Ansah, 2005; Campbell, 2004; Town, 2002b). Posição semelhante assume Bawden (2001) que conclui, após análise da multiplicidade de conceitos relacionados com a literacia da informação:

It is not of importance whether this is called information literacy or digital literacy, or simply literacy for an information age. What is important is that it is actively promoted (p.254).

A confusão com a nomenclatura existente pode persistir, mas segundo Gibson e Woodard (2007), com o tempo será resolvida a favor de conceitos integradores. De acordo com Campbell (2004), propostas como *information fluency* e *information competence* parecem ser termos mais abrangentes e, talvez por isso, mais correctos. Para esta autora, é necessário interpretar a definição de literacia de informação de forma mais inclusiva e encontrar um termo que englobe de forma mais cabal a ideia que transmite. Owusu-Ansah (2005), quase em jeito de resposta, afirma que a substituição de um termo pelo outro é apenas uma mudança de palavras, mas não transforma ou clarifica o fenómeno que o termo identifica.

Bundy (2002) admite que quantos mais bibliotecários e associações de bibliotecários concordarem com a terminologia, a definição de literacia da informação, os padrões de referência e as formas de avaliação, maior será a possibilidade de este assunto se tornar alvo de preocupação universal e de se concertarem esforços mundiais no sentido da sua efectiva e cada vez mais significativa promoção e desenvolvimento.

2.1.2 Terminologia adoptada em diferentes países

A expressão utilizada nos países da América do Norte e nos países de língua inglesa é consensualmente *information literacy*, embora, como já foi referido, possam ser utilizadas outras combinações.

Na Europa, continente menos produtivo em termos de publicações sobre esta temática, se comparado com a América do Norte ou a Austrália, o problema, relativamente recente, advém sobretudo de barreiras de linguagem, uma vez que muitas das iniciativas são publicadas em língua local (alemão, francês, dinamarquês...) e não em inglês (Virkus, 2003). O Reino Unido é, neste contexto, o país europeu onde esta temática já tem um grande número de publicações e dinâmicas implementadas. Neste país, a questão parece colocar-se entre as expressões *information literacy* e *information skills*, registando-se, segundo Virkus (2003) diferentes abordagens na utilização destas expressões e muitas sugestões por parte de diversas organizações, autores e instituições. Este autor afirma que prefere usar o termo *information-related competencies* para designar o conjunto de competências presentes no conceito de literacia da informação.

Em MMUL/LUL (2002), *information literacy* e *information skills* são utilizados para descrever o essencial no mesmo conceito, ou seja, os dois termos podem ser descritos como sinónimos. No entanto, outros organismos, como é o caso de CILIP (2004), distinguem claramente estes dois conceitos.

Em muitos países, o termo utilizado para designar o conceito *information literacy* remete claramente para as competências inerentes ao mesmo: na Dinamarca, *informati- onskompetence*; na Finlândia, *informaatiokompetenssi*; na Alemanha, *informationskom- petenz*; na Noruega, *informasjonskompetanse*; na Suécia *informationskompetens* (Virkus, 2003). Na França e nos países de expressão francesa, o termo escolhido é *maîtrise de l'information*, embora os termos *formation des usagers* e *compétence informationnelle* sejam também utilizados (IFLA/UNESCO, 2007). Em Espanha e nos países da América Latina, a tradução adoptada é *alfabetización informacional* ou *alfabetización en informa- ción* (Marcial, 2006).

Campello (2003) refere que o termo, no Brasil, se encontra em construção, tendo sido traduzido por *alfabetização informacional* num texto em que se propunha a expansão do conceito de educação de utilizadores e ressaltava a necessidade de as bibliotecas univer- sitárias se prepararem para oferecer aos alunos novas possibilidades de desenvolvimento de habilidades informacionais para interagir no ambiente digital. Esta autora afirma de forma convicta que é preciso evitar a utilização de um termo que surgiu em circunstâncias históricas peculiares, devendo a tradução deste conceito ter em conta os avanços teóricos e práticos já alcançados nos estudos sobre literacia no Brasil. A autora utiliza no seu artigo a tradução *competência informacional* para literacia da informação, embora considere que o conceito de letramento seria o mais adequado para "embasar acções que busquem ampliar a acção educativa da biblioteca" (Campello, 2003, p.29).

Dudziak (2001), na sua tese de Mestrado intitulada "A *information literacy* e o papel educacional das Bibliotecas", refere não ter a pretensão de propor uma tradução para o termo "nem resolver eventuais questões de género" optando por utilizar o termo na sua forma original. No seu trabalho, a autora considera que *information literacy* é um con- ceito inclusivo capaz de englobar as diversas vertentes de literacia que surgiram na última década, sugerindo diversas possibilidades para a tradução do mesmo: *alfabetização infor- macional*, *letramento*, *literacia*, *fluência informacional* e *competência em informação*.

Em Portugal, Pacheco (2007) refere que parece existir acordo sobre a expressão adoptada: literacia da informação. Podemos até afirmar que esta parece ser, com efeito, a tradução institucional perfilhada em Portugal, se tivermos em consideração que a Rede de Bibliotecas Escolares, pertencente ao Ministério da Educação, a adoptou, existindo na sua página *Web*¹ um item com documentos e ligações sobre esta matéria, desde 2001. Da mesma forma, o *L-info - tutorial da Literacia da informação*, da Biblioteca Pública de Évora² e alguns artigos de autores portugueses que têm publicações nesta matéria (Correia, 2002; Pacheco, 2007; Calixto, 2003; Amândio, 2007) permitem-nos afirmar que, em Portugal, não parece existir qualquer polémica em torno da expressão adoptada. Refira-se, no entanto, que Oliveira (2002) considera que a expressão "alfabetização informacional" é a mais indicada tendo em consideração os contextos educacionais da sociedade portuguesa.

¹www.rbe.min-edu.pt

²<http://www.evora.net/bpe/linfo>

Capítulo 3

3 - A Literacia da Informação: um conceito em evolução

"While a evolution of a term is not important in and of itself, it often gives fuller meaning to a concept ." (Doyle, 1994, p.7)

Desde o seu surgimento em 1974, em pleno advento das TIC, o conceito de literacia da informação tem vindo a destacar-se definitivamente no panorama mundial como a "competência de sobrevivência na era da informação" (ALA, 1989) e, por essa razão, tem motivado encontros mundiais e inúmeras e significativas contribuições de autores e entidades conceituados nesta matéria. Como refere Doyle (1994), *"Since 1974, many have worked long and hard to give substance and form to a concept that seemed intuitively correct"* (p.5).

3.1 Década de 70: Génese do conceito

A expressão *literacia da informação* foi possivelmente utilizada, pela primeira vez,

nos Estados Unidos da América, em 1974, por Paul Zurkowski - à data Presidente da *Information Industries Association* - num relatório submetido à *National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS)* (Behrens, 1994). Zurkowski sugere que a prioridade daquela associação deveria ser o estabelecimento de um programa nacional de acesso universal à literacia de informação a concluir até 1984, de forma a garantir que os cidadãos fossem capazes de utilizar a variedade de produtos informacionais presentes no mercado. No seu relatório, constatava o estado de transição em que se encontravam as relações entre as tradicionais bibliotecas e os serviços de informação prestados por instituições privadas (Campello, 2003; Doyle, 1994). Zurkowski (1974), citado por Bawden (2001), afirma então:

People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in moulding information solutions for their problems (p.230).

Do relatório elaborado por Zurkowski, é possível concluir que os recursos de informação são aplicados em situações de trabalho; são necessárias técnicas e habilidades na utilização de ferramentas de acesso à informação e no uso de fontes primárias; a informação é usada na resolução de problemas (Behrens, 1994). No entanto, de forma muito diversa da situação hodierna, a utilização do conceito literacia da informação restringia-se ao ambiente profissional, veiculando-se a ideia que os recursos informacionais deveriam ser aplicados neste contexto e enfatizando-se claramente a importância das competências em informação na resolução de problemas. Zurkowski, reportando-se especificamente ao ambiente informacional norte-americano, partilhava a sua visão da literacia da informação emergindo da transformação dos serviços bibliotecários tradicionais para outros sectores inovadores relacionados com a prestação de serviços informacionais (Bawden, 2001).

Ainda na década de 70, o conceito de literacia da informação foi-se popularizando e ganhando importância crescente. Com efeito, face ao volume cada vez maior de informação que ficava disponível com o advento das TIC, surgia a preocupação com as competências que permitiriam um acesso bem sucedido a essa mesma informação. No contexto da realização de um Simpósio da Biblioteca da Universidade do Texas, em 1976, subordinado ao tema *O futuro da organização do conhecimento*, Burchinall (1976), citado por Bawden (2001), refere, na sua apresentação *The communications revolution: American's third*

century challenge que para ser literato em informação é necessário possuir um conjunto de competências que incluem a capacidade de localizar e usar a informação para a resolução de problemas e para a tomada eficiente e eficaz de decisões. Verifica-se que Burchinal estabelece uma ligação estreita entre a literacia da informação e as competências que permitem a eficiente e efectiva localização e utilização da informação (Behrens, 1994).

Apesar de Zurkowski e Burchinal focalizarem o seu conceito de literacia da informação na resolução de problemas num contexto laboral, surgem já nesta década intervenções que apontam a ligação estreita da literacia da informação com o exercício da cidadania, tal como defendem, de forma veemente, outros autores (Correia, 2002; Campello, 2003; ALA, 1989; Shapiro e Hughes, 1996). Com efeito, em 1976, numa intervenção sobre o futuro das bibliotecas e dos bibliotecários, Owens (1976), citado por Behrens (1994), estabelece uma conexão entre a cidadania activa e a literacia da informação:

Beyond information literacy for greater work effectiveness and efficiency, information literacy is needed to guarantee the survival of democratic institutions. All men are created equal but voters with information resources are in a position to make more intelligent decisions than citizens who are information illiterates. The application of information resources to the process of decision making to fulfill civic responsibilities is a vital necessity (p.310).

Ainda na década de 70, Taylor (1979), citado por Bawden (2001), a propósito do futuro da profissão de bibliotecário, introduz o conceito de literacia da informação na área das bibliotecas, referindo que uma definição deste conceito devia incluir os seguintes elementos: as soluções para muitos (não todos) problemas podem ser conseguidas pela aquisição de factos e informação apropriada; o conhecimento da variedade de recursos de informação disponíveis (quem e onde) é um dos requisitos para esta literacia; o processo informativo, que é contínuo, é tão importante como o processo informacional, que é ocasional; existem estratégias (quando e como) para a aquisição da informação.

Depreende-se, pela análise das definições de literacia da informação desenvolvidas ao longo da década de 70, que as mesmas surgiram como resposta ao rápido crescimento exponencial da informação que já nesta fase se assume como essencial para a sociedade. A necessidade de enfrentar com êxito a imensa informação disponível e de ultrapassar as dificuldades na forma de lidar com um volume informacional crescente estão presentes nas primeiras definições de literacia da informação (Behrens, 1994).

Presente-se ainda, pelo contexto em que algumas das definições surgem, uma ligação embrionária da literacia da informação com as bibliotecas e os bibliotecários que se desenvolveria e consolidaria na década seguinte, como verificaremos.

3.2 Década de 80: Legitimização e disseminação do conceito

O surgimento, no início da década de 80, de novas tecnologias da informação (refira-se que em 1983 nasce a grande revolução na produção, disponibilização e disseminação de informação - a Internet) viria a marcar, de certa forma, o rumo que o conceito de literacia da informação tomaria nesta década.

Com efeito, o computador e todas as possibilidades na manipulação da informação que este acarretou consigo (bases de dados *online*, serviços de telecomunicação, correio electrónico, serviços de indexação e resumos, redes de bibliotecas...), a necessidade de determinadas competências para lidar com as novas formas de armazenar, recuperar e transmitir a informação, em permanente crescimento, começou a ser notado por diversos autores, como condição para o benefício de todas as possibilidades oferecidas pela era da informação. Surgiria, nesta altura, o conceito *computer literacy* e a perspectiva, já comprovada, de que o computador assumiria um papel crucial enquanto recurso na era da informação (Behrens, 1994).

No início desta década, tendo em conta a expansão das tecnologias da informação e a conseqüente revolução que as mesmas introduziram nos sistemas de informação e nas bibliotecas, o conceito de literacia da informação assumia essencialmente uma "ênfase instrumental" (Dudziak, 2001), ou seja, era percebida essencialmente como um conjunto de habilidades e conhecimentos na área das TIC. Por outro lado, o conceito surge associado não apenas ao ambiente laboral, mas a várias outras vertentes (lazer, interesses pessoais...), na perspectiva de que contribui para o enriquecimento da vida de cada pessoa (Taylor, 2006).

Em 1983, a publicação do Relatório Oficial da *National Commission on Excellence in Education* intitulado *A Nation at Risk: The imperative for educational reform. A Report to the Nation and Secretary of Education* (EUA) provocou uma reacção sentida por parte dos bibliotecários americanos, uma vez que o papel educacional das bibliotecas e

dos recursos informacionais na educação dos alunos (do ensino pré-escolar ao secundário) não foram aí mencionados (Dudziak, 2001). A reacção mais enfática surgiria através de um documento intitulado *Libraries and the Learning Society: Papers in a response to a Nation at Risk*, publicado em 1984, pela ALA (*American Library Association*), em que os autores dos diferentes artigos demonstravam a contribuição que a Biblioteca Escolar poderia oferecer para uma educação que ensinasse o aluno a aprender a aprender e desenvolvesse habilidades para pesquisar e utilizar a informação, competências consideradas essenciais para viver numa sociedade complexa e em permanente mudança (Campello, 2003).

Por essa razão, e também em forma de resposta, a *Nation Commission and Libraries and Information Science (NCLIS)* defendeu veementemente a importância do papel da biblioteca e dos recursos de informação para sustentar as aprendizagens e o desenvolvimento das competências essenciais relacionadas com a pesquisa e a utilização da informação (Doyle, 1994).

A NCLIS, ao longo da década de 80, enfatizaria a urgência da literacia da informação na educação e envolver-se-ia a nível internacional neste propósito, defendendo de forma acérrima a existência de uma Biblioteca Escolar bem equipada e o desenvolvimento de competências em informação para todos os estudantes. A importância de bibliotecários/profissionais de informação como factores relevantes para o desenvolvimento económico começa a assumir contornos cada vez mais definidos e reconhecidos. O conceito de literacia da informação foi, desta forma, estabelecendo, de forma crescente, uma relação umbilical com o processo educacional (Dudziak, 2001).

O estudo levado a cabo na Universidade de Colorado, em 1985, pela *Auraria Library*, sob a responsabilidade da sua directora, Patricia Breivik, com o objectivo de tentar compreender de que forma o programa de formação dos seus utilizadores (cerca de 30000 das diferentes faixas etárias, uma vez que a biblioteca do campus universitário também servia colégios circundantes) podia evoluir para assegurar o desenvolvimento da literacia da informação dos mesmos, constitui-se como um marco na evolução deste conceito (Behrens, 1994). Com efeito, a definição de literacia da informação aí presente - *Information literacy is the ability to effectively access and evaluate information for a given need*

(Breivik, 1985)¹ - e a forma como a autora apresenta as características da literacia da informação permite afirmar que foi dado um passo qualitativo na evolução deste conceito (Dudziak, 2001). Segundo Bawden (2001), pela primeira vez uma definição de literacia da informação incorpora um conjunto de competências.

Há alguns aspectos que se depreendem desta forma de conceber a literacia da informação e que importa realçar: a literacia da informação é considerada não apenas como conhecimento dos recursos e pesquisa de informação, mas também compreensão e avaliação; a literacia da informação vai muito para além da mera localização da informação. Por outro lado, refere-se que os recursos informacionais não estão apenas localizados na biblioteca, o que desde logo configura uma nova forma de conceber a relação entre esta e outros recursos informacionais e de entender e de focalizar a formação dos utilizadores.

Breivik refere ainda que a literacia da informação pressupõe um conjunto integrado de competências e conhecimento (competências ao nível das estratégias de busca e de avaliação e conhecimento das ferramentas e recursos informacionais), desenvolvidos pela aquisição de determinadas atitudes (persistência, atenção ao detalhe, atenção na aceitação de diferentes fontes). O desenvolvimento da literacia da informação implica ainda tempo e trabalho intensivo e o reconhecimento da necessidade de informação (Behrens, 1994). A contribuição de Breivik tornou-se referencial também porque pressupõe que o trabalho integrado e colaborativo deve estar subjacente à implementação de programas educacionais voltados para a literacia da informação (Dudziak, 2001).

No final da década de 80, começa a delinear-se o momento que Doyle (1994) designa por legitimização do conceito de literacia da informação. Com efeito, 1987 constitui-se como um marco incontornável na história deste conceito pela publicação da monografia de Carol Kuhlthau *Information skills for an information society: a review of research*, publicada pelo ERIC- *The Educational Resources Information Center* (Kuhlthau, 1987).

Segundo Doyle (1994), esta monografia "*carved a niche for information literacy, a base to which all could refer in the next stages of development and implementation*" (p.8). O trabalho de Kuhlthau é considerado referencial, porque, para além do facto de a autora incluir os conceitos *library skills* e *computer literacy* na sua definição de literacia da informação, introduz o que considera serem as bases para o desenvolvimento efectivo

¹Citada por Behrens (1994, p. 312).

da literacia da informação, ligando de forma medular o conceito à Biblioteca Escolar e à integração do mesmo no currículo. Segundo esta autora, o objectivo principal da Biblioteca/Centro de Recursos é a proficiência investigativa a atingir através da integração da literacia da informação no currículo. Por outro lado, refere que as tecnologias de informação possibilitam o acesso a recursos informacionais considerados cruciais para a aprendizagem dos alunos. Ao referir-se à proficiência investigativa como meta educacional, Kuhlthau focaliza o conceito de literacia da informação na aprendizagem, considerando as TIC apenas como ferramentas ao serviço da mesma (Dudziak, 2001).

Esta integração da literacia da informação no currículo constitui um momento precursor do posterior desenvolvimento deste conceito, como constataremos. Por outro lado, a forma como a autora considera a Biblioteca/Centro de Recursos - plataforma referencial - e o professor bibliotecário na promoção e desenvolvimento da literacia da informação é particularmente importante para o rumo que o desenvolvimento do conceito viria a assumir definitivamente no futuro.

De forma muito clara, está também presente na intervenção de Kuhlthau a necessidade da aprendizagem ao longo da vida - nova exigência da sociedade - intimamente ligada ao conceito de literacia da informação. Refira-se a este propósito que, nesta altura, os bibliotecários se viam confrontados com as transformações da sociedade e reconfiguravam o seu papel no processo de aprendizagem dos alunos/utilizadores. Com efeito, constatou-se, no final da década de 80, no contexto sócio-educacional norte americano, a extrema importância da colaboração entre o bibliotecário e os docentes, no sentido de articularem e implementarem programas de desenvolvimento da literacia da informação. O trabalho desenvolvido por Kuhlthau constitui efectivamente um contributo incontornável na evolução deste conceito.

Começava paulatinamente a consolidar-se uma dependência entre três elementos essenciais - educação, literacia da informação e aprendizagem ao longo da vida - tendo por base as bibliotecas e o papel dos bibliotecários enquanto agentes educacionais (Behrens, 1994).

Em 1988, a *American Association of School Librarians* (AASL) e a *Association for Educational communication and Technology* (AECT) desenvolveram um conjunto de directrizes num livro publicado pela ALA: *Information Power: Guidelines for School Library*

Media Programs (AASL/AECT, 1988).

A missão deste documento é "to ensure that students and staff are effective users of ideas and information" (AASL/AECT, 1988, p.1), o que será possível se se:

- providenciar acesso físico e intelectual a materiais em todos os formatos;
- providenciar a instrução para estimular o desenvolvimento destas competências e incrementar o interesse pela leitura, pela visualização e pelo uso de informação e ideias;
- trabalhar com outros educadores para planificar e implementar estratégias para satisfazer as necessidades de cada estudante.

Estas directrizes baseiam-se na premissa que professores, Presidentes dos Conselhos Executivos e professor bibliotecário devem formar parcerias e trabalhar em conjunto para planificar e implementar um programa para a biblioteca que melhor responda às necessidades de cada escola, com o objectivo de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem bem conseguidas. O conceito unificador de todo o livro reside efectivamente na real possibilidade de acesso físico e intelectual à informação, constatando-se a necessidade dos alunos dominarem um conjunto de competências transversais a todas as disciplinas, aplicáveis a qualquer situação de aprendizagem. Como se pode ler no livro *Information Power: Guidelines for School Library Media Programs* (AASL/AECT, 1988), "Basic to the achievement of these objectives are the skills to fully use the potential of the information throughout life" (p. 17).

A preocupação com estas competências, que implicam a gestão e a recuperação da informação bem como a sua comunicação de forma eficiente, está bem patente nesta publicação, alertando-se na mesma para o facto de os adultos que não possuem estas mesmas competências enfrentarem no futuro dificuldades em se adaptar e responder às constantes transformações sociais.

No entanto, seria uma década mais tarde, como veremos, que uma nova versão desta publicação - *Information Power: Building partnerships for learning* (AASL/AECT, 1998) - exploraria e explanaria de forma mais consistente a questão da literacia da informação, em toda a sua complexidade, apresentando o professor bibliotecário como líder na sua implementação no ambiente escolar.

No final da década de 80, mais precisamente em 1989, dois documentos consolidariam a concepção da literacia da informação umbilicalmente ligada à aprendizagem, bem

como o preponderante papel das bibliotecas na sua promoção e desenvolvimento: o livro *Information Literacy: Revolution in the library* (Breivik e Gee, 1989) e o documento *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* (ALA, 1989).

O livro *Information Literacy: Revolution in the library* é escrito pela bibliotecária Patricia Breivik e pelo Reitor da Universidade de Colorado, Gordon Gee (Estados Unidos) ambos fortemente convictos que a qualidade da educação constitui uma variável importante para que os alunos se tornem aprendentes ao longo da vida. Para isso, segundo Breivik e Gee (1989), citados por Behrens (1994), é necessário que os alunos se tornem efectivos consumidores de informação, capazes de localizar informação pertinente para qualquer necessidade, na sua vida pessoal ou profissional. A biblioteca assume, neste contexto, uma importância crucial e o bibliotecário, em parceria com outras entidades, é um elemento vital no desenvolvimento da literacia da informação. Neste contexto, Breivik e Gee introduzem o conceito de aprendizagem baseada em recursos (*resource-based learning*), capaz de promover a formação de aprendentes autónomos, criativos e capazes de continuar a aprendizagem ao longo da vida.

Da mesma forma, o relatório do encontro promovido em 1987, pela ALA, em que participaram personalidades da área da Educação e das Bibliotecas, realça a importância da literacia da informação - "competência de sobrevivência na era da informação" (ALA, 1989) - no contexto das mudanças sociais e económicas e o papel preponderante que as bibliotecas assumem neste contexto pela possibilidade (e responsabilidade) de participarem activamente na formação integral dos cidadãos. Este documento, considerado referencial nesta matéria, tendo contribuído, de forma inquestionável, para a expansão do conceito, apresenta uma definição de literacia da informação que é talvez hoje a mais globalmente conhecida (e reconhecida):

To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.[...]Ultimately, information literate people are those who have learned to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand (ALA, 1989, p.1).

Ao longo deste relatório, o conceito de literacia da informação é abordado do ponto

de vista da importância que assume para os indivíduos, para os negócios, para o exercício da cidadania, para a resolução de problemas e para a tomada de decisões.

É pertinente referir que o relatório apresenta uma definição de recurso de informação abrangente, não restringindo o conceito aos recursos da biblioteca, mas sublinhando que a informação pode estar num computador, num filme ou em muitos outros recursos. No final do relatório, são apresentadas seis recomendações consideradas cruciais para que os cidadãos (referindo-se de forma particular aos cidadãos americanos) beneficiem da era da informação e que, pela implicação que acabaram por assumir na evolução deste conceito, consideramos oportuno registar:

- *We all must reconsider the ways we have organized information institutionally, structured information access and defined information's role in the community and in the work place.[...]*
- *A coalition for information literacy should be formed under the leadership of the American Library Association, in coordination with other national organizations and agencies, to promote information literacy.[...]*
- *Research and demonstration projects related to information and its use need to be undertaken.[...]*
- *State Departments of Education of Education, Commissions on Higher Education, and Academic Governing Board should be responsible to ensure that a climate conducive to student's become information literate exists in their states and in their campuses. Of importance are two complementary issues: the development of an information literate citizenry and the move from the text book and lecture style learning to resource-based learning.[...]*
- *Teacher education and performance expectations should be modified to include information literacy concerns. Inherent in the concepts of information literacy and resource-based learning is the complementary concept of the teacher as facilitator of student learning rather than as presenter of ready-made information.[...]*
- *An understanding of information literacy to the themes of the White House Conference on Library and Information Services should be promoted. (ALA, 1989, p.6-8)*

Registe-se que, segundo este relatório, para que efectivamente se promova a literacia da informação é necessário que um novo modelo de aprendizagem, baseado nos recursos de informação do mundo real (*resource-based learning*), se desenvolva. Este processo de aprendizagem envolverá os alunos no processo de reconhecer quando se tem uma necessidade de informação; identificar a necessidade de informação para resolver um problema

ou assunto; encontrar a informação de que se necessita; organizar a informação; utilizar a informação de forma efectiva para resolver o problema ou assunto em causa.

Esta nova forma de aprender envolverá activamente os alunos na aprendizagem e dotá-los-á de competências que lhes permitirão não só continuar a aprender ao longo da vida, mas também exercer de forma responsável e criativa as suas responsabilidades enquanto profissionais e cidadãos.

Tuckett (1989), citado por Bawden (2001), sugere que a literacia da informação pode considerar-se como um conjunto hierárquico de competências situadas em três níveis. Estes níveis são, numa ordem ascendente de complexidade, os seguintes:

- competências de informação simples (uso de uma ferramenta de informação simples, como, por exemplo, o catálogo de uma biblioteca);
- competências de informação compostas (a combinação de ferramentas/competências de informação simples, como, por exemplo, preparar uma bibliografia pesquisando em diferentes bases de dados);
- competências de informação complexas/integradas (fazer uso de uma variedade de redes de informação, avaliando e organizando a mesma).

No final da década de 80, configura-se o momento da disseminação do conceito literacia da informação através de um conjunto de acontecimentos que o colocaram na ribalta a nível internacional (Doyle, 1994). Em 1989, acontece o primeiro *National Forum on Information Literacy* (NFIL) que reúne organismos do mundo dos negócios, do governo e da educação, unidos pelo interesse e preocupação com a literacia da informação. Este encontro, resultante da recomendação realizada pela ALA (1989) e que seria seguido por outros ao longo das décadas seguintes, tinha como objectivos promover o conceito de literacia da informação como um imperativo na era da informação e disseminar o mesmo em todas as áreas profissionais.

Patricia Breivik, que presidiu a este encontro, resumiu as actividades desta coligação num relatório publicado em 1990 (Doyle, 1994). As prioridades podem resumir-se nas seguintes determinações: encorajar organizações e indivíduos a promover activamente a literacia da informação; criar um Fórum Nacional para troca de ideias e programas de forma a alertar o público em geral para a necessidade da literacia da informação (através dos meios de comunicação social); promover o estabelecimento de um centro de discussão sobre esta matéria para disseminar e promover a literacia da informação.

No final da década de 80, o conceito de literacia da informação já não é um conceito embrionário, registando-se muita literatura sobre esta matéria, comparativamente com a década anterior (Behrens, 1994). O conceito foi definido com mais clareza e, sobretudo, evoluiu no sentido de se identificarem as competências e conhecimento necessários para lidar com a informação. Ao longo da década de 70, as definições de literacia da informação deram relevância ao conjunto de novas competências necessárias para uma eficiente e efectiva utilização da informação e das ferramentas de acesso com vista à resolução de problemas, focalizando a definição sobretudo no que significa ser literato em informação.

As definições realizadas ao longo da década de 80 enriqueceram e alargaram a dimensão do conceito, uma vez que se considerou ser meta da literacia da informação proporcionar competências que permitam a aprendizagem ao longo da vida. Além disso, defende-se, de forma veemente, que o desenvolvimento da literacia da informação se deve realizar mediante o estabelecimento de parcerias entre os bibliotecários e os docentes, promovido pela integração da literacia da informação no currículo, mediante uma estratégia de aprendizagem baseada em recursos.

Desde o final da década de 80, a expressão "*Information Literacy*" passou a ser largamente citada na literatura internacional, começando a surgir programas educacionais baseados na literacia da informação, implementados por bibliotecários, sobretudo no Ensino Superior. A década de 80 foi, pois, de extrema importância para o conceito de literacia da informação, tendo bibliotecários e educadores contribuído para o desenvolvimento da definição, o que, segundo Dudziak (2001), permitiu construir os alicerces de um movimento que alcançaria proporções mundiais na década seguinte.

3.3 Década de 90: Acreditação do conceito

A década de 90 inicia-se com a preocupação mundial focalizada no problema da iliteracia universal. A Assembleia Geral das Nações Unidas proclama este ano como *International Literacy Year*, iniciando o que se pretendia ser uma década de concentração de esforços para reduzir a iliteracia e a falta de informação. Consequentemente, a necessidade de o conceito de literacia ser explorado e actualizado à luz das transformações ocorridas na sociedade (culturais, sociais, económicas, políticas, tecnológicas...) fez-se sentir de forma

premente nesta altura. A preocupação com esta questão contribuiu inevitavelmente para que o movimento da literacia da informação ganhasse novas forças. Com efeito, a dependência da informação que a sociedade assume e a forma como esta foi progressivamente condicionando a vida de todos os cidadãos influenciou e contribuiu para a expansão do conceito de literacia, que passou a integrar a literacia da informação (Behrens, 1994).

No início dos anos 90, a definição proposta por ALA (1989) tinha sido globalmente aceite. Na área das bibliotecas, o conceito ganhava contornos cada vez mais sólidos, uma vez que os profissionais da informação estavam conscientes da importância da sua contribuição para uma sociedade de aprendentes ao longo da vida (Behrens, 1994). A biblioteca passou a ser definitivamente considerada um espaço de aprendizagem e os bibliotecários definiram claramente o seu papel no movimento da literacia da informação. Com efeito, plenamente conscientes da necessidade de possibilitar o acesso fácil e rápido ao imenso novo mundo (e em permanente mutação) da informação, de forma eficaz e eficiente, concentraram-se no desenvolvimento da literacia da informação e empenharam-se, muitos deles, em programas de promoção e desenvolvimento da literacia da informação, sobretudo ao nível do Ensino Superior (Dudziak, 2001).

Campello (2003) refere que este movimento representa de forma muito particular o esforço da classe bibliotecária norte-americana para ampliar o seu papel dentro das instituições educacionais, uma vez que as transformações sociais tinham, de alguma forma, exigido modificações significativas no contexto do seu trabalho.

Em 1990, realiza-se o segundo *National Forum on Information Literacy (NFIL)*, com um grupo de representantes de quarenta e seis organizações empresariais, governamentais e educacionais, interessadas e preocupadas com a literacia da informação. Foi realizado um estudo - baseado na técnica de investigação *DELPHI*, entre Setembro de 1991 e Março de 1992 - com o objectivo de encontrar uma definição consensual para esse conceito e identificar medidas de resultados para o processo de literacia de informação. Os resultados deste estudo foram compilados num relatório publicado em 1992 por C. Doyle.

As metas educacionais norte-americanas (*Educational Goals of 1990*) serviram de quadro referencial para demonstrar a importância crucial da literacia da informação na concretização das mesmas. Doyle (1992) apresenta a definição encontrada, resultante das diferentes reflexões realizadas pelos participantes no Fórum:

Information literacy is the ability to access, evaluate, and use information from a variety of sources (p.2).

Esta definição é expandida pela indicação de um conjunto de atributos que uma pessoa literata em informação deve possuir, nomeadamente:

- reconhece a necessidade de informação;
- reconhece que a informação correcta e completa é a base para decisões inteligentes;
- formula questões baseadas nas necessidades de informação;
- identifica potenciais fontes de informação;
- desenvolve eficazes estratégias de busca ;
- acede a fontes de informação (incluindo digitais e outras tecnologias);
- organiza informação para aplicação prática;
- integra a nova informação no conhecimento adquirido;
- usa a informação ao serviço do pensamento crítico e da resolução de problemas (Doyle, 1992, p.4).

No relatório resultante deste Fórum, refere-se, de forma clara, que a capacidade de usar a informação é necessária para tomar decisões ao longo da vida, apresentando-se uma relação estreita entre a literacia da informação e a aprendizagem permanente. Com efeito, das seis áreas presentes nas "*Educational Goals of 1990*" (Estados Unidos da América), o painel de representantes no Fórum escolheu três, tendo presente um denominador comum: a aprendizagem ao longo da vida. Para a concretização destas metas, foram encontradas quarenta e cinco medidas de resultados para o desenvolvimento da literacia da informação, no contexto das metas educacionais seleccionadas, a saber:

- em 2000, todas as crianças americanas devem começar a escola preparadas para aprender;
- em 2000, os estudantes de vários níveis educacionais demonstrarão competências em diferentes áreas de conhecimento e todas as escolas da América assegurarão que os alunos desenvolvam as suas mentes e estejam preparados para a responsabilidade cívica, para outras aprendizagens e empregos produtivos na moderna economia;
- em 2000, todos os adultos serão literatos e possuirão o conhecimento e as competências necessárias para se integrarem na economia global e para exercerem os direitos e as responsabilidades cívicas.

Perpassa por todo o relatório a ideia de que a literacia da informação é basilar, condição *sine qua non* para a concretização das diferentes metas educacionais estipuladas a nível nacional. Referem-se, ainda, de forma exaustiva, as medidas de resultados passíveis de ser verificadas nos alunos ao nível do processo de literacia da informação, que os tornarão alunos autónomos e activos.

Em 1991, uma definição de literacia de informação abrangente é apresentada por Rader (1990), citada por Bawden (2001), enfatizando a importância deste conceito para a sobrevivência dos cidadãos no futuro, tal como já tinha sido feito por ALA (1989). A autora defende que uma pessoa literata em informação se caracteriza por possuir competências na aquisição e na utilização da informação apropriada para qualquer situação, dentro ou fora da biblioteca, local ou globalmente. De forma sucinta, será capaz de:

- sobreviver e ter êxito num ambiente informacional/tecnológico;
- viver uma vida produtiva, saudável e realizada numa sociedade democrática;
- lidar com eficiência com os ambientes de mudança ;
- assegurar um melhor futuro para a próxima geração;
- encontrar informação apropriada para a resolução de problemas pessoais e profissionais;
- possuir proficiências escritas e tecnológicas.

Em 1991, a publicação de um relatório da responsabilidade da *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*, vulgarmente conhecido por *SCANS Report* (US, 1991), surge como um documento governamental a credibilizar e, de certa forma, a ratificar, o movimento da literacia da informação (Doyle, 1994; Dudziak, 2001). Com efeito, esta Comissão, após a análise das exigências do mercado de trabalho e da capacidade de resposta dos jovens às expectativas do mesmo, elaborou uma lista de capacidades básicas (de comunicação, de pensamento crítico e pessoais) e de competências necessárias a um bom desempenho laboral. O principal objectivo deste documento foi ajudar os professores a compreender de que forma o currículo e a aprendizagem deviam mudar, de forma a desenvolver nos alunos as competências necessárias para a sua feliz integração no mercado de trabalho.

Segundo Doyle (1994), existe uma relação estreita entre a definição de literacia de informação saída do NFIL realizado em 1990 (*Information literacy is the ability to access,*

evaluate, and use information from a variety of sources) e as recomendações presentes no *SCANS Report*, o que constituiu, segundo a autora, um argumento poderoso para o avanço e consolidação do movimento em torno da literacia de informação. Com efeito, todas as competências presentes no relatório (ao nível da utilização dos recursos, ao nível interpessoal, ao nível das tecnologias, dos sistemas e da informação) estão relacionadas de forma estreita com esse conceito. Se nos detivermos de forma mais atenta na competência que diz respeito à informação - *Acquires and uses information*- vemos identificados os seguintes aspectos:

- *acquires and evaluates information*;
- *organizes and maintains information*;
- *interprets and communicates information*;
- *uses computers to process information* (US, 1991, p.12);

Uma análise atenta dos aspectos acima referidos permite perceber a íntima relação entre esta competência - *Acquires and uses information* - e a definição do conceito presente em Doyle (1994), embora não se refira no relatório a expressão literacia da informação.

Lenox e Walker (1992), citados por Bawden (2001), definem a literacia de informação de forma mais abrangente, como a competência que nos permite expressar, explorar e compreender o fluxo de ideias entre os indivíduos e grupos de pessoas, num contexto tecnológico em permanente mutação. Estes autores constataam que o processo, as competências e os hábitos no acesso e utilização de ideias sofreram mudanças revolucionárias e que a literacia de informação se reporta precisamente a este conjunto de competências de nível superior, complexas, integradas e apropriadas para cada idade.

Em 1993, a ALA adoptou um conjunto de elementos-chave a integrar num *curriculum* orientado para a literacia da informação, presentes no artigo *Information Literacy: A Position Paper on Information Problem-Solving*, elaborado pela *Wisconsin Educational Media Association*² (WEMA, 1993). Este documento defende de forma veemente a ideia que apenas uma aprendizagem baseada em recursos, em que os alunos possam ser efectivos utilizadores da informação em variados formatos, orientados pelo professor, tornará os alunos aprendentes activos e envolvidos na construção do conhecimento. São apresentados

²Segundo a justificação que se pode encontrar no sítio da ALA, por questões que se prendem com a ausência desta organização na revisão do documento, o mesmo já não beneficia do apoio da ALA no momento da redacção desta dissertação, embora continue a constituir um documento referencial no percurso da evolução do conceito.

sete elementos-chave - *Information problem-solving skills* - considerados basilares num *curriculum* orientado para a literacia da informação:

- definição da necessidade de informação;
- implementação da estratégia de pesquisa;
- localização de recursos;
- avaliação e compreensão da informação;
- interpretação da informação;
- comunicação da informação;
- avaliação do produto e do processo.

Na revisão da literatura realizada por Doyle (1994), a autora traça a história do desenvolvimento da expressão "literacia da informação", reflectindo sobre a importância extrema de que se reveste este conceito na sociedade contemporânea norte-americana. A sua reflexão tem como quadros referenciais o *Report on the National Goals* (1991) e o *SCANS Report* (US, 1991). Doyle (1994) recupera e reitera de forma enfática a definição de literacia da informação presente em Doyle (1992), referindo também que "*Information literacy is a thematic synthesis of the skills that individuals will need to live in the information age*" (Doyle, 1994, p.5).

Na mesma linha de Doyle, que apresentara um conjunto de atributos pertencentes a uma pessoa literata em informação, Bruce (1994), citada por Bawden (2001), atribui sete características-chave a uma pessoa competente em informação, nomeadamente:

- compromete-se numa aprendizagem autónoma;
- utiliza os processos de informação;
- utiliza uma variedade de sistemas e tecnologias de informação ;
- interiorizou valores que promovem o uso da informação;
- encontra informação apropriada para a resolução de problemas pessoais e profissionais;
- aborda a informação de forma crítica;
- possui um estilo pessoal de informação que facilita a sua interacção com o mundo da informação.

Partindo de uma reflexão sobre a crescente quantidade de informação e em permanente mutação de que depende a vida de um indivíduo na era da informação, transmitida pelas tecnologias da informação, e considerando a forma como toda esta informação afecta a

vida das pessoas ao nível pessoal e social ³, Shapiro e Hughes (1996) definem a literacia da informação como uma "*liberal art*" (p.1), imprescindível para o futuro da democracia. A literacia da informação é apresentada como algo abrangente que capacita os indivíduos não só para a utilização da informação de forma efectiva e a adaptação às constantes mudanças, mas também para pensar de forma crítica a Sociedade da Informação.

Segundo estes autores:

Information literacy should in fact be conceived more broadly as a new liberal art that extends from knowing how to use computers and access information to critical reflection on the nature of the information itself, its technical infrastructure, and its social, cultural and even philosophical context and impact - as essential to mental framework of the educated information-age citizen as the trivium of basic liberal arts (grammar, logic and rhetoric) was to the educated person in medieval society (Shapiro e Hughes, 1996, p.3).

Ainda nos anos 90, Dupuis (1997) elaborou uma listagem de trinta e cinco competências necessárias para desenvolver a literacia de informação que, segundo a autora, podem ser incluídas em seis competências básicas:

- compreensão das complexidades do mundo da informação e das tecnologias envolvidas;
- habilidade para articular quando e que informação é necessária;
- capacidade de seleccionar ferramentas e fontes apropriadas e pesquisar de forma eficiente;
- habilidade para interpretar informação, em diferentes formatos e através de diferentes meios;
- capacidade de manusear e organizar a informação seleccionada;
- habilidade para comunicar aos outros a localização e o conteúdo da informação encontrada.

A lista que Dupuis (1997) apresenta é considerada extensa e muito ambiciosa por parte de Bawden (2001), uma vez que, segundo este autor, poucos profissionais da informação a dominarão de forma completa ao longo de toda a sua vida.

Ainda em 1997, Christine Bruce introduz uma nova abordagem para a definição de literacia da informação, que denominou de *relational model*, ao enfatizar a importância da forma como o conceito de literacia da informação é percebido pelos próprios utilizadores. No seu livro *Seven Faces of Information Literacy*⁴, a autora apresenta um conjunto

³Referem, a título de exemplo, a propriedade intelectual, a privacidade, a indústria do entretenimento.

⁴Desenvolvido a partir da sua tese de doutoramento *Information Literacy: a phenomenography*.

de ideias-chave: há várias formas através das quais a literacia da informação pode ser experienciada; a importância da *information technology* difere em cada experiência; a literacia da informação é um fenómeno social, mais do que individual; existe uma relação estreita entre a literacia da informação e o conceito de aprender a aprender (Bruce, 2003).

Bruce refere-se à literacia da informação como uma questão situacional experimentada pelos sujeitos, resultando dessa sua visão uma ênfase em determinadas concepções e experiências, segundo o comentário de Dudziak (2003). Neste contexto, C. Bruce apresenta sete concepções em que incide a literacia da informação: *information awareness; sources; process; control; knowledge base; insight and wisdom*, traduzidas da seguinte forma por Pacheco (2007): concepção da tecnologia da informação, das fontes de informação, dos processos de informação, do controlo da informação, da construção do conhecimento, da extensão do conhecimento e, finalmente, concepção da sabedoria. Nestas diferentes concepções, a literacia da informação é experienciada de diferentes formas, nomeadamente:

- *IL experienced as using IT to stay informed and to communicate;*
- *IL experienced as using info sources;*
- *IL experienced as using info processes ;*
- *IL experienced as controlling information ;*
- *IL experienced as constructing knowledge in an unfamiliar area;*
- *IL experienced as extending knowledge;*
- *IL experienced as using information wisely* (Bruce, 2007, p.10-16).

A publicação do livro *Information Power: Building Partnerships for Learning* (AASL/AECT, 1998) passou a representar um marco incontornável no que à promoção e desenvolvimento da literacia da informação diz respeito. Com efeito, dando continuidade ao já definido em *Information Power: Guidelines for School Library Media Programs* (AASL/AECT, 1988), pretende constituir-se como uma poderosa ferramenta a ser utilizada por professores bibliotecários para promover uma aprendizagem activa e independente que permitirá aos alunos tornarem-se autónomos, literatos em informação e aprendizes ao longo da vida. Os *Information Literacy standards for student learning* ocupam um lugar central neste livro que, de forma incontestável, atribui um papel crucial ao professor bibliotecário na promoção e desenvolvimento da literacia da informação, pela responsabilidade que assume no estabelecimento de parcerias e programas, congregando sinergias ao serviço desta causa essencial para o futuro dos alunos.

Carol Kuhlthau, em 1999, define a literacia da informação, tal como Doyle (1994), apresentando os atributos da pessoa literata em informação. Numa abordagem claramente educativa, referindo-se ao processo de aprendizagem, a autora enfatiza a necessidade urgente de desenvolver nos alunos competências que permitam a utilização da informação no contexto das vivências da vida real, num ambiente de abundância informacional em permanente devir. Kuhlthau (1999) refere que, para além da capacidade de localizar a informação, também a habilidade da sua utilização no contexto das experiências do quotidiano faz efectivamente de um cidadão alguém literato em informação. Para esta autora:

Being literate in the information age involves the ability to find meaning in the vast barrage of diverse messages that form our learning environment. Information literacy involves being able not only to locate information, but also to interpret it within the context of our real-life experience. Information literacy is the ability to use information meaningfully in all aspects of our daily lives (Kuhlthau, 1999, p.6).

Ainda em 1999, a *Society of College, National and University Libraries* (SCONUL, 1999) considera a literacia da informação como:

attributes of awareness and understanding of the way in which information is produced in the modern world, critical appraisal of the content and validity of information, some practical ideas of how information in the real world is acquired, managed, disseminated and exploited, particularly with knowledge of how appropriate professional groups use information in the workplace, in business, and in the world of culture and arts (p.5).

Ao longo da década de 90, muitos foram os progressos realizados no desenvolvimento de programas e acções com o objectivo de promover e disseminar a literacia da informação, de acordo com Rader (1999). Com efeito, paulatinamente, esta temática foi conquistando a preocupação de um número cada vez maior de indivíduos e de organismos educativos e políticos.

Com o objectivo de verificar os progressos efectuados para se alcançarem as recomendações presentes no *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* (ALA, 1989), a *American Library Association* (ALA, 1998) elaborou um relatório, fazendo o ponto de situação, nos Estados Unidos. Neste documento, apesar de se ter chegado à conclusão que as recomendações realizadas em 1989 começavam a revelar alguns frutos,

em termos de organizações criadas (*National Forum on Information Literacy, ERIC Clearinghouse on Information and Technology...*), na disponibilização de sítios *Web* específicos sobre esta temática, na elaboração de padrões de referência da literacia da informação e na implementação de diferentes dinâmicas a nível nacional e internacional, foram acrescentadas cinco recomendações com vista a enfrentar desafios acrescidos, trazidos pela então iminente entrada no século XXI.

Refira-se, no entanto, que a mensagem que finaliza o relatório refere a existência de muitos desafios pela frente, para que todos os jovens se tornem efectivamente literatos em informação. A qualidade educacional, segundo este relatório, exige não apenas investimentos em tecnologias, mas também em programas que qualifiquem os indivíduos para encontrar, avaliar e utilizar a informação de forma efectiva.

Neste contexto, na Europa, durante a década de 90, foram implementados dois projectos considerados referenciais na área da literacia da informação e que importa, neste momento, mencionar: o EDUCATE (*End-user Courses in Information Access through Communication Technology*), envolvendo universidades da Irlanda, Suécia, França, Espanha e Reino Unido; e o DEDICATE (*Distance Education Information Courses with Access Through Networks*).

As revisões de bibliografia realizadas ao longo da década de 90 dão conta de um volume considerável de publicações sobre esta matéria em diferentes países, tendência que aumentaria de forma significativa ao longo dos anos seguintes.

3.4 Década actual: Globalização do conceito

Tal como refere Einsenberg *et al.* (2004), o conceito de literacia da informação espalhou-se por todo o mundo, reconhecendo-se, de forma global, que a literacia da informação é essencial para a aprendizagem ao longo da vida, imprescindível para a formação de cidadãos preparados para enfrentar o mercado de trabalho, constituindo um pré-requisito crucial para o desenvolvimento económico. Assim, ao longo da presente década, continuamos a encontrar contributos para a definição de literacia da informação, conceito que adquire, incontestavelmente, uma importância crescente com repercussões positivas e implementação de diversas dinâmicas em muitos dos países do mundo, nos quatro conti-

nentes.

Em 2001, Dudziak (2001) apresenta uma definição de literacia da informação a partir da análise da evolução do conceito, com base na concepção da literacia da informação orientada para a aprendizagem ao longo da vida⁵. Para esta autora, a literacia da informação é:

um processo contínuo de interiorização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interacção permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar uma aprendizagem ao longo da vida (Dudziak, 2001, p.143).

Webber e Johnston (2004) consideram a literacia da informação como:

the adoption of appropriate information behavior to identify, through whatever channel or medium, information well fitted to information needs, leading to wise and ethical use of information in society (p.13).

Na sua concepção de literacia da informação, os autores englobam não apenas *information skills* e pesquisa de informação, mas áreas mais abrangentes do conhecimento, como por exemplo as relacionadas com os aspectos éticos e legais do uso da informação. A definição apresentada pretende abarcar uma concepção de literacia da informação que inclua uma grande variedade de canais de informação (impressos, electrónicos, humanos, organizacionais...), abarque o espectro da tomada de consciência de uma necessidade de informação até ao uso da informação para criar novas ideias, e possa ser aplicada à aprendizagem ao longo da vida (Webber, 2003a).

Contrariamente à caracterização da literacia da informação como um conjunto de atributos pessoais, tal como se pode verificar nos diversos padrões de literacia da informação do Estados Unidos e Austrália, Johnston e Webber (2006) definem-na como uma *soft applied discipline*, de crucial importância para a Sociedade da Informação. A literacia da informação é entendida essencialmente enquanto preocupação com a pessoa no seu todo, no contexto da Sociedade da Informação, considerando os autores que não está restringida ao desempenho de competências específicas num número limitado de contextos. A relevância social da literacia da informação é enfatizada, extrapolando-se a sua importância

⁵A autora, a partir da evolução do conceito de literacia da informação, destaca três concepções de literacia da informação: a concepção da informação (ênfase na tecnologia da informação); a concepção cognitiva (ênfase nos processos cognitivos); a concepção da inteligência (ênfase na aprendizagem ao longo da vida). As diferentes concepções implicam diferenças na definição do conceito de literacia da informação, bem como na percepção do processo de aprendizagem e do papel que, neste contexto, a biblioteca assume.

para lá da biblioteca e das preocupações educacionais. Segundo os autores "*the information literate person is a self and socially conscious being, rather than a simple repository of skills and knowledge*" (Johnston e Webber, 2006, p.112).

Johnston e Webber (2006) consideram que a literacia da informação não se circunscreve ao ambiente educacional, identificando três grandes exigências no âmbito da literacia da informação, na Sociedade da Informação:

- o exercício da cidadania;
- o crescimento económico;
- a empregabilidade.

À medida que o século XXI avança, a literacia da informação vai-se tornando preocupação à escala mundial. A comprovar esta realidade está o encontro que decorreu em Setembro de 2003, em Praga, na República Checa. Um grupo de especialistas em literacia da informação, representantes de vinte e três países e quatro continentes⁶, reuniu-se com o objectivo de encontrar uma definição para o conceito de literacia da informação aplicável a diversas culturas e diferentes níveis de desenvolvimento e para identificar o seu papel na transformação das comunidades do mundo no intuito de criar planos de acção.

A definição encontrada foi a seguinte:

Information Literacy encompasses knowledge of one's information concerns and needs, and the ability to identify, locate, evaluate, organize and effectively create, use and communicate information to address issues or problems at hand (NCLIS/NFIL/UNESCO, 2003, p.1).

Deste encontro, surgiu, em Dezembro de 2003, um relatório com uma declaração que se tornou rapidamente referencial - *The Prague Declaration: Towards an Information Literate Society* - onde os especialistas propuseram seis princípios básicos no âmbito da literacia da informação e elaboraram um conjunto de recomendações políticas (para os governos e organizações civis) de forma a globalizar definitivamente a consciência da importância crucial desta literacia para a aprendizagem efectiva, o progresso individual, social e económico.

De forma particular no contexto do Reino Unido, o *Chartered Institute of Library and Information Professionals* (CILIP, 2004) sentiu necessidade de encontrar uma definição

⁶Esteve presente neste encontro a Doutora Ana Maria Correia, da Universidade Nova de Lisboa, em representação de Portugal.

simples para literacia da informação que pudesse ser compreendida por todas as comunidades utilizadoras de informação. Este organismo considera que, na era da aprendizagem ao longo da vida, a literacia da informação é relevante para todas as faixas etárias, desde os mais jovens até aos mais idosos. Reportando-se à informação em todas as formas possíveis, este Instituto considera que ser literato em informação é, mais do que compreender como encontrar a informação, compreender as suas limitações e a necessidade de examinar a forma como se utiliza a informação, bem como compreender a forma de gerir e comunicar a mesma. Em suma, *"is knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in a ethical manner"* (CILIP, 2004, p.1). De acordo com CILIP (2004), uma pessoa literata em informação possui competências que lhe permitem compreender:

- uma necessidade de informação;
- os recursos disponíveis;
- como localizar a informação;
- a necessidade de avaliar os resultados;
- como trabalhar e explorar os resultados;
- a ética e a responsabilidade na utilização da informação;
- como comunicar ou partilhar os resultados;
- como gerir os resultados.

Em ANZIIL/CAUL (2004) encontramos a literacia da informação definida como *"an intellectual framework for recognizing the need for, understanding, finding, evaluating, and using information."* (p.8). Refere-se que as actividades que a envolvem são apoiadas pela tecnologia da informação, mas também por consistentes métodos investigativos, e, sobretudo, pelo pensamento crítico.

A IFLA (2006) elaborou aquele que é talvez um dos mais recentes contributos para a definição de literacia da informação:

Information literacy is assumed to be the knowledge and skills necessary to correctly identify information needed to perform a specific task or solve a problem, cost-efficiently search for information or reorganize it, interpret and analyze it once it is found and retrieved, evaluate the accuracy and reliability of the information, including ethically acknowledging the sources from whence it was obtained, communicate and present the results of analyzing and interpreting it to other, if necessary, and then utilize it for achieving actions and results (p.17).

Como verificámos ao longo da apresentação da evolução do conceito de literacia da informação, nestas três últimas décadas, surgiram muitos contributos para a definição do mesmo, sobretudo por bibliotecários e profissionais da informação. Referindo-se de forma particular às inúmeras definições de literacia de informação que têm sido apresentadas e complementadas por diferentes autores, Owusu-Ansah (2005) considera que há mais semelhanças que divergências nessas definições. De acordo com este autor, continuar a debater qual será a definição mais apropriada, depois de tanta reflexão e concordância, não traz grandes benefícios, constituindo-se como manifesta perda de tempo e de energia. Esse tempo e energia deveriam ser utilizados, segundo Owusu-Ansah (2005), para melhorar as capacidades dos alunos, explorando o papel que o bibliotecário assume em todo este contexto, e determinando a legitimidade e participação da biblioteca na formação de estudantes literatos.

Campbell (2004) sublinha que se deve interpretar a definição de literacia da informação de forma mais abrangente e que a definição apresentada por ALA (1989) é:

broad enough to encompass the entire spectrum of information skills from Inuit traditional knowledge to high-tech search engines, and will probably be applicable for many decades (p.4).

Esta autora refere ainda que, no futuro, a IFLA terá necessariamente que assumir um papel importante em "*broadening the practical definition to includes all forms of literacy for all people*" (Campbell, 2004, p.7).

Em Dezembro de 1998, Dudziak (2003) refere que através do motor de busca Alta-vista foram encontrados cerca de 9.510 *web* itens com a expressão *information literacy*; nove anos depois, em Janeiro de 2008, recorrendo ao mesmo motor de busca, encontramos 174.000.000 entradas *Web*, realizando a pesquisa com a mesma palavra-chave, o que claramente demonstra o interesse que a temática da literacia da informação desperta globalmente.

Com efeito, a realidade que podemos constatar, e que está devidamente documentada em *Information Literacy: an International State-of-the Art Report* (IFLA/UNESCO, 2007), dá conta de actividades e esforços realizados a nível mundial para a promoção e desenvolvimento da literacia da informação. Virkus (2003) e Rader (2002) fazem o ponto da situação em relação à Europa e à comunidade internacional, respectivamente.

Embora claramente os países referenciais em termos de publicações, organizações e dinâmicas consolidadas sejam os Estados Unidos, o Reino Unido, a Austrália e a Nova Zelândia, muitos outros países, de forma diversa, estão a enfrentar o desafio de desenvolver, em diferentes áreas (da educação, da saúde, do mercado de trabalho e outras), a literacia da informação.

O relatório acima citado, que visa identificar as tendências na área da literacia da informação em todo o mundo, é omissivo em relação a países como Portugal, Alemanha, Itália, países do continente asiático, países do norte de África e da Europa de Leste, presumindo, no entanto, que esta omissão não é sinónimo de ausência de actividade no que à literacia da informação diz respeito. Como se refere no relatório, aguardam-se contribuições dos mesmos a dar conta do estado da arte no que concerne a esta temática.

Em países como o Canadá e a Espanha, assistimos já a um conjunto de iniciativas claramente a destacar nesta matéria, seguidos por outros países onde se começam a delinear actividades de desenvolvimento da literacia da informação, sobretudo no Ensino Superior, como a África do Sul, a Rússia, países da África subsariana e países nórdicos. Nalguns destes países, o principal desafio tem a ver com o desenvolvimento de políticas ao nível nacional e institucional para orientar e facilitar a integração de programas da literacia da informação.

É pertinente registar, na Europa (mais concretamente em Amesterdão), em 2003, a criação da *European Network for School Libraries and Information Literacy* (ENSIL)⁷, por doze pessoas de oito países europeus⁸, com os seguintes objectivos:

- apoiar e promover a investigação sobre biblioteconomia escolar, especialmente na Europa;
- divulgar informação sobre bibliotecas escolares e sobre o trabalho realizado por bibliotecários escolares profissionais;
- defender políticas para o desenvolvimento das bibliotecas escolares/ centros de recursos e da profissão da biblioteconomia escolar;
- estabelecer comunicação entre profissionais no domínio da biblioteconomia escolar;
- promover o desenvolvimento profissional dos bibliotecários escolares/especialistas de informação.

⁷www.ensil.eu/

⁸Em Junho de 2008, a rede contava com cerca de 80 membros de 21 países europeus.

A questão da importância da literacia da informação (presente de forma clara na própria designação da fundação ENSIL) ocupa, de forma relevante, todos os seus membros, constituindo também uma plataforma para a divulgação de práticas e para a partilha de experiências neste contexto.

Na América Latina, destacam-se o interesse crescente na área da literacia da informação⁹ e um já significativo número de iniciativas com vista à sua promoção e desenvolvimento, sobretudo devido à intervenção de bibliotecários, de forma particular ao nível do Ensino Superior (Dudziak, 2006; Rader, 2002).

Na Ásia, mais concretamente na China, os *Information Literacy Competency Standards* foram já traduzidos e distribuídos em toda a comunidade bibliotecária, registando-se a realização de conferências, publicações e implementação de programas de desenvolvimento de competências em informação, sobretudo no Ensino Superior. Em Singapura, para além das iniciativas levadas a cabo neste âmbito a nível educacional (as competências em informação são preocupação desde o Ensino Básico ao Secundário), registam-se importantes avanços ao nível da investigação na área do mercado de trabalho (Rader, 2002).

Sublinhe-se que, por todo o mundo, de forma particular nos países mais avançados na investigação sobre esta temática, mas também em muitos outros, abundam as publicações, as conferências, as organizações, os sítios *web*, os *weblogs*, os *workshops* e os tutoriais na área da literacia da informação.

A destacar em termos de organizações com um papel importante na investigação e implementação de actividades relacionadas com a literacia da informação, temos, na Austrália e na Nova Zelândia, o *Council of Australian University Libraries* (CAUL)¹⁰, o *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (ANZIIL)¹¹; em Espanha, o *Grup de Treball ALFINCAT*¹², a *Associación Valenciana de Alfabetización Informacional*¹³; no Reino Unido o *SCONUL Working Group on Information Literacy*¹⁴, o *Chartered Institute of Library and Information Professionals* (CILIP)¹⁵; nos Estados Unidos,

⁹Destacam-se alguns países, nomeadamente o Brasil, o México e a Argentina.

¹⁰www.caul.org

¹¹www.anziil.org

¹²www.cobdc.org/grups/alfincat

¹³www.avalfin.org

¹⁴www.sconul.ac.uk/activities/infolit

¹⁵www.cilip.org.uk

a *American Association of School Libraries* (AASL)¹⁶; o *National Forum on Information Literacy* (NFIL)¹⁷, a *American Library Association* (ALA)¹⁸, a *Association of College and Research Libraries* (ACRL)¹⁹; no Canadá, a *Association for School Libraries* (ASL)²⁰, na África do Sul, a *Library and Information Association of South Africa* (LIASA)²¹.

Não podemos também deixar de referir o importante papel que têm assumido na promoção e no desenvolvimento da literacia da informação a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA)²² e a *International Association of School and Librarianship* (IASL)²³.

Em relação aos *weeblogs*, destacamos o *blog* de Sheila Weber²⁴, no Reino Unido, o *Information Literacy Land of Confusion*²⁵ e o *Information Literacy in Canada*²⁶, ambos no Canadá.

De forma particular, das conferências e encontros realizados em todo o mundo, não descurando todos os outros acontecimentos e encontros, destacamos a *LILAC Librarian's Information Literacy Annual Conference*²⁷, que se realiza desde 2005 e que tem contribuído de forma particular para a discussão, reflexão e partilha de ideias e projectos sobre esta temática.

Apesar de muito trabalho ter sido já realizado na área da literacia da informação, e de, claramente, a sua importância ser mundialmente reconhecida, como se pode ler em MMUL/LUL (2002), "*there is a lot more work yet to be done*" (p.10).

3.5 Padrões de Referência da Literacia da Informação

No contexto da educação voltada para a literacia da informação, essencialmente a partir da década de 90, investigadores da área da literacia da informação, organismos e

¹⁶www.ala.org/aasl

¹⁷www.infolit.org

¹⁸www.ala.org

¹⁹www.ala.org/acrl

²⁰www.cla.ca/casl

²¹www.liasa.or.za

²²www.ifla.org

²³www.iasl.online.org

²⁴information-literacy.blogspot.com

²⁵www.informationliteracy.net

²⁶blog.uwinnipeg.ca/ilig

²⁷www.cilip.org.uk/specialinterestgroups/bysubject/informationliteracy/lilac/lil

profissionais de informação, produziram padrões de referência da literacia da informação. Inicialmente, estes padrões foram elaborados no contexto específico do Ensino Superior, tendo-se estendido posteriormente a outros níveis de ensino (Snavey, 2001).

Da revisão da literatura efectuada, podemos concluir que os padrões considerados referenciais são os seguintes: *The Seven Pillars of information literacy* (SCONUL, 1999), no Reino Unido; *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2000), nos Estados Unidos da América; *Information Literacy Standards* (CAUL, 2001), na Austrália, que tiveram uma segunda edição já em colaboração com a Nova Zelândia, *Australian and New Zealand Information Literacy Framework* (ANZIIL/CAUL, 2004); e, para outros níveis de ensino que não o Superior, *Information Literacy Standards for Student Learning* (AASL/AECT, 1998), produzidos também nos Estados Unidos.

É pertinente, no entanto, registar que, segundo MMUL/LUL (2002), os atributos que fazem parte da expansão da definição de literacia de informação apresentada por Doyle (1992), desenvolvida no *National Forum on Information Literacy*, em 1990, constituem também padrões de referência a considerar.

Os *Information Literacy Standards for Student Learning* (AASL/AECT, 1998) merecem-nos especial atenção, não apenas porque cronologicamente antecedem todos os restantes, mas, sobretudo, considerando o âmbito em que se insere a presente dissertação. Fazendo parte do livro *Information Power: Building partnerships for learning*, como já foi mencionado, estabelecem nove padrões de competências de informação dos alunos, dividindo-os em três categorias: literacia da informação, aprendizagem autónoma e responsabilidade social. São fornecidos indicadores para cada uma das categorias, estabelecidos níveis de proficiência, bem como exemplos de potenciais situações que exigem a literacia da informação para cada padrão, de forma a ilustrar as formas de aplicação.

São indicados, dentro das categorias acima mencionadas, os seguintes padrões:

- o aluno competente em informação acede à informação de forma eficiente e eficaz; avalia a informação de forma competente e crítica; usa a informação de forma correcta e criativa;
- o aluno autónomo na aprendizagem é competente em informação e procura a informação relacionada com os seus interesses; aprecia a literatura e outras formas criativas de expressão da informação; procura a excelência na pesquisa de informação e produção de conhecimento;
- o aluno que contribui positivamente para a comunidade escolar ou educativa e para a sociedade é competente em informação e reconhece a sua

importância para a sociedade democrática; assume um comportamento ético relativamente à informação e à tecnologia de informação; participa eficazmente em grupos de pesquisa e produção de informação.

Pretende-se que estes padrões sejam essencialmente um guia e um apoio para todos os agentes educativos, um referencial na importante missão de desenvolver nos alunos competências em informação. Os *Information Literacy Standards for Student Learning* (AASL/AECT, 1998) têm vindo a ser adoptados e adaptados por várias instituições educativas, nos Estados Unidos (Taylor, 2006).

Ao nível do Ensino Superior, no Reino Unido, a *Society of College, National and University Libraries* (SCONUL, 1999) elaborou, a partir de definições prévias de competências em informação, sete padrões de competências que sintetizam o que os autores consideram melhor representar as suas próprias posições:

- reconhecer uma necessidade de informação;
- distinguir formas de preencher a lacuna em informação;
- elaborar estratégias para localizar a informação;
- localizar e aceder à informação;
- comparar e avaliar a informação proveniente de várias fontes;
- organizar, aplicar e comunicar informação aos outros da forma mais apropriada;
- sintetizar e criar informação, contribuindo para a criação do conhecimento.

Mais do que um conjunto de competências, trata-se de um modelo, como sublinha Correia e Teixeira (2003). Este modelo foi designado *The seven pillars of Information Literacy*. Webber (2003b) afirma de forma veemente que este referencial é mais útil do que a longa lista de padrões desenvolvidos por outras entidades, nomeadamente ACRL (2000) e CAUL (2001).

Em 2000, a ALA publica *Information Literacy Standards for Higher Education* (ACRL, 2000), declarando que o estudante literato em informação é capaz de:

- determinar a natureza e a extensão da informação de que necessita;
- aceder à informação de que necessita de um modo efectivo e eficiente;
- avaliar criticamente a informação e as suas fontes e incorporar a informação seleccionada na sua base de conhecimentos;

- usar a informação eficazmente de modo a alcançar um objectivo específico;
- compreender as questões económicas, legais e sociais que envolvem o uso da informação e aceder e utilizar a informação de forma ética e legal.

Os *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2000), um conjunto de cinco padrões e de vinte e dois indicadores de desempenho, representaram, segundo Einsenberg *et al.* (2004), um importante passo para a normalização da literacia da informação no Ensino Superior. Concebendo a literacia da informação como basilar para a aprendizagem ao longo da vida, como um elemento comum a todas as disciplinas e níveis educativos, afirma-se que aquela permite aos estudantes dominarem as suas investigações e tornarem-se autónomos na sua aprendizagem. Com efeito, estes padrões, de forma explícita, estão focalizados nos resultados desejáveis para os estudantes literatos em informação, fornecendo um "*framework for assessing the information literate individual*" (ACRL, 2000, p.5).

Em 2001, o *Council of Australian University Librarians* (CAUL, 2001) elaborou os seus padrões de referência da literacia da informação, baseados nos *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2000). Algumas das diferenças residem no facto de estes padrões não se dirigirem apenas aos estudantes, mas, de forma mais abrangente, às pessoas literatas em informação. Este referencial apresenta sete padrões de referência e medidas de resultados, fornecendo uma extensa listagem de exemplos para cada uma das medidas. Para além das competências presentes em ACRL (2000), refere-se que uma pessoa literata em informação é capaz de:

- classificar, armazenar, manipular e processar a informação recolhida ou gerada;
- reconhecer a literacia da informação como um requisito para a aprendizagem ao longo da vida.

Em 2004, os padrões australianos conheceriam uma segunda edição, agora denominada *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*, elaborados pelo *Council of Australian University Librarians* (CAUL) em parceria com o *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (ANZIIL). Esta segunda edição (ANZIIL/CAUL, 2004) reflecte a forma como académicos e bibliotecários utilizaram a primeira edição. Os conceitos foram adaptados e actualizados de maneira

a incorporar recentes formas, nacionais e internacionais, de compreender a literacia da informação (IFLA/UNESCO, 2007).

Este referencial, centrado na pessoa literata em informação, fornece os princípios, os padrões de referência que apoiarão a literacia da informação em todos os sectores educacionais. Enquanto instrumento orientador "*incorporates standards and learning outcomes that consists of attributes, processes, knowledge, skills, attitudes, beliefs and aspirations associated with the information literate person*" (ANZIIL/CAUL, 2004, p.11). São apresentados um conjunto de seis padrões referenciais para a pessoa literata em informação, nomeadamente:

- reconhece a necessidade de informação e determina a natureza e a extensão da informação de que precisa;
- encontra a informação de que precisa de forma eficaz e eficiente;
- avalia criticamente a informação e o processo de pesquisa da informação;
- gere a informação recolhida ou criada;
- aplica a informação existente e a adquirida para construir novos conceitos;
- utiliza a informação compreendendo os aspectos culturais, éticos, económicos, legais e sociais que estão inerentes à sua utilização.

Os padrões australianos pretendem, como se pode ler no prefácio, "*place the standards in the broader context of generic skills, of which information literacy is the core component*" (ANZIIL/CAUL, 2004, p.5). Os pressupostos presentes na primeira edição destes padrões sofrem algumas ligeiras reformulações, acrescentando-se ainda que a pessoa literata em informação:

- utiliza a informação e o conhecimento para exercer de forma activa a cidadania e a responsabilidade social;
- concebe a literacia da informação como parte da aprendizagem independente e da aprendizagem ao longo da vida.

Segundo Webber (2003b), os padrões australianos são mais inclusivos, uma vez que se reportam à pessoa literata em informação, em vez de apenas se restringirem aos estudantes literatos em informação. Correia e Teixeira (2003) sublinham que nenhum dos padrões responde de forma clara à "*awareness concerning effects of illegal and harmful content disseminated through the internet and new online technologies*" (p.315-316), sentindo-se, segundo os autores, a necessidade premente de se expandir estes padrões de referência, de

forma a se incluírem preocupações éticas relativas a uma Internet mais segura, em todos os níveis de ensino.

Mais recentemente, em 2005, foram publicados os *Information Literacy Standards in Science and Technology* (ALA/ACRL/STS, 2005), como resposta a uma área específica. Finalmente, mas não menos importante, em 2006, a IFLA publicou os *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning* (IFLA, 2006). Este documento, resultante de múltiplos contributos de investigadores conceituados nesta área, constitui-se como "a conceptual template to guide the creation of information literacy programs in academic and school libraries, although most of the principles can also be applied to public libraries" (IFLA, 2006, p.4). Podemos encontrar neste documento uma proposta de padrões de literacia de informação para a comunidade bibliotecária internacional, construída a partir dos padrões de literacia de informação já aqui referidos. A proposta é constituída por três componentes básicos: acesso, avaliação e uso da informação, como se pode verificar na figura 3.1.

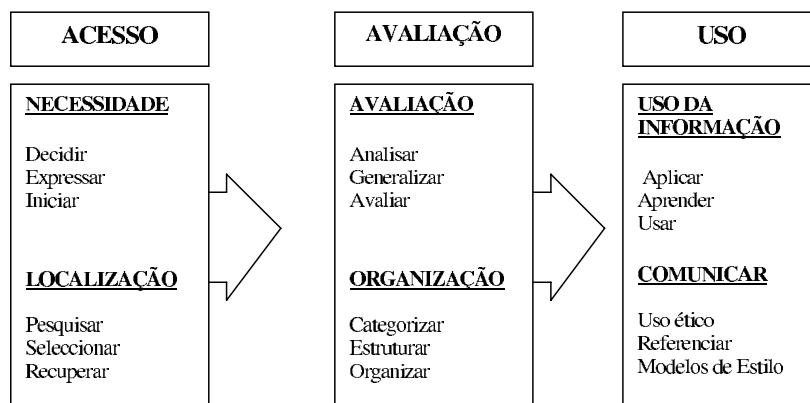


Figura 3.1: Padrões de referência da literacia da informação²⁸

Em jeito de conclusão, salienta-se que todos estes padrões pretendem constituir-se essencialmente como instrumentos orientadores, que podem (e devem) ser adaptados ao contexto específico de cada realidade educativa ou outra.

²⁸ Adaptado de IFLA (2006).

4 - A Biblioteca Escolar e a Literacia da Informação

"School library in the 21st century is about constructing new sense and new knowledge, and building an information infrastructure and information resources to enable this." (Todd, 2001, p. 2)

A Biblioteca Escolar assume no paradigma educacional do século XXI uma missão essencial: apoiar alunos e professores no desenvolvimento de competências cruciais, disponibilizando informação em diferentes formatos e suportes, promovendo a sua utilização na sala de aula, colaborando na planificação e dinamização de actividades de aprendizagem centradas no aluno e nas suas necessidades. No contexto das competências a desenvolver, destacam-se, pela urgência e importância, as competências em informação que permitirão aos alunos a sua integração com êxito na Sociedade da Informação, o exercício da cidadania e a realização pessoal, profissional e social.

A exigente e vital missão da biblioteca e do professor bibliotecário no âmbito da promoção e desenvolvimento da literacia da informação na comunidade escolar reveste-

se de desafios e de contornos particulares que passam, inevitavelmente, pelo trabalho colaborativo, pela optimização de todas as possibilidades oferecidas pelas TIC e pela implementação de actividades de aprendizagem baseadas em recursos.

4.1 A Educação na Sociedade da Informação

As exigências crescentes da sociedade em permanente devir - que implicam a necessidade imprescindível de se continuar a aprendizagem ao longo da vida -, o crescente e mutante volume informacional¹ disponível através das TIC exigem uma mudança radical na forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem, clamam por "uma nova forma de aprender e ensinar" (Serra, 1998, p.128). Como refere o Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (MSI, 1997):

o conceito de educação deve evoluir [...] para dar lugar a um processo de aprendizagem durante toda a vida, isto é, facultando a cada indivíduo a capacidade de saber conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização. [...] A educação deve facultar a todos as possibilidades de terem ao seu dispor, recolherem, seleccionarem, ordenarem, gerirem e utilizarem essa mesma informação (p.43-44).

Efectivamente, para que os alunos desenvolvam as competências necessárias à integração plena e activa na sociedade e continuem a aprendizagem ao longo da vida, é necessário haver mudanças ao nível do paradigma educacional, ou seja, deve efectivamente surgir e vingar uma nova concepção de educação, não centrada na mera transmissão de conhecimentos, mas no aluno e no seu processo de construção dos saberes e desenvolvimento de competências, perspectivando a sua formação integral. Porque, como aponta Bundy (2004b), "*Education must seek not to domesticate but to literate*" (p.1).

No emergente paradigma educacional, o aluno deve participar activamente no processo educativo, sendo responsável pela construção do conhecimento, desenvolvendo, da forma mais autónoma possível, as suas competências. O conhecimento é, neste contexto, entendido à luz da subjectividade, centrado nas necessidades do indivíduo e respeitando o seu ritmo de aprendizagem. O professor passa a ser aquele que orienta, um mediador que conduz os alunos na construção do conhecimento. Recordando as orientações presentes

¹Gigantesca "Biblioteca de Babel", visionada por Jorge Luís Borges.

em MSI (1997), "Já não basta que os professores se limitem a transmitir conhecimentos aos alunos, têm também de os ensinar a pesquisar, a relacionar entre si as diversas informações, revelando espírito crítico" (p.47).

Neste contexto, é necessário adaptar a Escola aos contextos políticos, sócio-culturais e económicos no quadro da globalização e da Sociedade da Informação, tendo por base os quatro pilares da educação (Delors, 1996). O *saber ser* adquire, neste novo paradigma educacional, a dimensão de todo o processo educativo e o aluno organiza as suas aquisições e perspectiva a (auto)formação como um processo que não se circunscreve ao espaço físico da escola, mas que projecta na dimensão global da sociedade. Não se privilegia, neste novo paradigma, a aquisição de conhecimentos, mas focaliza-se a intenção e a interacção formativa no *aprender a ser* e no desenvolvimento de competências que permitam aos alunos a plena integração, a participação activa na sociedade em constante mudança. O *aprender a aprender* proporciona aos indivíduos a possibilidade da aprendizagem ao longo da vida, condição agora essencial para, em liberdade e em responsabilidade, o cidadão deixar a marca criativa da sua presença no ambiente que o rodeia.

As características desta nova forma de conceber a educação, por contraponto às consideradas inerentes à concepção de educação no paradigma industrial, estão sintetizadas no quadro 4.1 (RBE, 2008). Este quadro salienta as transformações que foram ocorrendo nas últimas décadas, no contexto educacional, nos diferentes elementos da comunicação pedagógica (ao nível dos conteúdos e dos meios da comunicação, das relações entre o emissor e o destinatário e destes com o meio).

No contexto educativo português, este novo paradigma educacional corporiza o conteúdo do discurso educativo produzido em Portugal desde a década de 80, quer no âmbito da teoria educativa quer ao nível das propostas de concretização da política educativa. No entanto, as abordagens pedagógicas preconizadas por este novo paradigma ainda estão longe de ser as que dominam a realidade das escolas portuguesas. Com efeito, as práticas de ensino e aprendizagem estão, de forma global, ainda demasiado enraizadas e centradas na transmissão de conhecimentos a partir de um manual que selecciona e organiza a informação, e, citando a expressão de Kirk e Todd (1993) que caracteriza esse modelo, "*Teaching is talking, learning is listening*" (p.134).

A desejável transformação educativa não pode, de todo, sustentar-se nos modelos pe-

Paradigma da Era Industrial	Paradigma do Séc. XXI
Lugar e Tempo	
<ul style="list-style-type: none"> • Salas de aula fechadas • O lugar da educação é a escola • Turmas isoladas • Tempos rígidos • Escola aberta a professores e alunos • Tecnologias instaladas na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Salas abertas, multiuso e outros espaços de aprendizagem • A educação tem lugar em vários espaços: escola, casa, emprego, organizações culturais ou outras • Turmas usam regularmente as TIC para comunicarem • Horários flexíveis • Escola aberta à comunidade • Acesso remoto
Estudantes	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudantes como receptores passivo • Estudantes como consumidores de informação • Alunos isolados • Estilos de aprendizagem estandardizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudantes como parceiros activos na aprendizagem • Estudantes como produtores de conhecimento e media • Alunos colaborantes • Diversos estilos de aprendizagem
Professores	
<ul style="list-style-type: none"> • Competências baseadas fundamentalmente nos conteúdos e no ensino presencial • Desenvolvimento de competências principalmente no período de formação inicial de professores • Os professores são a base do ensino • Os professores trabalham sozinhos 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências baseadas em conteúdos e processos de aprendizagem que incluem as TIC • A formação faz-se ao longo da vida • A comunidade contribui com conhecimento, apoio e experiência • Os professores trabalham em equipa e com técnicos de educação e outros especialistas
Conteúdos e Processos Curriculares	
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos do currículo e nos "inputs" • Conteúdos do currículo determinados pelo professor • O currículo descontextualizado • Predominância da abordagem disciplinar dos conteúdos • Aprendizagem passiva • Estratégia única de aprendizagem • Processo de avaliação estandardizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos processos de aprendizagem e nos resultados • Conteúdos e resultados a atingir negociados entre professores e alunos • Currículo determinado pelo contexto com o qual se relaciona • Abordagem interdisciplinar dos conteúdos • Aprendizagem activa baseada na resolução de problemas • Estratégias de aprendizagem múltiplas • Processos de avaliação individualizados
Media na Aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de um único media na aprendizagem • TIC localizadas em laboratórios • TIC constituem uma área específica de actividades e aquisição de competências 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do multimédia na aprendizagem • Tecnologias de informação presentes nas salas de aulas, biblioteca e espaços de aprendizagem • TIC integradas em todas as áreas do currículo

Quadro 4.1: O paradigma educacional da era industrial e o paradigma do séc. XXI

pedagógicos tradicionais. Segundo Joao (2002), a pedagogia informacional, intimamente relacionada com as TIC, expressa a nova forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem onde a informação, caminho para o conhecimento, deve ser o ponto de partida e o de chegada. A informação é, pois, o centro nevrálgico da nova forma de conceber o processo educativo, a fonte da aprendizagem. A escola deve constituir-se como uma plataforma informacional, produzindo também informação a partir da interacção com a mesma.

A educação precisa de um novo modelo de aprendizagem baseado nos recursos de informação do mundo real, já que as transformações sociais não permitem que os alunos

continuem apenas a interagir com informação cuidadosamente seleccionada, trabalhada, organizada logicamente. Deve, efectivamente, acontecer uma reestruturação do processo de ensino-aprendizagem que torne esta última activa e integrada, uma aprendizagem que ensine a aprender, ou seja, faculte aos alunos as competências que lhes permitam localizar, avaliar e usar eficazmente a informação (ALA, 1989; Kuhlthau, 1999).

Refira-se que o excesso de informação da actual Sociedade da Informação transforma num autêntico labirinto o caminho de acesso à informação essencial, sendo necessário, cada vez mais, que a escola e os professores, confrontados com estes novos desafios, possam fazer da Escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves para uma compreensão verdadeira da Sociedade da Informação (MSI, 1997).

A escola deve deixar de ser o espaço onde o professor se limita a transmitir o saber ao aluno e tornar-se um espaço onde são facultados os meios para se construir o conhecimento, atitudes e valores, e adquirir competências, tornando-se, assim, a Escola, um dos pilares da Sociedade do Conhecimento.

A Educação deve ser revitalizada através da implementação de novas formas de aprendizagem, com o objectivo de ajudar os alunos a desenvolverem competências imprescindíveis na era da informação. Como refere Rader (1996), a aprendizagem deve ser baseada nos recursos do mundo real, deve ser interactiva e integrada, em vez de passiva e fragmentada; deve construir-se através do trabalho colaborativo e utilizar as TIC. As experiências educativas que contemplarem os elementos apresentados contribuirão seguramente para o desenvolvimento da literacia da informação, literacia considerada imprescindível para a sobrevivência no século XXI (ALA, 1989).

De forma particular nesta era de informação digital, é absolutamente necessário que os cidadãos sejam literatos em informação. Com efeito, a explosão informacional disponibilizada pela Internet² é, muitas vezes, de qualidade inferior e os alunos precisam de ser capazes de aceder e de reconhecer fontes de informação autênticas e úteis e de identificar e comunicar as suas necessidades de informação, para claramente definirem o assunto e/ou área de investigação, para seleccionarem e utilizarem as estratégias de pesquisa mais

²Como refere Quéau (2002), *"Internet suscite une abondance de métaphores: réseaux de réseaux, bibliothèque de bibliothèques, université universelle, agora mondiale où tout le monde peut prendre la parole, sans contrainte, sans contrôle, ou encore "océan" de données, d'informations, d'interactions, dans lequel il semble facile de se perdre ou de se noyer...[...] Revers de la médaille, les informations disponibles sur les réseaux ne sont généralement pas vérifiées ni évaluées par un "jugement de pairs". On trouve de tout sur Internet, et même le pire"* (p. 7).

eficazes, tendo em consideração diferentes fontes de informação e a forma variada como esta se encontra organizada. É, efectivamente, imprescindível que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam analisar e avaliar as fontes de informação, bem como interpretar a informação de forma a transformá-la em conhecimento³ (Correia e Teixeira, 2003).

A aprendizagem, mais do que nunca, deve ser contextualizada para permitir aos alunos o acesso à vida real e às suas situações problemáticas. Segundo Lepani (1995), investigações no sector da educação indicam que há oito princípios que os serviços e produtos educacionais devem respeitar, de forma a satisfazer as exigências da economia baseada no conhecimento da Sociedade da Informação, nomeadamente:

- aprendizagem permanente;
- aprendizagem auto-dirigida;
- aprender a aprender;
- aprendizagem contextualizada;
- aprendizagem adaptada às necessidades do aprendiz;
- aprendizagem transformadora;
- aprendizagem colaborativa;
- aprendizagem em tempo real (p.8).

Com vista à formação de cidadãos literatos em informação, os professores devem reconhecer e adoptar diversos estilos de apropriação da informação, integrar a pesquisa de informação no currículo, ajudar os alunos a compreender a informação como algo útil, bem como abordar as questões relacionadas com o acesso, focalizando a sua atenção no processo e não no produto (Doyle, 1994).

Em Portugal, o documento "Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais" (ME, 2001) inclui as competências em informação no perfil desejável do aluno à saída do Ensino Básico, como foi já referido nesta dissertação. De forma explícita, afirma-se que, à saída do Ensino Básico, o aluno deverá ser capaz de pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável e adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.

³Num estudo recente (JISC/BL, 2008), coordenado pela British Library (BL) e pelo Joint Information Systems Committee (JISC), chega-se à conclusão que a "geração Google" (jovens nascidos após 1993), apesar de estar familiarizada com as TIC, revela dificuldades sérias na compreensão das necessidades de informação, no desenvolvimento de estratégias de pesquisa eficazes e na avaliação da qualidade e pertinência da informação.

A operacionalização transversal destas competências passa pela vivência, em cada disciplina, segundo o documento "Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais", de momentos de aprendizagem que permitam:

- pesquisar, seleccionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respectivos contextos;
- rentabilizar as tecnologias de informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento;
- comunicar, utilizando fontes diversificadas, o conhecimento resultante da interpretação da informação;
- seleccionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema (p.22).

Neste contexto, pode ler-se no referido documento que cada professor deve organizar o ensino prevendo a pesquisa, selecção e tratamento da informação bem como a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação (para o desenvolvimento de resolução de problemas); promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas de pesquisa, selecção, organização e interpretação da informação, e promover actividades integradoras dos conhecimentos, nomeadamente a realização de projectos.

Nesta nova forma de conceber a educação, a literacia da informação assume uma importância basilar porque, como refere Bruce (2002), ela é concebida como "*the foundation for learning in our contemporary environment of continuous technological change [...] the catalyst required to transform the information society of today into the learning society of tomorrow.*" (p. 1).

Neste âmbito, são as práticas de informação integradas no currículo, assegurando que os alunos possuem competências para se envolverem e reflectirem sobre as mesmas, que constituem a base da educação voltada para a literacia da informação. Segundo Bruce (2002), a educação promotora da literacia da informação apoia os quatro pilares da educação, tal como os apresenta Delors (1996): *aprender a viver juntos, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser*. Com efeito, a utilização dos recursos informacionais do mundo real promove o *aprender a viver juntos*, trazendo o mundo para a sala de aula, ou, como reforça Bruce (2002), levando a sala de aula para o mundo. Por outro lado, a utilização das TIC tem o potencial de ligar os alunos aos outros, estabelecendo conexões

com outras culturas, tradições e formas de vida. O *aprender a aprender* não pode estar dissociado da literacia da informação, já que a informação é o caminho que nos leva ao conhecimento. Os alunos constroem o conhecimento a partir dos recursos de informação disponíveis, desenvolvendo simultaneamente o espírito crítico. As práticas de informação baseadas em recursos do mundo real desenvolvem o *aprender a fazer*, uma vez que as experiências de aprendizagem familiarizam os alunos com práticas de informação que farão parte da sua futura vida pessoal e profissional, enquanto cidadãos activos. Finalmente, a ênfase no pensamento crítico e criativo, na comunicação, no trabalho em equipa e na sabedoria, integrais ao conceito literacia da informação, apoiam a concretização do quarto pilar: *aprender a ser*.

De acordo com (Dudziak, 2001), a educação promotora da literacia da informação tem como objectivos a formação de cidadãos que:

- saibam determinar a natureza e a extensão da sua necessidade de informação, como suporte a um processo inteligente de decisão;
- conheçam o mundo da informação e sejam capazes de identificar e manusear fontes potenciais de informação de forma efectiva e eficaz;
- avaliem criticamente a informação;
- considerem as implicações das suas acções e conhecimentos gerados, observando aspectos éticos, políticos, sociais e económicos;
- sejam aprendizes independentes;
- aprendam ao longo da vida (p.153).

Estes cidadãos estarão preparados para enfrentar os desafios da Sociedade da Informação, porque assumem a responsabilidade da sua própria aprendizagem e são capazes de aprender a partir dos recursos informacionais disponíveis. Por outro lado, assumem uma atitude activa na aprendizagem, procurando a informação de que necessitam para a resolução dos seus problemas ou tomadas de decisão, mantendo-se actualizados. Esta atitude pressupõe o conhecimento do mundo da informação e dos caminhos de acesso às suas redes formais e informais, bem como a capacidade de comparar e avaliar a informação proveniente de diversas fontes.

A Biblioteca Escolar, manancial de recursos informacionais, janela aberta para o vasto mundo da informação e parte integrante do processo educativo, assume, nesta nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem e na promoção das literacias que capacitarão os

alunos para a integração na Sociedade da Informação, uma missão nevrálgica, como veremos na secção seguinte. Da mesma forma, enquanto responsável pela Biblioteca Escolar, o professor bibliotecário deve contribuir para a mudança educacional, promovendo, em colaboração com os professores curriculares, actividades e estratégias de aprendizagem centradas no aluno e na utilização de diferentes recursos informacionais, com vista ao desenvolvimento da literacia da informação que preparará os alunos para viverem vidas realizadas na era da informação (Kuhlthau, 1999).

4.2 A missão da Biblioteca Escolar no desenvolvimento da Literacia da Informação

A Biblioteca Escolar é "essencial ao desenvolvimento da personalidade humana, bem como ao progresso espiritual, moral, social, cultural e económico da comunidade", como refere a Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares (IASL, 1993). Constitui-se, pois, como o espaço e a estrutura educativa catalisadora por excelência - coração da escola -, para a promoção e desenvolvimento da literacia da informação.

Como se pode ler no Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 1999):

A Biblioteca Escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. [...] desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis [...] pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação (p.1).

Sendo essencial a qualquer estratégia a longo prazo nos domínios da literacia, educação, informação e desenvolvimento social e cultural (IFLA/UNESCO, 1999), a Biblioteca Escolar assume importantes responsabilidades no que diz respeito ao desenvolvimento da literacia da informação. Neste âmbito específico, cabe-lhe:

- "apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização de informação, independentemente da natureza e do suporte" (IFLA/UNESCO, 1999, p.2);
- "defender a ideia que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efectiva e responsável e à participação na democracia" (IFLA/UNESCO, 1999, p.2);

- "assegurar a educação ao longo da vida, promovendo meios e equipamentos e um ambiente favorável à aprendizagem: orientação presencial, selecção e uso de materiais formativos em competências de informação" (IASL, 1993, p.1).

As Bibliotecas Escolares, como refere o *Relatório Síntese - Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (Veiga *et al.*, 1996), surgem como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em vários domínios importantes, designadamente a aprendizagem da leitura, o domínio dessa competência, a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura, o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística. A Biblioteca Escolar deve ainda promover a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas, o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma, em suma, a literacia da informação.

Enquanto "núcleo de organização pedagógica da escola" (Veiga *et al.*, 1996), a biblioteca deve constituir-se como uma estrutura educativa crucial que envolve e se envolve com todas as outras estruturas educativas da escola. A biblioteca deve ser o ponto de partida para a promoção da planificação cooperativa, do ensino criativo e efectivo, da investigação, da integração das tecnologias da informação ao serviço do sucesso do ensino-aprendizagem. Com efeito, é, inquestionavelmente, com a Biblioteca Escolar, centro nevrálgico, que se constrói uma nova forma de aprendizagem e se alicerçam as competências em informação que levarão os alunos até ao futuro. Porque a Biblioteca Escolar é, como se pode ler em IFLA (2006), um repositório de conhecimento, um reservatório de informação em múltiplos formatos, um centro de recursos com um professor bibliotecário especialista em informação, um departamento com espaços de aprendizagem, um espaço para interagir com os pares, um local onde se pode aceder às TIC, processar e comunicar conhecimento e um portal para a Internet, um imenso mundo de informação.

Refira-se que a mudança no paradigma das Bibliotecas Escolares definiu novos papéis e responsabilidades para as mesmas. A Biblioteca Escolar deixou de ser um mero repositório de livros, com funções de provedora de informação (objectiva, de significado constante) a utilizadores passivos, recipientes de informação, para passar a constituir-se como uma ligação vital entre alunos (processadores activos de informação e participantes nas tomadas de decisões) e recursos. As Bibliotecas Escolares são agora parte da

vasta estrutura informacional que vai ao encontro das necessidades de informação dos utilizadores⁴. Neste contexto, a educação para a literacia da informação é valorizada, defendendo-se abordagens colaborativas entre professor bibliotecário e outros professores para o seu efectivo desenvolvimento (Kirk e Todd, 1993).

Efectivamente, uma das grandes metas da Biblioteca Escolar é proporcionar o acesso à informação através de actividades integradas no currículo e ajudar todos os estudantes a tornarem-se literatos em informação pelo desenvolvimento de estratégias cognitivas efectivas de selecção, recuperação, análise, avaliação, síntese, criação e comunicação de informação em todos os formatos e em todas as áreas curriculares (AASL/AECT, 1998).

Como refere Doyle (1992), a Biblioteca Escolar, se coordenada por um professor bibliotecário qualificado que colabore com os professores curriculares na concretização dos objectivos de cada disciplina, torna-se verdadeiramente "*the hub of the school*" (p.4).

Haycock (2003) sublinha, na mesma linha, que das escolas com uma Biblioteca Escolar bem equipada, gerida por um professor bibliotecário empenhado e com formação adequada, pode-se esperar, para além de leitores ávidos, competentes e excelência de experiências de aprendizagem resultantes do trabalho colaborativo entre professores e professor bibliotecário, alunos competentes em informação.

Numerosos estudos referidos em Haycock (2003) demonstram que as Bibliotecas Escolares têm, efectivamente, um impacto positivo no desenvolvimento das competências em informação. É pertinente referir, no entanto, que as bibliotecas escolares devem deixar de estar apenas confinadas ao seu espaço físico e fazer parte das experiências de aprendizagem da sala de aula, pela colaboração entre o professor bibliotecário e o professor curricular. Neste caso, o desenvolvimento das competências em informação assume uma maior abrangência e eficiência, como analisaremos neste capítulo.

De acordo com IFLA/UNESCO (2002), iniciar e aplicar programas de desenvolvimento de literacia da informação é uma das mais importantes tarefas da Biblioteca Escolar. No entanto, esta, bem como a escola no seu conjunto, deve cumprir alguns requisitos para poder desenvolver um programa de formação para a literacia da informação, nomeadamente:

⁴Biblioteca 2.0, ou seja, uma biblioteca centrada nos utilizadores, capaz de responder às suas necessidades, de forma ubíqua e permanente, interagindo com os mesmos através das possibilidades mais recentes veiculadas pela *Web 2.0*, concebendo a informação como um processo.

- dispor de uma biblioteca bem organizada com os fundos automatizados e um fundo documental adequado aos seus utilizadores;
- dispor de um docente qualificado responsável pela biblioteca e uma equipa de apoio dedicada que garanta o funcionamento regular dos serviços próprios da Biblioteca Escolar;
- dispor de um professor bibliotecário a tempo inteiro, competente na utilização de recursos e das novas tecnologias;
- contemplar um plano anual de utilização da Biblioteca que tenha em conta os projectos de trabalhos que se desenvolvem na sala de aula (e não um horário de utilização da biblioteca demasiado rígido sem qualquer ligação com o que se passa na sala de aula) e uma planificação conjunta dos recursos ao longo do ano lectivo;
- definir um programa de formação dos professores que aborde as possibilidades de uso da Biblioteca Escolar para melhorar a sua prática e a da escola em geral (Kuhlthau, 1999; Andalucía).

De acordo com Doyle (1994), "*Unfortunately, some library instruction is performing a disservice to the concept of information literacy by reducing the concept to a online catalog orientation*" (p. 6). Efectivamente, a formação na área da literacia da informação, como foi já abordado no cap.2, não deve confundir-se com a formação de utilizadores da biblioteca. As competências de biblioteca são, no entanto, imprescindíveis para o desenvolvimento das competências em informação. Como refere Hannesdóttir (1995), "A Biblioteca Escolar desempenha um papel essencial ao auxiliar os estudantes a desenvolver os conceitos de recuperação de informação e ao auxiliá-los a adquirir destreza para utilizar e gerir fontes de informação" (p.10).

Enquanto núcleo de organização pedagógica da escola, como se pode ler em Veiga *et al.* (1996), a Biblioteca Escolar deve desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, nomeadamente a capacidade de analisar, criticar e utilizar documentos, desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo e produzir sínteses informativas em diferentes formatos.

Na Sociedade da Informação, as Bibliotecas Escolares devem assumir a missão de fornecer e explorar informação organizada, a fim de aumentar o conhecimento de base de cada aluno individual e preparar os estudantes para manusearem a informação com destreza, de forma a que a possam procurar e utilizar na sua vida futura (Hannesdóttir, 1995).

4.3 O papel do professor bibliotecário na promoção e desenvolvimento da Literacia da Informação

O desafio para a escola da Sociedade da Informação é educar crianças e jovens para viverem e aprenderem num ambiente rico em informação. Essa tarefa imprescindível não pode ser realizada de forma isolada pelos professores curriculares, desempenhando o professor bibliotecário um papel fundamental nesse desafio (Kuhlthau, 1999).

Com efeito, o professor bibliotecário, enquanto responsável pela Biblioteca Escolar e enquanto especialista em informação, assume, de facto, no contexto da promoção e desenvolvimento da literacia da informação, um papel essencial (IFLA/UNESCO, 1999; IASL, 1993; Haycock, 2003; AASL/AECT, 1998; Rader, 1996; Campello, 2003), devendo ser o percursor da mudança educacional na escola (IFLA, 2006).

Como sublinha ASLA (2006):

Today, teachers librarians are concerned because they know the quality of our lives depends on quality of information. [...] They also know that children and adults must be skilled and smart information users to succeed in today's world (p. 18).

Os professores bibliotecários sentem, no dia-a-dia, o peso da responsabilidade de serem elementos importantes na construção do futuro dos alunos, sabendo que esse futuro depende, inquestionavelmente, da aquisição de competências em informação.

Com o aumento exponencial da informação, em formato impresso e electrónico, o papel do professor bibliotecário tornou-se central para a escola. A capacidade de aceder, avaliar e utilizar a informação disponível em várias fontes é central para a aprendizagem e, neste âmbito, o professor bibliotecário assume uma nobre e exigente missão: a participação (pro)activa na promoção e desenvolvimento da literacia da informação.

Neste contexto, e no exercício das suas competências profissionais, o professor bibliotecário cumpre diversos papéis de inegável responsabilidade e importância. De acordo com AASL/AECT (1998), os aspectos referentes ao papel do professor bibliotecário organizam-se em torno de quatro funções essenciais: professor⁵, parceiro no processo educativo,

⁵É pertinente referir que nos parece de especial importância que o responsável pela biblioteca tenha, efectivamente, formação pedagógica que lhe servirá de base a todo o seu trabalho na Biblioteca Escolar, na relação com alunos e outros professores, na forma como concebe o ensino-aprendizagem. Com

especialista em informação e gestor.

Naturalmente, as qualificações profissionais do professor bibliotecário são muito importantes para todos os domínios ⁶, e, de forma particular, para o domínio do desenvolvimento das competências em informação⁷.

Por outro lado, não podemos deixar de referir as competências pessoais do professor bibliotecário que, neste contexto da promoção e desenvolvimento da literacia da informação, têm uma importância peculiar. Enquanto agente de mudança, o professor bibliotecário deve ser um líder optimista e cheio de entusiasmo pelo trabalho que desenvolve, contagiando desta forma, paulatinamente, os outros professores da escola para as mudanças educacionais que contribuirão para a formação integral dos alunos (Shelley-Robinson, 1999).

O professor bibliotecário assume, com efeito, diversos papéis, nomeadamente professor, parceiro educativo, gestor e "*information specialist*" (AASL/AECT, 1998), sendo todos eles importantes para a concretização de um conjunto de objectivos no sentido de promover e desenvolver a literacia da informação. Assim, deve estabelecer ligações colaborativas com professores, estudantes e gestores, assegurar a liderança em matéria de aquisição e avaliação do fundo documental em diferentes suportes, definir estratégias para a localização, apropriação e avaliação da informação, dentro e fora da biblioteca, revelando preocupação pela qualidade e utilização ética da informação, quer esta esteja ou não em formato digital (AASL/AECT, 1998).

Em bibliotecas com programas de qualidade, o professor bibliotecário cumpre, segundo Stripling (1996), quatro papéis essenciais, todos em estreita relação com o aluno, centro da aprendizagem: "*caregiver*", "*coach*", "*connector*" e "*catalyst*". Enquanto "agente educacional" (Dudziak, 2003) e parceiro educativo, é figura central na promoção e desenvolvimento da literacia da informação, devendo ir ao encontro dos professores curriculares e, em con-

efeito, conhecedor de diferentes abordagens pedagógicas pode colocá-las ao serviço do apoio que presta aos utilizadores; conhecedor do currículo pode diligenciar para que a biblioteca esteja ao seu serviço na implementação de diversas actividades; tendo consciência das competências que é urgente desenvolver nos alunos, fará desta matéria uma prioridade, promovendo parcerias com outros professores. Em suma, assume na Biblioteca Escolar uma dimensão mais abrangente, enriquecedora e dinâmica, optimizando recursos e levando a Biblioteca Escolar a constituir-se como um verdadeiro e importante espaço de aprendizagens e emoções.

⁶Como se pode ler em IASL (1993), "Uma boa Biblioteca Escolar com um bibliotecário qualificado é o maior factor de desenvolvimento da qualidade educativa" (p.4).

⁷Em CSLA (1997), encontramos um conjunto de competências profissionais e pessoais consideradas cruciais no perfil do professor bibliotecário.

junto, identificar as necessidades dos alunos, o currículo e os resultados de aprendizagem, bem como os recursos disponíveis na biblioteca. Para concretizar esta missão, como sublinha Taylor (2006), o professor bibliotecário deve ser um líder, um inovador pedagógico, promovendo mudanças e correndo riscos.

De acordo com IFLA/UNESCO (2002), espera-se que o professor bibliotecário forme para a literacia da informação e conhecimento da informação e apoie alunos e professores na utilização dos recursos da biblioteca e da tecnologia da informação, porque "*Teacher-librarians are recognized as information experts and key players in the education process who teach others how to navigate a rich and complex, evolving information/technology environment*" (ASLA, 2006, p.5).

O papel do professor bibliotecário na era da informação mudou substancialmente, como sublinha Kuhlthau (1999). Para além de provedor de recursos, de formador de utilizadores e de promotor de competências em informação, o professor bibliotecário assume um importante papel na abordagem da aprendizagem baseada em recursos em diferentes áreas do currículo, desenvolvendo a literacia da informação no contexto da aprendizagem de conteúdos.

Neste âmbito, Hannesdóttir (1995) identifica três factores de conhecimento geral que são essenciais para que os bibliotecários escolares sejam capazes de desenvolver programas efectivos de literacia de informação: informação e estudos de biblioteca, gestão e ensino. Os professores bibliotecários devem ser capazes de desenvolver capacidades de informação que sejam apropriadas para os diferentes níveis de educação e fornecer ideias de como estas capacidades podem ser integradas no ensino da sala de aula. Compete ao professor bibliotecário, segundo Hannesdóttir (1995):

- analisar o comportamento de procura e os interesses de alunos e professores e relacionar essas necessidades e interesses para adequar fontes de informação (p.26);
- coordenar a integração de contínua utilização da perícia de informação dentro do *curriculum* da escola (p.26);
- planear e delinear em cooperação com professores e alunos, actividades baseadas em recursos, incluindo tecnologias de informação e fontes disponíveis através de canais electrónicos (p.26);
- participar como um parceiro de ensino na realização de objectivos de aprendizagem identificados, através de apropriadas estratégias de ensino-aprendizagem (p.25);

- relacionar recursos de ensino [...] com aspectos do currículo da escola (p.27).

Com efeito, de acordo com ALIA/ASLA (2004), um professor bibliotecário competente possui conhecimentos teórico-práticos no âmbito da literacia da informação, está familiarizado com as necessidades de informação, competências e interesses dos utilizadores, colabora com os restantes professores na planificação e implementação de programas de literacia da informação e promove a focalização de toda a comunidade escolar nesta questão de particular relevância.

É pertinente referir que, de acordo com Doyle (1994), os professores bibliotecários devem relacionar a pesquisa de informação com a resolução de problemas, com o mundo real, com a utilização prática da informação, porque só desta forma a informação se poderá transformar em conhecimento.

No contexto da sua actuação, o professor bibliotecário deve seguir um conjunto de passos cruciais para o sucesso da implementação de um programa de desenvolvimento da literacia da informação, nomeadamente:

- identificar potenciais parceiros com preocupações comuns e seriamente comprometidos na construção de uma comunidade escolar literata em informação;
- promover um sentido de pertença entre todos os participantes, porque o sucesso será maior se todos estiverem envolvidos nos diversos momentos de planificação;
- criar uma visão partilhada, ou seja, envolver todos os participantes na identificação das necessidades da comunidade escolar, recursos disponíveis, estratégias potenciais e resultados desejáveis;
- respeitar o facto dos diversos parceiros terem diferentes agendas;
- elaborar um plano e distribuir tarefas, promovendo uma atitude de disponibilidade. Se todos estiverem disponíveis para fazer o que for preciso, o projecto será bem sucedido;
- realizar reuniões proveitosas, respeitando o tempo, solicitando a participação de todos e seguindo de forma rigorosa a ordem de trabalhos;
- manter uma comunicação regular com todos os elementos do projecto através dos canais de comunicação estabelecidos;
- manter a comunidade informada. Preparar um plano de comunicações e aproveitar as oportunidades mais apropriadas;
- expressar apreciações, reconhecendo em cada um e em todo o grupo a participação e a disponibilidade;

- avaliar o esforço. Identificar o que correu bem, o que correu menos bem e estabelecer os passos seguintes (ASLA, 2006, p.13).

Enquanto promotor e agente educacional activo do desenvolvimento da literacia da informação, o professor bibliotecário assume inquestionavelmente também um papel social relevante. Como refere Dudziak (2007), na realização deste papel social e educacional, o professor bibliotecário "torna-se a chave do desenvolvimento económico sustentado porque está directamente ligado à inclusão social" (p. 97). Com efeito, o professor bibliotecário ao sensibilizar na escola os professores para a realidade crucial da literacia da informação, promovendo-a, tomando iniciativas e tecendo sinergias numa rede de colaboração com vista ao desenvolvimento nos alunos das competências em informação, combate a info-exclusão e promove a inclusão social.

4.4 Promoção e desenvolvimento da Literacia da Informação: contornos e possibilidades

A Biblioteca Escolar é, como sublinha IASL (1993), inquestionavelmente um "instrumento vital do processo educativo, não [...] uma entidade isolada do programa escolar, mas envolvida no processo de ensino-aprendizagem" (p.1). Como tal, as práticas a implementar para o desenvolvimento da literacia da informação não devem ser descontextualizadas das situações concretas de aprendizagem, nem devem acontecer de forma isolada, embora, como refere Shelley-Robinson (1999), essa seja uma das formas possíveis de ensino das competências em informação. Neste caso, a Biblioteca Escolar é marginal ao programa educacional e as competências são desenvolvidas na biblioteca, sem qualquer relação com o que se passa na sala de aula. Para além de não haver ligação com o currículo, não há também interacção entre a biblioteca/professor bibliotecário e o professor curricular. Logo à partida, segundo diversos autores, o sucesso desta opção estará comprometido.

A promoção das competências em informação pode ainda acontecer de forma relacionada, ou seja, perante o crescente reconhecimento da Biblioteca Escolar como centro de recursos para a aprendizagem, o professor bibliotecário tenta estabelecer relações entre a biblioteca e o currículo. No entanto, a forma considerada por diversos autores como aquela

que traz mais-valias para o desenvolvimento da literacia da informação é a integrada, ou seja, as competências em informação são desenvolvidas enquanto parte do processo total de aprendizagem (Shelley-Robinson, 1999). De facto, como refere Hannesdóttir (1995), "a literacia da informação necessita ser incluída no *curriculum*, porque a recuperação da informação, o processamento e a utilização são centrais para o desenvolvimento do conhecimento e da sua compreensão" (p.26).

Dupuis (1997) defende que os programas de literacia da informação não devem desenvolver competências específicas a uma particular fonte ou situação, mas antes promover a aprendizagem de processos gerais e de princípios para seleccionar, pesquisar e manipular conteúdos. A integração da literacia da informação no currículo permitirá desenvolver, de forma transversal, estes processos gerais, sistematizando-os, contextualizando-os e, paulatinamente, incorporando-os nos diversos momentos do processo educativo, promovendo a sua apropriação para a vida. Esta integração das competências em informação no currículo constitui um grande desafio, sobretudo porque requer mudanças organizacionais que afectarão cada membro da equipa educacional.

Com efeito, como se comprova no estudo levado a cabo por Todd *et al.* (1992), a integração da literacia da informação no centro do currículo é a única abordagem capaz de um impacto positivo não só no processo de aprendizagem, permitindo aos alunos tornarem-se activos, responsáveis pela sua própria aprendizagem, mas também nos resultados escolares e no ambiente geral do processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, o papel da Biblioteca Escolar enquanto centro de recursos e parte do processo educativo torna-se visível, mas é imprescindível, para que a biblioteca cumpra efectivamente a sua missão, a colaboração entre o professor bibliotecário e os professores curriculares na planificação e implementação de actividades e experiências de aprendizagem que desenvolvam as competências em informação (Kuhlthau, 1999; Behrens, 1992; Dupuis, 1997).

A experiência relatada em Todd (1995) confirma que programas de literacia de informação bem sucedidos não se focalizam apenas no ensino de competências em informação, mas na concepção de experiências de aprendizagem que exigem a utilização das referidas competências. A integração da literacia da informação no currículo é, pois, essencial, o que significa não entendê-la como uma disciplina isolada, autónoma e desprovida de

contexto, mas sim em harmonia com o universo do aluno (Dudziak, 2003). Segundo esta autora, as práticas educativas devem privilegiar o uso dos recursos de informação disponíveis para a aprendizagem e resolução de problemas, de forma contextualizada, a fim de inculcar nos alunos o hábito de pesquisar e utilizar criticamente a informação (e a biblioteca). Desta forma, os alunos vão adquirindo, gradualmente, mas de forma sólida, as ferramentas que lhes permitirão continuar a aprender ao longo da sua vida, condição essencial para, em liberdade e em responsabilidade, se integrarem cabalmente na sociedade e nela participarem de forma activa e criativa.

A abordagem integrada do desenvolvimento da literacia da informação deve ser efectivamente uma prioridade para a escola e constituir um dos objectivos do seu Projecto Educativo a operacionalizar no plano de acção do Projecto Curricular da escola. A Biblioteca Escolar deve assumir neste contexto um papel central, enquanto elemento aglutinador do projecto pedagógico da escola e o recurso educativo de excelência.

Refira-se que é crucial que o professor bibliotecário, em colaboração com as estruturas educativas da escola, especifique e articule as competências em informação inerentes a cada disciplina/área curricular e nível de estudo, com o objectivo de definir um currículo de competências transversais adequadas a cada ano de escolaridade, estabelecendo um plano sequencial para o seu desenvolvimento. Como afirma Page (1999) "*Without a school based continuum of information skills, classroom teachers and teacher-librarians face the difficulty and even professional danger of operating in a vacuum, without a framework or "curriculum", if you will*" (p. 122).

Se as competências em informação não forem integradas nas actividades de aprendizagem curriculares não serão de grande utilidade para os alunos, porque o seu efectivo desenvolvimento, que requer contextualização, prática, progressão na complexidade e sistematização, fica comprometido. A elaboração de um plano de desenvolvimento da literacia da informação exige, segundo Page (1999), a aceitação de alguns princípios básicos: o respeito por diferentes estilos de aprendizagem, por diferentes formas de apresentação da informação e a avaliação do processo de utilização da informação bem como do produto final.

Cabe ao professor bibliotecário tomar a iniciativa, devendo contar com a aprovação do Presidente do Conselho Executivo, no âmbito da apresentação de propostas de construção

do plano de desenvolvimento da literacia da informação. É crucial que o órgão de gestão compreenda a abrangência do referido plano no contexto dos documentos orientadores da escola. A elaboração do plano requer ainda o imprescindível envolvimento de todas as estruturas educativas. O trabalho realizado com cada um dos Departamentos da escola permitirá chegar a um posterior consenso no que diz respeito às competências que devem ser trabalhadas em determinadas faixas etárias ou ciclos, devendo todos ter presente a visão do conjunto.

A promoção e o desenvolvimento da literacia da informação constitui, nos dias de hoje, como já foi referido ao longo deste trabalho, um grande desafio para a Biblioteca Escolar, para todos os educadores, devendo todos os elementos da comunidade educativa estar conscientes da sua crucial importância para o futuro de cada um dos alunos. Neste contexto, a Biblioteca Escolar constitui-se como pedra angular na implementação de actividades promotoras do desenvolvimento das competências em informação, promovendo práticas pedagógicas inovadoras, colaborando com os professores curriculares, recorrendo às potencialidades oferecidas pela *Web* (nas diferentes possibilidades da *Web* 1.0 ou *Web* 2.0), estabelecendo parcerias com diferentes entidades externas à escola. Em suma, liderando todo um processo que deve ser concertado e norteado por objectivos bem definidos e envolver o maior número possível de elementos da comunidade educativa.

Apesar desta área ser, como assinala Todd (2000), repleta de complexidade, devido à natureza multidimensional da consciência colectiva relativamente à literacia da informação, aos contextos multidisciplinares em que se situa, às diferentes abordagens profissionais relativas à implementação e avaliação das iniciativas e à gama de percepções relacionadas com a importância das mesmas, ela é deveras essencial na formação integral dos alunos.

4.4.1 Práticas pedagógicas promotoras da literacia da informação

A educação promotora da literacia da informação é aquela que adopta práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento, a aprendizagem independente e a aprendizagem ao longo da vida, a partir de elaboração de projectos de pesquisa e resolução de problemas (Dudziak, 2002). Por isso, está directamente relacionada com o currículo integrado (baseado na transdisciplinaridade) e na aprendizagem baseada em re-

cursos, tendo como objectivo maior instrumentalizar e interiorizar comportamentos que levem à proficiência investigativa, ao pensamento crítico, à aprendizagem autónoma e à aprendizagem ao longo da vida (Dudziak, 2003; ALA, 1989).

As orientações educacionais presentes na Lei de Bases bem como noutros documentos (refira-se de forma particular o Decreto-Lei número 240/2001 que traça o perfil dos docentes e o documento "Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais") remetem para a necessidade do processo de ensino e aprendizagem estabelecer, na sua concretização, uma ligação ao quotidiano, promover a autonomia do aluno e desenvolver competências que facilitem a aprendizagem ao longo da vida a partir do recurso a metodologias activas, a estratégias diversificadas e recursos em formatos variados.

Como refere Bruce (2002), as oportunidades de aprendizagem que promovem a literacia da informação não só utilizam as diferentes infraestruturas de informação e comunicação, mas são também planeadas para trazer as práticas de informação, reais na vida pessoal, cívica e profissional, para o currículo. As chamadas "*authentic learning activities* (Taylor, 2006) permitem aos alunos o desenvolvimento paulatino das competências essenciais que permitirão a construção do conhecimento e assegurarão a integração na Sociedade da Informação. Segundo Taylor (2006), as actividades de aprendizagem que promovem o desenvolvimento da literacia da informação são as seguintes: aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*); aprendizagem baseada em recursos (*resource-based learning*); aprendizagem baseada em projectos (*project-based learning*) e aprendizagem baseada na investigação (*inquiry-based learning*).

Apesar de existirem pequenas diferenças entre estas quatro diferentes abordagens do processo de aprendizagem, como se pode confirmar no quadro 4.2, de forma global as vantagens que apresentam são similares no que concerne ao desenvolvimento da literacia da informação.

A aprendizagem baseada em problemas baseia-se no processo de resolução de problemas (identificação do problema, discussão das razões e implicações apresentadas pelo problema e a reflexão sobre como resolver ou melhorar a situação). A aprendizagem baseada em recursos é uma metodologia que permite aos alunos aprender a partir da sua própria confrontação com os recursos de informação, variados e em diversos formatos. Este modelo de aprendizagem permite desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer uma

Aprendizagem baseada em problemas	Aprendizagem baseada em investigação	Aprendizagem baseada em projectos	Aprendizagem baseada em recursos
Focalização no processo de resolução de problemas e aquisição de conhecimento.	Focalização na necessidade de informação.	Focalização no desenvolvimento de um produto como resultado da investigação.	Focalização na utilização de recursos para facilitar a aprendizagem.
Identifica problema ou necessidade de informação.	Identifica problema ou necessidade de informação.	Identifica problema ou necessidade de informação.	Identifica problema ou necessidade de informação.
Determina estratégias de pesquisa.	Determina estratégias de pesquisa.	Determina estratégias de pesquisa.	Determina estratégias de pesquisa.
Extrai informação dos recursos.	Extrai informação dos recursos.	Extrai informação dos recursos.	Extrai informação dos recursos.
Recolhe e organiza a informação.	Recolhe e organiza a informação.	Recolhe e organiza a informação.	Recolhe e organiza a informação.
	Relaciona a informação com as questões iniciais.	Constrói significado a partir das questões iniciais.	Interpreta a informação.
Cria um produto ou desempenho.	Apresenta soluções para as questões de informação.	Cria um produto para demonstrar a aprendizagem.	Comunica a informação.
Avalia o trabalho realizado.	Avalia o processo e a solução.	Avalia o processo e o produto.	Avalia a conclusão em relação ao problema original.

Quadro 4.2: Actividades de aprendizagem autênticas (Taylor, 2006)

necessidade de informação, saber como seleccionar informação, organizá-la e comunicá-la aos outros. Ao longo deste processo, os alunos adquirem competências ao nível da análise, interpretação, síntese e organização da informação e desenvolvem o pensamento crítico, construindo o conhecimento.

A aprendizagem baseada em projectos diz respeito ao desenvolvimento de um produto ou criação como resultado de um trabalho de investigação. Quando os estudantes aprendem através da metodologia de aprendizagem baseada na investigação, o processo de aprendizagem inclui o levantamento de questões e o pensamento crítico na resolução de problemas, tal como nas restantes abordagens.

Os benefícios que os estudantes retiram destas formas de aprendizagem são, para além de uma maior motivação e envolvimento, o incremento da autonomia na aprendizagem, uma maior qualidade da mesma, a promoção do pensamento crítico através da interacção com a informação em variados formatos e uma atitude mais activa no processo de aprendizagem (Taylor, 2006). O aluno constrói o conhecimento através dos recursos a partir das questões formuladas, de forma semelhante ao que efectivamente acontece no mundo real.

É pertinente referir que a Biblioteca Escolar, enquanto centro de recursos, assume, no contexto das abordagens pedagógicas aqui referidas, uma missão particular. Com efeito, como explanaremos neste capítulo, a biblioteca, lugar onde se encontram disponí-

veis os recursos informacionais a utilizar em contexto lectivo, e o professor bibliotecário, agente pedagógico e profissional da informação, devem fazer parte integrante do processo de aprendizagem. Como refere Scheirer (2000), "*Teacher-librarians are the forefront of helping teachers use resource-based learning in their classrooms*" (p.2).

No contexto de actividades de aprendizagem orientadas para a pesquisa, há ainda a destacar as *Webquests*⁸ que promovem nos alunos a capacidade de resolução de problemas, desenvolvendo competências em informação. As *WebQuests*, criadas em 1995 por Bernie Dodge, são actividades contextualizadas e motivadoras, baseadas na pesquisa de informação, disponibilizadas na *Web*, propostas por professores e resolvidas colaborativamente por um grupo de alunos (Carvalho, 2008). As *WebQuests* apresentam, geralmente, cinco componentes: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Na introdução, de forma apelativa, deve contextualizar-se o trabalho que vai ser desenvolvido. Seguidamente, são explicitadas as tarefas a desenvolver pelos alunos. No processo, são indicadas as fases ou etapas a seguir para realizar a tarefa e os recursos ou fontes a consultar ou a analisar; na avaliação, é referida a forma como os alunos serão avaliados. Finalmente, na conclusão, são mencionadas as vantagens da realização do trabalho, desafiando-se o aluno para aprofundar a pesquisa (Carvalho, 2008). Refira-se que, embora a maior parte dos recursos ou fontes a consultar devam estar disponíveis na *Web*, também podem ser dadas referências não disponíveis *online*.

A implementação das actividades de aprendizagens autênticas permite a apropriação de diversas estratégias de aprendizagem para apoiar os alunos enquanto aprendentes activos. Por outro lado, desenvolverá nos mesmos o pensamento crítico e competências de resolução de problemas através da realização de actividades que envolvem a localização e interpretação da informação, tornando-se a Biblioteca Escolar uma extensão da sala de aula (Doyle, 1992).

4.4.2 O trabalho colaborativo

De acordo com as Directrizes da IFLA para as Bibliotecas Escolares (IFLA/UNESCO, 2002), a cooperação entre professores curriculares e professor bibliotecário é essencial para

⁸O sítio *web* webquest.org/index.php disponibiliza informação e ligações de interesse sobre esta temática.

optimizar o potencial dos serviços da Biblioteca Escolar e é crucial para desenvolver e avaliar as competências dos alunos em literacia da informação. Com efeito, o desenvolvimento das competências informacionais deve ser uma actividade conjunta do professor bibliotecário e restantes professores, em parceria, planificando, implementando e avaliando as aprendizagens (ALA, 1989; Campello, 2003; Mota, 2006; AASL/AECT, 1998; Behrens, 1992).

O estabelecimento de parcerias com os professores curriculares com vista ao desenvolvimento das competências em informação é muito importante, até porque, como refere a Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares (IASL, 1993): "Um programa planeado de ensino de competências de informação em parceria com os professores da escola e outros educadores é uma parte essencial do programa das Bibliotecas Escolares" (p.1). Dupuis (1997) acrescenta que o sucesso dos programas de desenvolvimento da literacia da informação depende desta colaboração, deste estabelecimento de parcerias entre o professor bibliotecário e os restantes professores da escola.

O estabelecimento de parcerias entre o professor bibliotecário e outros professores com o objectivo de desenvolver a literacia da informação através da implementação de estratégias de busca e avaliação crítica da informação, da incorporação das tecnologias da informação e da síntese e partilha de informação é essencial para o desenvolvimento efectivo das competências em informação. Como refere Kuhlthau (1999), "*When library media specialist and teachers collaborate to create an inquiry approach to learning, students develop dual competencies in subject content and information literacy*" (p.11). Neste contexto, o professor bibliotecário assume, de forma vincada, o papel de "*connector*", tal como o entende Stripling (1996). Com efeito, é através da colaboração entre o professor curricular e o professor bibliotecário que se estabelecem conexões verdadeiramente essenciais para a construção do conhecimento. Os resultados do estudo referido em Farmer (2001) provam que as parcerias entre o professor bibliotecário e os restantes professores optimizam o desenvolvimento das competências em informação dos alunos.

De acordo com FIF (2001), são inúmeros os benefícios da colaboração entre professor bibliotecário e professores curriculares. Com efeito, as experiências de colaboração entre estes agentes educativos torna-os efectivos parceiros educativos, fortalecendo a cultura da escola pela criação de laços entre os diferentes intervenientes. Esta situação permite,

ainda, transformar a biblioteca no coração da aprendizagem, numa extensão da sala de aula que providencia o acesso a uma grande variedade de recursos de aprendizagem, e incrementar o nível de motivação e autonomia dos alunos na aprendizagem.

Embora esta questão do trabalho colaborativo apresente, na actual realidade educativa portuguesa, concretizações pouco frequentes e contornos pouco consistentes (Freire, 2007), uma boa estratégia para envolver os professores curriculares é o recurso às evidências. De facto, experiências bem sucedidas podem ter um efeito de avalanche, ou seja, o sucesso de experiências colaborativas possivelmente contribui para a implementação de novas experiências. Por outro lado, é crucial sensibilizar os professores curriculares para a utilidade das competências em informação na aquisição de conhecimentos e na construção da autonomia. De acordo com Shelley-Robinson (1999), é muito importante a existência (e o sucesso...) de um projecto-piloto, envolvendo um departamento ou área temática. Como afirma Taylor (2006), "*The key is to know with which teacher to start. [...] Starting small is still starting, and change will take place*" (p.47).

É pertinente referir que o sucesso da colaboração depende inevitavelmente de um conjunto de factores, nomeadamente das competências profissionais, conhecimentos, recursos, disponibilidade e competências ao nível do trabalho em equipa (partilha de ideias, estabelecimento de metas, identificação de pontos fortes e fracos, desenvolvimento de confiança mútua, espírito cooperativo...). Para que a colaboração se transforme num fenómeno que atinja toda a escola, são necessárias algumas condições que facilitam a colaboração entre o professor bibliotecário e os professores curriculares, nomeadamente:

- um Presidente do Conselho Executivo que promova uma cultura colaborativa dentro da escola;
- alguém que dê o primeiro passo;
- motivação;
- tempo;
- biblioteca disponível a qualquer hora;
- recursos adequados (FIF, 2001, p.39).

Neste contexto, o professor bibliotecário deve ter uma atitude proactiva e fazer uso das suas qualidades pessoais, interpelando os professores, convidando-os a visitar a biblioteca e a conhecer os recursos disponíveis, sugerindo articulações entre os recursos e os

conteúdos curriculares, abordando a questão da literacia da informação⁹. Assim que os professores entenderem, pelas evidências do sucesso de experiências colaborativas, que a colaboração acarreta consigo melhores desempenhos escolares, tornar-se-ão seguramente mais disponíveis para abraçar experiências colaborativas (FIF, 2001).

É pertinente referir que, na realidade portuguesa, embora se verifiquem experiências de trabalho colaborativo essencialmente ao nível da dinamização da biblioteca e da promoção da leitura, a área da literacia da informação é, segundo Freire (2007), "uma área de colaboração quase virgem, cujo caminho está ainda por desbravar" (p. 49).

De acordo com AASL/AECT (1998), é imprescindível que o professor bibliotecário colabore de forma regular com professores e outros membros da comunidade educativa, encorajando os alunos a tornarem-se literatos em informação, aprendizes independentes e socialmente responsáveis no uso da informação e das tecnologias da informação.

Refira-se que a parceria entre a equipa da Biblioteca Escolar e os professores das novas áreas curriculares (Estudo Acompanhado e Área de Projecto) é a que, na actual realidade educativa portuguesa, parece mais viável para se iniciar este trabalho, porque permite (dada a natureza destas áreas) concertar de forma particular estratégias para o desenvolvimento integrado das competências em informação dos alunos. Com efeito, como se pode ler no Decreto-lei 6/2001 (M.E., 2001b), a Área de Projecto visa "a concepção, realização de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos" (artº 5, ponto 3, alínea a)). O Estudo Acompanhado pretende desenvolver nos alunos competências que permitam a apropriação de métodos de estudo e de trabalho, com vista à construção da sua autonomia na aprendizagem (artº 5, ponto 3, alínea b)). Estas áreas possibilitam, na nossa opinião, um terreno fértil para se iniciar um trabalho colaborativo com vista ao desenvolvimento da literacia da informação. De forma particular a Área de Projecto, porque permite desenvolver aprendizagens que concretizem competências de carácter transversal e porque recorre a metodologias propiciadoras de desenvolvimento de competências em informação (metodologia de projecto, aprendizagem através de situação problema, aprendizagem pela descoberta...), cria dinâmicas de equipa,

⁹A formação dos professores da escola é, neste contexto, de particular importância, uma vez que a implementação de um programa de desenvolvimento da literacia da informação fica seriamente comprometido se os professores não utilizarem, na sala de aula, estratégias de trabalho que convidem os alunos a utilizar com regularidade os recursos da Biblioteca Escolar.

de co-responsabilidade. Por outro lado, os recursos da Biblioteca Escolar são cruciais para que os objectivos desta área sejam plenamente cumpridos. Ora, esta necessidade pode tornar-se uma oportunidade para o início de estabelecimento de parcerias que conduzam ao desenvolvimento, de forma integrada, de competências em informação.

Naturalmente, as parcerias devem estender-se, paulatinamente, a todas as estruturas educativas da escola, com vista ao desenvolvimento nos alunos de competências em informação de forma contextualizada e concertada.

4.4.3 *Curriculum Mapping*

O *curriculum mapping* enquanto processo sistemático que permite realizar um enquadramento do currículo na escola, isto é, perceber que matérias são leccionadas, em que níveis, por quem, em que altura do ano lectivo, constitui-se como um elemento crucial no contexto da promoção e desenvolvimento da literacia da informação (Corps, 2001b).

Na elaboração do *curriculum mapping* identificam-se também as competências em informação que estão a ser promovidas em cada uma das áreas curriculares, em que ciclos e anos de escolaridade e em que disciplinas, com o objectivo de estabelecer um plano concertado para o seu desenvolvimento. Este processo permite identificar lacunas e repetições no currículo, revelar potenciais áreas de integração e incluir os recursos necessários para uma efectiva e sólida aprendizagem.

O produto resultante deste processo colaborativo descreve todos os elementos do currículo: conteúdos, padrões de referência, conceitos essenciais, processos de aprendizagem, competências relevantes, bem como os produtos e desempenhos que devem confirmar o processo de aprendizagem. Uma importante componente do *curriculum mapping* consiste na identificação de temáticas comuns a diferentes disciplinas, o que permite estabelecer conexões frutíferas entre as mesmas, conferindo ao currículo uma maior coesão (Taylor, 2006).

De acordo com Corps (2001b), o *curriculum mapping* é particularmente importante no desenvolvimento de um programa de desenvolvimento da literacia da informação, porque permite estabelecer ligações entre os conteúdos de aprendizagem e as competências em informação. Por outro lado, possibilita a colaboração com os professores curriculares no

sentido de integrarem as competências em informação ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Em último lugar, mas não menos importante, permite ao professor bibliotecário a sugestão de recursos de informação apropriados para apoiar o desenvolvimento das competências em informação e do espírito crítico ao longo do currículo. É pertinente referir que este processo deve ser realizado para cada ano de escolaridade, permitindo aos professores de cada ano lectivo o conhecimento das temáticas de cada uma das restantes disciplinas.

A realização deste processo, moroso, deve obedecer a um conjunto de passos e forçosamente contar com o apoio do órgão de gestão e com a colaboração dos professores da escola (Corps, 2001b). Após o conhecimento aprofundado do assunto, devem ser estudadas as categorias a incluir nos mapas curriculares. De forma mais simples ou complexa, é pertinente que, no mínimo, cada mapa inclua o conteúdo a leccionar, os processos e competências a privilegiar, os recursos a utilizar, a avaliação dos alunos (natureza dos produtos a realizar), bem como a respectiva calendarização. O terceiro passo diz respeito à recolha de dados, podendo ser utilizada para o efeito uma grelha igual para todos os professores curriculares. Após esta recolha, inicia-se o verdadeiro trabalho: a realização de uma análise que permita identificar lacunas e repetições no currículo, áreas potenciais para colaboração, metas de aprendizagem que exigem a utilização de competências em informação, necessidades ao nível dos recursos e equipamentos e formas apropriadas de avaliação para confirmar a aprendizagem dos alunos.

Os alunos são, incontestavelmente, os principais beneficiários da realização de mapas curriculares. Por outro lado, o conhecimento de cada área curricular permite ao professor bibliotecário promover a integração da literacia da informação ao longo do currículo, colaborando regularmente com os professores curriculares na planificação e implementação de actividades diversificadas de aprendizagem centradas no aluno e providenciando recursos da biblioteca para apoiar e desenvolver as diferentes actividades lectivas (Corps, 2001b).

4.4.4 *Collection Mapping*

No contexto da promoção da literacia da informação, a questão da colecção da biblioteca surge como essencial, porque a biblioteca deve assegurar o acesso físico à informação

e aos recursos de aprendizagem e deve desenvolver-se e ser avaliada colaborativamente de forma a apoiar o currículo e ir ao encontro das diversas necessidades de aprendizagem dos alunos (AASL/AECT, 1998). De acordo com IFLA (2002), a Biblioteca Escolar deve disponibilizar recursos que permitam a todos os seus utilizadores tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação.

Para cumprir as suas funções informativa, educativa, cultural e recreativa, a Biblioteca Escolar deve "disponibilizar acesso a um amplo leque de recursos que corresponda às necessidades dos utilizadores, independentemente da sua educação, informação e desenvolvimento pessoal" (IFLA, 2002, p.10).

A colecção da Biblioteca Escolar deve, pois, ter como principais objectivos concretizar as metas definidas no Projecto Educativo e apoiar o desenvolvimento do Projecto Curricular, dando resposta às necessidades curriculares das diferentes disciplinas e projectos de trabalho, apoiando a planificação de actividades de ensino e diversificação de situações de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento cultural, estético e científico, promovendo a leitura e possibilitando uma ocupação útil e enriquecedora dos tempos livres.

Enquanto especialista em informação, o professor bibliotecário deve, efectivamente, pôr os alunos e professores em contacto com a informação de que necessitam, no contexto da implementação de actividades de aprendizagem autênticas. Para concretizar este objectivo, o professor bibliotecário deve, em colaboração com a comunidade educativa, desenvolver e implementar uma política de desenvolvimento da colecção, visando estabelecer um referencial orientador na constituição, desenvolvimento e gestão da colecção da biblioteca. A política de desenvolvimento da colecção assegura o estabelecimento de critérios consistentes que presidem à selecção dos diferentes materiais que constituem a colecção da biblioteca, norteiam a aceitação de ofertas/doações e o abate de documentos, tornando também claros todos os procedimentos relativos à aquisição de materiais.

O desenvolvimento da colecção deve, pois, ser realizada de forma colaborativa entre o professor bibliotecário e os restantes professores. De acordo com AASL/AECT (1998), esta questão é essencial, porque assegura a criação de colecções ao serviço das metas curriculares e da literacia da informação. Para concretizar este objectivo, o professor

bibliotecário deve ter uma visão global do currículo, das características gerais dos alunos, dos recursos tradicionais e electrónicos e um conhecimento profundo dos pontos fortes e fracos da colecção que a biblioteca disponibiliza.

Este conhecimento profundo da colecção é deveras importante no contexto da promoção e desenvolvimento da literacia da informação. Este processo, designado *collection mapping*, representa apenas um passo no processo de desenvolvimento da colecção, devendo a biblioteca recolher e analisar outros dados, com o objectivo de construir uma colecção que apoie o currículo e vá ao encontro das necessidades e interesses dos utilizadores.

Collection mapping é, em suma, o processo utilizado para recolher, apresentar e organizar a informação relativa à colecção da biblioteca (Corps, 2001a), identificando e divulgando as áreas fortes e fracas da mesma. Este processo é importante, no contexto do *curriculum mapping* explorado na secção anterior, porque sem recursos adequados de pouco vale a identificação de áreas curriculares onde integrar as competências em informação.

Apesar de ser um processo moroso, são muitos os benefícios da *collection mapping*, de acordo com Corps (2001a), nomeadamente:

- permite a identificação de áreas da colecção que precisam de reforço ou não, em função de alterações no currículo;
- fornece evidências de que a colecção da biblioteca apoia o currículo e responde às necessidades académicas e recreativas dos estudantes;
- mostra como o orçamento da biblioteca é gasto, e o rumo que a colecção deve tomar no futuro;
- providencia dados para serem utilizados em estratégias para se conseguirem apoios externos;
- mostra como o plano de desbaste vai ao encontro das prioridades curriculares e identifica recursos desactualizados, deteriorados ou sem qualquer importância (p.53).

Este processo é muito mais profundo que a mera identificação da quantidade e qualidade dos recursos disponíveis. Com efeito, os recursos têm que ser identificados por assuntos de forma a perceber que *curricula* estão a ser apoiados e onde é necessário investir na aquisição de materiais adicionais (Taylor, 2006). Este trabalho só pode, naturalmente, ser realizado em colaboração com os professores curriculares e com o apoio do órgão de gestão da escola.

De acordo com Corps (2001a), o processo de realização de *collection mapping* deve seguir um conjunto de seis passos essenciais. O primeiro diz respeito à recolha de dados sobre o total da colecção, calculando o número de documentos por aluno, incluindo informações sobre a idade e a qualidade dos documentos. Seguidamente, deve recolher-se dados sobre o acesso às novas tecnologias por parte dos professores e alunos na escola e em casa. O terceiro passo diz respeito à recolha de dados sobre áreas específicas da colecção, confrontando-as com as informações sobre as áreas curriculares disponíveis no *curriculum mapping*. Nesta fase do processo, é necessário ter em consideração que os recursos para uma determinada área curricular podem ser encontrados em diferentes áreas da colecção.

O quarto passo diz respeito à criação de um mapa da colecção utilizando para o efeito diagramas, gráficos ou outros processos, com vista a mostrar aos professores e à restante comunidade educativa a colecção da biblioteca. O passo seguinte envolve a análise dos dados recolhidos e a reflexão sobre a forma como a colecção se deve desenvolver. Esta avaliação da colecção permite confirmar se mesma apoia o currículo da escola, identifica as áreas que necessitam ser desenvolvidas, estabilizadas ou desbastadas, fornecendo informação em simultâneo sobre as necessidades ao nível das TIC e das prioridades orçamentais.

Finalmente, este processo permite confrontar a colecção com tópicos e unidades curriculares e perceber de que forma aquela está capacitada para responder às necessidades curriculares e ao desenvolvimento das competências em informação. Por outro lado, permite perspectivar a forma como a colecção se deve desenvolver a curto e médio prazo¹⁰.

4.4.5 As potencialidades da *Web 1.0* e *2.0*

Na era da informação, a Biblioteca Escolar não pode descurar as potencialidades da *Web*, nas diferentes possibilidades da *Web 1.0* ou *2.0*¹¹.

A *Web 2.0* proporciona novas formas de comunicação e de partilha de conteúdos e

¹⁰É pertinente referir que a organização dos materiais da colecção (catalogação, classificação e indexação) é também crucial, permitindo aos utilizadores o acesso efectivo e eficiente aos mesmos. A gestão destes dados deve estar informatizada, de forma a possibilitar o acesso local e remoto, pela disponibilização *on-line* da base de dados.

¹¹As diferenças mais relevantes entre estas duas formas de conceber e viver a *web* podem ser resumidas no facto da *web 1.0* ser considerada muito mais estática, unilateral, frequentemente associada a relações comerciais, enquanto que a *web 2.0* consiste numa nova plataforma que permite a interacção entre todos os seus utilizadores, numa autêntica rede social.

serviços, numa verdadeira arquitectura participada onde os conteúdos pessoais, produzidos individualmente, encontram espaço para a divulgação (Amândio, 2007). As novas tecnologias associadas à *Web 2.0* possibilitam a qualquer cidadão a exploração, criação, disseminação e organização da informação. Com efeito, esta nova plataforma social permite a partilha de imagens, de vídeos, de notícias, de favoritos, de conhecimento e de leituras.

Neste contexto, surgem novas ferramentas (os blogues, as *Wikis*, as folksonomias, as etiquetas, os campos RSS, os *mashups*, os *podcasts*, as mensagens instantâneas...) que permitem uma interacção especial dos utilizadores com a biblioteca e os seus serviços, transformando e redimensionando a própria biblioteca.

O paradigma da biblioteca sofreu, como já foi referido neste trabalho, alterações significativas. Por conseguinte, acompanhando os tempos e as suas transformações, a biblioteca deve, com o objectivo de se constituir como um instrumento efectivo ao serviço da construção do conhecimento, do sucesso do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento de competências em informação, recorrer às novas ferramentas de divulgação de informação, de interacção com os utilizadores, proporcionadas pela *Web 2.0*. Desta forma, assume-se como Biblioteca 2.0¹².

No contexto da promoção e desenvolvimento da literacia da informação, estas novas ferramentas da *Web* podem e devem constituir-se como instrumentos de apoio, possibilidades enriquecedoras para o trabalho a desenvolver pela biblioteca e pelos professores curriculares.

Como refere Godwin (2006), a própria concepção de biblioteca por parte da geração nascida nesta era da informação mudou de forma significativa. De forma global, os alunos estão familiarizados com as novas possibilidades da *Web 2.0*, por isso biblioteca e professores curriculares podem delas retirar benefícios educacionais para os alunos.

A equipa da biblioteca deve, pois, tomar a iniciativa na aquisição de conhecimento sobre estas novas ferramentas, prestando apoio aos professores, sugerindo a sua aplicação em contexto curricular, de forma particular na promoção e desenvolvimento da literacia

¹²O conceito de Biblioteca 2.0 foi introduzido em Michael Casey no seu blogue *Library Crunch*, em 2005 (librarycrunch.com/) e define uma nova forma de conceber a biblioteca, tornando-a omnipresente na vida dos seus utilizadores, sem qualquer tipo de barreiras físicas ou temporais, fornecendo serviços de diferentes formas aos seus utilizadores, convidando-os a participar, através de múltiplas possibilidades (blogues, *Wikis*...), na vida e nos serviços da biblioteca.

da informação.

De acordo com Godwin (2006), a *Web 2.0* oferece aos professores bibliotecários e professores curriculares oportunidades únicas na promoção e desenvolvimento da literacia da informação. Para além de determinados sítios *Web* poderem servir de mote para se iniciar uma reflexão sobre a pesquisa, os direitos de autor e a relação ética com a informação, a realização de trabalhos, por parte dos alunos, em diferentes disciplinas, com a finalidade de serem disponibilizados na Wikipédia, proporciona o desenvolvimento de competências em informação. Da mesma forma, a construção e manutenção de um blogue quer pela biblioteca quer pelos alunos em contexto curricular pode ser utilizado ao serviço da aprendizagem activa.

Refira-se a este propósito que são múltiplas as vantagens da existência de um blogue da Biblioteca Escolar. Com efeito, este recurso de informação, para além de estabelecer uma relação de proximidade com os seus utilizadores, criando uma comunidade, e dar visibilidade à biblioteca, permite uma interacção a variados níveis entre esta e os utilizadores. No contexto da promoção e desenvolvimento da literacia da informação, o blogue pode constituir-se como um meio ao serviço da aprendizagem pela disponibilização de informação por parte da equipa da biblioteca, mas também pela publicação de informação produzida pelos alunos (que exigiu necessariamente a utilização de competências em informação). Como refere Godwin (2006):

Blogging encourages community, creativity, interaction and reflection, all key attributes of the information literate student. It can motivate students and allow ideas to be aired, encourage reflection and lead to a synthesis of ideas (p.276).

Por outro lado, possibilita aos estudantes a compreensão sobre a utilização da informação, sobre como lidar com a informação que encontram, criar o seu próprio trabalho e, nos casos de investigação, produzir novo conhecimento.

A existência de página *Web* da biblioteca reveste-se também de particular importância. Com efeito, para além de poder disponibilizar o catálogo, pode também contemplar um item dedicado à literacia da informação e disponibilizar materiais informativos e formativos para professores e alunos. Por outro lado, é também possível elaborar um portal de recursos electrónicos que permita à comunidade escolar, e não só, o acesso a informação

digital previamente analisada, tratada e organizada¹³. A vantagem prende-se obviamente com a ubiquidade da *Web*, permitindo à biblioteca assumir o seu papel de apoio às diferentes actividades de aprendizagem sem qualquer interrupção física ou temporal.

4.4.6 Parcerias com entidades exteriores à escola

A promoção e o desenvolvimento da literacia da informação pode também ser realizada através do estabelecimento de parcerias com entidades exteriores à escola, nomeadamente com a Biblioteca Pública, instituições educativas e outros.

No contexto das Bibliotecas Escolares, é pertinente referir que estas duas entidades, Biblioteca Escolar e Biblioteca Pública, devem estar em permanente ligação, embora tenham públicos-alvo diferentes. O apoio da Biblioteca Pública à Biblioteca Escolar está previsto no programa de lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, designado Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), no âmbito de apoio técnico, do empréstimo de materiais, da formação de utilizadores e da promoção da leitura (Veiga *et al.*, 1996).

No contexto da promoção e desenvolvimento da literacia da informação, as bibliotecas públicas podem (e devem) constituir-se como parceiros, podendo participar na formação dos professores (bibliotecário e outros) e dos alunos.

O exemplo revelado em Amândio (2007) claramente demonstra os benefícios deste tipo de colaboração. Através de um projecto designado "ENIGMA", a Biblioteca Pública de Oeiras, em parceria com as bibliotecas escolares do concelho, desenvolveu um conjunto de actividades para a formação de alunos e professores no contexto da literacia da informação. A formação dos alunos, visando a aquisição de técnicas de pesquisa e investigação em informação, decorreu ao longo de vários módulos, a saber: Fontes de informação, Pesquisa de Informação e Avaliação da Informação. Em paralelo, foram abordados junto dos professores a temática da construção de *Webquests* e metodologias de pesquisa e selecção de recursos *Web* e distribuídos materiais de formação e ferramentas de apoio aos professores.

Fitzgibbons (2002) afirma que a promoção da literacia da informação é uma meta comum à biblioteca Pública e à Biblioteca Escolar. Por conseguinte, o trabalho colaborativo entre estas duas instituições contribuirá para a formação e para a melhoria do processo

¹³O portal *Byblos* da Escola E.B. 2/3 Padre Alberto Neto (byblos.malha.net) é, no contexto das Bibliotecas Escolares portuguesas, um exemplo a seguir.

de aprendizagem dos alunos, desde que constitua um trabalho devidamente articulado, com objectivos bem definidos, e, se possível, devidamente contextualizado nos conteúdos curriculares.

4.4.7 Modelos de pesquisa de informação

Reconhecendo que a literacia da informação está intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem e que, como refere Langford (1998), "*should be part of the natural discourse of teachers as they design and develop curriculum units or discuss pedagogical issues*" (p.1), foram criados ao longo das últimas décadas vários modelos que apoiam o processo de pesquisa da informação, abrangendo os diferentes ciclos de ensino, para irem ao encontro das necessidades educacionais específicas, promovendo o desenvolvimento de competências em informação.

4.4.7.1 Modelos de pesquisa de informação: génese e características

O primeiro modelo a ser elaborado parece ter sido o de Irving e Marland, em 1979, de acordo com Bernhard (1998). Este modelo, composto por nove passos, traduzidos em questões que os estudantes colocam a si próprios ao longo do processo de pesquisa, constitui-se como um guia, uma espécie de orientação para a (auto)análise que cada estudante deve fazer ao longo do processo de pesquisa de informação. Alguns anos após a génese deste modelo, Michael Cooke elaborou um modelo constituído também por nove passos. Segundo Loertscher e Woolls (1997), este modelo é considerado basilar para muitas das acções implementadas não só no Reino Unido, mas também no resto do mundo, no âmbito da literacia da informação.

Carol Kuhlthau, em 1982, desenvolveu um modelo que apelidou de "*Information Search Process*" (ISP), a partir de um estudo qualitativo que realizou para tentar compreender como os estudantes experienciam o processo de pesquisa de informação (Kuhlthau, 2004). Este modelo constitui-se como um referencial para o seu trabalho desde a sua criação (Kuhlthau, 2001), tendo sido basilar para muita da investigação realizada nesta matéria. Considerando que o processo de pesquisa de informação, actividade primária

da vida, é um processo intelectual, Kuhlthau desenvolve o modelo a partir de conceitos referenciais da teoria construtivista da aprendizagem. Segundo a autora, esta teoria é particularmente importante para compreender a pesquisa de informação do ponto de vista do utilizador, sobretudo porque um dos seus pressupostos básicos defende que a construção envolve a pessoa na sua totalidade, incorporando pensamentos, sentimentos e acção num dinâmico processo de aprendizagem. Neste contexto, este modelo possui três domínios: o afectivo (sentimentos), o cognitivo (pensamentos) e o físico (acções), comuns a cada estágio. Todos os estágios, num conjunto de sete, descrevem o processo de pesquisa tal como é experienciado pelos estudantes: Iniciação; Selecção do tópico geral; Exploração da informação para seleccionar o tópico específico; Formulação do tópico; Recolha de informação; Apresentação; Avaliação.

Para Kuhlthau, a noção de processo é muito importante, uma vez que o indivíduo vai construindo novo conhecimento a partir das informações encontradas, no meio, refira-se, da "incerteza", conceito que para a autora traduz o início da aprendizagem. Segundo Kuhlthau (2006), a mente não organiza automaticamente a informação, pelo que a compreensão deste pressuposto é um passo importante no apoio à pesquisa orientada.

É pertinente referir que para Kuhlthau (1989):

The information search process is a holistic learning process encompassing the affective experience of students as well as theirs intellect. Students's experience within the process must be clear understood in order to teachers and media specialists to design library assignments and plan instruction that encourage them rather than impede learning (p.1).

Em 1988, Stripling e Pitts (1988) elaboram um modelo de dez etapas a ser utilizado por alunos de diferentes faixas etárias. O aspecto mais curioso deste modelo é o facto de cada etapa incluir um *reflection point*, que implica a avaliação do trabalho realizado. O processo deve, pois, ser revisto em cada uma das etapas antes de se passar ao passo seguinte.

O modelo BIG6, desenvolvido por Michael Eisenberg e Bob Berkowitz, nos Estados Unidos, em 1988, é talvez o mais conhecido e utilizado modelo no desenvolvimento da literacia da informação¹⁴ (Eisenberg e Berkowitz, 2008). Este modelo, também desig-

¹⁴O facto de ser um modelo testado e largamente divulgado pela sua página *web* - www.big6.com -, onde se pode fazer *download* de materiais e documentos de apoio, pela realização de seminários, por inúmeras publicações e estudos de caso, leva muitos autores a afirmarem que trata de uma verdadeira empresa.

nado "*information problem-solving strategy*", é constituído por seis estádios subdivididos, cada um deles, em duas categorias: Definição da Tarefa (definir o problema de investigação; identificar a informação); Estratégias de pesquisa de informação (pensar em todos os recursos possíveis; seleccionar os recursos); Localização e acesso (localizar as fontes; encontrar a informação); Uso da informação (procurar nas fontes; extrair a informação pertinente); Síntese (organizar e apresentar a informação); Avaliação (avaliar o processo e o produto). É um processo sistemático de resolução de problemas da informação apoiado nos processos cognitivos, que pretende capacitar os estudantes para lidar com qualquer problema, decisão ou tarefa. É pertinente referir que não é obrigatório seguir linearmente as diferentes etapas do modelo.

No Canadá, em 1990, na Universidade de Alberta, foi desenvolvido um modelo que resultou da colaboração entre os professores curriculares e o professor bibliotecário, com o objectivo de desenvolver a literacia da informação. O modelo chama-se *Focus on Research* e é constituído por cinco etapas: Planear (definir um tópico; identificar fontes de informação); Recuperar informação (localizar recursos e recolher informação); Processar informação (seleccionar informação relevante; avaliar e organizar a informação); Partilhar a informação (apresentar os resultados); Avaliar o produto e o processo (Oberg, 1999). Sublinhe-se que em todas estas etapas é necessário rever o processo para se ir avaliando cada uma das fases.

Em 1995, da responsabilidade de Jamie Mackenzie, surge o modelo *The Research cycle* (MacKenzie, 1995). Este modelo tem a particularidade de, contrariamente a outros modelos, focalizar um conjunto de questões essenciais na fase inicial do processo, colocando os alunos no papel de produtores de informação, mais do que meros consumidores de informação. Desta forma, exige que os alunos elaborem as suas próprias questões e, envolvidos na revisão e reformulação das questões ao longo do processo, obriga-os a moverem-se num círculo, desenvolvendo novas competências, num processo que não é linear. O modelo *The Research cycle* é constituído por sete etapas: Questionar; Planear formas de encontrar a informação; Reunir informação; Classificar e seleccionar a informação; Sintetizar e Comunicar.

Marjorie Pappas e Ann Tepe, em 1995, elaboraram um modelo que apoia o desenvolvimento da literacia da informação, denominado *Pathways to knowledge*. Este modelo,

que alguns autores consideram demasiado elaborado, possui recomendações relativas a estratégias, formas de expressão e métodos de ensino aprendizagem inseridos no próprio modelo e é constituído por seis etapas principais: Apreciação; Pré-pesquisa; Pesquisa; Interpretação; Comunicação e Avaliação (Loertscher e Woolls, 1997).

O modelo PLUS foi criado por James E. Herring, em 1996, no Reino Unido, e abrange o campo das competências necessárias aquando da realização de trabalhos que envolvem o uso dos recursos de informação em vários formatos. É constituído por quatro fases: *Purpose* (Planificar), *Location* (Localizar), *Use* (Usar) e *Self-evaluation* (Auto-avaliar). Segundo os autores, este modelo constitui-se como um referencial para ser utilizado na escola e o significativo acrónimo pelo qual é designado o modelo (PLUS) facilmente se transforma em guia no contexto das aprendizagens. Com efeito, a simplicidade das etapas e a sua rápida memorização constituem uma vantagem, sobretudo se estivermos a falar de alunos de determinadas faixas etárias.

De forma particular dirigidos ao ensino secundário, encontramos os modelos *La recherche d'information à l'école secondaire* e o Modelo FADBEN. O modelo *La recherche d'information à l'école secondaire* (Léveillé, 1997) surgiu em 1997, no Québec, e é constituído por seis etapas, a saber: Identificar o tema; Procurar as fontes de informação; Seleccionar os documentos; Retirar a informação dos documentos; Tratar a informação e Comunicar a informação. As diferentes etapas constituem pontos de referência metodológicos para o aluno-investigador, permitindo completar o ciclo de pesquisa, desde a escolha do tema até à comunicação dos resultados. Não sendo estanques entre si, as seis fases do trabalho permitem a reavaliação dos dados e dos processos até à apresentação final.

O modelo FADBEN é um modelo de aprendizagem elaborado pela *Fédération des Enseignants Documentalistes de l'Éducation Nationale* (FADBEN, 1997), em França, em 1997. Estruturado em sequências pedagógicas, o seu principal objectivo é a aquisição de competências em informação, em contexto educativo. Em cada uma das sete etapas deste modelo (Colocar em projecto; Questionamento; Referenciamento; Recuperação dos dados; Leitura/escrita; Produção/comunicação; Avaliação) existem cinco itens a ter em consideração, nomeadamente: competências específicas (objectivo operacional); saber de referência; saber-fazer; meios e métodos e produção.

O modelo EXIT foi desenvolvido por David Wray e Maureen Lewis, no âmbito do pro-

jecto EXEL (*Exeter Extending Literacy*), financiado pela Fundação Nuffield (Londres), no Reino Unido, em 1997 (Wray e Lewis, 1997). Este modelo surgiu da necessidade de suprir as falhas de outros modelos que se limitavam a encarar a compreensão do texto escrito como um processo de transferência de informação. Além disso, baseia-se no conceito de leitura como processo transaccional, sendo, pois, nesta acepção mais do que um modelo de pesquisa. Com efeito, este modelo aplica a textos informativos as estratégias utilizadas apenas para textos ficcionais. A sua constituição em dez momentos (Relembrar conhecimentos prévios; Estabelecer objectivos; Localizar a informação; Adoptar uma estratégia adequada; Interagir com o texto; Acompanhar o processo de compreensão; Tomar notas; Avaliar a informação; Apoiar a memorização e Comunicar a informação) pretende guiar os alunos e envolvê-los numa permanente reflexão sobre todo o processo, tendo sempre presente as conexões que podem ser realizadas com conhecimentos já adquiridos. Sublinhe-se que este modelo, cuja sequência de etapas não é impositiva, realça de forma particular a interacção com o texto, valorizando a apropriação da informação através de estratégias de utilização da mesma em diferentes contextos significativos. Além disso, incide nos processos metacognitivos, o que permite a aquisição de estratégias de aprendizagem. Por outro lado, há a destacar negativamente o facto de não ser explícito no que se refere à avaliação do trabalho realizado.

O modelo *Information Skills*, da responsabilidade da SCOUNL, surge em 1999 e resulta da reflexão da prática profissional no desenvolvimento de competências em informação nas comunidades académicas do Reino Unido. Este modelo foi concebido para permitir a aplicação quer às fontes de informação tradicionais quer às digitais e reporta-se a qualquer nível, desde o "*naive seeker to that the most expert producer of knowledge*" (Town, 2002a, p.94). Baseia-se na identificação de sete áreas-chave da literacia da informação que o aluno deve desenvolver ao longo do seu percurso educativo, a partir de competências básicas de biblioteca e das tecnologias da informação (SCOUNL, 1999). Estas competências são a base do modelo que refere cinco níveis de proficiência, como se pode verificar na figura 4.1.

No Reino Unido, em 2002, dá-se por concluído o Projecto *Big Blue*, da responsabilidade da *Manchester Metropolitan University Library* (MMUL) e da *Leeds University Library* (LUL). Este projecto, implementado entre Abril de 2001 e Julho de 2002, teve

como principal objectivo analisar as práticas ao nível das competências em informação dos alunos do Ensino Secundário e Superior, tendo resultado deste estudo um relatório (MMUL/LUL, 2002)¹⁵. Partindo da taxonomia das competências em informação recolhidas de autores e entidades referenciais (ACRL, CAUL, SCONUL...), foi elaborado um modelo tendo por base as características da pessoa literata em informação, a saber: reconhece uma necessidade de informação; procura colmatar a necessidade de informação; recupera informação; avalia a informação de forma crítica; adapta a informação; organiza a informação; comunica a informação e revê todo o processo. Cada uma destas características representa uma actividade no processo de pesquisa de informação e é acompanhada de detalhes relativos a essas mesmas actividades. O modelo está desenhado de forma a poder ser aplicado a todos os níveis de desempenho, da acção mais simples até à realização de uma pesquisa complexa, utilizando um grande número de fontes (MMUL/LUL, 2002).

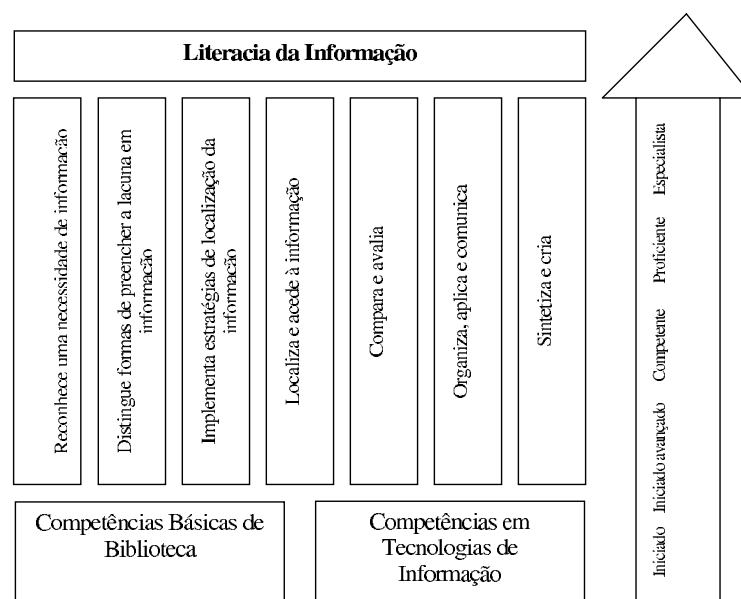


Figura 4.1: Modelo de competências em informação¹⁶

Finalmente, tendo em conta que os alunos recorrem preferencialmente à Internet para realizar as suas pesquisas, não podemos deixar de referir um modelo desenvolvido por Sylvia Edwards e Christine Bruce, em 2002, que pretende constituir-se essencialmente como um referencial para a pesquisa de informação na Internet, ajudando os indivíduos

¹⁵Deste projecto surgiu também um sítio *Web* (www.leeds.ac.uk/bigblue/) que pretende constituir-se como um portal sobre competências em informação, fornecendo bibliografia, estudos de caso, ligações para outros sítios, um *Information Skills Toolkit* e a divulgação dos resultados deste projecto.

¹⁶Adaptado de SCONUL (1999).

a enfrentar os desafios de trabalhar com um ambiente em permanente mutação, quer nas formas de tecnologia usadas, quer ao nível do conteúdo disponibilizado. Concebido para ser utilizado quer no meio educacional, quer no meio de investigação, este modelo orienta os investigadores (alunos ou outros profissionais) passo a passo ao longo do processo de pesquisa constituído pelas seguintes etapas: Planear a pesquisa, Pesquisar, Registrar os resultados; Reflectir, avaliando criticamente os resultados encontrados (Edwards e Bruce, 2002). As autoras consideram que dentro destas etapas principais se encontram outras etapas que se referem a estratégias de pesquisa (utilização de operadores booleanos, utilização de diferentes motores de busca e directórios, avaliação da credibilidade da informação encontrada...). É pertinente sublinhar, na linha de pensamento de Edwards e Bruce (2002), que é muito importante que os alunos/investigadores considerem a Internet como apenas uma fonte de informação e não como a única fonte de informação.

4.4.7.2 Análise comparativa dos diferentes modelos de pesquisa de informação

A análise comparativa realizada a todos estes modelos apresentados, conforme ilustra o quadro 4.3, mostra que, de forma global, todos os modelos, apesar de diferentes na nomenclatura e na complexidade, se referem sensivelmente às mesmas etapas, ou seja, à identificação da necessidade de informação, à escolha de estratégias para encontrar informação, à localização das fontes de informação, à recolha e selecção de informação, à organização e comunicação da informação e à avaliação (do processo e do produto).

Depois de apresentados estes catorze modelos, uns internacionalmente mais conhecidos (e reconhecidos) que outros, conscientes da existência de outros (muitos deles variações de alguns modelos aqui apresentados), o principal problema reside na selecção de um único modelo no contexto de uma organização educativa.

Modelo / Autor / Data		Etapas					
		1- Que devo fazer? 2- Onde posso dirigir-me? 3- Como posso encontrar a informação?	4- Que recursos vou utilizar? 5- Como os vou utilizar?	6- Que informação devo recolher?	7- Tenho a informação de que preciso?	8- Como a apresentar?	9- O que consegui fazer?
Modelo de Irving e Mandall / Reino Unido, 1979							
Nove passos - Cooke/ Estados Unidos, 1981		1- Formular e analisar a necessidade de informação	2- Identificar e avaliar fontes preferenciais	3- Localizar as fontes	4- Examinar, seleccionar e rejeitar fontes; 5- Analisar a relevância das fontes 6- Registar informação 7- Interpretar, analisar, sintetizar informação	8- Apresentar	9- Avaliar
"Information Search Process Model" - C. Kuhlthau / Estados Unidos, 1982		1- Iniciação 2- Seleção do tópico geral 4- Formulação do tópico específico	3- Exploração da informação para seleccionar o tópico específico	5- Recolha de informação		6- Apresentação	7- Avaliação
Modelo de Stripling e Pitts / Estados Unidos, 1988		1- Escolher um tópico 2- Proceder à visão geral do tópico 3- Especificar o tópico 4- Desenvolver uma tese ou proposta	5- Formular questões 6- Planificar a pesquisa	7- Encontrar, Analisar/ avaliar fontes	8- Avaliar evidências/ tomar notas/ compilar bibliografia	9- Estabelecer conclusões e organizar a informação 10- Criar e apresentar o produto final	"Reflection point": avaliação (presente também em todos os momentos anteriores)
"Big 6" - Eisenberg e Berkowitz / Estados Unidos, 1988		1- Definição de tarefa	2- Estratégias de pesquisa de informação	3- Localização e acesso	4- Uso da informação	5- Síntese	6- Avaliação
"Focus on Research" - Alberta / Canadá, 1990		1- Planear		2- Recuperar informação	3- Processar informação	4- Partilhar a informação	5- Avaliar o produto e o processo.
"The Research cycle" - Mackenzie / Estados Unidos, 1995		1- Questionar	2- Planear formas de encontrar a informação	3- Reunir a informação	4- Classificar e seleccionar a informação	5- Sintetizar 6- Comunicar	
"Pathways to Knowledge" - Pappas e Tepe / Estados Unidos, 1995		1- Apreciação	2- Pré-pesquisa	3- Pesquisa	4- Interpretação	5- Comunicação	6- Avaliação
"PLUS" - J. Herring / Reino Unido, 1996		1- Planificar		2- Localizar	3- Usar		4- Auto-avaliar
"La recherche d'information à l'école secondaire" / Québec, 1997		1- Identificar o tema	2- Procurar as fontes de informação	3- Seleccionar os documentos	4- Retirar a informação dos documentos 5- Tratar a informação	6- Comunicar a informação	
Modelo FADDBEN / França, 1997		1- Colocar em projecto 2- Questionamento	3- Referenciamento	4- Recuperação dos dados	5- Leitura e escrita	6- Produção/Comunicação	7- Avaliação
EXIT - Wray e Lewis / Reino Unido, 1997		1- Relembrar conhecimentos prévios 2- Estabelecer objectivos	3- Localizar a informação 4- Adoptar uma estratégia adequada	5- Interagir com o texto 6- Acompanhar o processo de compreensão	7- Tomar notas 8- Avaliar a informação 9- Apoiar a memorização	10- Comunicar a informação	
"Information skills model" - SCONUL / Reino Unido, 1999		1- Reconhece uma necessidade de informação	2- Distingue formas de preencher a lacuna em informação 3- Implementa estratégias de localização da informação	4- Localiza e acede à informação	5- Compara e avalia	6- Organiza, aplica e comunica 7- Sintetiza e cria	
"Model of a literate person" - Big Blue / Reino Unido, 2002		1- Reconhecer uma necessidade de informação 2- Identificar a necessidade de informação		3- Recuperar a informação	4- Avaliar a informação de forma crítica 5- Adaptar a informação 6- Organizar a informação	7- Comunicar a informação	8- Rever todo o processo

Quadro 4.3: Quadro comparativo de modelos de pesquisa de informação

Como refere Shenton (2004), essa escolha deve obedecer a critérios claros, nomeadamente:

- se o modelo é apropriado à faixa etária dos alunos;
- em que medida corresponde às necessidades específicas dos alunos;
- se o modelo está efectivamente relacionado com actividades reais de pesquisa;
- em que medida o modelo é reconhecido;
- se existe informação sobre a utilização do modelo com sucesso;
- em que medida o modelo é congruente com a prática já existente na escola;
- se o modelo é apoiado por exemplos de actividades e outros recursos.

Todos estes modelos pretendem, a partir de um conjunto de etapas, consolidar as capacidades de base no acesso, pesquisa, selecção e tratamento da informação que se prolongarão ao longo da vida, permitindo aos seus utilizadores a possibilidade de terem uma visão global do processo desde o início. Segundo Bernhard (1998), a eficácia destes modelos depende da sua contextualização nas aprendizagens temáticas ou disciplinares, o que supõe a articulação dos objectivos relacionados com as competências em informação com os ligados ao currículo. Além disso, a parceria entre o profissional de informação e os professores curriculares é essencial para a sua concretização. É pertinente sublinhar que todos estes modelos levam à identificação das tecnologias de informação como meios ao serviço do processo de pesquisa de informação e não como fins.

A escola, a partir da Biblioteca Escolar, deve elaborar um modelo de pesquisa de informação, baseado ou não num destes modelos apresentados, adoptando-o, sugerindo-o e divulgando-o a todos os professores e alunos, de forma a que todos o utilizem de forma sistemática no processo de pesquisa de informação. Desta forma, paulatinamente, os alunos irão desenvolvendo, de forma sólida e concertada, competências em informação, em contexto curricular.

A RBE, na sua página *Web*, divulga informação sobre dois destes modelos: o modelo BIG6 e o modelo PLUS, explanando as diferentes fases de cada um. Todos os coordenadores de bibliotecas têm assim ao seu dispor, quer as suas bibliotecas estejam ou não integradas na RBE, informações importantes sobre os modelos de pesquisa de informação referidos, bem como os diferentes momentos do processo de investigação e ligações para outros documentos relacionados com a literacia da informação.

4.5 Características dos programas de desenvolvimento da literacia da informação considerados boas práticas

De acordo com Taylor (2006), não existem fórmulas normalizadas para se iniciar um programa de desenvolvimento da literacia da informação, dependendo a sua implementação de alguns factores que assegurarão o seu sucesso e de barreiras que o condicionarão. Antes de se iniciar um programa desta natureza é essencial que o órgão de gestão e a globalidade da comunidade educativa compreenda a crucial importância desta literacia para o futuro de cada um dos alunos e esteja ciente das necessidades reveladas pelos alunos nesta matéria.

A constituição da literacia da informação como prioridade educativa para determinada comunidade educativa deve, como já foi referido, estar expressa no seu Projecto Educativo e no Projecto Curricular de escola. A formalização deste compromisso nos documentos orientadores da escola, reflexo de um processo de reflexão e de constatação de lacunas e dificuldades, constitui-se como um primeiro passo, essencial, para despoletar iniciativas e congregar sinergias ao redor da promoção e desenvolvimento da literacia da informação.

O professor bibliotecário pode e deve tomar a iniciativa de abordar o órgão de gestão e os restantes professores, apresentando um plano inicial que deve contemplar um processo para integrar as competências em informação ao longo do currículo, estratégias pedagógicas, *benchmarks* e processos de avaliação das competências (Taylor, 2006). É pertinente sublinhar que o professor bibliotecário e os professores curriculares partilham a responsabilidade de incorporar as competências em informação ao longo do currículo, porque os alunos precisam de as utilizar em diversos projectos, de forma a sistematizar um conjunto de procedimentos que permitem desenvolver e consolidar competências.

De acordo com Kirk e Todd (1993), um programa de literacia da informação deve:

- focalizar-se no contexto da necessidade e utilização de informação;
- estar baseado nas necessidades formuladas pelos utilizadores e não pela organização. Isto implica um sólido conhecimento dos diferentes grupos de utilizadores da biblioteca, das suas necessidades, características e comportamentos de pesquisa de informação;
- ter como meta o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e competências sobre gestão da informação, de forma a fornecer aos utili-

zadores os meios para satisfazer as suas necessidades, independentemente das fontes, formatos e apresentação;

- ser orientado para o processo e não para o produto; aquando da avaliação, esta deve ser realizada em termos das necessidades de informação, benefícios e satisfação adquiridos.

Antes da implementação de um programa de desenvolvimento da literacia da informação, é essencial que a escola proceda a uma avaliação sistemática das condições relativas a recursos, instalações, papel da biblioteca, métodos de ensino e natureza do currículo (Shelley-Robinson, 1999).

De acordo com Scheirer (2000), é essencial que o professor bibliotecário conheça as práticas de ensino, a cultura da escola e as competências dos professores, conhecimento e atitudes, antes de implementar um programa de desenvolvimento da literacia da informação. Por outro lado, os objectivos do programa devem ser claramente explicados, sobretudo porque, desta forma, se promoverá um maior compromisso por parte dos professores.

Segundo Bruce (2002), as boas práticas são as abordagens que interpretam a literacia da informação como integrada no processo de aprendizagem, centram-se no aluno, proporcionando abordagens com base na experiência e na reflexão sobre o processo, implicam abordagens colaborativas e estabelecem parcerias com e entre organizações.

A partir da análise de diferentes programas, ACRL (2003) apresenta um conjunto de elementos existentes nos programas de excelência de literacia da informação, compartimentados nas seguintes categorias: missão; metas e objectivos; planificação; apoio administrativo e institucional; articulação com os conteúdos curriculares; colaboração; pedagogia; pessoal; comunicação e avaliação. Refira-se que este documento foi elaborado no contexto específico norte-americano para o Ensino Superior. No entanto, explanaremos algumas destas categorias, realizando a sua contextualização na realidade educativa portuguesa e sintetizando alguns aspectos já referidos ao longo deste capítulo.

Um programa de literacia de informação deve, incontestavelmente, apresentar a sua missão. Esta deve incluir uma definição de literacia de informação, estar de acordo com a missão da instituição e adequar-se ao formato de outros documentos institucionais similares. Por outro lado, deve reflectir os contributos e benefícios esperados para os grupos da instituição e estar presente nos seus documentos referenciais. A missão deve ser avaliada

e revista periodicamente.

As metas e objectivos de um programa de literacia da informação devem estar em consonância com a missão, metas e objectivos da instituição, estabelecendo resultados mensuráveis para avaliação do programa. Por outro lado, o programa deve reflectir práticas pedagógicas promotoras da literacia da informação, articulando a sua integração ao longo do currículo. Finalmente, é crucial que os objectivos reflectam os resultados desejados na preparação dos estudantes, no contexto das suas necessidades académicas e da aprendizagem ao longo da vida. Tal como a missão, as metas e os objectivos devem ser revistos e avaliados periodicamente.

A planificação de um programa de literacia de informação deve ainda articular a missão, metas e objectivos, bem como a fundamentação pedagógica do programa, antecipando e prevendo os desafios e oportunidades actuais e futuras. Por outro lado, deve considerar a análise do ambiente educacional da instituição e envolver estudantes, professores, professor bibliotecário, administradores e outros grupos de interesse de acordo com a instituição. É muito importante que estejam previstos na planificação os mecanismos formais e informais de comunicação e diálogo com a comunidade educativa, estabelecendo os meios para a execução e adaptação. É ainda crucial que a planificação defina, com prioridades claras, os recursos humanos, tecnológicos e financeiros, actuais e projectados. Os mecanismos de articulação com o currículo devem estar especificados, referindo-se as actividades que serão desenvolvidas e conteúdos focalizados, até porque, como refere Dudziak (2005) "a integração de conteúdos às práticas adequadas cria a sinergia necessária ao projecto educacional que privilegia a competência em informação" (p. 8). Por outro lado, é importante que se proceda uma revisão periódica do plano, de forma a assegurar a sua flexibilidade.

Para que um programa de literacia da informação tenha sucesso, é imprescindível que obtenha o apoio do órgão de gestão da escola. Com efeito, é necessário que o programa seja efectiva e afectivamente adoptado e não imposto, seja considerado como uma prioridade educativa para a instituição e, em consonância, obtenha o envolvimento do maior número possível de elementos da comunidade educativa, e, de forma particular, seja uma causa do Presidente do Conselho Executivo.

Neste contexto, o papel do Presidente do Conselho Executivo é, efectivamente, crucial

para o êxito do programa da porque, como refere Shelley-Robinson (1999), este pode:

- garantir a participação dos professores, apresentando o programa, articulando os objectivos do mesmo;
- reconhecer e mencionar a importância do professor bibliotecário no processo de ensino-aprendizagem;
- realizar os ajustes necessários para permitir a flexibilização horária e planificação colaborativa de aulas;
- assegurar as instalações físicas e recursos para a continuidade do programa da biblioteca, proporcionando oportunidades para os professores receberem formação no local de trabalho.

Por outro lado, é importante que seja assegurado o apoio financeiro que permita à biblioteca disponibilizar um fundo documental que vá ao encontro das necessidades dos seus utilizadores, das actividades lectivas e dos diferentes projectos da escola.

A desejável articulação curricular já referida ao longo deste capítulo, é condição *sine qua non* para o sucesso de qualquer programa de literacia da informação. Assim, tendo o aluno no centro da aprendizagem, devem ser generalizadas as práticas pedagógicas que promovam a autonomia na aprendizagem e a aquisição de competências em informação, no contexto de cada conteúdo curricular, se possível de forma transdisciplinar. Como afirma Dudziak (2005), "a transdisciplinaridade é um passo além, uma vez que preconiza o desaparecimento dos limites disciplinares, busca a sinergia dos espaços de conhecimento, a apropriação da tecnologia como dinamizadora dos processos educacionais, centrando-se nos aprendizes e nos temas/problemas sugeridos" (p. 9).

Inerente à articulação curricular está o trabalho colaborativo já explanado neste capítulo. Na colaboração está, efectivamente, o busílis de qualquer programa de literacia da informação. A colaboração entre o professor bibliotecário e os professores curriculares tem como objectivos principais a melhoria no processo de aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de competências em informação que assegurem a aprendizagem permanente. Todas as fases de um programa de literacia da informação, desde a definição da missão, metas e objectivos, planificação, implementação, avaliação da aprendizagem dos alunos até à avaliação do próprio programa, exigem a imprescindível colaboração entre o professor bibliotecário e os professores curriculares.

As estratégias pedagógicas que permitem assegurar o sucesso de um programa de literacia da informação devem incluir diversas abordagens ao ensino, incorporar as tec-

nologias da informação e outros recursos, incluir actividades de aprendizagem activas e colaborativas, promovendo o pensamento crítico e a reflexão. Por outro lado, devem responder a diferentes estilos de aprendizagem e são centradas no aluno, centro do processo educativo. Para o sucesso de qualquer programa de desenvolvimento da literacia da informação é condição *sine qua non* que se estabeleçam relações estreitas entre a literacia da informação e as actividades lectivas/experiências do quotidiano dos alunos.

Um programa de literacia da informação deve, ainda, ser divulgado a toda a comunidade educativa, devendo o professor bibliotecário servir-se de diferentes meios (formais e informais) de comunicação para apresentar o plano, bem como os resultados esperados.

Finalmente, mas não menos importante, a avaliação do programa de literacia da informação deve incluir não só uma avaliação do próprio programa, mas também dos resultados individuais dos alunos envolvidos. No contexto da avaliação do programa, devem ser analisadas a concretização das metas e objectivos definidos e previstas estratégias de melhoria, na procura de qualidade e excelência do mesmo. Por outro lado, no que se refere aos resultados dos alunos, devem ser avaliados tanto o processo como o produto, incluindo-se a auto e a hetero avaliação, procurando-se relações directas entre o programa e o efectivo desenvolvimento de competências em informação, evidências que permitem a análise do programa e a sua melhoria.

De acordo com ANZIIL/CAUL (2004), a melhor estratégia para integrar a literacia da informação no processo educacional é introduzir práticas de avaliação que incluam a literacia da informação nos objectivos e resultados desejados para as unidades lectivas.

4.6 Barreiras à implementação de programas de desenvolvimento da literacia da informação

De acordo com Taylor (2006), há um conjunto de barreiras que dificultam a integração da literacia da informação, nomeadamente as atitudes dos professores e as suas crenças no que respeita a literacia da informação, o tempo disponível para o trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores curriculares, a falta de apoio do órgão de gestão e as práticas educacionais centradas no manual escolar.

É pertinente referir que a cultura de escola, enquanto um conjunto de modos de fa-

zer e de pensar ou tradições (práticas, hábitos, inércias, rituais, atitudes e mentalidades) sedimentadas ao longo do tempo, constitui-se como um obstáculo à implementação de práticas pedagógicas promotoras da literacia da informação. Desde logo, porque as práticas centradas na transmissão de conhecimentos, alicerçadas no manual escolar não promovem o contacto desejável com os recursos de informação em diversos formatos, provenientes do mundo real, e dificultam o desenvolvimento de competências em informação e do espírito crítico. Com efeito, a mudança nas práticas lectivas exige a implementação de experiências de aprendizagem que contemplem recursos informacionais em variados formatos e suportes, disponíveis na Biblioteca Escolar. Segundo Fitzgibbons (2002), a cultura de escola ajuda a compreender, por um lado, a marginalidade que a Biblioteca Escolar continua, em muitos casos, a viver. De acordo com este autor, a ideia da Biblioteca Escolar como centro de recursos multimédia, de documentação e informação, desenvolvimento curricular e formação cultural não faz parte da cultura da maioria das escolas.

Com efeito, a Biblioteca Escolar não é ainda incluída, tanto quanto seria desejável, nos recursos de ensino-aprendizagem e é considerada ainda frequentemente um espaço integrado, não integrador, na escola. Muitos professores não são, ainda, utilizadores assíduos da Biblioteca Escolar, havendo alguns que não reconhecem a esta estrutura educativa o seu papel crucial na promoção do sucesso do ensino aprendizagem e na formação integral dos alunos. Nenhum professor pode transmitir aos alunos atitudes positivas e estratégias de utilização dos centros de recursos se não for um utilizador pessoal e profissional dos mesmos e se não conhece, pela sua própria experiência, as possibilidades que a Biblioteca Escolar oferece.

O individualismo que frequentemente se vive nas escolas não é compatível com a cooperação, a articulação que se deseja que exista entre a Biblioteca Escolar e os professores curriculares, para o desenvolvimento articulado e efectivo das competências em informação. Neste contexto, uma oportunidade a considerar é a integração da Biblioteca Escolar nos projectos curriculares de turma, cooperando esta na planificação e concretização de programações didácticas.

As práticas colaborativas entre os professores curriculares e o professor bibliotecário, bem como o reconhecimento do seu papel de facilitador do ensino e aprendizagem em virtude dos seus conhecimentos e competências em matérias relativas à construção do

conhecimento, são imprescindíveis para a implementação de um programa de literacia da informação. O factor tempo, no entanto, é, por si só, também um obstáculo frequente que precisa de ser ultrapassado. Por outro lado, os professores curriculares precisam, porque esta é condição imprescindível para a implementação de qualquer trabalho colaborativo na área da literacia da informação, de reconhecer e aceitar o papel do professor bibliotecário como activo colaborador no processo educacional (Shelley-Robinson, 1999). Frequentemente, o professor bibliotecário esforça-se por desenvolver parcerias com professores que não as desejam e que concebem essa abordagem como uma invasão do seu trabalho.

O professor bibliotecário, bem como a biblioteca, deve ser percebidos pela globalidade dos professores como parceiro, companheiro no caminho para a concretização do mesmo objectivo: o sucesso dos alunos. Cremos que, nesta matéria, o professor bibliotecário tem uma missão muito importante: deve pôr a render as suas características pessoais, criando empatia com os restantes professores da escola, indo ao seu encontro, apoiando, iniciando pequenas parcerias, urdindo informalmente teias de confiança e respeito que promoverão o desenvolvimento e a consolidação do trabalho colaborativo.

É pertinente sublinhar que é muito importante que todos os professores tenham formação na área da gestão da informação, que reconheçam e aceitem nas suas práticas o papel da Biblioteca Escolar e que conheçam as fontes de informação relativas à sua área específica. Não se pode esperar que professores que não são literatos em informação contribuam para a formação dos alunos (Shelley-Robinson, 1999). A Biblioteca Escolar deve também participar na formação dos professores nesta matéria específica, ajudando-os a desenvolver as suas competências digitais e em informação, de forma a alterar e a melhorar, conseqüentemente, as práticas lectivas.

A inexistência ou escassez de apoio financeiro para a Biblioteca Escolar representa também, no contexto da promoção da literacia da informação, um obstáculo a considerar. Com efeito, é necessário que a biblioteca disponha de um orçamento que possibilite a concretização do seu plano de actividades. O orçamento deve contemplar os recursos físicos necessários à implementação do programa, porque uma Biblioteca Escolar equipada, e uma colecção cuidadosamente seleccionada, baseada nas necessidades curriculares de cada escola, é basilar para o sucesso de um programa de literacia da informação.

O compromisso com a integração das competências em informação transversalmente no

currículo, como advoga o "Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais" (ME, 2001), deve envolver o maior número de docentes, o que implica indubitavelmente a concepção da biblioteca como plataforma educativa, fulcral para todo o processo de ensino-aprendizagem. As práticas lectivas, tal como também proclama o mesmo documento e outras orientações legais, nomeadamente o Decreto-Lei número 240/2001 (M.E., 2001a), devem fazer uso das TIC, confrontar os alunos com recursos de informação em variados suportes e formatos, promovendo o desenvolvimento de competências em informação.

Capítulo 5

5 - Apresentação do estudo empírico

"A investigação, tal como a diplomacia, é a arte do possível."

W. Q. Patton

O presente projecto, para além de pretender elaborar uma súpula de informação sobre a problemática da literacia da informação, tem como objectivo conhecer a forma como as Bibliotecas Escolares das escolas do segundo e terceiro ciclos do Distrito de Viseu estão a enfrentar o desafio urgente e exigente da literacia da informação.

O conhecimento sistematizado com a realização deste estudo empírico, bem como a disseminação de eventuais boas práticas, contribuirá seguramente para o enriquecimento da dinâmica da biblioteca onde desenvolvemos o nosso trabalho de coordenadora e poderá também constituir uma mais-valia para outras Bibliotecas Escolares.

No que diz respeito ao método, o estudo empírico que apresentamos insere-se na investigação descritiva. Após a formulação das questões de investigação que pautaram todo o processo investigativo, foi seleccionada a técnica de recolha de dados e elaborado o instrumento de recolha dos mesmos.

5.1 Questões de investigação

Tendo a sua génese no trabalho que desenvolvemos e nas dificuldades que sentimos enquanto coordenadora de uma Biblioteca Escolar, a pergunta de partida deste estudo - Quais as práticas das Bibliotecas Escolares na promoção e desenvolvimento da literacia da informação? - despoletou todo um processo investigativo com o objectivo de encontrar respostas para a mesma.

Nesse sentido, a pergunta de partida subdividiu-se nas seguintes questões de investigação:

- Quais as prioridades das Bibliotecas Escolares na promoção da literacia da informação?
- A formação dos alunos como efectivos utilizadores dos recursos de informação está a ser incluída nos programas e planos de actividades das Bibliotecas Escolares?
- A literacia da informação constitui um dos objectivos do Projecto Educativo de Escola?
- De que forma a integração das Bibliotecas Escolares em redes nacionais é factor positivo na promoção e desenvolvimento da literacia da informação?
- Qual a importância da formação do professor bibliotecário (na área das Bibliotecas Escolares) na promoção e desenvolvimento da literacia da informação?
- Quais as concepções dos professores bibliotecários no que diz respeito à problemática da literacia da informação no contexto da Biblioteca Escolar?

5.2 Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é uma amostra não probabilística seleccionada por conveniência. A selecção da amostra guiou-se por um conjunto de aspectos que têm directamente a ver com o espaço geográfico e a tipologia de escola onde exercemos a nossa actividade de coordenadora da Biblioteca Escolar, bem como pelos objectivos que nortearam a realização deste trabalho. Com efeito, foram seleccionadas apenas as Bibliotecas Escolares das escolas do ensino básico do segundo e terceiro ciclos do Distrito de Viseu, porque desenvolvemos a nossa actividade numa escola desta tipologia, no mesmo Distrito.

Um dos objectivos que presidiu à elaboração deste trabalho foi o de conhecer práticas de Bibliotecas Escolares no contexto da promoção e desenvolvimento da literacia da informação que pudessem ser recriadas na biblioteca que coordenamos. Por conseguinte, a tipologia de escola foi um dos factores que condicionou a selecção da amostra, com a intenção explícita de se verificarem contextos semelhantes, utilizadores das mesmas faixas etárias e realidades educativas próximas.

A opção por uma região geográfica específica, da mesma maneira, justifica-se pela intenção de conhecer melhor, no contexto da problemática em análise, a região onde vivemos e desenvolvemos a nossa actividade profissional¹.

Refira-se que o Distrito de Viseu, situado na região Norte-Centro de Portugal, é constituído por vinte e quatro municípios que, no seu conjunto, ocupam uma superfície geográfica de 5.007 km². Os limites naturais deste distrito são definidos por rios e sequências de altos relevos, inscritos da seguinte forma: a norte o Rio Douro, a sul o rio Mondego e a Serra do Buçaco, a poente a Serra do Caramulo e a nascente a Serra da Estrela. Este Distrito tem como marca alguma heterogeneidade entre os diversos concelhos que o constituem, resultante da diversidade territorial. O Distrito divide-se, segundo a Nomenclatura das Unidades Territoriais (NUT), de nível III, em três sub-regiões: Dão-Lafões, Douro e Tâmega, sendo a primeira pertencente à zona Centro e as restantes à zona Norte do País. Fazem parte do distrito de Viseu vinte e quatro concelhos, nomeadamente Armamar, Carregal do Sal, Castro Daire, Cinfães, Lamego, Mangualde, Moimenta da Beira, Mortágua, Nelas, Oliveira de Frades, Penalva do Castelo, Penedono, Resende, Santa Comba Dão, São João da Pesqueira, São Pedro do Sul, Sátão, Sernancelhe, Tabuaço, Tarouca, Tondela, Vila Nova de Paiva, Vouzela e Viseu.

O Distrito de Viseu faz a ponte entre o litoral e o interior, oferecendo, por isso, diversidade em termos de características sociais e económicas. Os concelhos que se encontram mais próximos do litoral oferecem melhores condições de vida, no que diz respeito a estruturas sociais e ofertas de emprego aos seus habitantes e possuem maior densidade populacional. À medida que a interioridade vai aumentando, verifica-se uma crescente de-

¹Estamos conscientes, no entanto, que com esta opção, em rigor, como sublinham Hill e Hill (2002), os resultados e as conclusões só se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados para o Universo de todas as bibliotecas das escolas básicas do segundo e terceiro ciclos do país. No entanto, a intenção deste trabalho de investigação foi a de conhecer as práticas das Bibliotecas Escolares numa determinada tipologia de escola, no Distrito de Viseu.

sertificação, com as consequências que lhe são inerentes. Assim, encontramos o concelho de Viseu (com um estatuto urbano), capital de Distrito, bem como alguns dos concelhos vizinhos (Mortágua, Oliveira de Frades, Santa Comba Dão, Tondela, Mangualde) com boas infraestruturas sociais (hospitais, centros de saúde, escolas...), boas acessibilidades e com significativos investimentos industriais. Existem, no entanto, concelhos deste Distrito marcadamente rurais, habitados por uma população envelhecida, economicamente deprimidos, com menos infraestruturas sociais de apoio à população e rede viária menos densa. Estas diferenças entre concelhos originam, naturalmente, diferentes níveis de acesso à cultura e a oportunidades de desenvolvimento. A população (394 925 indivíduos, de acordo com o Recenseamento Geral da População e Habitação - Censos 2001) do Distrito é maioritariamente desqualificada, registando-se uma elevada taxa de analfabetismo e abandono escolar precoce, bem como uma taxa de desemprego elevada. Sublinhe-se que o concelho de Viseu apresenta uma dinâmica completamente distinta de todos os restantes concelhos e é a cidade onde se concentra uma parte considerável da população do Distrito, registando um crescimento significativo face ao panorama nacional².

Embora todos os concelhos possuam escola pública que assegura o segundo e o terceiro ciclos do ensino básico, alguns dos concelhos não possuem uma escola com a tipologia pretendida neste estudo (escola básica com segundo e terceiro ciclos), pelo que apenas dezasseis dos vinte e quatro concelhos do Distrito estão representados neste estudo.

As escolas que constituem a amostra deste estudo pertencem, pois, aos concelhos de Armamar, Cinfães, Lamego, Penedono, Senancelhe, Carregal do Sal, Castro Daire, Mangualde, Mortágua, Nelas, Santa Comba Dão, São Pedro do Sul, Sátão, Tondela, Vila Nova de Paiva e Viseu.

5.2.1 Instrumentos de investigação utilizados

Sendo o objectivo principal deste estudo o conhecimento das práticas das Bibliotecas Escolares na promoção e desenvolvimento da literacia da informação, entendeu-se que o instrumento de recolha de dados a privilegiar seria o inquérito por questionário. A opção pelo inquérito por questionário prende-se com o facto deste instrumento permitir a recolha

²Dados retirados do relatório "Caracterização sócio-económica do Distrito de Viseu", da responsabilidade do Núcleo Distrital de Viseu da Rede Europeia Anti-Pobreza (Machado, 2007).

sistemática de dados para responder ao problema de investigação proposto neste projecto, com a brevidade que necessariamente se impunha, tendo em conta o tempo que tivemos disponível para o realizar.

Através da aplicação de um questionário é efectivamente possível recolher com maior rapidez os elementos necessários, tratar uma multiplicidade de dados e proceder a numerosas análises de correlação (Quivy e Campenhoudt, 1992; Carmo e Ferreira, 1998).

5.2.1.1 Elaboração do questionário

A elaboração do questionário foi norteada, naturalmente, pelas questões de investigação que traçámos para o nosso trabalho. Assim, os objectivos que presidiram à sua elaboração foram os seguintes:

- analisar de que forma a formação do professor bibliotecário é uma variável importante na promoção e desenvolvimento da literacia da informação;
- verificar de que forma a integração de bibliotecas em redes nacionais é factor positivo na promoção e desenvolvimento da literacia da informação;
- verificar se o desenvolvimento de competências de informação constitui um dos objectivos do Projecto Educativo das Escolas;
- conhecer as práticas das Bibliotecas Escolares na promoção e desenvolvimento da literacia da informação;
- identificar práticas de promoção e desenvolvimento de competências em informação bem sucedidas e susceptíveis de serem disseminadas;
- traçar o perfil dos utilizadores no que se refere aos hábitos e comportamentos de pesquisa e tratamento da informação na biblioteca;
- analisar as percepções dos professores bibliotecários relativas à temática da literacia da informação no contexto da Biblioteca Escolar.

Dando resposta a estes objectivos, e tendo presente a revisão da literatura efectuada, elaborou-se o questionário. A extensão e a clareza das perguntas mereceu-nos particular atenção, pelo que todas as perguntas foram redigidas da forma mais simples possível, tentando evitar problemas de interpretação. Por outro lado, as instruções foram revistas de forma a ser notória a sua clareza. De acordo com Hill e Hill (2002), "a falta de instruções ou instruções vagas ou ambíguas põem em causa o valor dos dados" (p.165). Finalmente, tentámos imprimir ao questionário uma disposição gráfica agradável para

cativar e assegurar a colaboração dos inquiridos, porque "um *layout* claro e atraente aumenta a probabilidade de obter a cooperação dos respondentes" (Hill e Hill, 2002, 163). Ghiglione e Matalon (2001) referem que "um questionário totalmente fechado, sobretudo se for longo, torna-se rapidamente fastidioso" (p.117), pelo que esta questão do aspecto geral do questionário se torna relevante.

No que respeita ao conteúdo do instrumento de investigação, o questionário aplicado neste estudo (em Anexo) possuía perguntas de identificação relativas ao coordenador (grupo A) e questões sobre factos relacionados de forma geral com a dinâmica da Biblioteca Escolar, e de forma muito particular com a promoção e desenvolvimento da literacia da informação (grupo B e questões 1 a 6 do grupo C). Elaboraram-se ainda duas questões sobre as atitudes e comportamentos de pesquisa dos alunos das escolas em causa e sobre a opinião dos professores bibliotecários relativamente a um conjunto de questões relacionadas com a literacia da informação (questões 7 e 8 do grupo C).

Tendo em atenção que se pretendeu obter informação quantitativa sobre um conjunto de variáveis, optou-se pela elaboração de um questionário, relativamente à forma, apenas com perguntas fechadas, de modo a recolher e a tratar estatisticamente os dados obtidos. De acordo com Ghiglione e Matalon (2001), do ponto de vista da análise dos resultados, as questões fechadas são as mais cómodas, ganhando particular importância este facto no contexto do tempo que tivemos disponível para realizar este trabalho de investigação.

O instrumento de investigação utilizado recorreu a diferentes tipos de questões e diversas possibilidades de respostas: um conjunto de respostas alternativas para cada uma das perguntas (as que foram mais utilizadas neste questionário foram as respostas sobre frequência); respostas que tinham de ser assinaladas num conjunto de hipóteses fornecidas, sendo livre o número de respostas possíveis e permitindo, por isso, respostas múltiplas. As escalas de medida utilizadas foram sobretudo nominais, ou seja, encontrou-se "um conjunto de categorias de resposta qualitativamente diferente e mutuamente exclusiva" (Hill e Hill, 2002, p.106), mas também "escalas de avaliação".

O questionário foi dividido, de acordo com os objectivos que presidiram à sua redacção, em três partes principais.

A primeira parte - Parte A - pretendeu essencialmente caracterizar os inquiridos e por isso foram recolhidos dados sobre o sexo, a idade, o tempo de experiência no cargo de

coordenador, bem como o número de horas para coordenar a biblioteca. Neste contexto, pretendeu-se de forma explícita saber se algum dos coordenadores assumia o cargo a tempo inteiro (no âmbito do memorando número 543/2007 da Rede de Bibliotecas Escolares que seleccionou para o ano lectivo 2007/2008 um conjunto de cento e sete coordenadores que asseguram a tempo inteiro as funções na biblioteca). Esta secção teve ainda como objectivo conhecer a formação de cada um dos coordenadores na área das Bibliotecas Escolares (formação contínua ou outras, nomeadamente formação especializada, mestrado ou doutoramento). Considerou-se que estas informações constituíam variáveis importantes para analisar em relação com as restantes partes do questionário, ou seja, com os serviços prestados e as actividades realizadas no âmbito da promoção e desenvolvimento da literacia da informação.

A segunda parte do questionário - Parte B - pretendeu recolher dados sobre os serviços prestados pela biblioteca. Em relação ao serviço de referência, foi sobretudo intenção deste estudo identificar a frequência com que a biblioteca disponibiliza apoio orientado ao utilizador, quer ao nível da pesquisa de informação ou bibliografia por solicitação de alunos e professores, quer ao nível da selecção e aconselhamento de conteúdos *online*.

Por outro lado, pretendeu-se também conhecer a acessibilidade da biblioteca à Internet, bem como os serviços disponibilizados através deste canal de comunicação. De forma muito particular, pretendeu-se analisar se a existência da página da biblioteca constitui uma mais-valia para a promoção das competências em informação.

Finalmente, a terceira parte do questionário - Parte C - reuniu um conjunto diversificado de questões relativas à literacia da informação. Com efeito, esta parte do questionário indagava os coordenadores sobre um conjunto de acções relacionadas com actividades da realidade concreta de cada uma das bibliotecas inquiridas, com o objectivo específico de identificar as práticas das Bibliotecas Escolares na promoção e desenvolvimento da literacia da informação.

De forma sucinta, pretendeu-se saber:

- se o desenvolvimento das competências em informação está presente no Projecto Educativo de cada escola;
- se o Plano de Actividades da biblioteca prevê acções de aprendizagem para o desenvolvimento das competências em informação em parceria com outros professores e/ou entidades;

- se existem na Biblioteca práticas de formação dos utilizadores que permitam desenvolver competências basilares no acesso à informação;
- se a biblioteca elabora guiões de apoio aos utilizadores para autoformação, promotores do desenvolvimento das competências em informação;
- de que forma a biblioteca apoia a realização dos trabalhos de pesquisa dos alunos;
- quais as dificuldades dos alunos no contexto da literacia da informação;
- se a biblioteca realiza actividades diversificadas de promoção das competências em informação.

Através de uma questão elaborada para o efeito, visou-se traçar o perfil dos utilizadores-alunos no que se refere aos hábitos e práticas de pesquisa na biblioteca e ao comportamento evidenciado no processo de elaboração de trabalhos de investigação. O conhecimento deste comportamento dos utilizadores pode ser revelador de dados importantes no contexto da problemática em análise.

O questionário terminava com uma questão que recorre à escala de Likert, com o objectivo explícito de recolher a opinião de cada coordenador no que diz respeito à problemática da literacia da informação, no contexto da Biblioteca Escolar.

É pertinente referir que se pretendeu estabelecer uma relação entre a integração das bibliotecas na RBE e a implementação de práticas integradas de promoção e desenvolvimento da literacia da informação. Embora o questionário não contemple um item dedicado a esta informação, foi possível, através dos dados disponibilizados pela RBE, recolher os elementos necessários para utilizar esta variável na análise dos dados recolhidos.

5.2.1.2 Aplicação do questionário

Após a elaboração do questionário, fez-se a sua aplicação a duas coordenadoras não integradas na amostra deste estudo, com o objectivo de constatar a clareza das perguntas e identificar eventuais problemas de compreensão das mesmas. Esta fase permitiu realizar pequenos ajustes em duas perguntas do questionário, na tentativa de as tornar mais compreensíveis.

Após a elaboração definitiva do questionário, procedeu-se ao pedido de autorização de aplicação do mesmo à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, tal como preconizado pelo Despacho número 15847/2007, tendo este pedido sido deferido. O

passo seguinte consistiu no envio do questionário, através do correio, a todos os Conselhos Executivos das escolas seleccionadas, com a indicação de que o mesmo fosse entregue ao coordenador da Biblioteca Escolar. Solicitou-se o preenchimento do questionário pelo coordenador e a sua devolução, no prazo de quinze dias, através de um envelope anexado para o efeito³. A recolha de dados junto do coordenador da biblioteca tem necessariamente a ver com o facto de este ser, efectivamente, a pessoa mais indicada para prestar informações sobre a Biblioteca Escolar dentro da escola, uma vez que é responsável pela mesma e por todas as actividades que aí se desenvolvem. Por outro lado, há um conjunto de variáveis associadas ao coordenador que, necessariamente, condicionam a sua actuação enquanto responsável pela Biblioteca Escolar. Por isso, foi importante traçar o perfil dos coordenadores inquiridos.

Após a sua aplicação, no mês de Abril de dois mil e oito, passou-se à fase de tratamento de todos os dados recolhidos. Refira-se que todos os questionários enviados foram preenchidos e devolvidos, num total de vinte e seis questionários, ou seja, a totalidade da amostra considerada para este estudo.

5.3 Análise dos resultados

A análise dos resultados seguiu, numa primeira abordagem, a própria estrutura do questionário, analisando-se, de forma exaustiva, todos os dados recolhidos. Numa segunda fase, procedeu-se à análise das relações de diferentes variáveis presentes no questionário, tentando dar resposta às questões de investigação formuladas.

É pertinente referir neste momento introdutório que, das vinte e seis escolas inquiridas, apenas quatro não se encontram ainda na RBE à data da realização deste estudo. As datas de integração das bibliotecas na RBE situam-se entre 1998 e 2007, como se pode verificar no gráfico 5.1.

Os coordenadores das bibliotecas das escolas questionadas pertencem maioritariamente

³"Administração directa", de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), já que é o próprio inquirido que preenche o questionário. Segundo o autor, esta possibilidade traz consigo alguns riscos, uma vez que, para além do número de respostas poder ser baixo, as perguntas podem ser mal interpretadas, influenciando naturalmente os resultados finais. Segundo Carmo e Ferreira (1998), a interacção indirecta constitui efectivamente o problema-chave que acompanha a elaboração e administração de um inquérito por questionário.

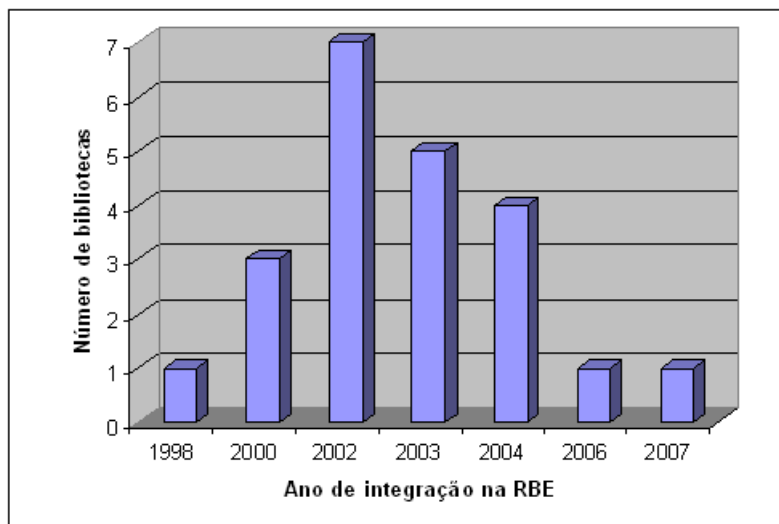


Gráfico 5.1: Integração das bibliotecas na RBE

ao sexo feminino (84,6%), registando-se apenas quatro coordenadores do sexo masculino. No que diz respeito à idade dos mesmos, cinco dos coordenadores situam-se entre a faixa etária dos trinta aos quarenta anos (19,2%); catorze coordenadores, ou seja, 53,8%, entre os quarenta e os cinquenta anos; seis dos coordenadores pertencem à faixa etária dos cinquenta aos sessenta anos (23%) e apenas um coordenador tem mais de sessenta anos (3,8%).

É pertinente referir que apenas sete dos vinte e seis coordenadores inquiridos (26,9%) assumem o cargo a tempo inteiro. Um dos coordenadores assume este cargo a tempo inteiro ao abrigo do Decreto-Lei 224/2006, por incapacidade de exercício de funções docentes⁴. Os restantes seis coordenadores assumem este cargo a tempo inteiro, no âmbito do Memorando da RBE número 543/2007. Relembre-se que, no contexto deste Memorando, cento e sete coordenadores a nível nacional assumiram, ao longo do ano lectivo 2007/2008, as suas funções de responsáveis pela biblioteca a tempo inteiro, sem qualquer componente lectiva ou apenas uma turma atribuída.

Dos restantes coordenadores, os que coordenam Bibliotecas Escolares pertencentes à RBE, no âmbito do crédito RBE (artigo oitavo, ponto dois do Despacho 13599/2006), dispõem de um número de horas que varia entre as oito horas (a situação mais comum)

⁴O facto de estar a tempo inteiro por razões diferentes dos restantes coordenadores não constitui obstáculo para a sua integração nesse grupo de coordenadores, sobretudo porque assume este cargo há mais de dez anos e a biblioteca que coordena está integrada na RBE há longos anos.

e as catorze horas, como se verifica no gráfico 5.2⁵. É possível verificar que a globalidade dos coordenadores efectivamente assegura na biblioteca o número de horas previstas nas orientações da RBE.

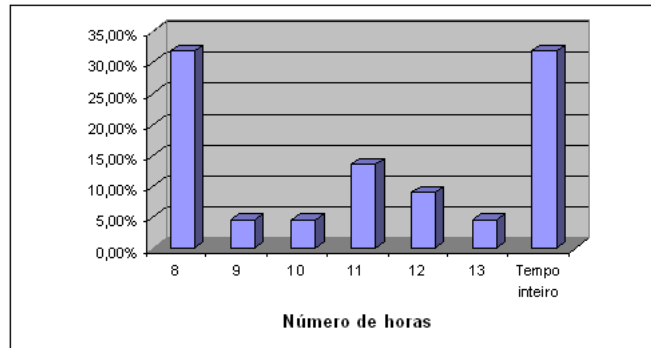


Gráfico 5.2: Número de horas semanais na BE dos coordenadores das escolas pertencentes à RBE

Refira-se que as quatro escolas que ainda não têm as suas Bibliotecas Escolares integradas na RBE atribuíram de forma diversa as horas ao coordenador da biblioteca: os coordenadores dispõem de crédito horário que varia entre as catorze e as duas horas semanais para dedicar à biblioteca, como se pode verificar no gráfico 5.3.

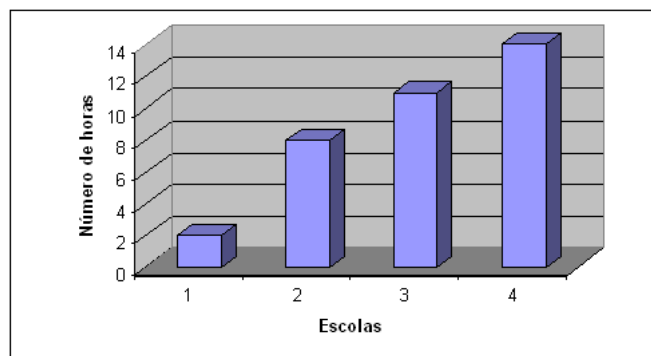


Gráfico 5.3: Número de horas semanais na BE dos coordenadores das bibliotecas não pertencentes à RBE

A experiência dos coordenadores no cargo apresenta-se também muito diversificada. Com efeito, o coordenador com mais experiência no cargo assume-o há dezoito anos,

⁵É pertinente referir que o número mínimo de horas estipulado no artigo oitavo do Despacho 13599/2006 é de oito horas para as escolas com menos de quinhentos alunos e onze horas para as escolas com mais de quinhentos alunos. O Despacho 19 117/2008 contempla agora a possibilidade das escolas possuírem um coordenador a tempo inteiro, situação que não estava prevista no Despacho 13599/2006. No entanto, o crédito horário a atribuir ao coordenador a tempo parcial mantém-se o mesmo.

registando-se também nesta amostra coordenadores que assumem este cargo há menos de um ano. Refira-se que os coordenadores a tempo inteiro registam anos de experiência que vão dos cinco aos dezoito anos, constituindo na totalidade da amostra o grupo com mais experiência no cargo de coordenador da biblioteca, como ilustra o gráfico 5.4.

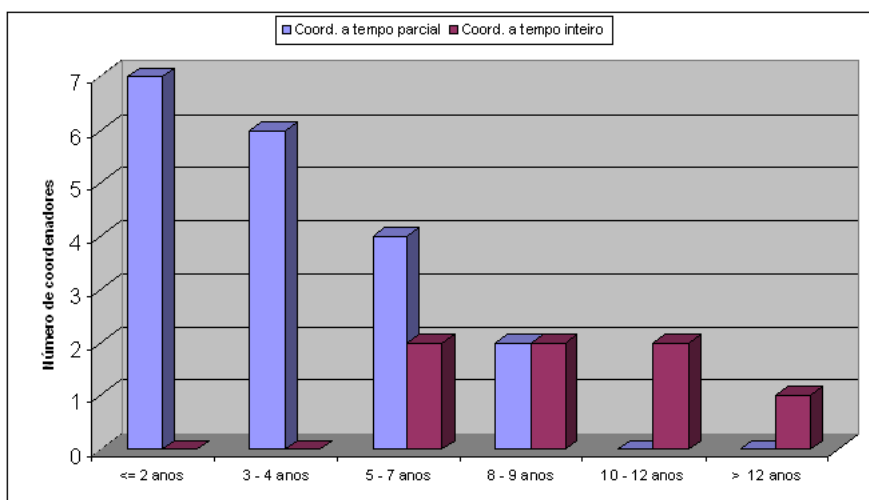


Gráfico 5.4: Anos de experiência no cargo de coordenador da BE

No que respeita à formação na área das Bibliotecas Escolares, verifica-se que a globalidade dos coordenadores possui formação, na modalidade de formação contínua (96,1%). Com efeito, apenas um dos coordenadores não tem realizada qualquer acção de formação contínua na área das Bibliotecas Escolares.

No contexto da formação contínua, a maior parte dos inquiridos frequentou acções num total que se situa entre as cinquenta e as cem horas de formação; 11,5% dos coordenadores frequentou acções de formação num total de menos de cinquenta horas e 23% dos coordenadores frequentou acções que, no total, ultrapassam as duzentas e cinquenta horas, como ilustra o gráfico 5.5.

No que respeita à formação especializada, regista-se um total de sete coordenadores com formação neste âmbito (26,9%) e dois coordenadores com mestrado na área das Bibliotecas Escolares (apenas 7,6% da totalidade dos inquiridos) como se pode verificar no gráfico 5.6.

É pertinente registar que os coordenadores a tempo inteiro são os coordenadores que apresentam maior formação na área das Bibliotecas Escolares (no grupo dos coordenadores a tempo parcial encontram-se apenas dois coordenadores com formação especializada),

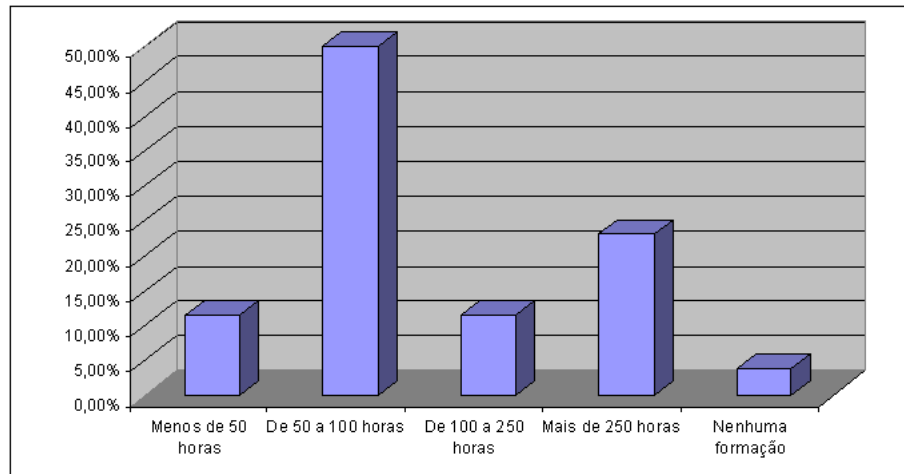


Gráfico 5.5: Número de horas de formação contínua dos coordenadores

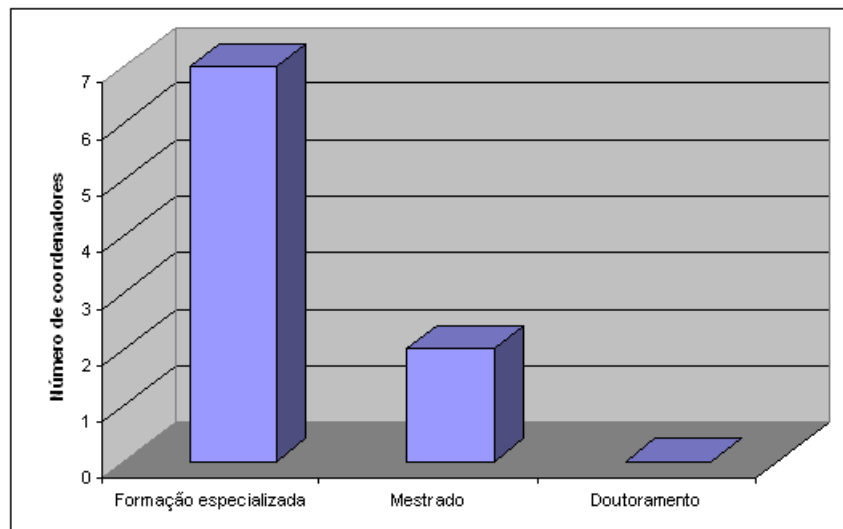


Gráfico 5.6: Outras formações dos coordenadores

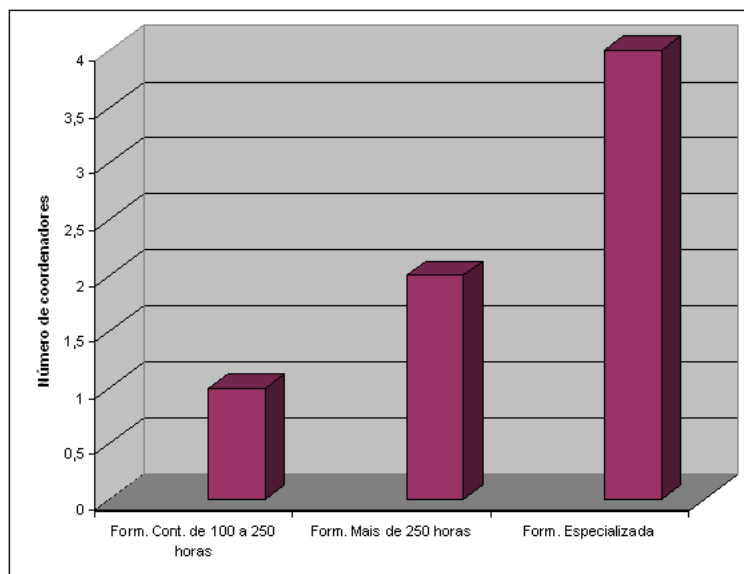


Gráfico 5.7: Formação dos coordenadores a tempo inteiro

como se pode verificar no gráfico 5.7.

Refira-se que, no que diz respeito ao serviço de referência, a totalidade das bibliotecas faz um investimento significativo no serviço que presta aos utilizadores. No entanto, registam-se diferenças relevantes quer no que diz respeito aos utilizadores quer no tipo de serviço de referência efectuado, como ilustra o gráfico 5.8. Verifica-se claramente, na globalidade das bibliotecas um investimento nesta prestação de serviços, registando-se, neste contexto, um maior apoio aos alunos comparativamente com os professores, no que diz respeito à pesquisa de informação ou bibliografia. Este resultado pode, no entanto, estar relacionado com outras variáveis. Por um lado, com a própria frequência da biblioteca por parte dos professores e, por outro, com o conhecimento dos recursos da biblioteca e competências de utilização de biblioteca e de informação que possuem os professores das escolas.

No que diz respeito ao apoio prestado na selecção e aconselhamento de conteúdos *online* (quer sejam de apoio ao currículo da escola/recursos educativos, de carácter lúdico/recreativo ou de carácter generalista), este parece acontecer, de forma geral, esporadicamente. A excepção reporta-se à selecção e aconselhamento de conteúdos de apoio ao currículo: 42,3% de bibliotecas presta este apoio frequentemente e, 34,6% de forma esporádica.

Ao analisarmos a frequência do apoio prestado ao utilizador, nas diversas possibili-

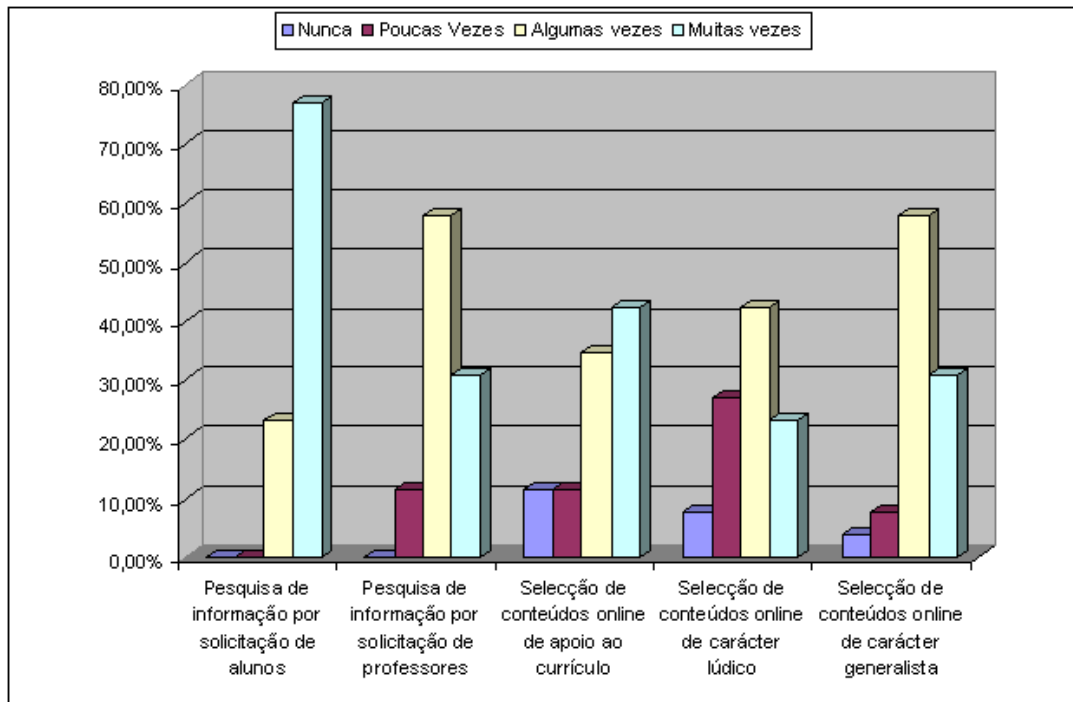


Gráfico 5.8: Serviço de referência

dades presentes no questionário, relacionando-as com a situação em que o coordenador se encontra na biblioteca (a tempo parcial ou a tempo inteiro), é possível estabelecer algumas conclusões relevantes.

Com efeito, ao analisarmos os dados relativos à pesquisa de informação ou bibliografia por solicitação de alunos verificamos que uma percentagem significativa de bibliotecas, com coordenador a tempo inteiro ou tempo parcial, referiram realizar este serviço com muita frequência. Regista-se, no entanto, uma pequena diferença entre as bibliotecas com coordenador a tempo inteiro e as bibliotecas com coordenador a tempo parcial que parecem realizar este apoio aos alunos mais frequentemente, como ilustra o gráfico 5.9.

Por outro lado, no que diz respeito à pesquisa de informação ou bibliografia por solicitação de professores a situação parece ser ligeiramente diferente (gráfico 5.10). Efectivamente, as bibliotecas com coordenador a tempo parcial realizam mais esporadicamente este serviço, contrariamente às bibliotecas com coordenador a tempo inteiro. Neste último caso, mais de metade das bibliotecas inquiridas (cerca de 57%) refere apoiar os professores frequentemente. Ora, no contexto da literacia da informação, este apoio prestado aos professores na pesquisa de informação ou de bibliografia é crucial, porque permite otimizar

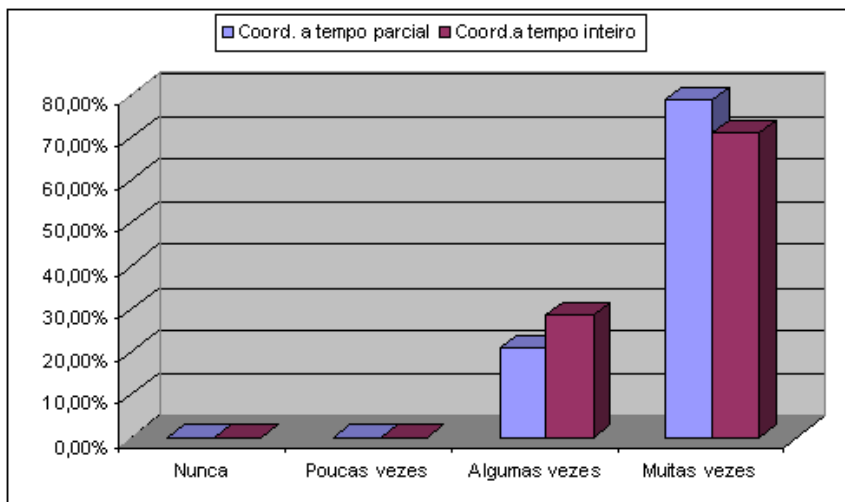


Gráfico 5.9: Pesquisa de informação ou bibliografia por solicitação de alunos

os recursos de informação em contexto lectivo, promovendo uma aprendizagem baseada em recursos. A preparação de actividades lectivas com base nos recursos da biblioteca permitirá aos alunos, de forma contextualizada, porque integrada em momentos curriculares, o desenvolvimento paulatino, mas consistente, de competências em informação. A presença a tempo inteiro do coordenador da biblioteca permitirá, pois, uma eventual maior integração dos recursos de informação nas actividades lectivas.

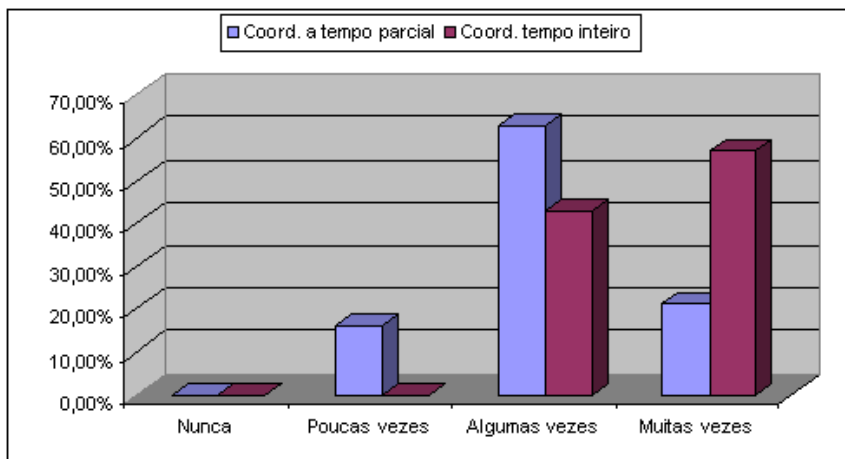


Gráfico 5.10: Pesquisa de informação ou bibliografia por solicitação de professores

Em relação à selecção e aconselhamento de conteúdos *online* de apoio ao currículo da escola ou recursos educativos, uma maior percentagem de bibliotecas (cerca de 85%, se considerarmos as possibilidades algumas vezes e muitas vezes) com um coordenador a

tempo inteiro refere prestar este tipo de serviço aos seus utilizadores, como se verifica no gráfico 5.11 . Tal como foi já referido, todo o apoio prestado na pesquisa, selecção e aconselhamento de informação e recursos educativos, quer estejam em formato impresso ou electrónico, é muito importante, porque permite aos alunos, pelo confronto com a informação em diversos formatos e suportes, o desenvolvimento de competências em informação na sua análise, avaliação e tratamento. Além disso, se esta situação se realizar em contexto curricular, permitirá aos alunos o desenvolvimento das referidas competências de forma mais sólida.

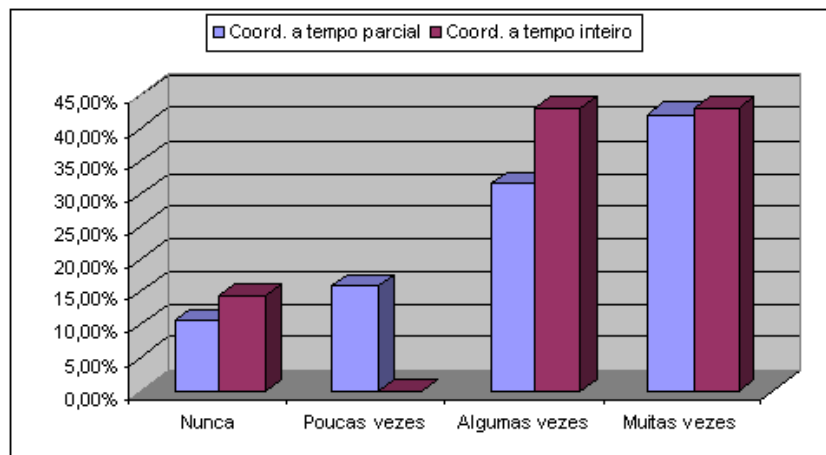


Gráfico 5.11: Seleção e aconselhamento de conteúdos *online* de apoio ao currículo da escola/recursos educativos

As bibliotecas com coordenador a tempo parcial parecem prestar com mais frequência (26,3%) apoio na selecção e aconselhamento de conteúdos *online* de carácter lúdico/recreativo que as bibliotecas com coordenador a tempo inteiro (cerca de 14%), como ilustra o gráfico 5.12. Mais de metade das bibliotecas nesta última situação presta este tipo de apoio esporadicamente (57%), embora, no cômputo geral, as bibliotecas com coordenador a tempo inteiro proporcionem um maior apoio aos utilizadores no aconselhamento de conteúdos *online* de carácter lúdico-recreativo.

Finalmente, no que diz respeito à selecção e aconselhamento de conteúdos *online* de carácter generalista/cultura geral, as bibliotecas com coordenador a tempo inteiro proporcionam aos seus utilizadores um apoio mais frequente, como se pode verificar no gráfico 5.13.

Em relação à disponibilização do catálogo por parte das bibliotecas, apenas 46,1%

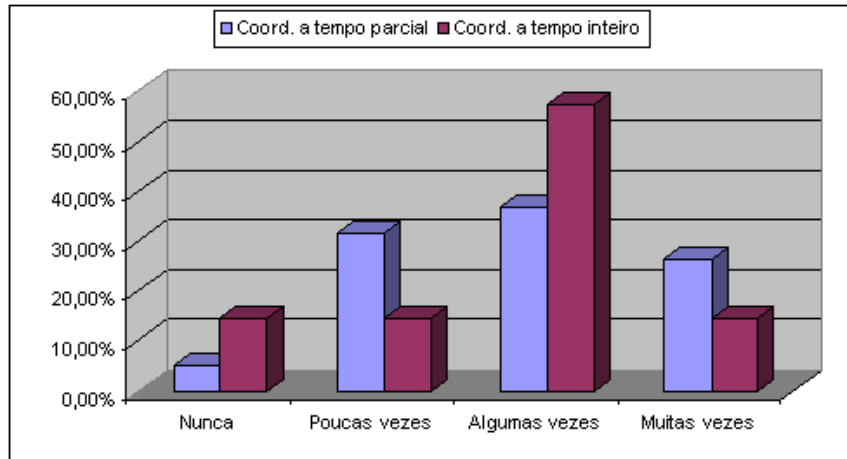


Gráfico 5.12: Seleção e aconselhamento de conteúdos *online* de carácter lúdico-recreativo

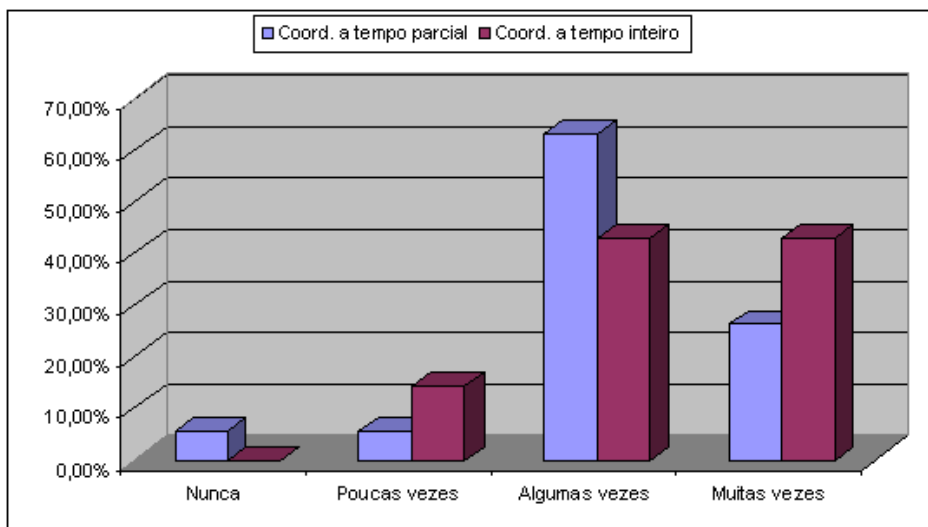


Gráfico 5.13: Seleção e aconselhamento de conteúdos *online* de carácter generalista/cultural geral

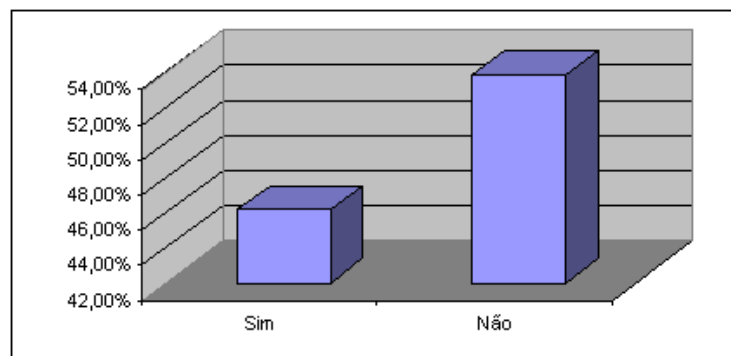


Gráfico 5.14: Disponibilização do catálogo

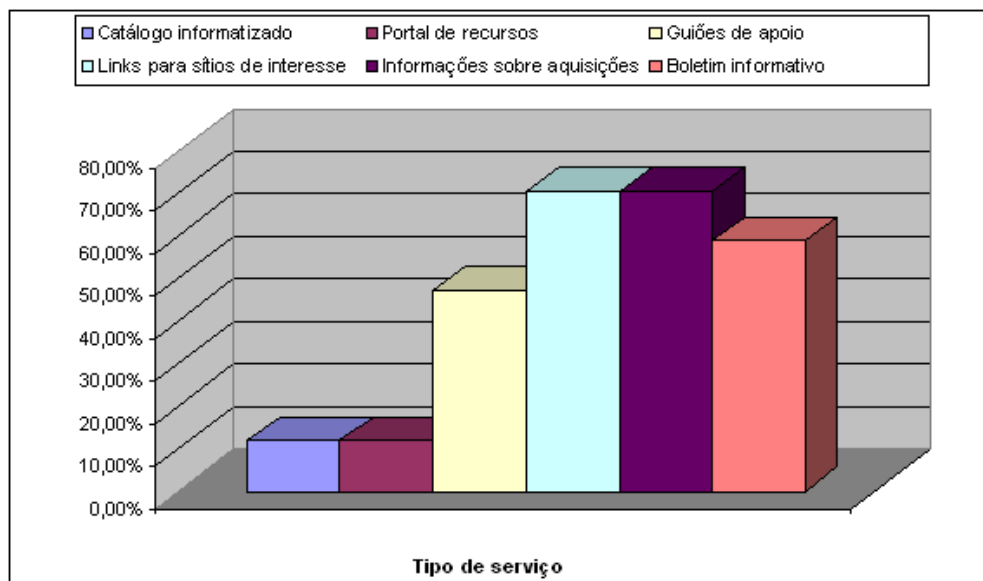
das mesmas oferece esta possibilidade aos seus utilizadores (gráfico 5.14). Refira-se que o tratamento técnico do fundo documental, a sua correcta arrumação e a possibilidade de se aceder, de forma simples, rápida e eficaz à informação disponível na biblioteca é condição essencial para que os utilizadores possam interagir de forma eficiente e autónoma com a informação. Na realidade das bibliotecas analisadas, 53,8% não oferece esta possibilidade aos seus utilizadores, condicionando esta situação, naturalmente, a pesquisa e o acesso à informação, bem como o desenvolvimento da autonomia dos utilizadores. Efectivamente, os alunos não podem desenvolver competências importantes de pesquisa bibliográfica sem esta possibilidade de consulta do catálogo, comprometendo-se também, por outro lado, a optimização da utilização dos recursos da biblioteca.

Bem diferente da situação relativa ao catálogo, é a que diz respeito à possibilidade de aceder a todo o manancial de informação disponível na Internet, uma vez que 96,1% das bibliotecas inquiridas disponibiliza aos seus utilizadores o acesso à Internet, através de um número diversificado de postos. Apenas uma das bibliotecas, ainda não integrada na RBE, não possui qualquer computador com ligação à Internet. Esta situação compromete em grande parte o desenvolvimento de competências em informação, uma vez que os alunos não têm a possibilidade de, no quotidiano, lidar com informação em diferentes formatos e suportes, com características muito peculiares que exige aos utilizadores competências específicas em termos de avaliação da qualidade e pertinência da informação⁶.

Como foi referido, o número de postos disponíveis nas bibliotecas inquiridas é muito diverso e está naturalmente relacionado com variáveis que não vamos aqui analisar, nomeadamente o número de utilizadores de cada biblioteca e outras questões logísticas e técnicas. A título informativo, refira-se que o número mais elevado de postos é de quinze e o menor de dois.

Nove das vinte e seis bibliotecas não possui página na Internet, ou seja um total de 34,6%. As restantes dezassete bibliotecas (65,3%) aproveitam a possibilidade da Internet para servir os seus utilizadores de diferentes formas, como se pode verificar no gráfico 5.15.

⁶É pertinente referir que, numa parte significativa das escolas, a iniciativa CRIE permitiu a aquisição de computadores portáteis com acesso à Internet para apoiar as actividades curriculares. Os alunos destas escolas podem, em plena sala de aula e em contexto lectivo, aceder ao enorme manancial de informação disponível na Internet. A biblioteca, após esta iniciativa, deixou de ser o único lugar da escola onde os alunos podem aceder à informação disponível na *Web*.

Gráfico 5.15: Conteúdos da página *Web* das BE

Com efeito, a página da Internet de 70,5% das bibliotecas (doze das dezassete bibliotecas com página *Web*) serve para comunicar as últimas aquisições da biblioteca e para informar os utilizadores de ligações de seu interesse. Cerca de 58,8% das bibliotecas (dez das dezassete bibliotecas com página *Web*) disponibiliza na sua página *Web* o seu Boletim Informativo *online* e guiões de apoio aos utilizadores para autoformação (cerca de 47% das bibliotecas inquiridas, ou seja, oito das dezassete bibliotecas com página *Web*). O catálogo informatizado e um portal de recursos electrónicos seleccionados e organizados pela equipa da Biblioteca Escolar são disponibilizados por 11,7% das bibliotecas auscultadas (duas das dezassete bibliotecas com página *Web*), um número pouco significativo. Refira-se que a página *Web* da biblioteca serve ainda, de acordo com os inquiridos que registaram outras possibilidades não contempladas no questionário (não consideradas relevantes na temática em questão), para disponibilizar documentos orientadores da Biblioteca Escolar (regimento interno, plano anual de actividades, guia de utilizador...) e para promover a leitura (clubes de leitura, difusão de actividades de animação para a leitura, trabalhos dos alunos...).

No contexto da promoção e desenvolvimento da literacia da informação, 65,3% das bibliotecas rentabiliza as potencialidades da *Web*, permitindo o acesso ubíquo dos utilizadores a instrumentos que os apoiam no desenvolvimento das competências em informa-

ção, nomeadamente os guiões de autoformação. Regista-se, no entanto, uma percentagem pouco significativa de bibliotecas (11,7%, ou seja, duas bibliotecas) que disponibiliza o catálogo informatizado e um portal de recursos electrónicos seleccionados e organizados pela equipa da biblioteca. De forma particular na tipologia de escolas presentes neste estudo (segundo e terceiro ciclos), a selecção de recursos electrónicos permite ajudar os alunos a desbravar caminho, no contexto da quantidade exponencial de informação disponível na Internet, autêntico labirinto informacional. A possibilidade de, a partir de qualquer lado, os alunos e os professores poderem conhecer os recursos disponíveis na biblioteca sobre um qualquer assunto, bem como sugestões de recursos electrónicos, permitirá seguramente uma maior utilização dos mesmos no contexto de actividades lectivas, sendo esta situação promotora da literacia da informação.

É pertinente referir que 96,1% das bibliotecas (um total de vinte e cinco, na amostra de vinte e seis bibliotecas) refere que o desenvolvimento das competências em informação é um dos objectivos do Projecto Educativo de Escola. Esta percentagem leva-nos a inferir uma eventual reflexão (e preocupação) das estruturas educativas sobre a temática da literacia da informação⁷ e da sua importância para a formação e sucesso dos alunos.

Uma percentagem significativa de bibliotecas (65,3%, ou seja, dezassete bibliotecas) refere que o Plano de Actividades da biblioteca prevê a concretização de acções educativas da exclusiva responsabilidade da biblioteca com vista ao desenvolvimento das competências em informação; 34,6% das bibliotecas inquiridas (um total de nove bibliotecas) não prevê no seu plano de actividades qualquer acção educativa da sua exclusiva responsabilidade nesta área.

A forma aparentemente preferida das bibliotecas para a implementação de actividades promotoras do desenvolvimento das competências em informação é aquela que prevê a articulação com outros professores, como ilustra o gráfico 5.16. Com efeito, 88,4% das bibliotecas (vinte e três das vinte e seis bibliotecas inquiridas) afirma que o seu plano de actividades prevê acções educativas/situações de aprendizagem em articulação com outros professores. Apenas 11,5% das bibliotecas não realiza actividades em articulação com outros professores. A dimensão da percentagem de bibliotecas que promove a literacia da

⁷Enquanto documento que formaliza as intenções e as acções de política educativa e curricular de escola, o projecto Educativo é, como refere Carvalho e Diogo (1994) "expressão da identidade e autonomia da escola-comunidade, um importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade da acção educativa"(p.104).

informação em articulação com outros professores é francamente positiva uma vez que, de acordo com numerosos estudos já referidos na primeira parte desta dissertação, o trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os restantes professores é aquele que traz mais frutos no contexto da promoção e desenvolvimento da literacia da informação. Esta é, efectivamente, a forma mais completa de se desenvolver competências em informação: de forma concertada, articulada com os professores curriculares, em contexto lectivo.

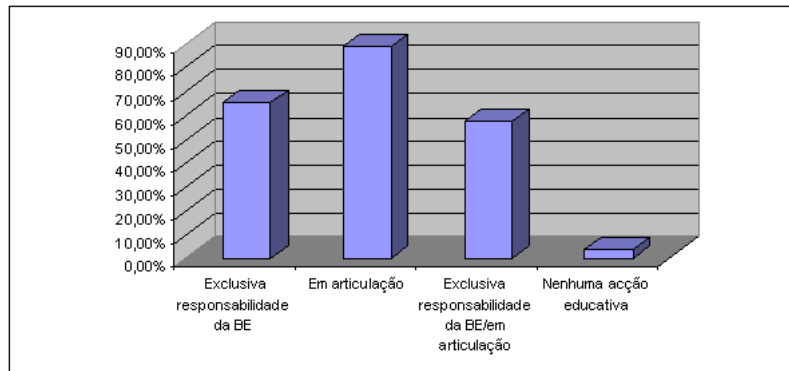


Gráfico 5.16: Presença no Plano de Actividades da BE de actividades promotoras da literacia da informação

É pertinente sublinhar que apenas uma das bibliotecas não prevê qualquer acção educativa para promover a literacia da informação, quer da sua exclusiva responsabilidade, quer em articulação com outros professores. Refira-se que se trata de uma biblioteca gerida por um coordenador a tempo parcial, com apenas dois anos de experiência no cargo e com menos de cinquenta horas de formação na área das bibliotecas escolares.

Mais de metade das bibliotecas inquiridas (57,6%) prevê no seu Plano de Actividades a realização de actividades promotoras da literacia da informação da sua exclusiva responsabilidade e actividades em parceria com outros professores. As parcerias são estabelecidas com diferentes estruturas educativas intermédias, como se pode verificar no gráfico 5.17. Embora se estabeleçam sobretudo com os professores das novas áreas não curriculares (Área de Projecto e Estudo Acompanhado), as parcerias também acontecem de forma significativa com os professores do Departamento de Línguas. Com efeito, 78,2% das bibliotecas que promove acções educativas, com vista ao desenvolvimento das competências em informação em articulação, fá-lo com professores dos Departamento de Línguas, de Área de Projecto e Estudo Acompanhado.

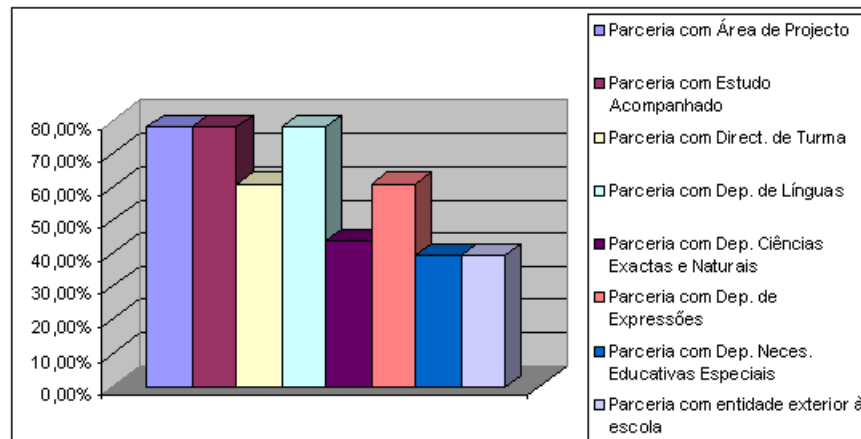


Gráfico 5.17: Parcerias estabelecidas entre a BE e outras estruturas educativas

Algumas das escolas (39,1%) referem ainda a existência de parcerias com entidades exteriores à escola, nomeadamente a Associação de Pais, a Biblioteca Municipal, outras escolas do Concelho, Centros de Formação, Fundação Gulbenkian, Instituto Português da Juventude. Refira-se que 66,6% das escolas que referiram este tipo de parcerias são coordenadas por um coordenador a tempo parcial. Estas respostas levam-nos a pensar que talvez a abrangência da questão não tenha sido completamente compreendida pelos inquiridos⁸. Embora o nosso questionário enquadrasse a questão das parcerias, de forma clara, no âmbito restrito da literacia da informação, como podemos verificar pelo teor do enunciado apresentado - " 2.3v- Se respondeu SIM à alínea 2.2 (2.2 - O Plano de Actividades da BE/CRE prevê acções educativas (situações de aprendizagem) para o desenvolvimento das competências de informação em articulação com outros professores?), assinale das seguintes possibilidades as que se verificam na realidade da sua BE/CRE" - , de facto, pelas respostas obtidas devemos concluir que essas parcerias foram entendidas em sentido mais alargado. Com efeito, a análise das respostas permite inferir que alguns coordenadores se reportam também a eventuais actividades de promoção e animação para a leitura, sobretudo se considerarmos determinadas entidades referidas, nomeadamente a Fundação Calouste Gulbenkian. A indicação de parcerias estabelecidas com as Bibliotecas Municipais pode estar relacionada com o facto destas, através do serviço SABE, colaborarem com as Bibliotecas Escolares (sobretudo no apoio ao tratamento técnico do

⁸Relembre-se, como afirma Quivy e Campenhoudt (1992), que a administração directa do questionário acarreta consigo alguns riscos que não podemos descurar, como é o caso da incorrecta interpretação dos enunciados.

fundo documental, mas também em actividades de promoção da leitura), sendo, por isso, também referidas por um número significativo de bibliotecas.

Uma leitura mais atenta dos dados permite-nos chegar a algumas conclusões pertinentes, no que diz respeito ao estabelecimento de parcerias entre a biblioteca e professores de áreas curriculares. Com efeito, ao analisarmos os dados das bibliotecas com coordenadores a tempo inteiro e a tempo parcial, encontramos diferenças que podem ser relevantes, como se pode verificar nos gráficos 5.18 e 5.19.

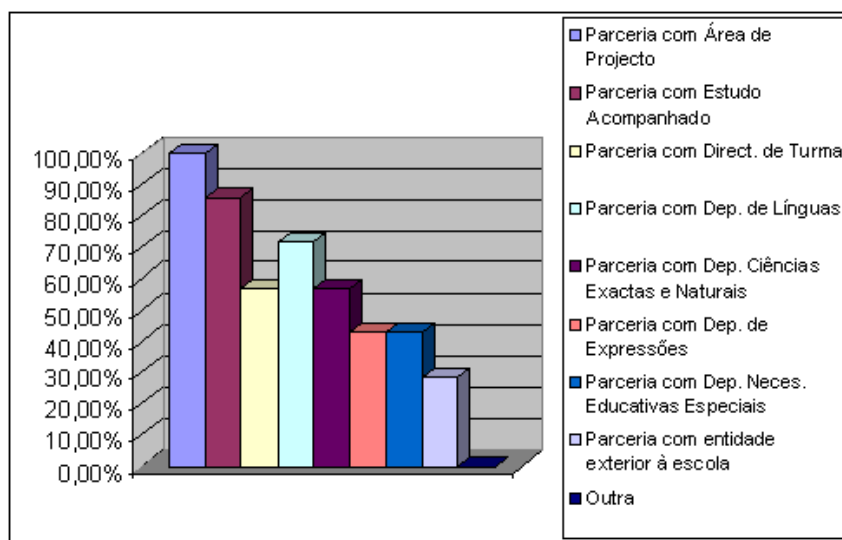


Gráfico 5.18: Parcerias estabelecidas pelas BE com coordenador a tempo inteiro

O que parece mais evidente é a preferência notória dos coordenadores a tempo inteiro pela parceria para o desenvolvimento da literacia da informação com os professores de Área de Projecto (100%), seguida pela articulação de actividades com o Estudo Acompanhado (85,7%). Os diversos Departamentos da escola são assinalados (o Departamento de Línguas continua a destacar-se dos restantes), mas num nível substancialmente inferior.

Pelo contrário, os coordenadores a tempo parcial referem que estabelecem sobretudo parcerias com o Departamento de Línguas (68,4%) e com os professores de Estudo Acompanhado (63,1%). As parcerias com o Departamento de Expressões e as que são estabelecidas com os professores de Área de Projecto têm a mesma ocorrência (57,8%), seguidos dos restantes Departamentos. Mais uma vez, talvez a abrangência da questão possa não ter sido completamente entendida pelos inquiridos que ocupam o cargo de coordenador a tempo parcial. Como já foi referido, é possível que tenham sido incluídas nestas parcerias

actividades de animação para a leitura e de dinamização da biblioteca. Por outro lado, convém sublinhar que o tempo que é necessário para as parcerias apontadas pelos coordenadores a tempo parcial, excede o tempo que sabemos (pelas próprias respostas dos inquiridos) estar disponível para o trabalho na Biblioteca Escolar.

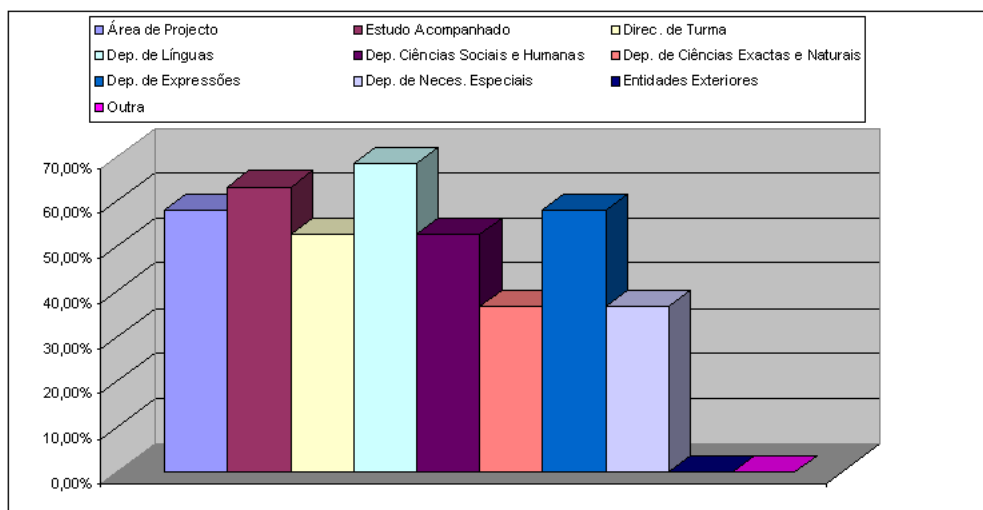


Gráfico 5.19: Parcerias estabelecidas pelas BE com coordenador a tempo parcial

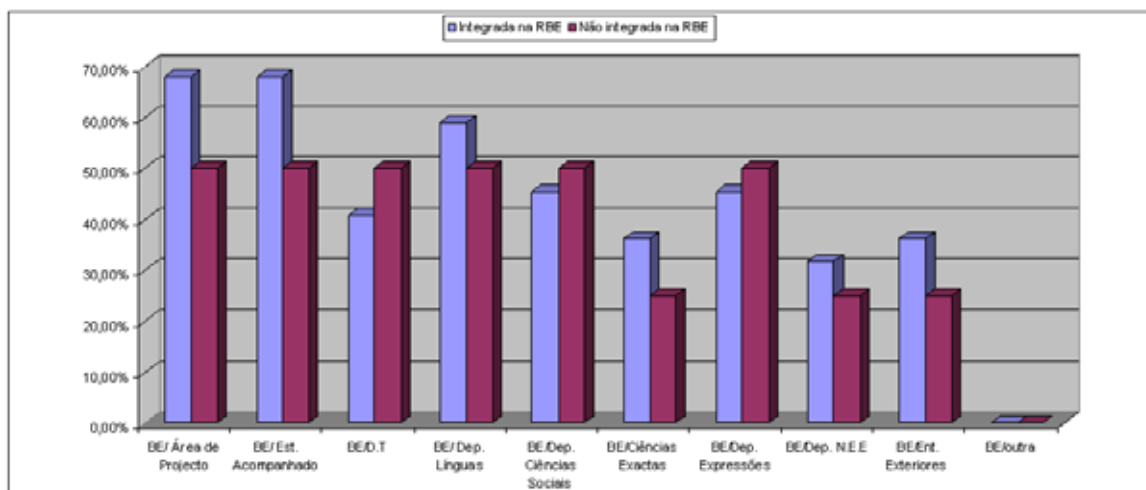


Gráfico 5.20: Parcerias estabelecidas pelas BE /Integração na RBE

Uma outra variável a considerar é a integração das bibliotecas na RBE. Após o cruzamento dos dados, foi possível verificar, como ilustra o gráfico 5.20, que as bibliotecas integradas na RBE estabelecem de forma preferencial parcerias com as novas áreas curriculares (Área de Projecto e Estudo Acompanhado) e com o Departamento de Línguas.

Pelo contrário, as bibliotecas não integradas na RBE não manifestam preferências por uma área especial, registando-se a realização de parcerias, de forma semelhante, com a quase totalidade das estruturas educativas presentes na escola. Estes dados levam-nos a inferir, como atrás já referimos, que o conceito de parceria foi entendido de forma mais alargada do que o que constava no enunciado do questionário.

No que diz respeito às sessões organizadas pela biblioteca para a formação de utilizadores e para o desenvolvimento da literacia da informação, foi possível concluir, após a análise dos resultados, que a globalidade das bibliotecas realiza sobretudo sessões de formação de utilizadores, como se verifica no gráfico 5.21. Com efeito, 92,3% das bibliotecas organiza sessões sobre a utilização dos diferentes serviços da biblioteca e 88,4% das bibliotecas sobre como localizar os livros e outros materiais.

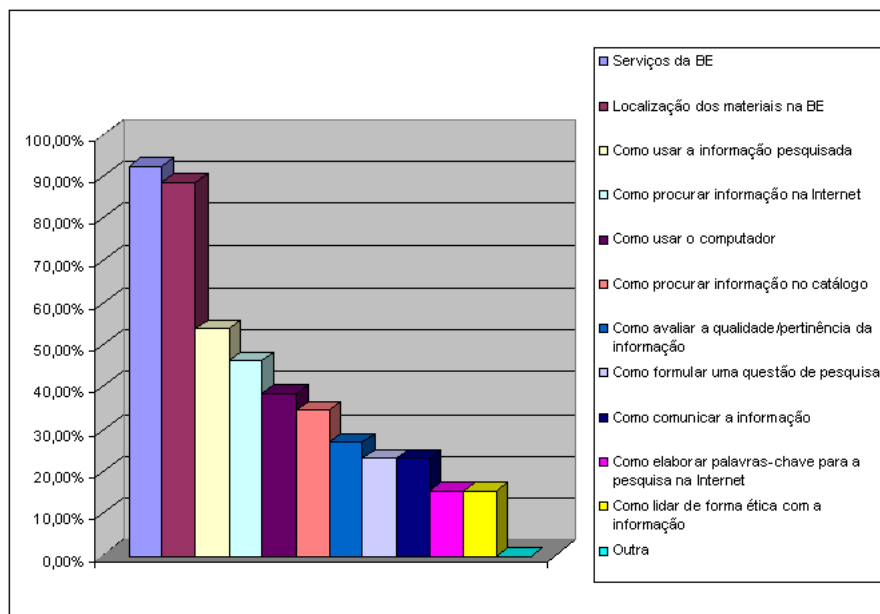


Gráfico 5.21: Sessões para formação de utilizadores e desenvolvimento da literacia da informação

Analisando agora de forma particular os aspectos que mais directamente se prendem com a temática do nosso estudo, é importante sublinhar que as sessões sobre como usar a informação pesquisada são realizadas por 53,8% das bibliotecas inquiridas (catorze bibliotecas), enquanto que as sessões sobre como pesquisar a informação na Internet são realizadas por 46,1% das bibliotecas, ou seja, apenas doze das vinte e seis bibliotecas inquiridas. A diferença percentual em relação às sessões de formação de utilizadores é significativa. Sessões sobre como avaliar a qualidade/pertinência da informação são reali-

zadas apenas por 26,9% das bibliotecas (sete das vinte e seis bibliotecas), como formular uma questão de pesquisa e como comunicar a informação por cerca de 23% das bibliotecas inquiridas (apenas seis das bibliotecas questionadas). As sessões que parecem ser as menos realizadas pelas bibliotecas são as que abordam a elaboração de palavras-chave para a pesquisa na Internet e a relação de forma ética com a informação, realizadas por apenas 15,3% das bibliotecas, ou seja, quatro das bibliotecas inquiridas.

A questão do tempo que o coordenador possui para realizar as diferentes actividades de formação de utilizadores e de desenvolvimento da literacia da informação parece assumir, uma vez mais, uma força significativa. Com efeito, de forma geral, as bibliotecas com coordenador a tempo inteiro realizam maior número de sessões de formação. Sessões sobre como avaliar a qualidade/pertinência da informação, como formular uma questão de pesquisa, como lidar de forma ética com a informação, como elaborar palavras-chave para a pesquisa na Internet e como comunicar a informação são realizadas sobretudo pelas bibliotecas com coordenador a tempo inteiro.

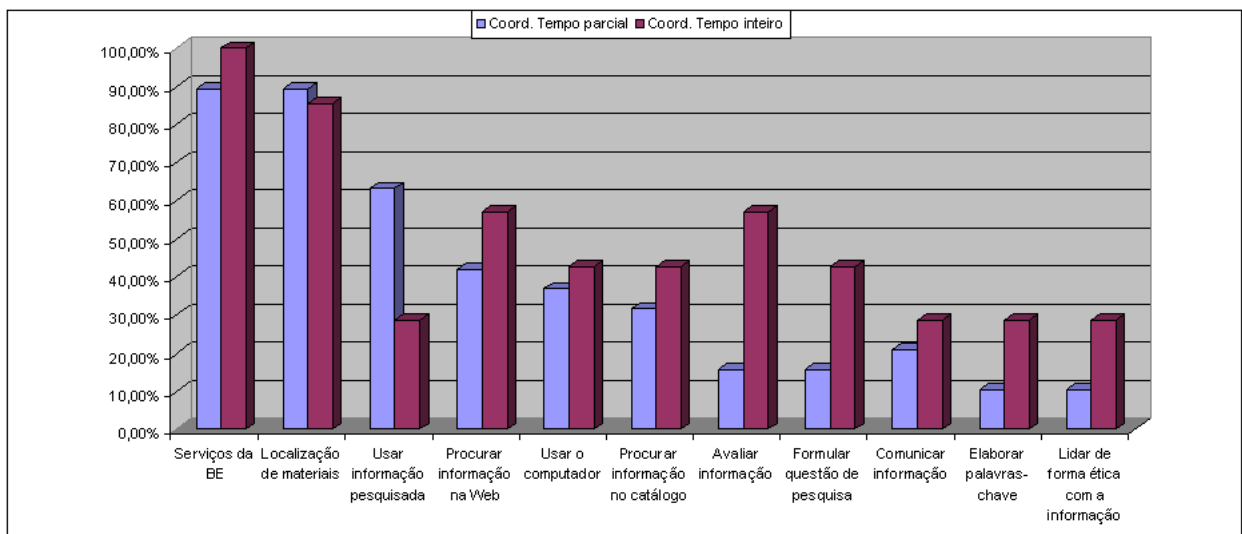


Gráfico 5.22: Sessões de formação realizadas pelas BE com coordenador a tempo inteiro e coordenador tempo parcial

Exceptua-se apenas uma situação, relativamente à realização de sessões sobre como usar a informação pesquisada, como se pode verificar no gráfico 5.22. É pertinente referir que os coordenadores a tempo inteiro promovem em maior número acções educativas para desenvolver as competências em informação nos alunos em parceria com os professores de Área de Projecto, o que pode de certa forma diminuir a necessidade de realização de acções

desta índole. Esta situação pode ser positiva, porque, através da parceria estabelecida, os alunos abordam a questão da utilização da informação pesquisada em contexto lectivo.

84,6% das bibliotecas respondeu afirmativamente (um total de vinte e duas das vinte e seis bibliotecas inquiridas) à questão que indagava os inquiridos sobre a elaboração, por parte da biblioteca, de guiões de apoio aos utilizadores. Esta percentagem é significativa e reveladora da preocupação da globalidade das bibliotecas em contribuir para a formação dos alunos ao nível das competências em informação. Das quatro Bibliotecas Escolares que responderam não disponibilizar qualquer guião de autoformação aos seus utilizadores, duas não estão integradas na RBE. Os coordenadores das bibliotecas integradas na RBE que afirmaram não disponibilizar qualquer guião de apoio aos utilizadores possuem um número limitado (um coordenador) ou nulo (um coordenador) de horas de formação na área. Por outro lado, é pertinente referir que três dos coordenadores que não disponibilizam nas bibliotecas que coordenam guiões de apoio aos utilizadores possuem menos de dois anos de experiência no cargo que ocupam.

Das possibilidades previstas no questionário, o guião de pesquisa de informação parece ser o tipo de documento mais disponibilizado pelas bibliotecas inquiridas, como se pode verificar no gráfico 5.23. Com efeito, 77,2% das bibliotecas (dezassete das vinte e duas bibliotecas que afirmaram disponibilizar guiões de autoformação aos alunos) possui um guião de pesquisa de informação para apoiar os alunos no processo de pesquisa de informação.

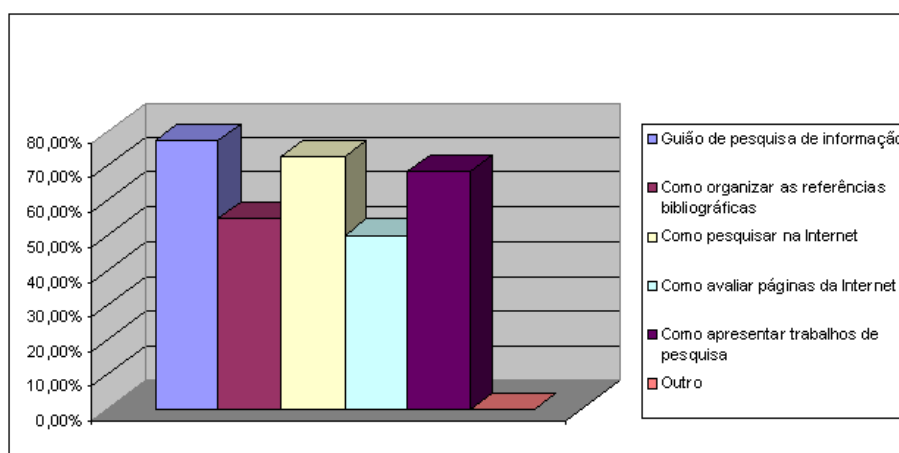


Gráfico 5.23: Guiões de apoio disponibilizados pelas BE aos utilizadores

Das vinte e duas bibliotecas que referiram disponibilizar guiões de autoformação, ape-

nas cinco (22,7%) disponibiliza todos os materiais mencionados no questionário, nomeadamente "Guião de pesquisa de informação", "Como organizar as referências bibliográficas", "Como pesquisar na Internet", "Como avaliar páginas da Internet" e "Como apresentar trabalhos de pesquisa". Três destas bibliotecas possuem um coordenador a tempo inteiro, tendo dois dos coordenadores formação especializada e um terceiro mais de duzentas e cinquenta horas de formação contínua. Duas das bibliotecas que disponibilizam a totalidade dos guiões de autoformação são geridas por coordenadores a tempo parcial, mas com muita formação na área das bibliotecas (um dos coordenadores possui mestrado e o outro especialização e mestrado). Pelo contrário, as três bibliotecas que disponibilizam um menor número de guiões (apenas uma das possibilidades referidas) são coordenadas por professores com pouca formação na área das Bibliotecas Escolares (até cem horas de formação contínua).

A integração na RBE parece, nesta questão da disponibilização de guiões de apoio aos utilizadores, constituir também um factor relevante, como se verifica no gráfico 5.24. Com efeito, uma percentagem mais significativa de bibliotecas integradas na RBE disponibiliza maior número de guiões de apoio. É pertinente referir que o guião "Como avaliar páginas Web" é apenas disponibilizado por bibliotecas integradas na RBE.

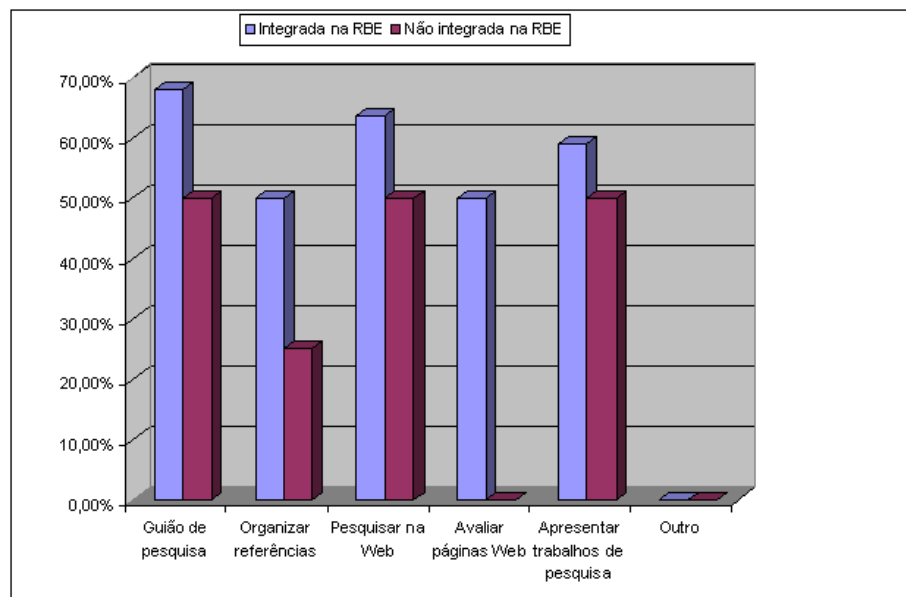


Gráfico 5.24: Guiões de apoio disponibilizados pelas BE aos utilizadores/ Integração na RBE

A questão do tempo que o coordenador tem disponível para dedicar à biblioteca parece

efectivamente assumir um papel preponderante nesta matéria. De facto, as bibliotecas geridas por um coordenador a tempo inteiro parecem ser mais dinâmicas na promoção da literacia da informação, na questão específica da disponibilização dos guiões de apoio. Regista-se apenas uma excepção: o guião "Como apresentar trabalhos de pesquisa", existente em igual percentagem de bibliotecas com um coordenador a tempo parcial ou a tempo inteiro, como se verifica no gráfico 5.25.

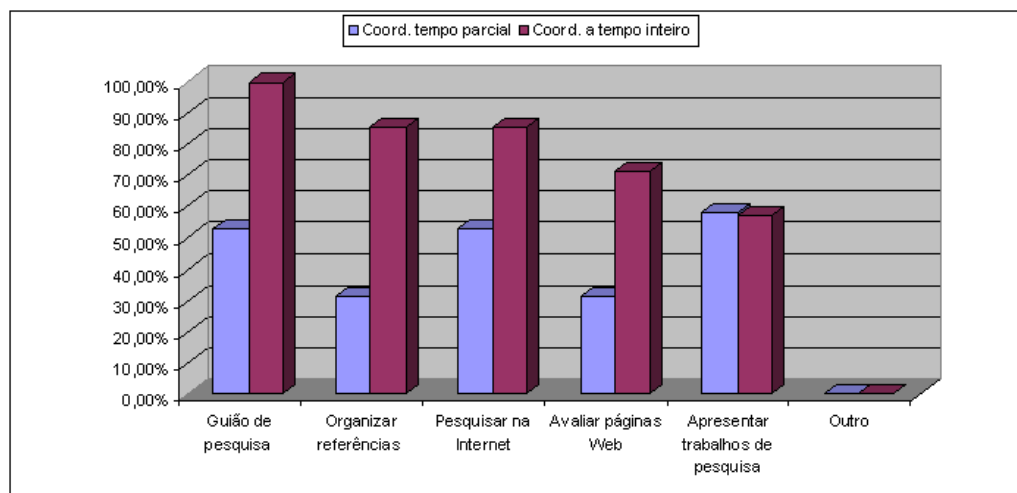


Gráfico 5.25: Guiões de apoio disponibilizados pelas BE/Disponibilidade do coordenador

Na realidade, todos estes guiões possuem uma importância muito grande no apoio que podem efectivamente proporcionar aos alunos no desenvolvimento das competências em informação. A capacitação dos alunos para a avaliação da informação disponível na *Web* reveste-se de particular importância e urgência, se considerarmos o aumento exponencial de informação, a possibilidade de todos disponibilizarem informação neste canal de comunicação e os hábitos (e as preferências) de pesquisa da globalidade dos alunos. Por outro lado, a organização da lista dos documentos consultados, a preparação dos alunos para a ética da informação é também essencial. Em suma, todos estes guiões de autoformação constituem instrumentos de apoio essenciais para os utilizadores da Biblioteca Escolar. Esta, ao disponibilizar a todos os seus utilizadores guiões de autoformação, está a contribuir indubitavelmente para a consolidação de competências no acesso, gestão e tratamento da informação, participando desta forma no desenvolvimento da literacia da informação.

Um indicador eventualmente significativo da preocupação das bibliotecas com as com-

petências em informação dos alunos é, efectivamente, o facto de 77,2% dos coordenadores inquiridos afirmarem que as bibliotecas (dezassete das vinte e duas bibliotecas que disponibilizam guiões de autoformação) que coordenam disponibilizam aos seus utilizadores um guião de pesquisa de informação para apoiar o processo de pesquisa de informação. A maior parte dos guiões de pesquisa de informação disponibilizados (58,8%) são baseados no modelo de pesquisa de informação denominado BIG6, de Einsenberg e Berkowitz, como se pode verificar no gráfico 5.26. Esta resposta não causa estranheza, uma vez que este modelo é talvez o mais direccionado para a faixa etária dos alunos das escolas básicas do segundo e terceiro ciclos. Como foi já referido, este modelo, amplamente difundido pelos autores através da Internet e divulgado pela RBE na sua página, apresenta um conjunto de seis passos, num processo sistemático de resolução de problemas da informação apoiado nos processos cognitivos, com o objectivo de capacitar os estudantes para lidar com qualquer problema, decisão ou tarefa. Apenas 5,8% das bibliotecas referem que o seu guião de pesquisa se baseia no modelo de pesquisa de informação PLUS, de J. Herring. Regista-se uma biblioteca que refere que o guião de pesquisa de informação disponibilizado se baseia nos modelos de pesquisa de informação BIG6 e PLUS.

Não deixa de ser significativo também, embora possa levantar um conjunto de questões sobre a compreensão do que efectivamente é um guião de pesquisa de informação e/ou a eventual confusão com outros instrumentos de apoio ao utilizador, como o guia de utilizador da biblioteca, o facto de 29,4% das bibliotecas (cinco de dezassete bibliotecas) referir que possui um guião de pesquisa de informação que não se baseia em qualquer modelo existente. Duas destas bibliotecas são bibliotecas que não se encontram integradas na RBE. Sublinhe-se que apenas a análise destes instrumentos nos poderia explicitar de forma clara se se verificam eventuais confusões ou louvável trabalho criativo nesta matéria.

Das dezassete bibliotecas que referem a existência de um guião de pesquisa de informação, 29,4% (cinco bibliotecas) afirma que o guião de pesquisa não foi divulgado aos professores da escola. Esta situação condiciona necessariamente a sua utilização em contexto lectivo, uma vez que os professores não estarão devidamente informados da existência de instrumentos importantes de apoio ao desenvolvimento das competências em informação. No entanto, 70,5% das bibliotecas (representando, no panorama global da amostra analisada doze em dezassete bibliotecas) refere que divulgou o modelo aos pro-

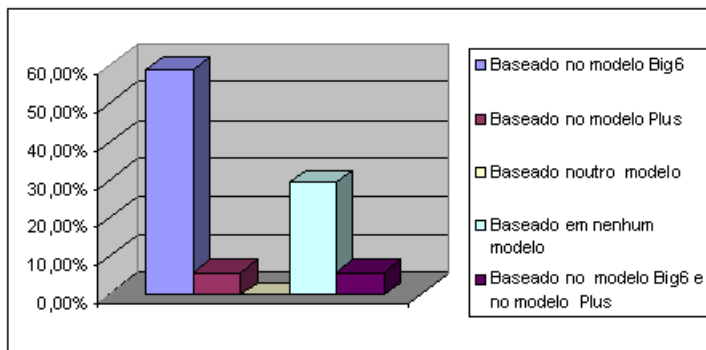


Gráfico 5.26: Guião de Pesquisa de Informação

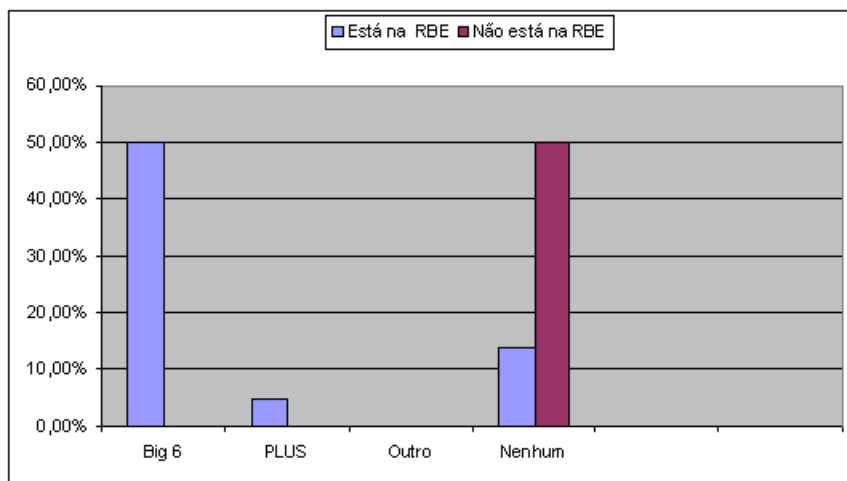


Gráfico 5.27: Guião de Pesquisa de Informação/Integração na RBE

fessores da escola.

É pertinente referir que 82,3% dos coordenadores das bibliotecas que possuem guião de pesquisa de informação afirma que esse guião de pesquisa de informação não é utilizado por todos os professores da escola, sempre que os alunos realizam trabalhos de pesquisa na biblioteca. Apenas 17,6% coordenadores (três dos dezassete coordenadores que afirmam que as bibliotecas que coordenam disponibiliza guião de pesquisa de informação) refere a situação contrária, ou seja, a utilização desse guião de pesquisa aquando da realização pelos alunos de trabalhos de pesquisa na biblioteca. É pertinente referir que esta percentagem corresponde na totalidade a bibliotecas que afirmam terem divulgado o modelo aos professores da escola, o que demonstra desde logo a crucial importância da divulgação dos instrumentos disponibilizados pela Biblioteca Escolar a todos os professores, para que estes possam explorá-los e utilizá-los de forma sistemática com os seus alunos.

A percentagem da utilização do guião de pesquisa por todos os professores da escola, sempre que os alunos realizam trabalhos de pesquisa na biblioteca, leva-nos a afirmar que esta situação não será a mais favorável ao desenvolvimento sistemático e sólido das competências em informação dos alunos. Com efeito, a utilização recorrente de um guião de pesquisa de informação permite aos alunos, como foi já referido neste trabalho, a consolidação de um conjunto de passos importantes no processo de pesquisa de informação. No entanto, é necessário que a escola, a partir da biblioteca, promova a necessária e correcta divulgação do modelo de pesquisa de informação adoptado, bem como a necessária formação, para que os professores possam compreender a importância destes instrumentos no desenvolvimento das competências em informação dos alunos.

Refira-se que em nenhuma das escolas os professores informam sempre antecipadamente a biblioteca da realização de trabalhos de pesquisa por parte dos alunos (gráfico 5.28). No entanto, em 17,6% das bibliotecas, os professores informam muitas vezes a biblioteca que os alunos vão realizar trabalhos de pesquisa na biblioteca, ao passo que em 82,3% essa situação apenas acontece algumas vezes. Esta constatação é reveladora de alguma falta de articulação e planificação entre os professores curriculares e a biblioteca. Desta forma, nem sempre será possível à equipa da biblioteca prestar o apoio desejável, o que aconteceria se, com a devida antecedência, fosse informada da data e do teor dos trabalhos de pesquisa a realizar pelos alunos. Por outro lado, esta lacuna em termos

de planificação da utilização da biblioteca pode comprometer inclusivamente a sua optimização em contexto lectivo. Embora a Biblioteca Escolar deva ter um horário o mais possível alargado e flexível, para que possa responder às necessidades dos seus utilizadores, a planificação da sua utilização em contexto lectivo parece-nos adequada, sempre que possível, evitando-se assim eventuais constrangimentos e optimizando-se, por outro lado, a sua ocupação por grupos-turma.

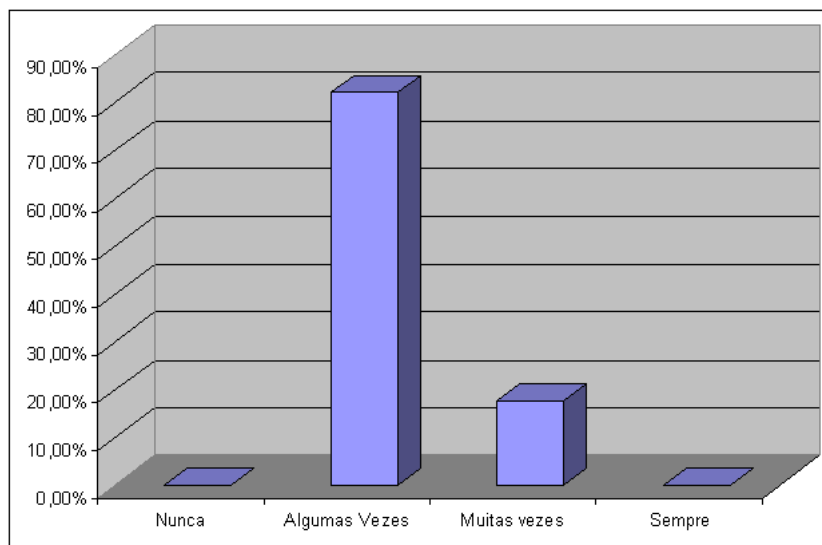


Gráfico 5.28: Conhecimento da BE da realização de trabalhos de pesquisa na BE pelos alunos

A manifesta debilidade da solicitação de envolvimento da biblioteca no desenvolvimento desses trabalhos de pesquisa, por parte dos professores responsáveis pelas turmas que realizam trabalhos de pesquisa na biblioteca, verifica-se, efectivamente, nos dados obtidos e visualizados no gráfico 5.29. Apenas 17,6% das bibliotecas (três das bibliotecas que disponibiliza guião de pesquisa de informação) é muitas vezes chamada a colaborar no desenvolvimento desses trabalhos e apenas 5,8% (uma biblioteca) é solicitada sempre. Este último valor é francamente insuficiente, revelador da existência de falta de colaboração entre a biblioteca e os professores curriculares. Da análise destes dados, é possível inferir que, apesar da globalidade das bibliotecas afirmar que colabora no desenvolvimento desses trabalhos, talvez o professor curricular e o professor bibliotecário ainda não assumam verdadeiramente, na generalidade das escolas, o papel de parceiros educativos, como seria desejável. O professor bibliotecário, enquanto especialista de informação (bem como a sua equipa), pode e deve constituir-se como um parceiro pedagógico essencial ao

desenvolvimento das competências em informação nos alunos.

Por outro lado, o conceito de colaboração parece não ter sido, pelas respostas facultadas, completamente compreendido. Sublinhe-se a este propósito o facto de se registar alguma discrepância nos elementos recolhidos, na questão particular da colaboração da biblioteca no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa. Com efeito, apesar de 5,8% das bibliotecas referir que é chamada a colaborar sempre, nenhuma das bibliotecas referiu ter sempre conhecimento da realização de trabalhos de pesquisa na biblioteca pelos alunos. Ora, neste contexto, parece-nos que o conceito de colaboração parece ser entendido como mero apoio que surge no momento e não como um trabalho que exige efectiva preparação prévia e planificação conjunta (entre o professor curricular e o professor bibliotecário).

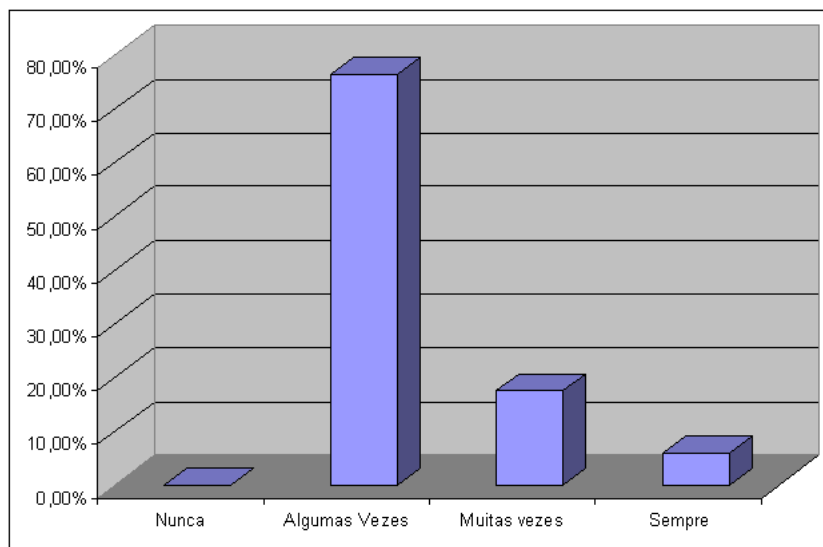


Gráfico 5.29: Solicitação da BE para colaborar no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa

Quando é chamada a colaborar, apoiando activamente os alunos na realização desses trabalhos de pesquisa, apenas 11,7% das bibliotecas (duas das dezassete bibliotecas que disponibilizam guião de pesquisa de informação) refere que apoia sempre os alunos, como se pode verificar no gráfico 5.30; 58,8% das bibliotecas (dez de dezassete bibliotecas) refere que essa situação acontece muitas vezes e 29,4% das bibliotecas (cinco de dezassete bibliotecas) afirma que apoia activamente os alunos apenas algumas vezes. A efectiva colaboração entre os professores curriculares e o professor bibliotecário permitiria seguramente aumentar a frequência e a qualidade do apoio prestado pela equipa da biblioteca no caso específico dos alunos que, acompanhados pelo professor, realizam trabalhos de

pesquisa.

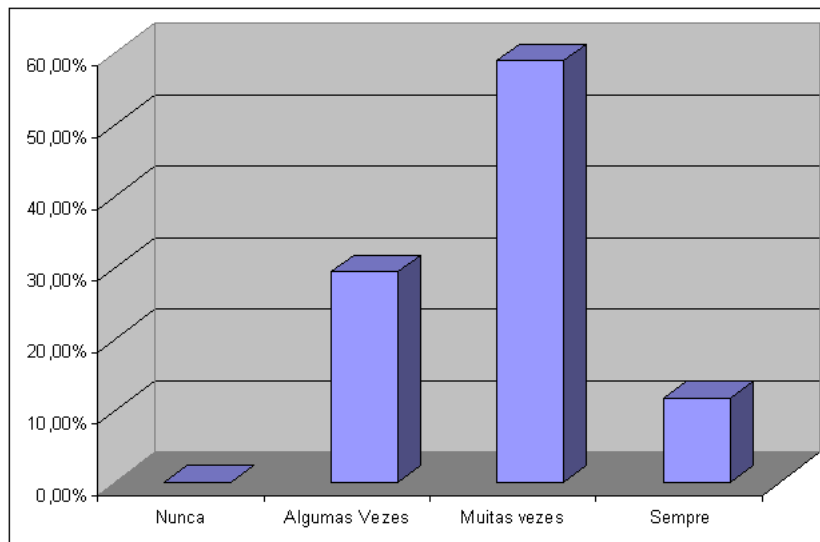


Gráfico 5.30: Apoio facultado pela BE na realização dos trabalhos de pesquisa

No contexto do apoio prestado pela biblioteca na realização de trabalhos de pesquisa dos alunos, foi possível compreender, pelos dados obtidos e apresentados no gráfico 5.31, que esse apoio se focaliza sobretudo em:

- ajudar os alunos a localizar/encontrar a informação (80,7% das bibliotecas proporciona este apoio muitas vezes e 19,2% algumas vezes);
- ajudar os alunos a compreender a informação encontrada (34,6% das bibliotecas proporciona este apoio muitas vezes e 53,8% algumas vezes);
- usar adequadamente a informação que encontraram (26,9% das bibliotecas inquiridas declara prestar este apoio muitas vezes e 53,8% algumas vezes);
- ajudar os alunos a compreender o trabalho que foi pedido (26,9% das bibliotecas inquiridas afirma proporcionar este apoio muitas vezes e 50% algumas vezes);
- ajudar os alunos a organizar a informação encontrada (34,6% das bibliotecas inquiridas refere prestar este apoio muitas vezes e 34,6% algumas vezes).

No entanto, a análise desta questão cruzando-a com o tempo que os coordenadores dispõem para o trabalho a realizar na biblioteca, permite encontrar um conjunto de resultados que a enriquecem. Com efeito, nas diversas possibilidades de apoio na realização de trabalhos de pesquisa, a prestação das bibliotecas com coordenador a tempo inteiro e com coordenador a tempo parcial assume contornos diferentes.

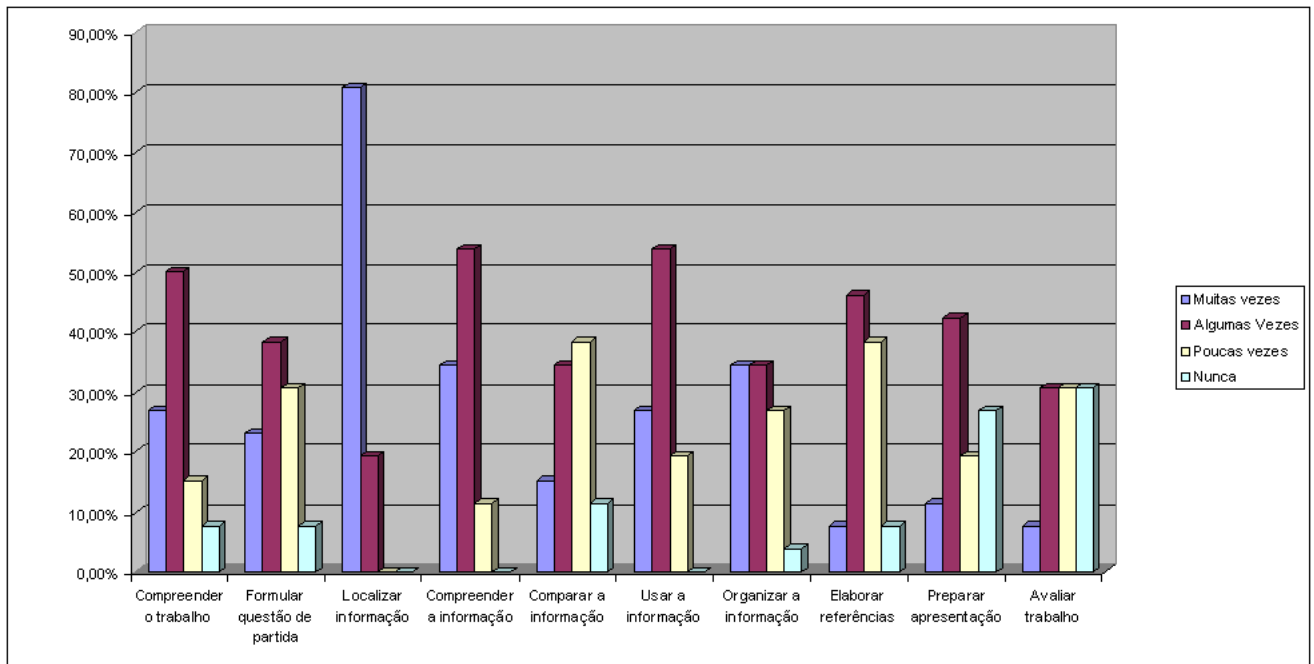


Gráfico 5.31: Apoio dado pela BE na realização de trabalhos de pesquisa

As bibliotecas com coordenadores a tempo inteiro parecem prestar um maior apoio aos alunos:

- na compreensão do trabalho que foi pedido (gráfico 5.32);
- na formulação da questão de partida (gráfico 5.33);
- na comparação da informação proveniente de várias fontes (gráfico 5.35).

As bibliotecas com coordenadores a tempo parcial parecem prestar um maior apoio aos alunos:

- na utilização adequada da informação (gráfico 5.36);
- na organização da informação encontrada (gráfico 5.37);
- na elaboração das referências bibliográficas (gráfico 5.38);
- na avaliação crítica do trabalho efectuado (gráfico 5.40);
- na preparação da apresentação do trabalho final (gráfico 5.39).

Os coordenadores parecem dedicar sensivelmente o mesmo tempo a apoiar os alunos na localização da informação (gráfico 5.34) e na compreensão da informação encontrada, como se pode verificar no gráfico 5.41.

É pertinente registar que uma análise dos dados acima referidos permite inferir um maior dispêndio de tempo das bibliotecas com coordenador a tempo inteiro no processo,

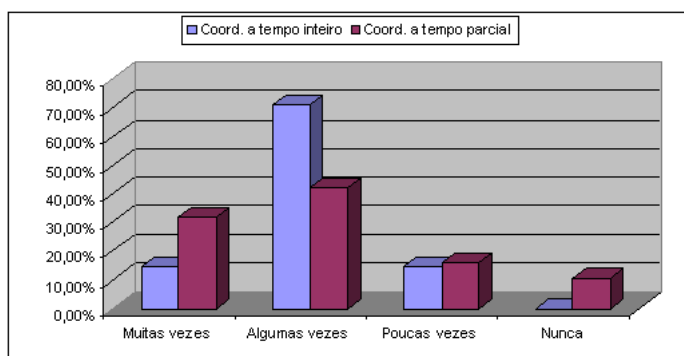


Gráfico 5.32: Ajudar os alunos a compreender o trabalho que foi pedido

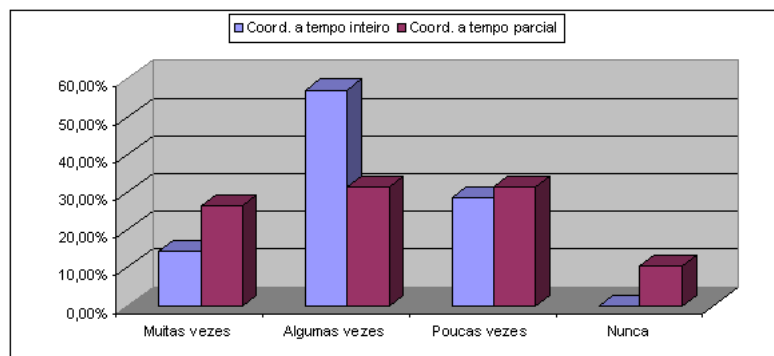


Gráfico 5.33: Ajudar os alunos a formular a questão de partida

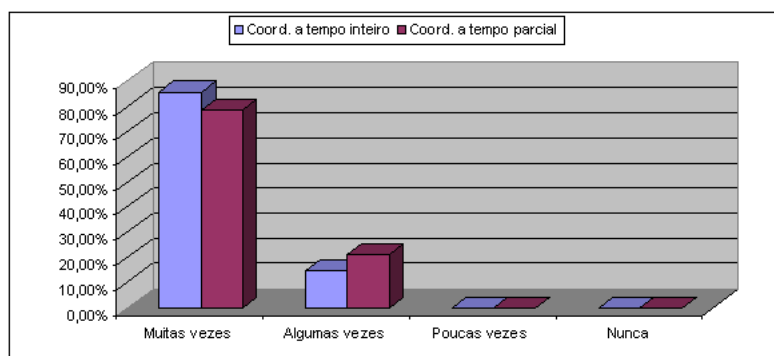


Gráfico 5.34: Ajudar os alunos a localizar a informação

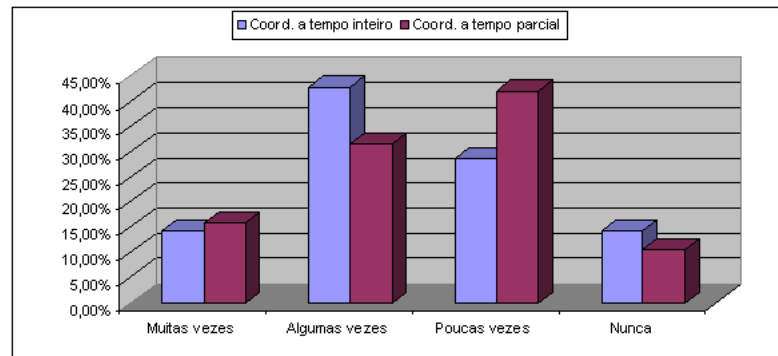


Gráfico 5.35: Ajudar os alunos a comparar a informação proveniente de várias fontes

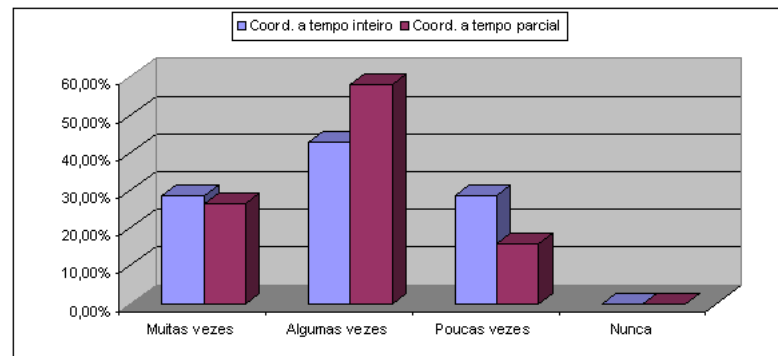


Gráfico 5.36: Ajudar os alunos a usar adequadamente a informação

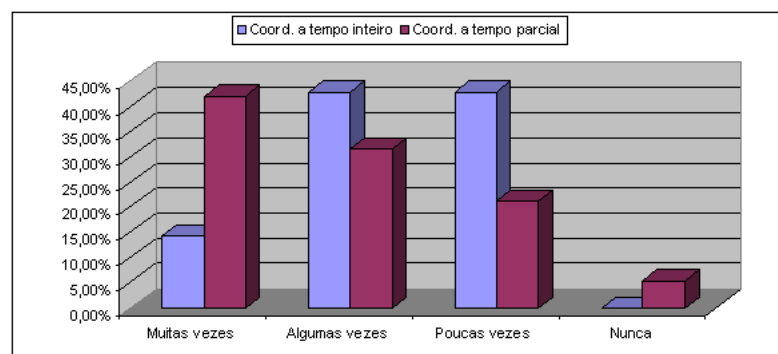


Gráfico 5.37: Ajudar os alunos a organizar a informação encontrada

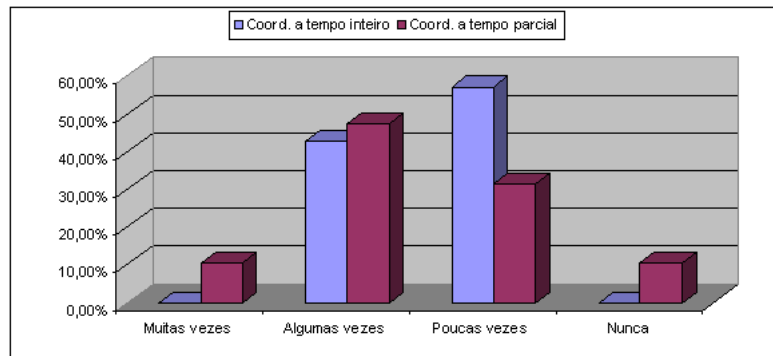


Gráfico 5.38: Ajudar os alunos a elaborar as referências bibliográficas

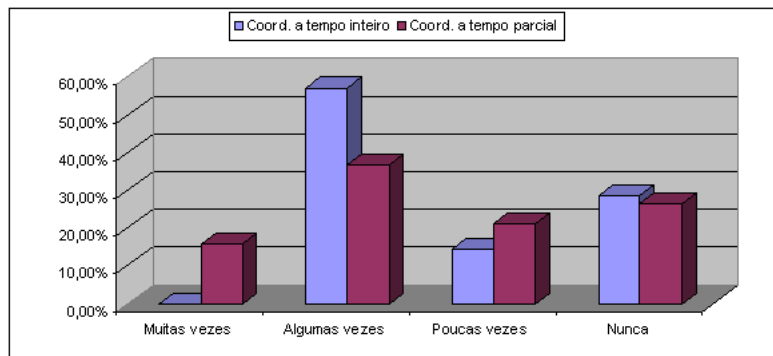


Gráfico 5.39: Ajudar os alunos a preparar a apresentação final

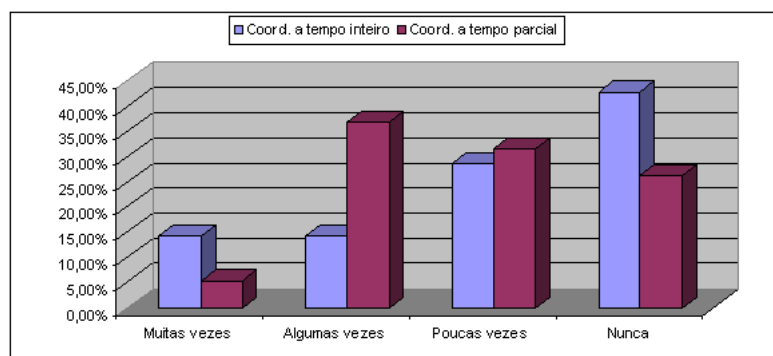


Gráfico 5.40: Ajudar os alunos a avaliar criticamente o trabalho realizado

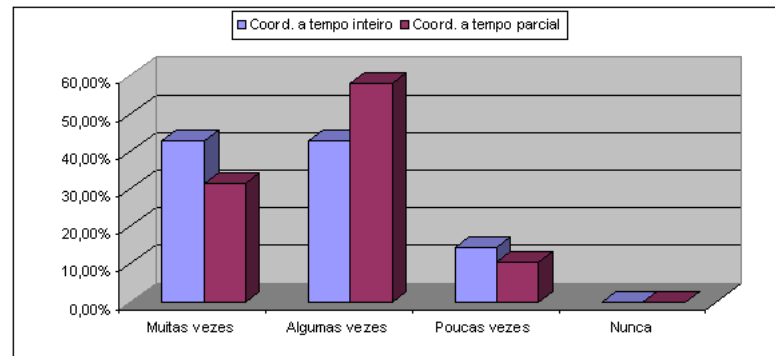


Gráfico 5.41: Ajudar os alunos a compreender a informação encontrada

enquanto que as bibliotecas com coordenador a tempo parcial parecem realizar um maior investimento no produto. Vejamos: na primeira situação regista-se um apoio mais frequente na compreensão do trabalho que foi pedido, na formulação da questão de partida e na comparação de informação proveniente de várias fontes. Na segunda situação, o apoio proporcionado aos alunos é mais frequente na organização da informação, na elaboração das referências bibliográficas, embora se registre também um investimento considerável na utilização adequada da informação.

Estas constatações merecem da nossa parte uma incontornável reflexão. Com efeito, o tipo de apoio prestado pelo coordenador a tempo inteiro, acima referido, situa a montante do trabalho da biblioteca e da própria problemática da literacia da informação um conjunto de questões importantes que se prendem com procedimentos pedagógicos no contexto da realização de trabalhos de investigação pelos alunos. Da nossa experiência como coordenadora de uma Biblioteca Escolar, verificamos que, frequentemente, os alunos são incumbidos de realizar trabalhos de pesquisa sem o professor responsável pela disciplina ter, em conjunto com os alunos, orientado e clarificado o trabalho a efectuar, fornecendo, de forma geral, apenas o tema. Sublinhe-se que se tratam de alunos da faixa etária compreendida entre os 10 e os 15 anos, que necessitam de um maior acompanhamento do professor, de forma particular na compreensão do trabalho que foi solicitado, porque a sua autonomia não se encontra ainda devidamente desenvolvida (sobretudo os alunos que se encontram no início do segundo ciclo). A utilização recorrente de um guião de pesquisa de informação na sala de aula pelo professor aquando da realização de trabalhos de investigação ajudaria a que estes primeiros passos de realização de um trabalho

fossem devidamente tidos em conta pelo professor, permitindo aos alunos, sobretudo os mais novos, apropriarem-se destes momentos do processo investigativo, incorporando-os na sua rotina escolar. Por outro lado, neste contexto, esta questão vem, de certa forma, a jusante, ainda que reveladora a montante de uma situação a melhorar, confirmar a importância da presença a tempo inteiro na biblioteca de um professor bibliotecário.

Sublinhe-se que, embora à primeira vista os dados apresentados possam ser indicadores de um maior apoio prestado pelos coordenadores a tempo parcial em determinados momentos da realização do trabalho de pesquisa, a sua leitura atenta permite realizar algumas extrapolações, pelo cruzamento de dados, confirmando reflexões já iniciadas. Com efeito, se considerarmos o facto das bibliotecas com coordenador a tempo inteiro possuírem maior número de guiões de autoformação, compreendemos que, nesses casos, os alunos não sentirão tanta necessidade de recorrer ao apoio da equipa da biblioteca para concluir determinados momentos do processo de investigação, nomeadamente, a elaboração das referências bibliográficas ou a localização da informação. É pertinente, neste contexto, relembrar, a título de exemplo, que a totalidade das bibliotecas com coordenador a tempo inteiro disponibiliza um guião de pesquisa (apenas 52,6% dezanove bibliotecas com coordenador a tempo parcial o faz); 85,5% das bibliotecas com coordenador a tempo inteiro disponibiliza um guião sobre como elaborar as referências bibliográficas, por oposição a apenas 31,5% das bibliotecas com coordenador a tempo parcial (veja-se o gráfico 5.25).

Por outro lado, é pertinente ainda reforçar o facto das bibliotecas com coordenador a tempo inteiro realizarem em maior número sessões organizadas para a formação de utilizadores e para o desenvolvimento da literacia da informação (veja-se o gráfico 5.22). Sublinhe-se ainda o facto dos coordenadores a tempo inteiro estabelecerem em maior número parcerias com os professores de Área de Projecto e Estudo Acompanhado (veja-se o gráfico 5.18), permitindo este tipo de parceria a abordagem, em contexto lectivo, de determinados momentos do processo de investigação, não necessitando talvez por isso os alunos de solicitar de forma frequente o apoio da equipa da biblioteca.

Podemos concluir que as bibliotecas com coordenador a tempo inteiro realizam mais trabalho de formação, que leva a uma maior autonomia dos alunos (na localização e pesquisa da informação, na elaboração das referências bibliográficas entre outras) e a uma menor dependência dos adultos. Registe-se o facto de, para os coordenadores a

tempo parcial, ser extremamente difícil apoiar de forma activa os alunos nos momentos do processo de realização de um trabalho de pesquisa, organizar sessões de formação, acumulando todas as restantes funções inerentes ao seu cargo (tratamento técnico do fundo documental, dinamização da biblioteca, promoção da leitura...) e dispendo de um número de horas semanais extremamente reduzido para se dedicar à biblioteca.

No âmbito de diferentes acções educativas/actividades realizadas pela Biblioteca Escolar, em parceria com professores ou estritamente da responsabilidade da biblioteca, os resultados obtidos foram muito diversos, verificando-se um investimento com frequência heterogénea nas diversas acções (gráfico 5.42). Regista-se, claramente, um quadro diferente de biblioteca para biblioteca, realçando-se um investimento diário de uma parte significativa das bibliotecas (61,5%) no apoio aos alunos no manuseamento dos equipamentos audiovisuais e informáticos, bem como a colaboração, ainda que esporádica, com professores em actividades de ensino-aprendizagem que incluam a utilização dos recursos da biblioteca.

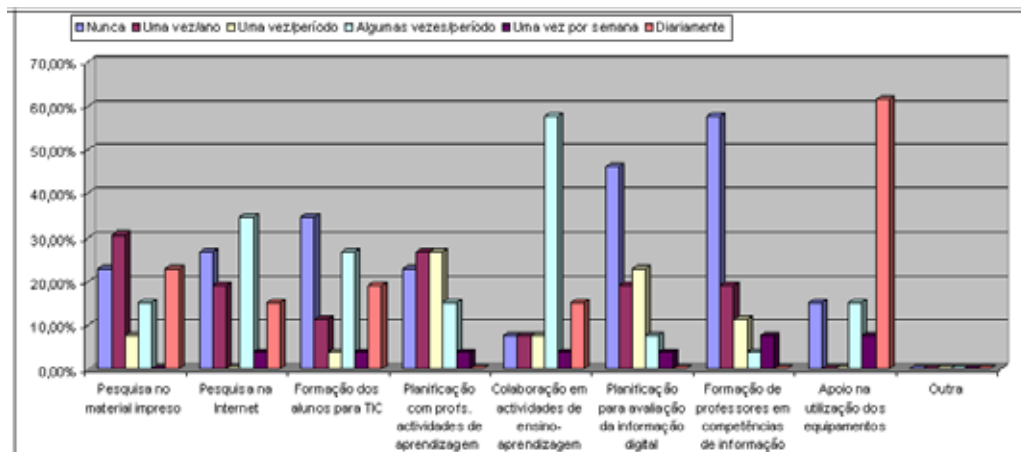


Gráfico 5.42: Acções/actividades promotoras da literacia da informação

O apoio prestado aos utilizadores no manuseamento dos equipamentos audiovisuais e informáticos é, no contexto da promoção e desenvolvimento da literacia da informação, importante, devendo, no entanto, a biblioteca investir na formação dos alunos nesta matéria para que possam, de forma autónoma, utilizar de forma correcta estes equipamentos. Com efeito, a correcta utilização destes equipamentos possibilita o acesso à informação em variados suportes e formatos, sendo a literacia digital basilar para o desenvolvimento da literacia da informação. O facto de algumas bibliotecas referirem que prestam este tipo

de apoio diariamente pode ser, neste contexto, revelador de alguma falta de autonomia dos alunos.

Destaca-se o facto de 57,6% das bibliotecas nunca ter realizado qualquer investimento na formação dos utilizadores-professores ao nível das competências em informação, bem como a inexistência, para 46,1% das bibliotecas, de planificação com professores de actividades que visem o desenvolvimento da capacidade de avaliação da informação digital.

A formação dos alunos para a pesquisa da informação na Internet parece constituir um foco de investimento para uma percentagem significativa de bibliotecas: 34,6%, ou seja nove das vinte e seis bibliotecas inquiridas, realiza este tipo de acção/actividade algumas vezes por período, enquanto que 15,3% (quatro bibliotecas) refere que pratica este tipo de acção diariamente. Sublinhe-se que 26,9% das bibliotecas inquiridas (sete bibliotecas) nunca realizaram qualquer investimento neste sentido. Mais uma vez, o facto de quatro bibliotecas referirem que formam os alunos diariamente para a pesquisa na Internet pode ser revelador de alguma falta de autonomia dos alunos que necessitam todos os dias do mesmo apoio formativo e, simultaneamente, de alguma confusão entre os termos formação e apoio. Por outro lado, é curioso verificar que as bibliotecas que prestam esta formação quotidianamente aos alunos concordam com as afirmações que, na questão 7, alínea 2 e 4, se referem à facilidade por parte dos alunos na utilização dos diferentes motores de busca e directórios para pesquisar informação na Internet.

No cômputo geral, regista-se um interesse relevante na formação dos alunos para a pesquisa da informação na Internet, embora haja bibliotecas que necessariamente, para desenvolverem nos alunos competências em informação, precisem de investir na formação que capacitará os alunos para lidar com a difícil tarefa de encontrar a informação credível, adequada e actualizada, no complexo e sinuoso caminho da Internet.

Em relação à formação dos alunos para o uso das TIC, os dados obtidos remetem para a ausência de investimento na formação dos alunos para uma parte das bibliotecas, uma vez que 34,6% (nove das vinte e seis bibliotecas) refere que nunca realizou qualquer actividade neste sentido. As restantes dezassete bibliotecas (65,3%) referem realizar actividades formativas para o uso das TIC com frequência diversa. Dessas, como se pode verificar no gráfico 5.45, 19,3%, ou seja, cinco bibliotecas da totalidade da amostra deste estudo, afirmam realizar diariamente este tipo de acção/actividade. As mesmas biblio-

tecas manifestaram a sua discordância, na questão 7, alínea 5, da afirmação "Os alunos, na sua maioria, apresentam dificuldades em manusear o computador". Regista-se aqui, como facilmente se verifica, algum grau de contradição e enviesamento das respostas, possivelmente pelo facto dos inquiridos terem eventualmente interpretado a possibilidade "diariamente" como hipótese que traduziria uma imagem positiva do trabalho desenvolvido pelas bibliotecas que coordenam. É pertinente referir que, tal como foi exposto ao longo da primeira parte deste trabalho, a literacia digital é, na actual sociedade, basilar para o desenvolvimento da literacia da informação. Com efeito, é crucial que os alunos dominem as novas tecnologias para assim poderem aceder, gerir e tratar informação disponível em variados formatos.

No que se refere à planificação com professores de actividades de aprendizagem que incluam realização de pesquisas na biblioteca, os resultados deixam antever uma colaboração, ainda que incipiente, entre a biblioteca e os professores curriculares na concepção de actividades que envolvam a pesquisa de informação. Com efeito, 23% das bibliotecas (seis das vinte e seis bibliotecas inquiridas) nunca realizou este tipo de acções, enquanto que cerca de 73% já alguma vez planificou com professores actividades de aprendizagem que incluem a realização de pesquisas na biblioteca, o que globalmente pode ser considerado positivo. No entanto, a frequência com que esse tipo de actividades aconteceu reforça o carácter pouco consistente dessa colaboração : 26,9% das bibliotecas (sete bibliotecas) refere que realizou a planificação desse tipo de actividades de aprendizagem com professores uma vez por ano, 26,9% (sete bibliotecas) uma vez por período, 15,3% (quatro bibliotecas) algumas vezes por período e 3,8% (uma biblioteca) uma vez por semana. Refira-se que esta última biblioteca não está integrada na RBE, é coordenada por um professor com menos de um ano de experiência no cargo de coordenador da biblioteca e com menos de cinquenta horas de formação na área das bibliotecas, o que pode deixar transparecer alguma incompreensão da dimensão da questão formulada.

Por outro lado, na questão que se refere à colaboração com professores em actividades de ensino-aprendizagem que incluam a utilização de recursos da biblioteca, os resultados são reveladores, uma vez que 57,6% das bibliotecas (quinze das vinte e seis bibliotecas inquiridas) refere que essa situação acontece algumas vezes por período e apenas 7,6% das bibliotecas (duas da totalidade da amostra) refere que nunca colaborou com professores

neste tipo de actividades. Das restantes 34%, 7,6% (duas bibliotecas) afirma fazê-lo uma vez por ano, 7,6% (duas bibliotecas) uma vez por período, 3,8% (uma biblioteca) uma vez por semana. É pertinente referir que 15,3% das bibliotecas (quatro das bibliotecas questionadas) refere colaborar com os professores em actividades que incluam os recursos da biblioteca diariamente, o que indica uma utilização dos recursos da biblioteca no contexto do processo de ensino-aprendizagem, realidade promotora da literacia da informação. Sublinhe-se que estas quatro bibliotecas apresentam um perfil heterogéneo: duas delas não estão integradas na RBE e são coordenadas por professores com menos de dois anos de experiência no cargo. Das restantes, uma é coordenada por um coordenador a tempo parcial e outra por um coordenador a tempo inteiro com mais de duzentas e cinquenta horas de formação contínua e especialização na área das bibliotecas escolares. Estes dados deixam transparecer ou alguma falta de compreensão da abrangência do enunciado e dos termos colaboração e apoio esporádico (sendo que o primeiro exige um tempo imprescindível de planificação e preparação) ou dinâmicas muito positivas a analisar de forma mais exaustiva.

O facto de mais de metade das bibliotecas referir que algumas vezes por período colabora com os professores em actividades baseadas nos recursos da biblioteca pode revelar, por parte dessas escolas, uma concepção da aprendizagem centrada nos alunos e no seu processo de construção de conhecimento, bem como uma utilização de recursos diversificados no contexto da aprendizagem. Como foi já referido, esta situação cria contextos excelentes para o desenvolvimento da literacia da informação, não só porque se inscrevem em contexto curricular, mas também porque inclui a biblioteca e os seus diferentes recursos nas actividades de aprendizagem.

No que se refere à planificação com professores de actividades que visem o desenvolvimento da capacidade de avaliação da informação digital, 46,1% (doze das bibliotecas inquiridas) refere que nunca realizou este tipo de actividades, o que equivale a quase metade das bibliotecas inquiridas. As restantes 53,8% afirma realizar este tipo de actividade colaborativa ao serviço do desenvolvimento da literacia da informação com uma frequência diversa: 19,2% (cinco bibliotecas da totalidade da amostra) uma vez por ano, 23% (seis bibliotecas) uma vez por período, 7,6% (duas bibliotecas) algumas vezes por período e 3,8% (uma biblioteca) uma vez por semana. Registe-se que esta última biblioteca não

está integrada na RBE e o seu coordenador tem menos de cinquenta horas de formação na área das bibliotecas. A concepção de actividades que visem o desenvolvimento da capacidade de avaliação da informação digital deve merecer investimento por parte dos professores responsáveis pela biblioteca, dada a sua importância crucial. Com efeito, a capacidade de avaliar a credibilidade, a qualidade e a pertinência da informação digital é essencial no contexto da actual Sociedade da Informação, se considerarmos o volume crescente de informação disponibilizado pela Internet.

A formação de utilizadores (professores) em competências em informação não parece constituir investimento para 57,6% das bibliotecas inquiridas, ou seja, quinze das vinte e seis bibliotecas da amostra. As bibliotecas que realizam algum investimento nesta área fazem-no sobretudo uma vez por ano (19,2%, ou seja, cinco bibliotecas) ou uma vez por período (11,5% das bibliotecas). Cerca de 7,6% das bibliotecas inquiridas (duas bibliotecas) realiza este tipo de formação uma vez por semana, ao passo que 3,8% (uma biblioteca) afirma que, algumas vezes por período, promove a formação de professores em competências em informação.

O apoio aos alunos no manuseamento dos equipamentos audiovisuais e informáticos ocupa grande parte das bibliotecas, uma vez que 61,5% das mesmas (dezasseis bibliotecas) refere que este apoio é prestado diariamente. Apenas 15,3% das bibliotecas (quatro bibliotecas) refere que nunca presta este tipo de apoio aos alunos; 15,3% das bibliotecas (quatro bibliotecas) fá-lo algumas vezes por período e 7,6% (duas bibliotecas) uma vez por semana. Mais uma vez, estes dados podem ser reveladores de alguma falta de trabalho consistente por parte das bibliotecas ao nível da formação dos alunos. Com efeito, a efectiva formação permitiria aos alunos tornarem-se mais autónomos e dispensarem a equipa da biblioteca desse apoio quotidiano no apoio e manuseamento dos materiais informáticos. Sublinhe-se o facto da quase totalidade das bibliotecas (quinze das dezasseis bibliotecas) que presta apoio quotidiano aos alunos no manuseamento dos equipamentos audiovisuais e informáticos afirmar, pela discordância manifestada na questão 7 do questionário, que os alunos, na sua maioria, não apresentam dificuldades em manusear o computador. Mais uma vez, como foi já referido, estas incoerências podem ter resultado da tentativa, ainda que de alguma forma pouco consciente, de passar uma imagem positiva das actividades da biblioteca pela qual são responsáveis. Registe-se que, no caso concreto de algumas contra-

dições nesta questão em particular, apenas a utilização de outros instrumentos (como a entrevista) permitiria esclarecer as dúvidas e incongruências. Uma das dúvidas que surge naturalmente da análise dos dados da questão 6 diz respeito à forma como os inquiridos parecem entender o conceito de formação, numa vertente informal, sinónima, ou muito próxima, de apoio casual.

A análise desta questão, considerando o facto da biblioteca possuir um coordenador a tempo inteiro ou a tempo parcial, permite estabelecer algumas conclusões. As bibliotecas com um coordenador a tempo inteiro desenvolvem mais frequentemente acções:

- com vista à formação dos alunos para a pesquisa de informação no material impresso (gráfico 5.43);
- com vista à formação dos alunos para o uso das TIC (gráfico 5.45);
- de planificação com professores de actividades de aprendizagem que incluam a realização de pesquisas na BE (gráfico 5.46);
- de colaboração com professores em actividades de ensino-aprendizagem que incluam a utilização dos recursos da BE (gráfico 5.47).

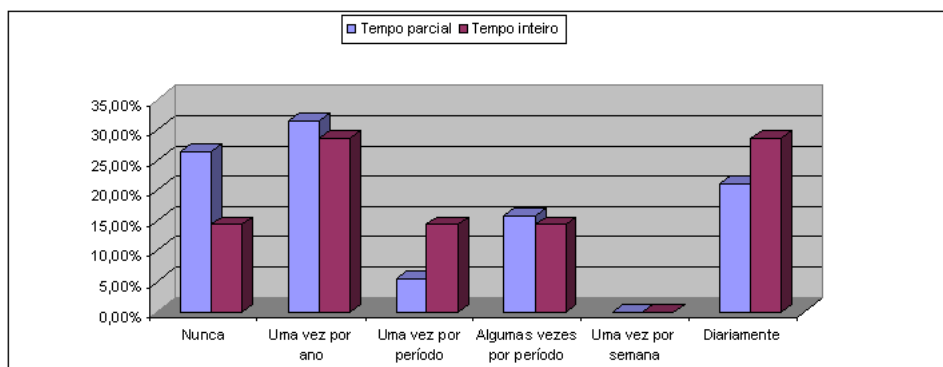


Gráfico 5.43: Formação dos alunos para a pesquisa de informação no material impresso

As bibliotecas com um coordenador a tempo parcial desenvolvem com mais frequência acções:

- com vista à formação dos alunos para a pesquisa de informação na Internet (gráfico 5.44);
- de planificação com professores de actividades de aprendizagem que visam o desenvolvimento da capacidade de avaliação da informação digital (gráfico 5.48);
- de apoio aos alunos no manuseamento dos equipamentos audiovisuais e informáticos (gráfico 5.49).

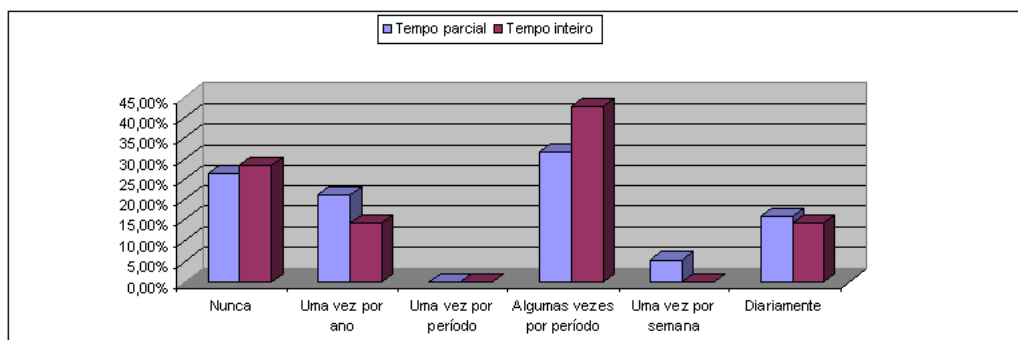


Gráfico 5.44: Formação dos alunos para a pesquisa de informação na Internet

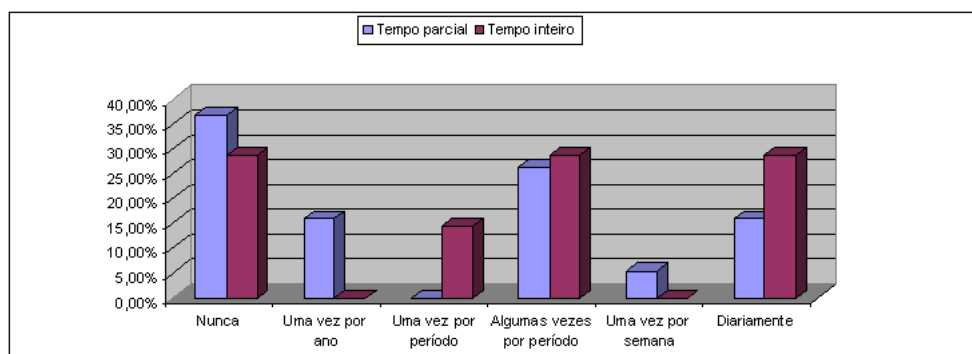


Gráfico 5.45: Formação dos alunos para o uso das TIC

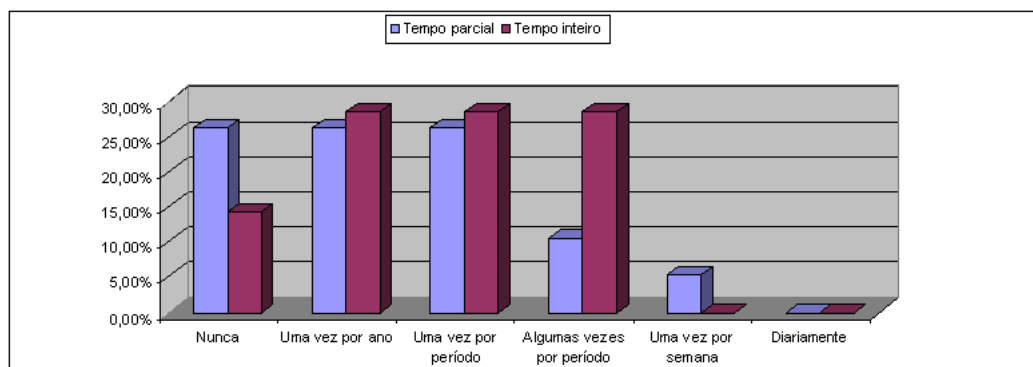


Gráfico 5.46: Planificação com professores de actividades de aprendizagem que incluem a realização de pesquisas na BE

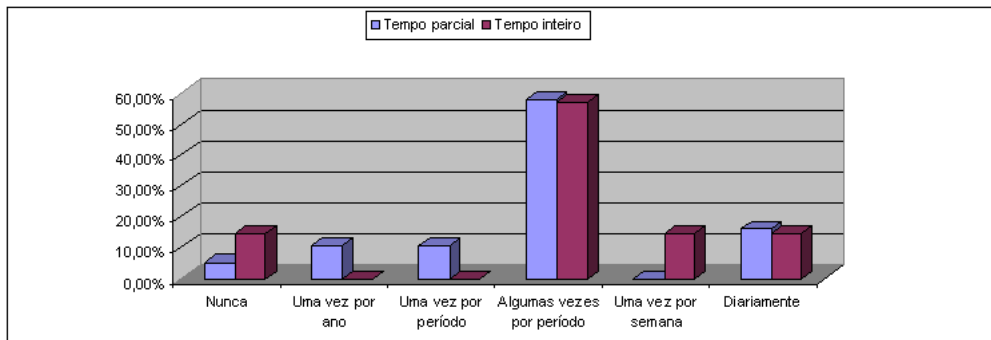


Gráfico 5.47: Colaboração com professores de actividades de ensino-aprendizagem que incluem a utilização de recursos da BE

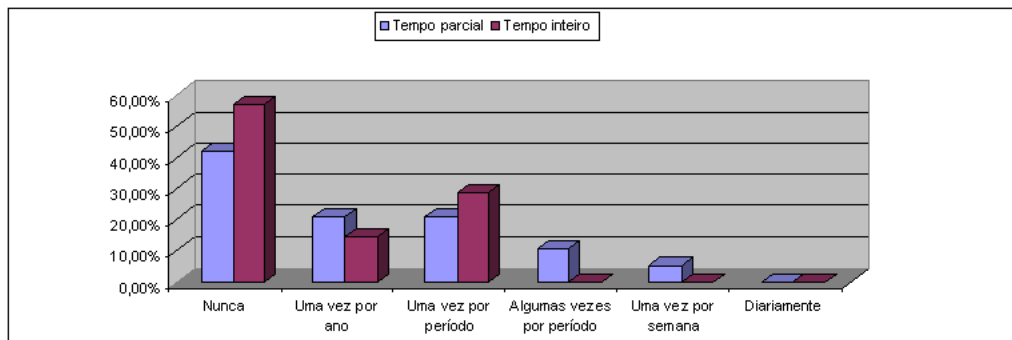


Gráfico 5.48: Planificação com professores de actividades de ensino-aprendizagem que visam a capacidade de avaliação da informação digital

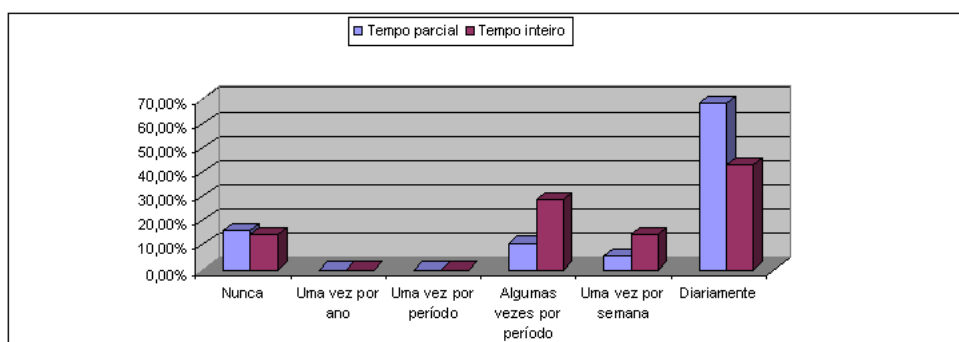


Gráfico 5.49: Apoio aos alunos no manuseamento dos equipamentos audiovisuais e informáticos

A formação de utilizadores-professores em competências em informação não parece constituir um objectivo prioritário para a globalidade das bibliotecas, quer possuam um coordenador a tempo inteiro ou a tempo parcial, como se pode verificar pelo gráfico 5.50.

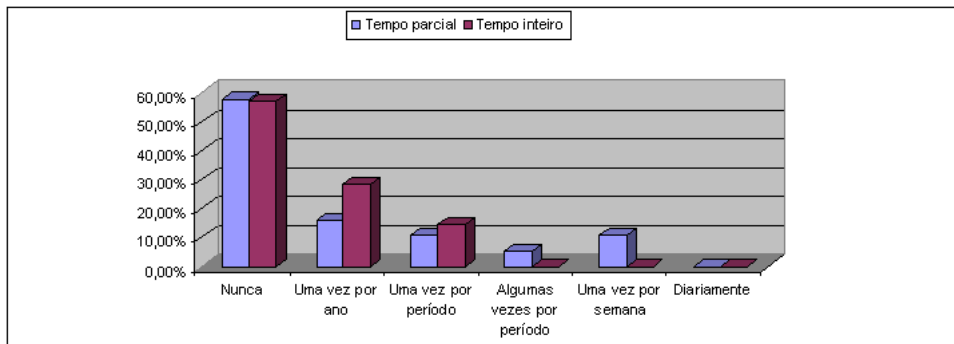


Gráfico 5.50: Formação de professores em competências em informação

É pertinente referir que, no contexto da promoção e desenvolvimento da literacia da informação, de forma global, as bibliotecas com coordenador a tempo inteiro parecem realizar um investimento mais concertado, uma vez que, mais frequentemente e em articulação com os professores curriculares, planificam actividades de aprendizagem que incluem a realização de pesquisas na biblioteca, além de colaborarem de forma mais regular com professores em actividades de ensino-aprendizagem que envolvem os recursos da biblioteca. Estas acções, indubitavelmente pertencentes à aprendizagem baseada em recursos, permitem à biblioteca, em articulação com os professores curriculares e em contexto lectivo, desenvolver nos alunos competências em informação, de forma sólida, se sistemática e contextualizada. Todas as acções realizadas pelas diferentes bibliotecas com uma frequência heterogénea são cruciais para o desenvolvimento da literacia da informação.

A questão sete do grupo C deste questionário, como foi referido no início deste capítulo, tinha como objectivo traçar o perfil dos utilizadores-alunos no que respeita aos comportamentos e atitudes no acesso, pesquisa e tratamento da informação. Assim, após a análise dos resultados obtidos é possível afirmar que, de acordo com as constatações dos coordenadores das bibliotecas em causa, os alunos das escolas básicas dos segundo e terceiro ciclos do Distrito de Viseu:

- recorrem frequentemente ao plágio na realização de trabalhos de investigação (de acordo com 88,4% dos inquiridos);

- utilizam com facilidade os diferentes motores de busca para pesquisar informação na Internet (de acordo com 80,7% dos inquiridos);
- não apresentam dificuldades em manusear o computador (de acordo com 96,1% dos inquiridos);
- utilizam com facilidade os diferentes directórios para pesquisar informação na Internet (de acordo com 92,3% dos inquiridos);
- não recorrem preferencialmente aos recursos impressos para pesquisar informação (de acordo com 92,3% dos inquiridos);
- utilizam com frequência o catálogo, de acordo com 66,7% dos coordenadores das doze bibliotecas que disponibilizam o mesmo; 33,3% dos coordenadores destas bibliotecas refere que os alunos não o utilizam com frequência;
- não costumam avaliar as páginas da Internet ao longo do processo de pesquisa de informação (de acordo com 96,1% dos inquiridos)
- na sua maioria, não sabem elaborar as referências bibliográficas (de acordo com 92,3 % dos inquiridos);
- não utilizam com facilidade os operadores booleanos na pesquisa de informação na Internet (de acordo com 80,7% dos inquiridos);
- solicitam com muita frequência o apoio da equipa da biblioteca para a realização de pesquisas (de acordo com 92,3% dos inquiridos);
- recorrem preferencialmente aos recursos electrónicos para pesquisar informação (de acordo com 88,4% dos inquiridos);
- não seleccionam com facilidade a informação de que precisam (de acordo com 65,3% dos inquiridos);
- não utilizam com muita frequência um guião de pesquisa de informação (de acordo com 84,6% dos inquiridos);
- não incluem sempre as referências bibliográficas nos seus trabalhos de investigação (de acordo com 73% dos inquiridos);
- não vão tomando notas, enquanto pesquisam a informação (de acordo com 73% dos inquiridos).

À semelhança das conclusões veiculadas no estudo levado a cabo pela JISC/BL (2008), já referido no capítulo 4 deste trabalho e que analisa os comportamentos de pesquisa de informação da geração *Google*, os alunos das escolas do segundo e terceiro ciclos do Distrito de Viseu, de forma geral, e de acordo com a experiência do quotidiano nas bibliotecas dos coordenadores inquiridos, preferem os recursos electrónicos para realizar as suas pesquisas, não sentem grandes problemas em manusear o computador acedendo com relativa facilidade à informação (de forma global, mas não necessariamente à que necessitam), mas

sentem muitas dificuldades em encontrar a informação mais adequada, em avaliar a qualidade e a pertinência da informação que encontram, em tratar de forma ética a referida informação. Tal como parece acontecer noutros países, os alunos recorrem frequentemente ao plágio na realização dos seus trabalhos de investigação, não respeitando as fontes.

Esta constatação dos comportamentos e atitudes dos alunos aquando do acesso, pesquisa e tratamento da informação vem, de forma poderosa, reiterar a necessidade e a urgência das Bibliotecas Escolares se envolverem (e envolverem toda a escola) na promoção e desenvolvimento da literacia da informação (84,6% dos coordenadores inquiridos, ou seja, vinte e dois coordenadores, considera que esta matéria deve, verdadeiramente, constituir uma prioridade para a escola).

De acordo com os coordenadores inquiridos, a promoção e o desenvolvimento da literacia da informação:

- deve estar presente no seu Projecto Educativo (84,6% dos coordenadores inquiridos considera muito importante que assim seja e 15,3% importante);
- é da responsabilidade de todos os professores da escola (92,3% dos coordenadores inquiridos considera muito importante que assim se verifique);
- deve ser promovida e desenvolvida em contexto educativo, integrada nos conteúdos curriculares e nas situações concretas de aprendizagem (69,2% dos coordenadores inquiridos considera muito importante que esta situação se verifique, mas 30,7% assinala apenas como importante esta situação); as práticas educativas devem por isso privilegiar os recursos de informação disponíveis na biblioteca (para a maior parte dos inquiridos - 53,8% -, esta afirmação é apenas importante);
- passa, para a quase totalidade dos coordenadores inquiridos (88,4%), pela implementação do trabalho colaborativo, porque este permite atingir excelência de aprendizagens;
- implica que as práticas lectivas contemplem o hábito de pesquisar e utilizar criticamente a informação (muito importante para 76,9% dos inquiridos e importante para 19,2% dos coordenadores).

A biblioteca, de acordo com a totalidade dos inquiridos, é uma estrutura educativa com um papel crucial na promoção e desenvolvimento da literacia da informação e o uso e a exploração dos seus recursos contribuem para o desenvolvimento das competências em informação nos alunos. Por isso, segundo os coordenadores das bibliotecas das escolas básicas do segundo e terceiro ciclos do Distrito de Viseu, a biblioteca deve assumir uma

abordagem proactiva na sua promoção (73% considerou esta afirmação muito importante e 26,9% importante). Esta abordagem deve contemplar diferentes acções, nomeadamente:

- o estabelecimento de parcerias com os professores curriculares (73% dos inquiridos considera muito importante que o coordenador da biblioteca estabeleça este tipo de parcerias);
- a proposta de um modelo de pesquisa de informação a ser utilizado por toda a escola (de acordo com 88,4% dos coordenadores é muito importante que a biblioteca seja responsável por esta proposta);
- a produção de materiais de apoio à formação de utilizadores (73% dos coordenadores auscultados considera muito importante que a biblioteca disponibilize este tipo de materiais);
- a articulação com os órgãos pedagógicos da Escola, no sentido de, após levantamento nos currículos das competências de informação inerentes a cada disciplina/área curricular e nível de estudo, se definir um currículo de competências transversais adequados a cada ano de escolaridade (esta questão dividiu os coordenadores inquiridos: 42,3% considerou muito importante e 46,1% apenas importante);
- a organização de actividades de formação para alunos e professores no domínio da literacia digital (para 65,3% dos coordenadores é importante que a biblioteca organize este tipo de actividades, tendo 11,5% dos coordenadores assinalado como pouco importante esta afirmação).

Para que a biblioteca cumpra um papel verdadeiramente activo na promoção e desenvolvimento da literacia da informação, é muito importante que, de acordo com 80,7% dos inquiridos, esteja bem equipada e seja coordenada por um profissional com formação na área das Bibliotecas Escolares. Além disso, para poder implementar um programa da biblioteca orientado para a literacia da informação, o coordenador deve dedicar-se a tempo inteiro a este cargo (muito importante para 73% dos coordenadores inquiridos, importante para 15,3%, pouco importante para 7,6% dos coordenadores; 3,8%, ou seja, um coordenador referiu não ter opinião sobre esta matéria).

Em jeito de conclusão, é pertinente referir que os coordenadores das bibliotecas das escolas do segundo e terceiro ciclos do Distrito de Viseu assumiram diferentes opiniões acerca do facto da literacia da informação dever ser objecto de uma disciplina isolada, autónoma. 38,4% dos coordenadores inquiridos considerou esta questão sem importância, 19,2% pouco importante e 11,5% referiram não ter opinião sobre esta matéria; apenas 26,8% dos coordenadores consideraram importante que o desenvolvimento da literacia da informação estivesse circunscrito a uma disciplina específica. Estes elementos vêm,

de certa forma, corroborar a convicção manifestada pelos coordenadores da importância da Biblioteca Escolar na promoção e desenvolvimento da literacia da informação, em articulação com todas as disciplinas curriculares, numa abordagem integrada e concertada entre todas as estruturas educativas da escola.

5.3.1 Síntese da análise realizada

Após reflexão sobre a análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário, é possível estabelecer as seguintes conclusões, respondendo às questões de partida deste estudo:

- A literacia de informação constitui um dos objectivos presentes no Projecto Educativo para 96,1% das escolas. No entanto, o facto de figurar no Projecto Educativo não é só por si sinónimo de efectivo empenho de todos os intervenientes educativos no seu desenvolvimento.

Enquanto documento orientador da acção educativa da escola, o Projecto Educativo define, a partir do diagnóstico da situação, as metas e os objectivos educacionais a concretizar num espaço de tempo determinado. Se, efectivamente, 96,1% das escolas da amostra tiverem delineado objectivos para o desenvolvimento das competências em informação nos seus Projectos Educativos, isso é um indicador positivo, deixando antever da parte dos seus órgãos de gestão e das estruturas educativas intermédias, a consciência da importância desta questão. É necessário, no entanto, que este documento traduza de facto reais necessidades, objectivas intenções e estabeleça, de forma concreta, acções e estratégias educativas que permitam a concretização dos objectivos definidos.

No contexto da globalidade das bibliotecas inquiridas, embora as práticas possam não espelhar completamente uma acção concertada na promoção da literacia da informação, verificam-se dinâmicas de muitas bibliotecas que parecem ter iniciado o caminho nesse sentido, mas que não são, no entanto, ainda generalizáveis à totalidade da amostra.

Reforce-se, neste contexto, o importante papel do Presidente do Conselho Executivo

em toda esta problemática da promoção e desenvolvimento da literacia da informação numa dada escola. Enquanto responsável pela escola, o Presidente do Conselho Executivo é, de facto, um elemento central para que se criem condições para a existência do trabalho colaborativo, articulando de forma estreita com o professor bibliotecário e reconhecendo a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, assegurando as instalações e recursos físicos necessários aos projectos da biblioteca bem como a formação dos professores da escola (Shelley-Robinson, 1999).

É pertinente sublinhar que para se definir e implementar um programa de literacia de informação numa escola, é necessário que o órgão de gestão e a globalidade da comunidade educativa reconheça a importância desta literacia para o futuro de cada um dos alunos e esteja a par das necessidades reveladas pelos alunos nesta matéria. O programa deve ser considerado uma prioridade educativa e adoptado pelo maior número possível de elementos da comunidade educativa, não bastando, evidentemente, que se registem apenas intenções em documentos referenciais e orientadores da acção educativa da escola.

- Os Planos de Actividades de uma parte significativa das bibliotecas inquiridas prevê acções para o desenvolvimento da literacia da informação, da sua inteira responsabilidade e/ou em parceria com outras estruturas educativas. No entanto, da análise realizada, é possível concluir que há ainda muito caminho para andar no sentido de todas as bibliotecas das escolas do ensino básico com segundo e terceiro ciclos do Distrito de Viseu promoverem e desenvolverem de forma concertada e articulada a literacia da informação. Uma parte significativa das bibliotecas precisará de realizar um maior investimento na organização dos recursos da biblioteca, no aproveitamento das potencialidades proporcionadas pela *Web*, na articulação desejável com os professores curriculares, na elaboração e divulgação dos guiões de apoio aos utilizadores, nas sessões organizadas para formação dos mesmos. Este aspecto particular da formação dos utilizadores suscitou algumas dúvidas na nossa análise, já que nos pareceu, pelo cruzamento de dados do questionário, que se verificou, por parte dos inquiridos, alguma confusão em termos do entendimento do conceito "formação", associando-o ao apoio esporádico, informal.

Reforce-se o facto de, para se conseguir um impacto verdadeiramente positivo nesta

questão do desenvolvimento da literacia da informação, a biblioteca dever fazer parte das experiências de aprendizagem da sala de aula (Haycock, 2003; Doyle, 1992), o que implica necessariamente a implementação do trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores curriculares (IASL, 1993; ALA, 1989; Campello, 2003; Mota, 2006; AASL/AECT, 1998; Behrens, 1992; Kuhlthau, 1999). Com efeito, o trabalho colaborativo permitirá otimizar o desenvolvimento das competências em informação dos alunos, estabelecendo conexões cruciais entre a biblioteca e os seus recursos e os conteúdos curriculares (Farmer, 2001). Esta colaboração é, pois, crucial, tornando-se factor de mudança da própria cultura escolar, e transformando a biblioteca numa extensão da sala de aula.

- As prioridades das biblioteca na promoção da literacia da informação parecem dizer respeito em primeiro lugar à formação de utilizadores, no desenvolvimento de competências de biblioteca. Essas competências são sem dúvida importantes para o desenvolvimento da literacia da informação, mas é necessário que as bibliotecas invistam na concepção e implementação de outras actividades, em articulação com os professores curriculares, em contexto lectivo para, de forma sistemática, os alunos desenvolverem e consolidarem competências em informação. Registam-se, no entanto, bibliotecas com actividades promotoras da literacia da informação, em parceria com os professores curriculares, que podem ser consideradas boas práticas. Registe-se como positivo, o serviço de referência da globalidade das bibliotecas e o apoio facultado aos alunos aquando da realização de trabalhos de pesquisa.

Para além das competências de biblioteca, inquestionavelmente basilares para o desenvolvimento de competências em informação, o investimento das bibliotecas deve claramente focalizar-se na articulação com os professores curriculares, concebendo e implementando actividades que contemplem os recursos da biblioteca, o confronto com a informação em diversos formatos, em contexto lectivo, porque este tipo de actividades contribui de forma comprovada por numerosos estudos (Haycock, 2003; Farmer, 2001) para o desenvolvimento das competências em informação dos alunos.

- A integração na RBE é, inquestionavelmente, factor positivo na promoção e desenvolvimento da literacia da informação. Com efeito, pela análise dos resultados, de

forma quase geral, as bibliotecas pertencentes à RBE apresentam dinâmicas muito diferentes, quer pela focalização, quer pelas características da sua implementação (articulação com as novas áreas curriculares, colaboração com os professores em actividades de ensino-aprendizagem que privilegiam os recursos da biblioteca e a pesquisa de informação), das bibliotecas que não estão integradas na RBE. É pertinente ainda referir que o coordenador a tempo inteiro existe apenas como possibilidade nas bibliotecas integradas na RBE, o que só por si, como veremos a seguir, parece constituir um aspecto essencial na problemática da promoção e desenvolvimento da literacia da informação.

- O tempo que os coordenadores possuem para coordenar a biblioteca parece constituir um factor deveras medular na questão da promoção e desenvolvimento da literacia da informação. Com efeito, o facto do coordenador estar a tempo inteiro assume, na análise aqui efectuada, uma relevância significativa. Como foi possível verificar ao longo da análise dos dados, as bibliotecas com coordenador a tempo inteiro possuem dinâmicas de promoção e desenvolvimento da literacia da informação mais consistentes e promissoras. De facto, para além das bibliotecas com coordenador a tempo inteiro efectuarem um serviço de referência mais orientado para a preparação e concretização das actividades lectivas (pesquisa de informação e bibliografia por solicitação de professores, selecção e aconselhamento de conteúdos *online* de apoio ao currículo), estabelecem prioritariamente parcerias com os professores das novas áreas curriculares (Área de Projecto e Estudo Acompanhado), disponibilizam maior número de guiões de autoformação, realizam mais sessões para formação dos utilizadores, colaboram de forma mais frequente com os professores na planificação de actividades que incluem a realização de pesquisas na biblioteca e apoiam os alunos em momentos cruciais do processo de realização de um trabalho de pesquisa. IFLA/UNESCO (2002) sublinha que é crucial para a implementação de um programa de literacia de informação que a biblioteca disponha de um professor bibliotecário a tempo inteiro, competente na utilização de recursos e das novas tecnologias.

É pertinente referir que os coordenadores a tempo inteiro são uma realidade muito recente, tendo o questionário sido aplicado no primeiro ano em que um número

razoável de docentes (107 a nível nacional) se encontrou nesta situação. Não houve, de facto, ainda a oportunidade temporal para alterar um conjunto de situações que sabemos que são características das nossas escola. Referimo-nos concretamente às dificuldades de implementação do trabalho colaborativo, aspecto essencial, como afirmámos noutros capítulos do nosso trabalho, para um verdadeiro desenvolvimento da literacia da informação. Sublinhe-se, da experiência que possuímos enquanto coordenadora de uma Biblioteca Escolar, que, mesmo quando o coordenador avança com iniciativas ao nível de propostas concretas como o guião de apoio aos trabalhos de pesquisa, na realidade o número de professores que adopta esses instrumentos nas práticas lectivas é residual.

Esta situação do coordenador a tempo inteiro, de alguma forma em estado embrionário em Portugal ao contrário de outros países, leva a que seja ainda cedo para afirmar de forma peremptória a relação de causalidade que parece surgir da análise dos dados recolhidos. Esta questão deverá ser novamente analisada nos próximos anos, para efectivamente se poderem retirar conclusões mais consistentes.

- A formação do professor bibliotecário na área das bibliotecas escolares revelou-se um factor essencial na implementação de dinâmicas de promoção e desenvolvimento da literacia da informação. São numerosos os autores que sublinham a importância crucial do professor bibliotecário, com a qualificação necessária, na promoção e desenvolvimento da literacia da informação (IFLA/UNESCO, 1999; IASL, 1993; Haycock, 2003; AASL/AECT, 1998; Rader, 1996; Campello, 2003). Efectivamente, da análise realizada, foi possível constatar que os professores responsáveis pelas bibliotecas que possuíam maior formação na área das Bibliotecas Escolares desenvolviam mais actividades, sessões de formação e parceria com os professores curriculares do que as bibliotecas com coordenadores com menos formação. De facto, para além de uma biblioteca bem equipada, é imprescindível que o responsável pela biblioteca seja alguém com formação na área das Bibliotecas Escolares, para realizar um trabalho consistente na promoção e desenvolvimento da literacia da informação (IFLA/UNESCO, 2002; IASL, 1993; Hannesdóttir, 1995).

- De forma global, todos os coordenadores inquiridos são unânimes em considerar a

importância da Biblioteca Escolar na promoção e desenvolvimento das competências em informação dos alunos, mediante uma abordagem que deve ser da responsabilidade de toda a escola, em contexto curricular, mas que exige da biblioteca iniciativas e acções muito concretas, na área da colaboração com os professores curriculares, na formação dos utilizadores, na criação de instrumentos de apoio às actividades lectivas e aos utilizadores e na implementação de actividades diversificadas em parceria com outros agentes educativos.

As boas práticas são as que desenvolvem a literacia da informação de forma integrada no processo de aprendizagem, centram-se no aluno, proporcionando abordagens com base na experiência e na reflexão sobre o processo, implicam actividades colaborativas e o estabelecimento de parcerias com e entre organizações (Bruce, 2002). Algumas das escolas inquiridas, a partir da biblioteca, parecem ter já iniciado esta abordagem, pelas parcerias que estabelecem com os professores de determinadas áreas curriculares e pelas acções educativas implementadas.

No entanto, na cultura da escola, deverão surgir mudanças que permitam um efectivo trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos e a alteração das práticas pedagógicas, de modo a que os alunos se tornem mais activos e autónomos na construção das suas aprendizagens. É relevante relembrar, neste momento, que, de acordo com o documento *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*, da IFLA (2006), o professor bibliotecário deve ser o precursor da mudança educacional da escola, precisamente pelas iniciativas que deve assumir no contexto da promoção e desenvolvimento das competências em informação.

Os professores bibliotecários, líderes e inovadores pedagógicos (Taylor, 2006), devem explorar todas as possibilidades oferecidas pelas TIC, colocando-as ao serviço da promoção e desenvolvimento da literacia da informação, e contribuir para a formação dos professores da escola, como defende Kuhlthau (1999). De modo a melhorar as práticas lectivas da escola, o professor bibliotecário deve promover práticas e estratégias de aprendizagem que contemplem o uso da biblioteca. De forma persistente e criativa, o responsável pela biblioteca deve, na escola, congregar sinergias para a exigente missão de desenvolver nos alunos competências em informação que contribuirão de forma decisiva para a construção do seu Futuro.

A biblioteca, como afirma Doyle (1992), liderada por um professor bibliotecário qualificado e que colabore, de forma activa e proactiva, com os professores curriculares, torna-se, efectivamente, "*the hub of the school*" (p.4), elemento central no desenvolvimento das competências em informação tão necessárias à cabal integração dos alunos na Sociedade da Informação.

6 - Conclusão

O desenvolvimento deste trabalho de investigação permitiu consolidar a perspectiva que já possuíamos de que a literacia da informação é verdadeiramente essencial para cada indivíduo nesta era da informação. É imprescindível que os cidadãos desenvolvam um conjunto de competências que lhes permitam movimentar-se nos universos informacionais, integrar-se de forma plena na Sociedade da Informação, atingir a sua realização pessoal, profissional, social e exercer plenamente a sua cidadania. A literacia da informação, competência de sobrevivência no século XXI, traz liberdade e poder, abre caminhos, faz surgir novos horizontes, promove o desenvolvimento social, económico e cultural e, por isso, a sua promoção e desenvolvimento são um desafio urgente e exigente para a Biblioteca Escolar. Esta deve tornar-se catalisadora de mudanças efectivas na cultura da escola e nas práticas pedagógicas, tecer parcerias e reunir à sua volta sinergias que, paulatinamente, possam assegurar contextos lectivos promotores da literacia da informação.

Em cada escola, a partir da Biblioteca Escolar, num ambiente de cooperação com todos os profissionais responsáveis pela formação integral dos nossos jovens, devem desenvolver-se, em contexto curricular, de forma sólida, as competências que permitirão aos alunos enfrentar e vencer os desafios da Sociedade da Informação. Esta actuação torna-se mani-

festamente urgente, tendo em conta o universo informacional em permanente crescimento e as dificuldades reveladas pelos alunos, como mostra a realidade concreta das escolas da amostra do estudo realizado. O professor bibliotecário deve assumir um papel preponderante em todo este processo, por ser, na escola, o responsável pelo centro de recursos, um especialista em informação, que deve transformar a biblioteca, pela colaboração estreita com os professores curriculares, numa extensão da sala de aula.

Neste momento de análise e reflexão sobre o percurso efectuado, constatamos que os objectivos definidos para este projecto de investigação foram cabalmente cumpridos. Com efeito, foi reunida neste trabalho informação pertinente sobre a problemática da literacia da informação na sua estreita relação com a Biblioteca Escolar. Esta súpula de informação constituirá seguramente um instrumento de apoio importante para coordenadores de Bibliotecas Escolares ou outros profissionais ligados ao ensino, ajudando a implementar, melhorar ou alterar acções educativas com vista ao desenvolvimento efectivo das competências em informação dos alunos.

A análise da forma como as Bibliotecas Escolares das Escolas Básicas com segundo e terceiro ciclos do Distrito de Viseu estão a enfrentar o desafio da literacia da informação possibilitou, tal como o previsto, traçar o diagnóstico de uma realidade geográfica específica no contexto de uma problemática ainda abordada de forma incipiente na realidade portuguesa. Por outro lado, o conhecimento e a reflexão sobre as práticas que estão a ser implementadas em algumas escolas permitiu-nos também analisar e avaliar, de forma muito concreta, a nossa actuação enquanto coordenadora de uma Biblioteca Escolar e perspectivar para o futuro novas formas de acção na área da literacia da informação. Como inicialmente referimos, foram as dificuldades reveladas pelos alunos com quem trabalhamos e as nossas limitações nesta matéria que fomentaram a realização deste projecto. A nossa acção futura ganhará, a partir da aprendizagem realizada com este trabalho, contornos diferentes. Este facto constitui, por si só, na nossa perspectiva, um contributo válido deste trabalho. Da mesma forma, poderá possibilitar a outros coordenadores a tomada de consciência sobre a verdadeira dimensão da responsabilidade da Biblioteca Escolar na promoção e desenvolvimento da literacia da informação e a actuação em conformidade, de forma profissional, tendo em conta investigação internacional já realizada.

Não podemos, no entanto, deixar de mencionar algumas limitações do trabalho de-

envolvido e que se prendem, sobretudo, com o estudo empírico realizado. A principal limitação deste estudo prende-se com o tempo que tivemos disponível para o realizar. Com efeito, este factor condicionou, de alguma forma, a abrangência do estudo bem como a sua profundidade. Por outro lado, a questão da eventual falta de compreensão/confusão de conceitos (formação/colaboração/apoio/parceria) despoletou, como foi referido ao longo do último capítulo, situações que nos pareceram indiciar respostas enviesadas. Neste aspecto particular, podemos também estar, de certa forma, em presença de um léxico que será porventura apenas familiar para os coordenadores das bibliotecas integradas na RBE ou com formação aprofundada na área. A clarificação de alguns conceitos permitiria ultrapassar esta limitação, mas isso só será possível através do cruzamento com outro tipo de dados que o questionário não pode apurar totalmente. Referimo-nos à utilização de outros instrumentos, como por exemplo, a entrevista, mas também à análise e concretização dos Planos Anuais de Actividades, na área da literacia da informação, bem como a observação de práticas e contextos de actuação.

Ainda que limitado à tipologia de escola seleccionada e ao espaço geográfico do Distrito de Viseu, o estudo agora concluído dá-nos um retrato de uma realidade geográfica bem determinada, o que consideramos ser um contributo relevante e eventualmente um ponto de partida para trabalhos futuros.

A realização deste projecto permitiu a recolha de um conjunto de dados que não existiam, dando-nos a possibilidade, e eventualmente a outras instituições (Ministério da Educação, Gabinete da RBE e outros), de aprofundar a actuação das bibliotecas, nesta questão particular da promoção e desenvolvimento da literacia da informação. Cremos que ficou de certa forma provado que uma inovação recente - o coordenador da biblioteca a tempo inteiro - assume uma influência positiva na problemática da literacia da informação, o que aconselha a que essa experiência seja aprofundada e alargada a um número maior de escolas.

No futuro, talvez fosse importante conhecer de forma mais profunda as características das parcerias realizadas nas escolas da amostra, bem como o progresso efectuado por cada uma das bibliotecas inquiridas ao nível da promoção e desenvolvimento da literacia da informação, nas diferentes vertentes analisadas. A recolha dos materiais elaborados pelas diferentes bibliotecas (os diferentes guiões de apoio aos utilizadores, por exemplo, entre

outros) e a sua disseminação através da RBE poderia ainda constituir uma mais-valia para a globalidade das bibliotecas. Por outro lado, a divulgação da forma como as diferentes parcerias referidas nos questionário se estabelecem, as actividades realizadas e o contexto lectivo em que se realizam poderia, da mesma forma, enriquecer o quotidiano de muitas outras bibliotecas. A realização de um estudo a nível nacional poderia confirmar até que ponto o diagnóstico que aqui se traça é representativo da realidade que se vive noutras regiões do país.

Finalmente, talvez fosse muito profícuo o acompanhamento do percurso das bibliotecas com coordenador a tempo inteiro na área da promoção e desenvolvimento da literacia da informação, relacionando as dinâmicas implementadas pela biblioteca em parceria com os professores curriculares com os resultados escolares dos alunos nas diferentes disciplinas.

Em jeito de conclusão, resta-nos afirmar, de forma profundamente convicta, corolário da reflexão e aprendizagem realizadas com o trabalho que agora se conclui, que a Biblioteca Escolar, na Sociedade da Informação, é, verdadeiramente, pedra angular na construção do Futuro de cada aluno.

Bibliografia

AASL/AECT (1988). Information Power: Guidelines for School Library Media Programs. ALA [Em linha]. Disponível em http://http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED315028&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED315028 (Acedido em 28/11/2007).

AASL/AECT (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. ALA, ISBN 0-8389-3470-6.

Abid, A. (2004). UNESCO: Information Literacy for lifelong learning. [Em linha]. Disponível em www.nla.gov.au/initiatives/meetings/cdnl/2004/literacy.rtf (Acedido em 7/12/2006).

ACRL (2000). Information literacy competency standards for Higher Education. [Em linha]. Disponível em <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html> (Acedido 15/10/2006).

ACRL (2003). Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices: a guideline. [Em linha]. Disponível em www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.cfm (Acedido em 1/10/2007).

ALA (1989). Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. [Em linha]. Disponível em www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm (Acedido em 8/12/2006).

ALA (1998). A Progress Report on Information Literacy: An update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final report. [Em linha]. Disponível em <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/progressreport.cfm> (Acedido em 16/11/2007).

ALA/ACRL/STS (2005). Information Literacy Standards in Science and Technology. [Em li-

- na]. Disponível em <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/infolitscitech>. (Acedido em 25/01/2008).
- ALIA/ASLA (2004). Standards of professional excellence for teacher librarians. [Em linha]. Disponível em <http://www.asla.org.au/policy/standards.htm> (Acedido em 12/10/2006).
- Amândio, M. J. (2007). Literacia da informação 2.0 nas Bibliotecas Municipais de Oeiras: uma abordagem ao programa Copérnico. [Em linha]. Disponível em <http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM53.pdf> (Acedido em 20/12/2007).
- Andalucia, J. (). Guia de Bibliotecas Escolares: Aprendizagem de habilidades para investigar e informar-se. [Em linha]. Disponível em http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/planlyb/contenidos/RecursosEducativos/GUIA_LYB/1169811051921_bloque3.pdf (Acedido em 19/6/2007).
- ANZIIL/CAUL (2004). Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice. [Em linha]. Disponível em <http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf> (Acedido em 20/12/2007).
- ASLA (2006). A teacher librarian advocate's guide to building information literate school communities. [Em linha]. Disponível em www.asla.org.au/advocacy/advocatesguide.pdf (Acedido em 1/9/2006).
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies; a review of concepts. *Journal of documentation* 57(2):218-259.
- Behrens, S. (1992). Librarians and information literacy. *MOUSAION* 10(1).
- Behrens, S. (1994). A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College and Research Libraries* 55(4).
- Bernhard, P. (1998). Apprendre à maîtriser l'information: des habilités indispensables dans une "société du savoir". [Em linha]. Disponível em <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/09-bernhard.html> (Acedido em 8/12/2006).
- Breivik, P. (1985). Putting libraries back in the information society. *American Libraries* (16).
- Breivik, P. (1999). Take II . Information Literacy: revolution in education. *Reference Services Review* 27(3).

- Breivik, P. e Gee, G. (1989). *Information Literacy: Revolution in the library*. New York: Macmillan.
- Bruce, C. (1994). Portrait of an information literate person. *HERDSA News* 16(3).
- Bruce, C. (2002). Information literacy as a catalyst for educational change. [Em linha]. Disponível em www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf (Acedido em 6/9/2006).
- Bruce, C. (2003). Seven Faces of Information Literacy. [Em linha]. Disponível em <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/2003/speakers/bruce.pdf> (Acedido em 16/12/2007).
- Bruce, C. (2007). Information Literacy models: from experience to practice. [Em linha]. Disponível em <http://www.lilconference.com/dw/resources/2007/Bruce07.ppt> (Acedido em 1/4/2008).
- Bundy, A. (2002). Growing the community of informed : information literacy - a global issue. Paper presented at the Standing Conference of East Central and South Africa Library Associations conference, Johannesburg South Africa, April 2002 [Em linha]. Disponível em <http://www.libraryunisa.edu.au/about/papers/abpapers.asp> (Acedido em 16/10/2006).
- Bundy, A. (2004a). One Essential Direction: Information Literacy, Information Technology Fluency. *Journal of eLiteracy* 1(1).
- Bundy, A. (2004b). Zeitgeist: Information Literacy and Educational Change. Paper presented at the 4th Frankfurt Scientific Symposium, 2004, Germany [Em linha]. Disponível em <http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/zeitgeist-info-lit.pdf> (Acedido em 28/11/2007).
- Burchinall, L. (1976). The communications revolution: America's third century challenge. *The future of organising knowledge*, Texas and M University Library, Texas, USA.
- Calixto, J. A. (2003). Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas. Homenagem ao Professor Doutor José Marques, Faculdade de Letras da Universidade do Porto [Em linha]. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF> (Acedido em 3/10/2006).
- Callison, D. (2003). Information Fluency. *School Library Media Activities Monthly* 20(4).

- Campbell, S. (2004). Defining Information Literacy in the 21st Century. World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council, Buenos Aires, Argentina [Em linha]. Disponível em <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf> (Acedido em 6/1/2008).
- Campello, B. (2003). O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciências da Informação* 32(3).
- Candy, P. (2002). Information literacy and lifelong learning. [Em linha]. Disponível em www.nclis.gov/libinter/infoliconf&meet/candy-paper.html (Acedido em 8/12/2006).
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: um guia para a auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, A. e Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Afrontamento, ISBN 972-36-0349-7.
- Carvalho, M. (2008). WebQuest: um desafio para os professores. [Em linha]. Disponível em <http://www.iep.uminho.pt/aac/diversos/webquest/> (Acedido em 1/4/2008).
- CAUL (2001). Information Literacy Standards. [Em linha]. Disponível em <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitstandards2001.doc> (Acedido em 9/10/2007).
- CEC (2000). A memorandum on Lifelong Learning. [Em linha]. Disponível em <http://www.bologna.berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> (Acedido em 28/11/2007).
- CILIP (2004). A short introduction to information literacy. [Em linha]. Disponível em <http://www.cilip.org.u.k/policyadvocacy/learning/informationliteracy/definition/default.htm> (Acedido em 20/12/2007).
- CMSI (2005). Cimeira Mundial sobre Sociedade da Informação - Compromisso de Tunes. [Em linha]. Disponível em <http://www.itu.int/wsisw/docs2/Tunis/off/7-es.html> (Acedido em 3/4/2007).
- Corps, A. (2001a). Collection Mapping: one step in the Collection Development Process. A. Hughes-Hassel, S./Wheelock, editor, *The information-Powered school*, págs. 52-64, ALA/Public Education Network.
- Corps, A. (2001b). Curriculum Mapping. A. Hughes-Hassel, S./Wheelock, editor, *The information-Powered school*, págs. 65-74, ALA/Public Education Network.

- Correia, A. M. (2002). Literacia em informação para uma cidadania activa e eficiente. [Em linha]. Disponível em http://www.infolit.org/International_Conference/papers/correia-portuguese-fullpaper.pdf (Acedido em 8/12/2006).
- Correia, A. M. e Teixeira, J. (2002). Information Literacy in The Electronic Publishing Age. Keynote Paper presented at "eIPub 2002 - International Conference on Electronic Publishing", Institute for Print and Media Technology of Chemnitz, Germany and Department for Computer Science and Engineering, University of West Bohemia in Pilsen, Czech Republic, 6-8 November 2002.
- Correia, A. M. e Teixeira, J. (2003). Information literacy for a safer Internet. *Online Information Review* 27(5).
- CSLA (1997). Student's information needs in the 21st century: competencies for teachers-librarians. [Em linha]. Disponível em www.cla.ca/cas/casl/literacynneeds.html (Acedido em 12/10/2006).
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Edições ASA, ISBN 972-41-1775-8.
- Devlin, K. (2000). *Info-senso: Como transformar a informação em conhecimento*. Livros do Brasil, ISBN 972-41-1775-8.
- Doyle, C. (1992). Outcome measures for information literacy within the national goals of 1990 - Final report to National Forum on Information Literacy. [Em linha]. Disponível em http://www.eric.ed.gov/EricDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/4a/12.pdf (Acedido em 8/12/2006).
- Doyle, C. S. (1994). *Information Literacy in an Information society: a concept for the information age*. Diane Publishing, ISBN 0788170120.
- Dudziak, A. (2006). Information Literacy as an Emancipatory Process Directed to Social Inclusion in a Knowledge Society. Paper presented at the 72nd IFLA General Conference and Council, 20-24 August, 2006, Seoul, Korea [Em linha]. Disponível em <http://eprints.rclis.org/archive/00009165> (Acedido em 28/11/2007).
- Dudziak, E. (2001). *A Information Literacy e o papel Educacional das Bibliotecas*. Tese de mestrado, ECA, USP.

- Dudziak, E. (2002). Information Literacy Education: integração pedagógica entre bibliotecários e docentes visando a competência em informação e a aprendizagem ao longo da vida. [Em linha]. Disponível em www.sibi.ufrj.br/snbu/snbu2002/oralpdf/47.a.pdf (Acedido em 6/03/2008).
- Dudziak, E. (2003). Information literacy: princípios, filosofia e prática. [Em linha]. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000-100003&Ing=en&nrm=iso (Acedido 28/5/2006).
- Dudziak, E. (2005). Competências em informação: melhores práticas voltadas para a information literacy. [Em linha]. Disponível em eprints.rclis.org/archive/00005018/01/166_DUDZIAK_CBBD_2005b.pdf (Acedido em 26/3/2008).
- Dudziak, E. (2007). O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social. [Em linha]. Disponível em www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/viewPDFInterstitial/1396/878 (Acedido em 26/3/2008).
- Dupuis, E. (1997). The information literacy challenge: addressing the changing needs of our students through our programs. *Internet Reference Services Quarterly* 2(2-3).
- Edwards, S. e Bruce, C. (2002). Reflective Internet searching: an action research model. *The Learning Organization* 9(4).
- Eisenberg, M. e Berkowitz, B. (2008). What is the Big6? [Em linha]. Disponível em <http://www.big6.com/showarticle.php?id=415>. (Acedido em 28/11/2006).
- Eisenberg, M., Lowe, C. e Spitzer, K. (2004). *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. Libraries Unlimited, ISBN 1-59158-143-5.
- Eurydice (2000). *Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos dos Estados membros da União Europeia*. UE, ISBN 2-87116-294-8.
- FADBEN (1997). Referentiel FADBEN. [Em linha]. Disponível em <http://www3.ac-poitiers.fr/tpi/formanet/formatio/referenc/sommaire.htm> (Acedido em 4/1/2008).
- Farmer, L. (2001). Information Literacy: a whole school reform approach. [Em linha]. Disponível em <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/019-106e.pdf> (Acedido em 15/10/2006).

- FIF (2001). Professional Collaboration for Information Literacy. A. Hughes-Hassel, S./Wheelock, editor, *The information-Powered school*, págs. 36–45, ALA/Public Education Network.
- Fitzgibbons, S. (2002). School and Public Library relationships: essential ingredients in implementing educational reforms and improving student learning. [Em linha]. Disponível em <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/relationships.cfm> (Acedido em 23/10/2006).
- Foster, S. (1993). Information Literacy: some misgivings. *American Libraries* 24(4).
- Freire, A. (2007). *Biblioteca Escolar e Sala de aula- Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: Estudo numa escola secundária*. Tese de mestrado, Universidade Aberta.
- German, C. (1999). On-line e Off-line: Internet e democracia na sociedade da informação. [Em linha]. Disponível em <http://www.infojus.com.br/area1/german1.htm> (Acedido em 1/4/2007).
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e prática*. Edições Celta, ISBN 972-774-120-7.
- Gibson, C. e Woodard, B. (2007). Information Literacy and IT Fluency: Convergences and Divergences. *Information Literacy and Instruction* 46(3).
- Godwin, P. (2006). Information Literacy in the age of amateurs: How Google and Web 2.0 affect librarians' support of information literacy. [Em linha]. Disponível em <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss4/godwin.pdf> (Acedido em 1/4/2008).
- Hannesdóttir, S. (1995). Bibliotecários Escolares: Linhas de Orientação para os requisitos de competência. Relatório Profissional da IFLA, n.º 41 [Em linha]. Disponível em www.rbe.min-edu.pt (Acedido em 3/6/2006).
- Haycock, K. (2003). The Crisis in Canada's School Libraries: The case for reform and re-investment. [Em linha]. Disponível em http://www.cla.ca/slip/final_haycock_report.pdf (Acedido em 8/11/2006).
- Hill, M. e Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo, ISBN 972-618-273-5.
- Houaiss, A. (2005). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Temas e Debates.
- Humes, B. (1999). Understanding Information Literacy. [Em linha]. Disponível em <http://www.ed.gov/pubs/UnderLit/index.html> (Acedido em 6/1/2008).

- IASL (1993). Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares. [Em linha]. Disponível em www.rbe.min-edu.pt (Acedido em 1/6/2006).
- IFLA (2002). Manifesto da IFLA sobre a Internet. [Em linha]. Disponível em <http://www.ifla.org/III/misc/im-pt.htm> (Acedido em 19/11/2006).
- IFLA (2006). Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. [Em linha]. Disponível em www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf (Acedido em 7/12/2006).
- IFLA/UNESCO (1999). Manifesto da Biblioteca Escolar. [Em linha]. Disponível em www.rbe.min-edu.pt (Acedido em 1/6/2006).
- IFLA/UNESCO (2002). School Libraries Guidelines. [Em linha]. Disponível em www.ifla.org/VII/s11/pubs/school-guidelines.htm (Acedido em 6/03/2008).
- IFLA/UNESCO (2005). 'Faróis da Sociedade da Informação Declaração de Alexandria sobre literacia da informação e aprendizagem ao longo da vida'. [Em linha]. Disponível em http://www.infolit.org/International_Colloquium/alexproport.doc (Acedido em 1/9/2006).
- IFLA/UNESCO (2007). Information Literacy: an International State-of-the Art Report. [Em linha]. Disponível em <http://www.uv.mx/usbi-ver/unesco> (Acedido em 16/12/2007).
- JISC/BL (2008). Information Behaviour of the Researcher of the Future. [Em linha]. Disponível em www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf (Acedido em 26/3/2008).
- Joao, O. (2002). Pedagogia informacional: Enseñar a aprender en la Sociedad del Conocimiento. [Em linha]. Disponível em www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/oscarpicardo.htm (Acedido em 16/10/2007).
- Johnston, B. e Webber, S. (2006). As we may think: Information Literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies* 20:108–121.
- Joint, N. (2005). eLiteracy or Information Literacy: wich concept should we prefer? *Library Review* 54(9).
- Kirk, J. e Todd, R. (1993). Information Literacy: challenging roles for professionals. In *Information Literacy: The Australia Agenda. Proceedings of a Conference conducted by the University of South Australia Library* [Em linha]. Disponível em

- http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp_nfpb=true_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED365336&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED365336 (Acedido em 6/03/2008).
- Kuhlthau, C. (1989). Information Search Process: A summary of Research and Implications for School Library Media Programs. [Em linha]. Disponível em <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoise> (Acedido em 4/10/2007).
- Kuhlthau, C. (1999). Literacy and Learning for the information age. B. K. Stripling, editor, *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and practice*, págs. 3–22, Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C. (2001). Rethinking Libraries for the Information Age School: Vital Roles in Inquiry Learning. Keynote paper - IASL Conference, 9-12 July, Auckland, New Zeealand [Em linha]. Disponível em <http://www.iasl-online.org/events/conf/keynote-Kuhlthau2001.html> (Acedido em 25/01/2008).
- Kuhlthau, C. (2004). *Seeking Meaning: a Process Approach to Library and Information Services*. Libraries Unlimited, ISBN 1-59158-094-3.
- Kuhlthau, C. (2006). Information Literacy Through Guide Inquiry: Preparing students for the 21st Century. Apresentação realizada na 35ª Conferência da IASL, Lisboa [Em linha]. Disponível em http://www.sils.rutgers.edu/~kuhlthau/recent_presentations/iasl2/IASL2006.ppt (Acedido em 4/1/2008).
- Kuhlthau, C. C. (1987). *Information Skills for an information society: a review of research*. ERIC Clearinghouse, ISBN ED 297740.
- Langford, L. (1998). Information literacy? A Clarification. *School Libraries Worldwide* 4(1).
- Lenox, M. e Walker, M. (1992). Information Literacy - challenge for the future. *International Journal of Information and Library Research* 4(1).
- Lepani, B. (1995). Education in the Information Society. [Em linha]. Disponível em <http://www.philosophyofinformation.net/edinfo.htm> (Acedido em 24/2/2008).

- Loertscher, D. e Woolls, B. (1997). The information Literacy Movement of the School Library Media Field: a Preliminary Summary of the Research. [Em linha]. Disponível em <http://slisweb.sjsu.edu/courses/250.loertscher/modelloer.html> (Acedido em 22/11/2007).
- Léveillé, Y. (1997). La recherche d'information à l'école secondaire. [Em linha]. Disponível em <http://www.pages.infinet.net/formanet/csleveille.html> (Acedido em 28/11/2006).
- Machado, J. (2007). *Caracterização sócio-económica do Distrito de Viseu*. REAPN.
- MacKenzie, J. (1995). The Research Cycle. [Em linha]. Disponível em <http://questioning.org/rcycle.html> (Acedido em 4/1/2008).
- Marcial, N. (2006). Pertinencia del termino alfabetización en información en el contexto de la Bibliotecología latinoamericana y sus implicaciones en la educación superior. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação* 2(2).
- Marques, R. (1997). Os desafios da Sociedade de Informação. [Em linha]. Disponível em http://www.cursoverao.pt/c_1997/rui001.htm (Acedido em 2/3/2007).
- ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*.
- M.E. (2001a). Decreto-Lei 240/2001. [Em linha]. Disponível em http://www.epadrv.edu.pt/docs/legislacao/dec_lei_240_2001.pdf (Acedido em 1/4/2008).
- M.E. (2001b). Decreto-Lei 6/2001. [Em linha]. Disponível em www.dgert.mtss.gov.pt/refernet/documentos/informacoes/legislacao/decreto-lei_6-2001_de_18_janeiro.pdf (Acedido em 1/10/2007).
- MMUL/LUL (2002). The Big Blue - Final Report. [Em linha]. Disponível em <http://www.leeds.ac.uk/bigblue/> (Acedido em 11/10/2007).
- Mota, F. (2006). Competência informacional e necessidade de interação entre bibliotecários e professores no contexto escolar. [Em linha]. Disponível em www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/447/367 (Acedido em 25/09/2007).
- MSI (1997). Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal. [Em linha]. Disponível em <http://www.pedroveiga.nome.pt/LivroVerde1997.pdf> (Acedido em 8/12/2006).
- NCLIS/NFIL/UNESCO (2003). Report of Information Literacy Meeting of Experts. [Em linha]. Disponível em <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/FinalReportPrague.pdf> (Acedido em 8/11/2007).

- Oberg, D. (1999). Teaching the Research Process: for discovery and personal growth. Apresentação realizada na 65^a Conferência da IFLA, Bangkok, Tailândia [Em linha]. Disponível em <http://www.ifla.org/IV/ifla65/papers/078-119e.htm> (Acedido em 4/1/2008).
- Oliveira, L. (2002). *Alfabetização Informacional na Sociedade da Informação*. Instituto de Inovação Educacional, ISBN 972-783-078-1.
- Owens, R. (1976). State Government and Libraries. *Library Journal* 101.
- Owusu-Ansah, E. (2005). Debating definitions of information literacy: enough is enough! *Library Review* 54(6).
- Pacheco, E. (2007). A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária. [Em linha]. Disponível em <http://http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM53.pdf> (Acedido em 28/12/2007).
- Page, C. (1999). Information Skills in the Curriculum: Developing a School-based Curriculum. K. Haycock, editor, *Foundations for Effective School Library Media Programs*, págs. 122–129, Libraries Unlimited.
- Quéau, P. (2002). La formation à l'information: un bien public mondial. [Em linha]. Disponível em <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/queaufrancaisefullpaper.pdf> (Acedido em 6/03/2008).
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, ISBN 972-662-275-1.
- Rader, H. (1990). Bibliographic instruction or information literacy. *College and Research Libraries* 51(1).
- Rader, H. (1996). Educating students for the information age: the role of the librarian. [Em linha]. Disponível em <http://darkwing.uoregon.edu/felsing/ala/rader.html> (Acedido em 6/12/2006).
- Rader, H. (1999). The learning environment- then, now and later: 30 years of teaching information skills. *Reference Services Review* 27(3).
- Rader, H. (2002). Information Literacy - An emerging Global Priority. Paper prepared for UNESCO National Commission on Libraries and Information Science, and the

- National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic [Em linha]. Disponível em <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/rader-fullpaper.pdf> (Acedido em 1/10/2007).
- RBE (2006). 35ª Conferência da IASL. [Em linha]. Disponível em http://www.rbe.min-edu.pt/eventos/iasl/informacao_geral.htm (Acedido em 5/10/2006).
- RBE (2008). A Escola no sec. XXI. [Em linha]. Disponível em www.rbe.min-edu.pt/npa/125.html (Acedido em 12/03/2008).
- Scheirer, B. (2000). The changing role of the teacher-librarian in the twenty-first century. [Em linha]. Disponível em www.usask.ca/education/coursework/802papers/scheirer/sheirer.htm (Acedido em 19/01/2007).
- SCONUL (1999). Information Skill in Higher Education: A SCONUL Position Paper. [Em linha]. Disponível em <http://www.sconul.ac.uk/groupsinformation-literacy/papers/Sevenpillars2.pdf> (Acedido em 11/10/2007).
- Serra, P. (1998). *A informação como utopia*. Universidade da Beira Interior, ISBN 972-9209-68-5.
- Shapiro, J. e Hughes, S. (1996). Information Literacy as a Liberal Art. *Educom Review* 31(2).
- Shelley-Robinson, C. (1999). Prioridades y estrategias para el siglo XXI: la necesidad de Educación en Información. [Em linha]. Disponível em www.geocities.com/crachilecl/ponenciaa.htm (Acedido em 7/12/2006).
- Shenton, A. (2004). How do I choose from all these? *The School Librarian* 52.
- Snavely, L. (2001). Information Literacy Standards for Higher Education: An International Perspective. Paper presented at 67th IFLA Council and General Conference: August 16-25, 2001 [Em linha]. Disponível em <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/a73-126e.pdf> (Acedido em 20/12/2007).
- Stripling, B. (1996). Quality in School Library Media Programs: Focus on learning. [Em linha]. Disponível em http://findarticles.com/p/articles/mi_m1387/is_n3_v44/ai_18015827 (Acedido em 22/11/2007).
- Stripling, B. e Pitts, J. (1988). Brainstorms and Blueprints: Teaching library research as a thinking process. [Em linha]. Disponível em <http://www.sebweb.sju.edu/courses/250.loerstcher/modelstrip.html> (Acedido em 4/1/2008).

- Taylor, J. (2006). *Information Literacy and the School Library Media Center*. Libraries Unlimited, ISBN 0-313-32020-9.
- Taylor, R. (1979). Reminiscing about the future. *Library Journal* 104.
- Todd, R. (1995). Integrated information skills Instruction: Does it make a difference? [Em linha]. Disponível em <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selecttoddhtml.htm> (Acedido em 28/11/2006).
- Todd, R. (2000). Information literacy in electronic environments: fantasies, facts and futures. [Em linha]. Disponível em http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/ef/50.pdf (Acedido em 8/12/2006).
- Todd, R. (2001). Transitions for preferred futures of school libraries: Knowledge space, not information place; Connections, not collections; Actions, not positions; Evidence, not advocacy. [Em linha]. Disponível em <http://www.iasl-slo.org/virtualpaper2001.html> (Acedido em 30/9/2006).
- Todd, R., Lamb, E. e McNicholas, C. (1992). The Power of Information Literacy: Unity of Education and Resources for the 21st Century. [Em linha]. Disponível em www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED354916 (Acedido em 25/09/2007).
- Town, S. (2002a). Information Literacy and the Information Society. Z. Hornby, S./Clarke, editor, *Challenge and Change in the Information Society*, págs. 83–103, Facet.
- Town, S. (2002b). Information Literacy: definition, measurement, impact. Paper presented at the International Conference on IT and Information Literacy 20th-22nd March 2002, Glasgow, Scotland.
- Tuckett, H. W. (1989). Computer literacy, information literacy and the role of the instruction librarian. G. Mensching e T. Mensching, editores, *Coping with information illiteracy: bibliographic instruction for the information age*, págs. 21–31, Pierian Press.
- US, D. (1991). What work requires of schools: A SCANS Report. [Em linha]. Disponível em <http://www.wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf> (Acedido em 28/12/2007).

- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J., Calçada, T. e Gaspar, T. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Ministério da Educação, ISBN 972-729-015-9.
- Virkus, S. (2003). Information Literacy in Europe: a literature review. *Information Research* 8(4).
- Webber, S. (2003a). Information Literacy: today and tomorrow. *Internet Librarian International 2003*, págs. 335–340, Information Today, Medford: UK.
- Webber, S. (2003b). Information Literacy: what is it? *SPRIG Bulletin* 39:6–13.
- Webber, S. e Johnston, B. (2004). The role os LIS faculty in the information literate university: taking over the academy? *New Library World* 105(1/2):12–20.
- WEMA (1993). Information Literacy: A Position Paper on Information Problem-Solving. WEMA Publications [Em linha]. Disponível em <http://eric.ed.gov/ERICwebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED376817> (Acedido em 28/12/2007).
- Werthein, J. (2000). A Sociedade de Informação e seus desafios. [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2.pdf> (Acedido em 2/3/2007).
- Wray, D. e Lewis, M. (1997). Extending interactions with non-fiction texts: An exit into understanding. [Em linha]. Disponível em <http://www.warwick.ac.uk/staff/D.J.Wray/exel/exit.html> (Acedido em 28/11/2006).
- Zurkowski, P. (1974). *The information service environment: relationships and priorities*. Washington, DC: National Comission on Libraries and Information Science.

Anexos

Questionário

A - ESCOLA - BE/CRE

1-RECURSOS HUMANOS – COORDENADOR

1.1 – Identificação do Coordenador: M F 3.1.1 Idade _____

1.2 Horário do Coordenador

Tempo parcial Número de horas
 Tempo inteiro (Mem. 543/RBE)

1.3- Coordenador há: _____ ano(s).

1.4- Formação na área das Bibliotecas Escolares

1.4.1 - Formação contínua

Nº total de horas de formação			
Menos de 50 h	De 50 a 100 h	De 100 a 250 h	Mais de 250 h

1.4.2 – Outras formações

Formação Especializada/Pós graduada	
Mestrado	
Doutoramento	

B - SERVIÇOS DA BE/CRE

1- SERVIÇO DE REFERÊNCIA

1.1- A BE/CRE disponibiliza apoio orientado ao utilizador (serviço de referência)?

(Assinale com um **X** .)

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Pesquisa de informação ou bibliografia por solicitação de alunos.				
Pesquisa de informação ou bibliografia por solicitação de professores.				
Seleção e aconselhamento de conteúdos <i>online</i>:				
De apoio ao currículo da escola/recursos educativos.				
De carácter lúdico/recreativo (jogos, música...).				
De carácter generalista /cultura geral.				

1.2- A Biblioteca disponibiliza o catálogo informatizado?

SIM	NÃO

2- ACESSO À INTERNET

2.1- A BE/CRE disponibiliza computadores com acesso à Internet?

SIM	NÃO

2.1.1- Se respondeu SIM na alínea anterior, indique o número de postos disponíveis na sua BE com acesso à Internet: _____

2.2 - A Biblioteca Escolar possui página na Internet?

SIM	NÃO

2.2.1- Se respondeu SIM indique, das possibilidades a seguir apresentadas, aquelas que se verificam na realidade da sua BE/CRE.

A página da BE/CRE disponibiliza:

a) O catálogo informatizado	
b) Um portal de recursos electrónicos seleccionados e organizados pela equipa da BE/CRE.	
c) Guiões de apoio aos utilizadores para autoformação	
d) <i>Links</i> para sítios de interesse dos utilizadores	
e) Informações sobre as últimas aquisições da BE/CRE	
f) Boletim Informativo	
g) Outro. Qual?	

C - FORMAÇÃO PARA AS LITERACIAS

1- O desenvolvimento das competências em informação (capacidade de aceder, seleccionar, analisar, organizar, avaliar a informação nos diferentes suportes) é um dos objectivos presentes no Projecto Educativo da sua Escola?

SIM	NÃO

2- O Plano de Actividades da BE/CRE prevê acções educativas (situações de aprendizagem) para o desenvolvimento das competências de informação:

2.1- da exclusiva responsabilidade da BE/CRE.

SIM	NÃO

2.2- em articulação com outros professores.

SIM	NÃO

2.3- Se respondeu SIM à alínea 2.2, assinale das seguintes possibilidades todas as que se verificam na realidade da sua BE/CRE.

a) Parcerias da BE/CRE com os Professores de Área de Projecto.	
b) Parcerias da BE/CRE com os Professores de Estudo Acompanhado.	
c) Parcerias da BE/CRE com os Directores de Turma.	
d) Parcerias da BE/CRE com os Professores do Departamento de Línguas.	
e) Parcerias da BE/CRE com os Professores do Departamento de Ciências Sociais e Humanas.	
f) Parcerias da BE/CRE com os Professores do Departamento de Ciências Exactas e Naturais.	
g) Parcerias da BE/CRE com os Professores do Departamento de Expressões.	
h) Parcerias da BE/CRE com os Professores do Departamento de Necessidades Especiais.	
i) Parcerias com entidades exteriores à escola.	
Qual?	
j) Outra.	
Qual?	

3- Nas sessões organizadas para formação de utilizadores e para o desenvolvimento da literacia da informação, que tópicos são geralmente abordados?

(Assinale todas as situações previstas na sua BE.)

a) Explicação sobre a utilização dos diferentes serviços da BE.	
b) Localização dos livros e outros materiais na BE.	
c) Como procurar informação no catálogo.	
d) Como procurar informação na Internet (utilização de motores de busca e directórios, operadores booleanos. . .).	
e) Como usar o computador e outras competências em TIC.	
f) Como formular uma questão de pesquisa.	
g) Como avaliar a qualidade/pertinência da informação.	
h) Como usar a informação pesquisada.	
i) Como elaborar palavras-chaves para a pesquisa na Internet.	
j) Como lidar de forma ética com a informação.	
k) Como comunicar a informação.	
l) Outro(s). Qual/Quais?	

4- A equipa da sua BE/CRE elabora guiões de apoio aos utilizadores?

SIM	NÃO

4.1-Se respondeu SIM, assinale quais dos seguintes guiões foram elaborados pela equipa da sua BE/CRE, para apoiar os utilizadores.

a) Guião de pesquisa de informação	
b) Como organizar as referências bibliográficas	
c) Como pesquisar na Internet	
d) Como avaliar páginas da Internet	
e) Como apresentar trabalhos de pesquisa	
f) Outro(s). Qual/Quais?	

4.2 - Se na sua escola/BE existe um guião de pesquisa de informação em que tipo de modelo é que se baseia?

a)Baseado no modelo de pesquisa de informação Big 6 (de Eisenberg et Berkowitz)	
b)Baseado no modelo de pesquisa de informação PLUS (de J. Herring)	
c)Baseado noutro modelo de pesquisa de informação.Qual?	
Em nenhum modelo já existente.	

4.2.1 - Esse modelo foi divulgado aos professores da escola?

SIM	NÃO

4.2.2 Esse modelo é utilizado por todos os professores da escola, sempre que os alunos realizam trabalhos de pesquisa na BE?

SIM	NÃO

4.2.3 - A BE é informada antecipadamente desses trabalhos de pesquisa?

Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

4.2.4 - A BE é envolvida/chamada a colaborar no desenvolvimento desses trabalhos de pesquisa?

Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

4.2.5 - A BE apoia activamente os alunos nesses trabalhos de pesquisa?

Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

5- No apoio dado pela BE aos alunos na realização de trabalhos de pesquisa, com que frequência surgem as seguintes situações:

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Ajudar os alunos a compreender o trabalho que foi pedido.				
b) Ajudar os alunos a formular a questão de partida e a orientar a pesquisa.				
c) Ajudar os alunos a localizar/encontrar informação.				
d) Ajudar os alunos a compreender a informação encontrada.				
e) Ajudar os alunos a comparar a avaliação proveniente de várias fontes.				
g) Ajudar os alunos a usar adequadamente a informação que encontraram.				
h) Ajudar os alunos a organizar a informação encontrada.				
i) Ajudar os alunos a elaborar as referências dos documentos consultados.				
j) Ajudar os alunos a preparar a apresentação final do trabalho				
k) Ajudar os alunos a avaliar criticamente o trabalho realizado.				

6- Das acções/actividades que a seguir se discriminam, indique a frequência média com que a BE/CRE as concretiza, atendendo à escala proposta.

1- Nunca 2- Uma vez /ano 3-Uma vez/período 4- Algumas vezes/período 5- Uma vez por semana 6- Diariamente
--

	1	2	3	4	5	6
a) Formação dos alunos para a pesquisa de informação no material impresso.						
b) Formação dos alunos para a pesquisa de informação na Internet.						
c) Formação dos alunos para o uso das TIC.						
d) Planificação com professores de actividades de aprendizagem que incluam realização de pesquisas na BE/CRE.						
e) Colaboração com professores em actividades de ensino-aprendizagem que incluam a utilização dos recursos da BE/CRE.						
f) Planificação com professores de actividades que visam o desenvolvimento da capacidade de avaliação da informação digital.						
g) Formação de utilizadores (professores) em competências em informação.						
h) Apoio aos alunos no manuseamento dos equipamentos audiovisuais e informáticos.						
i) Outra.						
Qual?						

7 - Assinale o seu grau de concordância com as afirmações listadas, tendo em conta os comportamentos e atitudes da globalidade dos alunos utilizadores da sua BE.

	SIM	NÃO
1- Os alunos recorrem frequentemente ao plágio na realização de trabalhos de investigação		
2- Os alunos utilizam com facilidade os diferentes motores de busca para pesquisar informação na Internet.		
3- Os alunos acedem com facilidade à informação que pretendem, nos seus variados suportes.		
4- Os alunos utilizam os principais directórios para pesquisar informação na Internet.		
5- Os alunos, na sua maioria, apresentam dificuldades em manusear o computador.		
6- Os alunos recorrem preferencialmente aos recursos impressos para pesquisar a informação.		
7- Os alunos utilizam com muita frequência o catálogo da BE.		
8- Os alunos costumam avaliar as páginas da Internet ao longo do processo de pesquisa de informação.		
9- Os alunos solicitam com muita frequência o apoio da equipa da BE/CRE para a realização das pesquisas		
10- Os alunos, na sua maioria, sabem elaborar as referências bibliográficas.		
11- Os alunos utilizam com facilidade os operadores booleanos na pesquisa de informação na Internet.		
12- Os alunos recorrem preferencialmente aos recursos electrónicos para pesquisar informação.		
13- Os alunos seleccionam com facilidade a informação de que precisam.		
14- Os alunos utilizam com muita frequência um guião de pesquisa de informação.		
15- Os alunos incluem sempre as referências bibliográficas nos seus trabalhos de investigação.		
16- Os alunos, enquanto pesquisam a informação, vão tomando notas.		

8- Assinale o grau de importância que atribui às afirmações listadas. Utilize a escala abaixo proposta.

1- Muito importante 2- Importante 3- Pouco importante 4- Sem importância 5- Sem opinião

	1	2	3	4	5
a) A abordagem integrada do desenvolvimento da literacia da informação deve constituir uma prioridade para a escola, devendo estar presente no Projecto Educativo.					
b) A BE deve assumir uma abordagem proactiva na promoção da literacia da informação.					
c) A promoção e o desenvolvimento da literacia da informação são da responsabilidade de todos os professores da escola.					
d) A BE é uma estrutura educativa com um papel crucial na promoção e desenvolvimento da literacia da informação.					
e) O coordenador da BE deve criar parcerias para a promoção da literacia da informação com os professores curriculares.					
f) A BE, em ligação com os órgãos pedagógicos da Escola/Agrupamento, deve proceder ao levantamento nos currículos das competências de informação inerentes a cada disciplina/área curricular e nível de estudo, com vista à definição de um currículo de competências transversais adequados a cada ano de escolaridade.					
g) A BE deve propor um modelo de pesquisa de informação a ser utilizado por toda a escola.					
h) O coordenador da BE deve criar parcerias para a promoção da literacia da informação com entidades exteriores à escola, (por exemplo, a Biblioteca Pública).					
i) A BE deve produzir materiais de apoio à formação de utilizadores.					
j) A BE deve estabelecer um plano articulado e progressivo (ao longo de vários anos de escolaridade) para o desenvolvimento das competências de informação.					

	1	2	3	4	5
k) Para poder implementar um programa da BE orientado para a promoção da literacia da informação, o Coordenador tem que estar a tempo inteiro na BE.					
l) As áreas disciplinares privilegiadas para a BE estabelecer parcerias com vista ao desenvolvimento da literacia da informação são as Novas Áreas Curriculares: <u>Estudo Acompanhado</u> e <u>Área de Projecto</u> .					
m) A BE deve organizar actividades de formação para alunos e professores no domínio da literacia digital.					
	1	2	3	4	5
n) O uso e a exploração dos recursos da BE contribuem para o desenvolvimento das competências dos alunos ao nível da literacia da informação.					
o) A literacia da informação deve ser promovida e desenvolvida em contexto educativo, integrada nos conteúdos curriculares e nas situações concretas de aprendizagem.					
p) Uma BE bem equipada e um coordenador com formação na área da BE são elementos-chave para a promoção da literacia da informação.					
q) Apenas o trabalho colaborativo permite atingir excelência de experiências de aprendizagem capazes de desenvolver nos alunos competências de informação.					
r) As práticas educativas devem privilegiar os recursos de informação disponíveis na BE.					
s) A literacia da informação deve ser objecto de uma disciplina isolada, autónoma.					
t) O hábito de pesquisar e utilizar criticamente a informação deve fazer parte das práticas lectivas.					

Muito obrigada!