



Departamento de Educação e Ensino a Distância

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

**A Literacia da Informação
em
Escolas do Concelho de Sintra**

Isabel Maria G. B. Silva Mendinhos

Lisboa, Abril de 2009

**A Literacia da Informação
em
Escolas do Concelho de Sintra**

Isabel Maria G. B. Silva Mendinhos

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

Orientadora:
Professora Doutora Glória Bastos

Lisboa, Abril de 2009

ÍNDICE

Resumo	6
Abstract	7
Agradecimentos	8
Introdução	10
a) Actualidade e relevância do tema	10
b) Motivações para o estudo	12
c) Organização do trabalho	13
I – Enquadramento teórico	15
1. As funções da biblioteca escolar – Do passado ao presente	16
1.1. Da biblioteca fechada à biblioteca em rede	17
1.2. Das competências de utilização da biblioteca escolar à literacia da informação	20
2. Biblioteca escolar, currículo e desenvolvimento da literacia da informação	22
2.1. A influência da biblioteca escolar na mudança educativa	23
2.1.1. Colaboração entre a biblioteca escolar e os professores curriculares	23
2.1.2. Fundamentos pedagógicos para a colaboração	27
2.1.3. A aprendizagem baseada em recursos	29
2.2. Literacia da informação – um conceito em evolução	30
3. O enfoque no processo	35
3.1. Os modelos orientadores do desenvolvimento da literacia da informação e sua utilidade	35
3.2. A definição de competências <i>standard</i> no domínio da literacia da informação	49
3.3. Os estudos de Ross Todd e Carol Kuhlthau	54
3.3.1. A abordagem de Ross Todd - Construir conhecimento a partir da informação	54
3.3.2. A abordagem de Carol Kuhlthau – “Guided Inquiry”	59

II – O estudo empírico	67
4. Apresentação do estudo empírico	68
5. Metodologia	71
5.1. Instrumentos de recolha de dados	71
5.1.1. O inquérito por questionário	73
5.1.2. O inquérito por entrevista	77
5.1.3. Descrição de documentos e materiais relacionados com a literacia da informação	81
6. Apresentação e análise dos resultados	82
6.1. Resultados do questionário	82
6.2. Levantamento das melhores práticas	112
6.3. Resultados da entrevista	115
6.4. Evidência do trabalho realizado pelas BE no domínio da literacia da informação – Análise dos documentos e materiais por elas produzidos	127
7. Síntese dos resultados	142
7.1. Limitações do estudo	147
Conclusão	151
a) A situação das escolas objecto de estudo face aos padrões internacionais	151
b) Implicações do estudo	152
Bibliografia	156
Anexos	164
Anexo 1 – Matriz de objectivos do questionário	165
Anexo 2 – Questionário	170
Anexo 3 – Matriz de categorização do questionário	179
Anexo 4 – Guião da entrevista	181
Anexo 5 – Grelha de análise das entrevistas	187

Os anexos seguintes encontram-se no CD-ROM apenas ao verso da contra-capas:

Anexo 6 – Questionário: Tratamento de dados

Anexo 7 – Transcrição da entrevista 1

Anexo 8 – Transcrição da entrevista 2

Anexo 9 – Transcrição da entrevista 3

Índice de quadros

Quadro 1 – Identificação, número de alunos e turmas, distribuição por ciclos	76
Quadro 2 – Representação da biblioteca escolar nos normativos da escola	77
Quadro 3 – Equipa: Número de horas atribuídas	78
Quadro 4 – Coordenador: Formação na área de bibliotecas escolares	79
Quadro 5 – Professores da equipa: Formação na área de bibliotecas escolares	80
Quadro 6 – Desenvolvimento da literacia da informação no Projecto Educativo	80
Quadro 7 – Acções de desenvolvimento da literacia da informação no Plano de Actividades / Responsabilidade	81
Quadro 8 – Acções destinadas a alunos, frequência e número de envolvidos	83
Quadro 9 – Guiões de apoio disponíveis	85
Quadro 10 – Acções para professores e respectiva frequência	86
Quadro 11 – Adopção de modelos de pesquisa	88
Quadro 12 – Cruzamento de dados	99
Quadro 13 – Indicadores e critérios para a selecção dos coordenadores a entrevistar	103
Quadro 14 – Ordenação das bibliotecas escolares	103

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Percentagem de ocorrência de competências positivas dos alunos	90
Gráfico 2 – Recurso à biblioteca escolar por parte dos professores	93
Gráfico 3 – Cruzamento de dados	99

Siglas utilizadas

AASL – American Association of School Librarians

ACND – Áreas Curriculares Não Disciplinares

ACRL – Association of College and Research Libraries

AECT – Association for Educational Communication and Technology

ALA - American Library Association

AP – Área de Projecto

BE – Biblioteca Escolar

CP – Conselho Pedagógico

CRE – Centro de Recursos Educativos

DT – Director de Turma

EA – Estudo Acompanhado

EAT – Educação Artística e Tecnológica

EF – Educação Física

FC – Formação Cívica

IFAP – Information For All Programme

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions

LI – Literacia da Informação

PCE – Projecto Curricular de Escola

PEE- Projecto Educativo de Escola

PTE – Plano Tecnológico da Educação

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

RI – Regulamento Interno

Resumo

No actual contexto da Sociedade da Informação, a Escola tem de repensar o seu papel e de alterar as práticas instaladas, muito mais centradas no ensino do que na aprendizagem, para poder formar alunos capazes de se movimentarem com destreza no mundo da informação e de prosseguirem a sua aprendizagem pela vida fora. A importância das bibliotecas escolares neste processo de transformação pode e deve ser decisiva, mas, em Portugal, os passos dados nesse sentido parecem ser ainda hesitantes. Com este estudo, pretendeu-se conhecer a forma como a Literacia da Informação é abordada nas doze escolas básicas do 2º e 3º Ciclos do concelho de Sintra, cujas bibliotecas se encontram integradas na Rede de Bibliotecas Escolares.

Para o efeito, recorreu-se a uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, realizando-se um estudo de caso descritivo, centrado em questões relacionadas com as práticas das bibliotecas neste domínio e com a sua integração nas respectivas escolas, considerando também a formação e a experiência dos coordenadores. Para enquadrar teoricamente o estudo, teve-se em conta a perspectiva construtivista da aprendizagem, como fundamento para a colaboração entre a biblioteca escolar e o currículo, alguns dos variados modelos orientadores do desenvolvimento da literacia da informação e sua utilidade, a importância da definição de competências *standard* e a investigação sobre o processo de construção de conhecimento a partir da informação, nomeadamente através do “guided inquiry”, abordagem realizada por Ross Todd e Carol Kuhlthau.

Os instrumentos de investigação utilizados foram um inquérito por questionário e uma entrevista semi-dirigida. O primeiro foi apresentado aos coordenadores das bibliotecas, tendo o segundo sido aplicado aos três cujas bibliotecas, no questionário, evidenciaram um maior avanço na abordagem da literacia da informação.

As conclusões do estudo apontam para a existência de uma distância considerável entre as práticas das bibliotecas estudadas e os padrões internacionais, constatando-se a necessidade de formação dos professores e das equipas das bibliotecas escolares, em particular, e a urgência da definição de competências *standard* que, a nível nacional, permitam concretizar as directrizes da IFLA e da UNESCO.

Abstract

In the present Information Society context, schools must reconsider their role and change their old practices, much more centered on teaching than on learning, so that they can educate students who are able to deal with the information world and prepared for lifelong learning. School libraries are decisively important in this transformation process, but, in Portugal, the steps taken in that direction are still unsteady. The goal of this study was to know how Information Literacy is approached in the libraries of the twelve schools of Sintra (Grades 5 to 9), which belong to the School Libraries Network.

For this purpose, a mixed quantitative and qualitative methodology was used, through a descriptive case study centered in questions related to the school libraries practices in this area and to their integration in the schools, bearing in mind the librarians' training and experience. To establish a theoretical framework for this study, we considered the constructive approach to learning, as a basis for the collaboration between the school library and the curriculum, some of the many information literacy development models and their usefulness, the importance of defining information literacy standards and, among others, Todd's and Kuhlthau's research on the information-to-knowledge construction process through guided inquiry.

Two kinds of research tools were used: an inquiry through questionnaire and a semi-directive interview. The first was presented to the school librarians and the second was applied to the three librarians whose libraries showed a higher level of work in the area of information literacy.

The conclusions of this study show that there is a considerable distance between the international standards and the practices of the analyzed libraries. Thus, it becomes evident that there is a great need for teacher training, particularly focusing on school library teams and that the establishment of national standards of information literacy is highly necessary, if we want to meet the directives of IFLA and UNESCO.

Agradecimentos

Para que esta dissertação se tornasse possível, convergiram vários factores que nos cumpre reconhecer: a colaboração e disponibilidade dos colegas coordenadores das bibliotecas escolares que foram objecto deste estudo, a paciência e compreensão da família e o estímulo, apoio e orientação da Professora Doutora Glória Bastos.

A todos, a nossa gratidão.

“A Literacia da Informação... é um direito humano básico num mundo digital e promove a inclusão social de todas as nações.”

UNESCO (2005), *Beacons of the Information Society*
The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning

Introdução

a) Actualidade e relevância do tema

Na primeira década do século XXI, vive-se em plena sociedade da informação, sendo o acesso a esta cada vez mais generalizado e facilitado. No entanto, esse acesso, apesar de fundamental, está longe de ser tudo. Viver neste paradigma exige o domínio de novas competências. Quem não for formado neste sentido correrá inúmeros riscos, como a fácil manipulação, o abuso dos direitos, a invasão da privacidade e poderá mesmo cair em novas formas de exclusão. A escola enfrenta, assim, um dos maiores desafios de sempre. Depois de ter falhado o desafio da inclusão de todos na escola, ao não ser capaz de transformar o acesso em sucesso, surge-lhe agora uma nova oportunidade: mudar a perspectiva que tem de si própria, perceber que, no contexto actual, em que o conhecimento evolui muito rapidamente e, conseqüentemente, se desactualiza com a equivalente velocidade, já não pode representar o papel de detentora única de saberes e tem de especializar-se no desenvolvimento de competências.

Abid, especialista da Divisão para a Sociedade de Informação da UNESCO, propõe, na sua comunicação à Conference of Directors of National Libraries (2004), uma série de medidas no sentido de promover e facilitar o trabalho dos profissionais, no âmbito do desenvolvimento da literacia da informação. Segundo este autor, é necessário que, para além das declarações políticas e do enquadramento para o desenvolvimento curricular, a prática reflecta os avanços da investigação teórica neste campo, nomeadamente sobre a natureza da aprendizagem dos alunos e acerca das “relações entre a dimensão ‘conceptual’ e ‘afectiva’ na educação para os *media*”. Sugere “o lançamento de uma campanha internacional de consciencialização e de uma aliança internacional para a literacia da informação”, devendo, para isso, verificar-se a convergência de vários

factores: o enquadramento a nível da política educativa, a formação profissional dos docentes e a investigação.

A escola deve, neste quadro, assumir, como parte importante da sua missão, o desenvolvimento da literacia da informação, recorrendo a metodologias activas, tirando proveito dos múltiplos recursos de informação de que as bibliotecas escolares dispõem, permitindo aos alunos realizar aprendizagens significativas, adequadas aos seus diferentes pontos de partida e estilos de aprender e preparando-os para a constante aprendizagem que a vida lhes vai exigir.

Para os alunos, o mar de informação a que facilmente acedem pode ser extremamente confuso e frustrante. Por outro lado, as novas ferramentas da *Web 2.0* transformam cada um num produtor de informação. É preciso, portanto, ensiná-los a lidar com a informação de uma forma que lhes permita tirar dela o melhor partido, de acordo com as suas necessidades, muni-los com as competências, as técnicas, o sentido crítico e a responsabilidade que lhes possibilitem ser, simultaneamente, consumidores e produtores de informação.

Esta dupla competência exige que o trabalho realizado envolva efectivamente a mobilização das capacidades cognitivas dos alunos, para que sejam capazes de transformar a informação a que acedem em conhecimento, passível de ser transmitido a outros e mobilizável em novas situações.

A reflexão teórica e o trabalho prático em torno da literacia da informação já não são recentes, mas continuam na ordem do dia. Em Portugal, ela é uma das vertentes do trabalho das bibliotecas escolares, mas estas não se encontram todas no mesmo patamar de desenvolvimento. Acresce que a colaboração entre as bibliotecas escolares e os professores curriculares, em que se deve basear este trabalho, ainda não é, em muitos casos, significativa. Torna-se, portanto, da máxima importância reflectir sobre este tema e aprender com a experiência alheia.

b) Motivações para o estudo

No contexto internacional, sobretudo nos Estados Unidos, no Canadá, em alguns países europeus e na Austrália, a investigação e a prática sobre a influência do trabalho da biblioteca escolar na aprendizagem e nos resultados dos alunos estão já muito avançadas e a bibliografia é extensíssima.

Contudo, a situação em Portugal, no que toca ao desenvolvimento da literacia da informação na escola, impulsionado pelas bibliotecas escolares, estará ainda longe dos níveis internacionais mencionados acima. Para que o panorama possa melhorar, é importante conhecermos a realidade das escolas, para depois se perspectivarem linhas de acção devidamente enquadradas. Nesse sentido, este estudo, mesmo que parcelar e limitado, pode constituir um contributo para o traçar do quadro global.

É de referir também a experiência pessoal da autora, enquanto coordenadora de uma biblioteca escolar. O trabalho no âmbito da literacia da informação aí realizado radicou na constatação de que as competências dos alunos, neste domínio, eram escassas e de que a preparação dos professores para as promover era fraca ou inexistente. Surgiu, então, a necessidade de articular o esforço da biblioteca com o trabalho dos professores curriculares, para tentar ultrapassar as insuficiências e ineficácias que se verificavam. Ao longo dos últimos anos, têm vindo a ser programadas estratégias que, estreitando a colaboração entre a biblioteca escolar e o currículo, possibilitem um trabalho sistemático e consequente de desenvolvimento da literacia da informação. Essa colaboração é um processo gradual e exigente de construção que torna imprescindível o aprofundamento de conhecimentos nesta área.

A consciência da importância deste trabalho e a sustentação teórico-prática que ele exige, suscitaram a vontade de contribuir para a caracterização da situação existente noutras escolas de Sintra, concelho onde a autora exerce funções.

Ao optar por este tema de estudo, existia a convicção de que a literacia da informação é um assunto que preocupa muitos, senão a generalidade dos coordenadores das bibliotecas escolares do concelho, embora essa convicção se

devesse apenas à receptividade manifestada para abordar estas questões, nas reuniões concelhias de trabalho inter bibliotecas, promovidas pela Rede de Bibliotecas Escolares. O estudo iria, então, permitir confirmar ou infirmar a crença preexistente.

Espera-se que a reflexão que ele vier a suscitar possa contribuir para melhorar o nosso próprio trabalho, o das bibliotecas objecto desta investigação e o de outras que elejam a literacia da informação como uma das suas prioridades.

c) Organização do trabalho

De acordo com a organização definida para esta dissertação, ela começa pela contextualização do estudo, através do desenho de um enquadramento teórico que permita uma análise consistente das práticas em causa. Procura-se reflectir sobre a evolução do papel da biblioteca escolar no contexto educativo ao serviço do qual se encontra e sobre alguns dos fundamentos pedagógicos das práticas colaborativas.

Seguidamente, aprofunda-se o conceito de literacia da informação e, depois de se referir a importância do enfoque colocado sobre o processo de construção do conhecimento, explanam-se treze dos modelos orientadores do desenvolvimento da literacia, reflectindo sobre a utilidade dos mesmos. A importância da definição de competências *standard* é também objecto de análise.

Finalmente, referem-se com mais detalhe os estudos de Ross Todd e Carol Kuhlthau que, ao examinarem aprofundadamente o processo de desenvolvimento das competências de informação, que possibilitam a transformação desta em conhecimento, fornecem orientações preciosas para os programas que as bibliotecas escolares e as escolas quiserem implementar.

Traçado este quadro teórico, passa-se então, na Parte II, à apresentação do estudo empírico. Aí, é explicitado o seu objecto, as perguntas de investigação e as opções metodológicas tomadas. Caracteriza-se, depois, o universo do estudo, descreve-se os instrumentos de recolha utilizados e apresenta-se os resultados obtidos, com a respectiva análise.

Por fim, procede-se à síntese do estudo, bem como à reflexão sobre as suas limitações e implicações e faz-se o balanço da situação das escolas face aos padrões definidos internacionalmente.

I – Enquadramento teórico

1. As funções da biblioteca escolar – Do passado ao presente

A literacia da informação não é uma preocupação recente na produção teórica e no trabalho prático das bibliotecas escolares. No entanto, importa enquadrar essa preocupação na evolução operada pelas bibliotecas ao nível das funções que desempenham.

A biblioteca escolar, à imagem do que se passa com as bibliotecas em geral, confronta-se com a necessidade de mudança trazida pela sociedade da informação. Do tempo em que as bibliotecas continham apenas livros guardados em estantes fechadas, até às bibliotecas de hoje, centros de recursos multimédia, em livre acesso, percorreu-se um longo caminho. Mesmo assim, muitas delas ainda se esforçam por encontrar o seu novo lugar.

Enquanto, num passado pouco distante, a biblioteca escolar ocupava uma posição um tanto lateral em relação à escola, actualmente, reclama-se para ela um papel cada vez mais central. Antes, a biblioteca escolar era vista como um suplemento que permitia, eventualmente, aos alunos enriquecerem as aprendizagens realizadas nas aulas e aos professores dispor de alguns recursos, para além dos manuais escolares. Além disso, possibilitava também a ocupação do lazer. Hoje em dia, sabemos que a sua função educativa é fundamental, se for exercida em estreita colaboração com os professores curriculares.

Mas, ainda antes que haja tempo para reflectir sobre esta mudança de perspectiva, questiona-se agora o seu papel e o do professor bibliotecário. Com o acesso generalizado à Internet e às bibliotecas digitais, que sentido tem o espaço biblioteca escolar? Com a libertação em relação à localização física do documento, através de bases de dados ou de bibliotecas digitais sediadas no ciberespaço, dá-se a deslocalização da informação. O acesso a esta torna-se virtual, simultâneo e instantâneo, independentemente da localização do consumidor e do prestador do serviço. Os programas de tratamento e de pesquisa da informação disponíveis nas redes digitais aperfeiçoam-se muitíssimo, tornando a pesquisa, através dos motores de busca, cada vez mais eficaz.

Nestas novas condições, será mesmo necessário um professor bibliotecário e uma equipa, para organizar a informação e o acesso a ela? Discute-se, então, a questão da desintermediação. Se há quem defenda que caminhamos para uma situação em que deixa de ser necessária qualquer espécie de mediação, muitos advogam que essa será sempre a função dos bibliotecários. Odonne (1998: 2) refere, falando do bibliotecário, que “muito mais relevante é o papel que lhe está reservado nos processos de comunicação e transferência da informação e de mediação na construção do conhecimento.” Apoiando esta perspectiva, a mesma autora cita Tarapanoff (1996), segundo o qual, “a informação, a educação e o aprendizado voltam-se para a capacitação do indivíduo em utilizar o conhecimento e a inovação”, e ainda Cronin (1990), para quem a utilização generalizada de novas tecnologias informacionais “criou uma demanda sem precedentes por especialistas que actuem como gerentes de recursos de informação e ajam como guias, intérpretes e integradores de valor agregado.”

Também Loertscher (2003) advoga a criação de bibliotecas escolares digitais, *intranets* ou plataformas, que tornem possível aos alunos, aos professores e aos pais aceder a informação seleccionada com critérios de qualidade e adequação ao currículo, num ambiente seguro, evitando o “nevoeiro informativo” e as ameaças de toda a ordem a que se sujeitam as crianças e os jovens quando navegam pela Internet. Esta selecção criteriosa é função do professor bibliotecário, cujo novo perfil lhe exige uma permanente actualização, de forma a poder desempenhar simultaneamente o seu papel de profissional da informação e de pedagogo, a quem compete orientar os alunos no desenvolvimento das competências necessárias à vida, neste mundo dominado pela informação.

1.1. Da biblioteca fechada à biblioteca em rede

As bibliotecas escolares foram, durante muitos anos, locais fechados, bem guardados, em que era impensável ver um aluno dirigir-se a uma estante e retirar um livro. De resto, as estantes eram, elas próprias, também resguardadas por portas envidraçadas ou com rede, fechadas à chave.

No caso português, um estudo sobre o desenvolvimento de mediatecas escolares realizado em 1987 pelo ICEM (International Council for Educational Media), citado por Canário (1994: 22), constata a inexistência desses equipamentos, o que revela a situação de grande atraso em que Portugal se encontrava relativamente a outros países objecto desse estudo. A Lei de Bases do Sistema Educativo, que tinha sido aprovada um ano antes, ainda não produzira resultados. No seu artigo 41º pode ler-se:

Artigo 41.º

(Recursos educativos)

1 - Constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa.

2 - São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção:

- a) Os manuais escolares;
- b) As bibliotecas e mediatecas escolares;
- c) Os equipamentos laboratoriais e oficinais;
- d) Os equipamentos para educação física e desportos;
- e) Os equipamentos para educação musical e plástica;
- f) Os centros regionais de recursos educativos.

As mediatecas escolares começam então a surgir ao abrigo dos concursos PRODEP, promovidos pelo Ministério da Educação, no início da década de 90. Trata-se de um esforço de modernização das escolas e, no “discurso officioso e oficial encontramos um conjunto de referências que são conformes com as orientações preconizadas pela literatura especializada.” (Canário, 1994: 23). Nessas referências estão contempladas questões como o livre acesso, o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a aquisição, por parte destes, de técnicas de investigação e considera-se que esta inovação detém potencial para melhorar as práticas pedagógicas e envolver a comunidade educativa.

Algumas das mediatecas então criadas desenvolveram um trabalho de grande mérito. Em 1996, o grupo de trabalho para o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares dá conta da existência de mediatecas em 0,6% das escolas do 1º Ciclo e de 16,4% das do 2º e 3º Ciclos e Secundárias.¹ Ao fazer o diagnóstico da situação então

¹ O grupo de trabalho constituído por Isabel Veiga, Cristina Barroso, José António Calixto, Teresa Calçada e Teresa Gaspar elaborou o relatório “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares”, que esteve na base da criação da RBE, responsável pelo grande desenvolvimento das bibliotecas escolares em Portugal.

existente, o referido grupo reconhece o valor do trabalho pedagógico realizado em muitas escolas, mas constata uma grande disparidade de situações e a necessidade de intervir para criar em todas as escolas “um serviço de biblioteca... básico, permanente e estimulante.”

Por altura do lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, os catálogos não são, na maioria dos casos “adequados para apoiar a pesquisa bibliográfica dos alunos.” (Veiga et al., 1996: 25).

As bibliotecas começaram, então, a organizar o seu acervo, recorrendo a bases de dados informáticas e os seus catálogos ficaram mais facilmente pesquisáveis dentro das próprias bibliotecas.

A Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) foi-se alargando e integra agora a quase totalidade das bibliotecas das escolas EB2,3 e Secundárias e muitas escolas do 1º Ciclo. Em vários concelhos, em resultado das parcerias com as Bibliotecas Municipais, existem já catálogos concelhios, pesquisáveis através da Internet. Muitas bibliotecas têm o seu catálogo *online* e a própria RBE disponibiliza muitos deles.

Acabou o tempo da biblioteca fechada sobre si própria, dentro da respectiva escola. Mais do que isso, existe em todas as bibliotecas escolares o acesso à Internet. O equipamento informático tem vindo a ser modernizado e, hoje em dia, qualquer aluno que tenha de fazer um trabalho de pesquisa não passa sem recorrer à Internet. Caminha-se para uma situação em que as bibliotecas escolares cada vez mais terão de estar acessíveis *online*, a par de toda a informação a que os alunos podem aceder através da Internet, mas oferecendo vantagens a nível da organização e da selecção de recursos. Estes devem dar resposta às necessidades dos alunos, em termos de estudo e de lazer, fornecendo-lhes um meio mais amigável e seguro. Também para os pais, é importante saber que o ambiente escolar *online* oferece maior segurança para as crianças e jovens. No que toca aos professores, a biblioteca escolar, acessível através da Internet, proporciona uma flexibilidade e facilidade acrescida na preparação de aulas e outras actividades.

Como já referimos, a biblioteca escolar tem pela frente novos desafios, na forma como disponibiliza a informação e nos modos que encontrar para servir de intermediária entre o utilizador e toda a informação a que este tem acesso. Por um

lado, será necessário recorrer a novos modos de gerir a informação e, por outro, colocam-se novas e cada vez mais urgentes exigências a nível das competências a desenvolver nos alunos. A literacia da informação está, agora, na ordem do dia.

1.2. Das competências de utilização da biblioteca escolar à literacia da informação

Em Portugal, a dinâmica em torno das bibliotecas escolares surge apenas nos anos 90 do século passado. Mas, nos países com uma tradição mais antiga nesse domínio, como o Reino Unido, os Estados Unidos e o Canadá, registava-se, já nos anos 60, uma preocupação em dotar os alunos com competências que lhes possibilitassem o uso eficaz das bibliotecas. Mais tarde, o enfoque começou a colocar-se no “aprender a aprender” e nas competências da informação.

Para contextualizar este estudo e verificar de que forma se evoluiu do conceito de *competências da informação* para o de *literacia da informação* é imprescindível analisar o que consta a este respeito nos documentos fundamentais, nacionais e internacionais, que consignam a missão e os objectivos das bibliotecas escolares.

O *Relatório-Síntese de Lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares* (1996) considera a informação “um elemento central do currículo” e refere que:

O crescimento exponencial do volume de informação, a diversidade de meios de difusão e a acessibilidade às fontes possibilitada pelas modernas tecnologias de informação obrigam a alterar por completo as formas tradicionais do trabalho escolar.

A necessidade de desenvolver em todos os alunos competências neste domínio constitui o objectivo primeiro da aprendizagem, qualquer que seja a disciplina ou ano de estudo, exige uma organização, métodos e recursos adequados e assenta sobretudo na criação de situações que promovam o prazer de ler, de escrever e de investigar.

Estabelece ainda que a biblioteca escolar deve:

desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como: seleccionar, analisar, criticar e utilizar documentos; desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, a solicitação do professor ou de sua própria iniciativa; produzir sínteses informativas em diferentes suportes;

e salienta, finalmente, “a necessidade de a biblioteca criar mecanismos que estimulem os professores a integrarem os recursos disponíveis na programação de aulas e em outras actividades escolares...”.

No âmbito internacional, a *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares* (1993) estabelece que “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”.

Em 1998, com a publicação de *Information Power: Building Partnerships for Learning*, a American Association of School Librarians (AASL) e a Association for Educational Communications and Technology (AECT) alargaram o âmbito das suas recomendações que, dez anos antes, se centravam no desenvolvimento, pelos bibliotecários escolares, das “library skills” dos alunos, para o desenvolvimento de competências de âmbito mais geral: as competências em literacia da informação. Estas últimas incluem o acesso e a localização da informação, mas não ficam por aí, abrangendo também o uso, tratamento e comunicação dessa mesma informação.

Também o *Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO* (1999) considera que “A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida” e estabelece como seus objectivos, entre outros:

- proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitem a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer;
- apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade.

Em 2007, a AASL publicou *Standards for the 21st-Century Learner*, tendo agora em conta a evolução da tecnologia e o seu reflexo numa maior complexidade do conceito de literacia da informação. As competências aí definidas destinam-se a orientar o programa das bibliotecas escolares e devem ser um instrumento para o professor bibliotecário, em conjunto com os outros professores, planear a aprendizagem dos alunos.

Também Calixto (s.d.: 2) refere “a necessidade de alargar o conceito tradicional de formação de utilizadores”, considerando que a literacia da informação se situa no cruzamento de “dois campos profissionais: o educacional e o da informação”.

Com o desenvolvimento das tecnologias da informação e com a generalização do acesso à Internet, obtém-se informação em tempo real, é muito facilitada a formação a distância, surgem redes de conhecimento, divulgam-se inúmeros materiais educativos. Mas, para tirar partido de tudo isto, não basta o desenvolvimento das competências tecnológicas. É imprescindível que, a par destas, se trabalhem as competências em literacia da informação.

2. Biblioteca escolar, currículo e desenvolvimento da literacia da informação

A constatação de que as metodologias tradicionais não respondem às necessidades da sociedade actual é quase um lugar comum, mas o recurso a essas metodologias encontra-se ainda muito presente nas práticas de muitos professores e na cultura de muitas escolas, em Portugal.

As bibliotecas escolares, impulsionadas pela Rede de Bibliotecas Escolares, agora estendida a um muito maior número de bibliotecas, tendem a ser um motor da mudança necessária.

2.1. A influência da biblioteca escolar na mudança educativa

2.1.1. Colaboração entre a biblioteca escolar e os professores curriculares

É consensual, na bibliografia consultada, o carácter fundamental e decisivo que reveste a colaboração entre o professor bibliotecário e os professores curriculares, para levar a efeito um programa significativo de desenvolvimento sistemático da literacia da informação, alicerçado em situações em que os alunos sintam a necessidade real dessa informação. Essa será, então, uma das vias mais eficazes para promover a capacidade de resposta da escola às exigências do mundo em que vivemos e da formação dos jovens para um futuro com sucesso.

Já em 1998, no capítulo I de *Information Power: Building Partnerships for Learning*, se encarava o professor bibliotecário nos seus diferentes papéis, entre os quais o de colaboração com os outros professores e com a comunidade escolar “para o desenvolvimento de uma série de competências de informação e comunicação”. Em *Standards for the 21st-century Learner* (2007), a AASL consigna a importância da colaboração entre o professor bibliotecário e os restantes professores para treinar os alunos no uso das competências de aprendizagem necessárias no século XXI. Também os recentes documentos publicados pela UNESCO – *Understanding Information Literacy: A Primer* (2008) e *Towards Information Literacy Indicators* (2008) – vêm reforçar o que já era afirmado no Manifesto da Biblioteca Escolar (1999), atribuindo a essa colaboração um papel de grande responsabilidade.

De igual modo, todos os autores mencionados neste estudo defendem uma perspectiva colaborativa, envolvendo a biblioteca escolar e o currículo.

James Henri (2001) refere que as escolas do século XXI se devem preocupar mais com o modo como os alunos aprendem do que propriamente com o conteúdo dessa aprendizagem e lembra que, para que esse objectivo seja atingido, é necessária uma estreita colaboração entre os professores curriculares e o professor bibliotecário.

Carol Kuhlthau, na sua comunicação à Conferência da IASL em 2001, afirma: “Schools are changing in the information age to meet the challenge of

preparing students for the workplace, citizenship and daily living. The process of learning from a variety of sources is an essential ability in the information age”. E, pouco adiante, sublinha: “The library is the inquiry center in the information age school”.

Zmuda (2008) considera mesmo que o professor bibliotecário é um especialista em aprendizagem que deve ter um papel de relevo na definição dos grandes objectivos de aprendizagem do Projecto Educativo da Escola, uma vez que, se a biblioteca escolar integrar as equipas educativas, o impacto se fará sentir nos resultados dos alunos e, por consequência, da própria escola. Segundo a autora, o professor bibliotecário pode mesmo desempenhar a função de catalizador, num processo em que a gestão da escola, os professores e os alunos colaboram para fins comuns. A sua intervenção deve ser decisiva, e até de liderança, na planificação, implementação e avaliação da aprendizagem.

Com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), surgiram as novas áreas curriculares não disciplinares, vocacionadas para o desenvolvimento de competências transversais que integram saberes e competências das várias disciplinas e cujo objectivo é dotar os alunos da capacidade de aprender de uma forma mais global, menos fragmentada. Assim, é suposto que fiquem preparados para aprender ao longo da sua vida activa e para responder aos desafios que esta lhes venha a colocar, movendo-se com à-vontade na sociedade da informação.

Este desenvolvimento de competências transversais operar-se-á tanto melhor, quanto maior for a colaboração entre os professores das várias áreas. Como a capacidade de auto-formação dos alunos passa pelas suas competências em literacia da informação, campo em que o professor bibliotecário deverá ser especialista, a vantagem da colaboração entre este e os professores das várias áreas curriculares (disciplinares ou não) torna-se evidente.

A colaboração entre o professor bibliotecário e os professores de sala de aula tem, no contexto actual, de se estender muito para além de acções esporádicas de ensino de competências para o uso da biblioteca ou de procura comum de recursos para a aprendizagem. Para que a biblioteca escolar possa estar verdadeiramente ao serviço da comunidade e centrada no aluno, é necessário que

todo o seu programa assente na colaboração – com os professores curriculares, com os órgãos de gestão pedagógica e executiva e com a comunidade. As funções de cada parceiro devem estar bem definidas e, impulsionada pelo professor bibliotecário, deve criar-se ou aprofundar-se uma cultura de discussão e partilha de ideias, práticas e experiências, para que, como aponta Hughes-Hassel (2001: 6), se possa criar na escola uma nova visão, baseada em *Information Power*.

A colaboração deve estar na base da construção da própria colecção, encontrando-se formas de garantir que os professores, através dos órgãos pedagógicos intermédios, intervenham na avaliação da mesma, na detecção de carências e no estabelecimento de prioridades.

O professor bibliotecário deve ser conhecedor dos conteúdos curriculares, de modo a poder planificar, em colaboração com os vários departamentos, actividades conjuntas que, simultaneamente, cubram aspectos curriculares e conduzam ao desenvolvimento da literacia da informação.

Também a promoção da leitura e a dinamização de actividades culturais se devem alicerçar na prática colaborativa, sob pena de não resultarem em aprendizagens significativas.

Adelina Freire (2007: 43) menciona como factores que influenciam a colaboração

a existência de interdependência de objectivos entre os parceiros, o carácter voluntário da colaboração, a paridade, a partilha de recursos, de decisões e responsabilidades entre os colaborantes, o respeito mútuo, a confiança e a espontaneidade das relações colaborativas...

A mesma investigadora refere vários graus de colaboração entre o professor bibliotecário e o professor de sala de aula, sendo o mais avançado aquele em que ocorre co-planificação, co-execução e co-avaliação.

No actual contexto, a realidade das bibliotecas escolares é diversa, nomeadamente no que se refere ao horário do coordenador. Enquanto uns dispõem de oito ou onze horas, dependendo do número de alunos que a biblioteca serve, outros encontram-se dedicados a esta função a tempo inteiro, podendo

optar por leccionar uma turma. Não é de esperar uma efectiva e sistemática colaboração nas situações em que não existe exclusividade de funções, uma vez que ela pressupõe um trabalho muito continuado e exige grande disponibilidade.

Mas a colaboração não esbarra apenas no factor da disponibilidade temporal do coordenador da biblioteca. Implementá-la vai exigir, em muitos casos, que se consiga romper com o isolamento profissional que caracteriza muito do trabalho docente e a que Jorge Ávila de Lima (2002: 11) se refere, chamando a atenção para a diferença entre esse isolamento e o individualismo habitualmente apontado e que, na opinião do investigador, é uma “característica de personalidade” inadequadamente invocada para explicar a falta de colaboração. Segundo o autor, há factores que influenciam a falta de colegialidade nas escolas, nomeadamente “os horários, a carga de trabalho, a rigidez dos *curricula...*” (pág. 182). Ainda citando Ávila de Lima (2002: 182), estes “constrangimentos organizacionais e estruturais não devem ser encarados como fatalidades...”.

Assim, recusando essa fatalidade e numa atitude proactiva, o professor bibliotecário, ao procurar e ao conseguir a colaboração dos colegas, pode ser um actor principal da alteração da cultura das escolas.

Para que isso possa acontecer, no entanto, há que ter em conta não só o perfil pessoal do professor bibliotecário, mas também, e sobretudo, a sua formação. Em Portugal, apesar da evolução que se tem operado nos últimos anos, devido à oferta de formação contínua na área das bibliotecas escolares e ao aumento da oferta de formação especializada, verifica-se ainda uma grande necessidade de formação por parte dos professores bibliotecários, para que possam, com a segurança e a autoridade necessárias, liderar os processos de colaboração.

Mas o âmbito da colaboração não deve limitar-se aos docentes.

A aprendizagem colaborativa pode dar resposta aos vários estilos de aprender e tem também grandes potencialidades, não só na melhoria dos resultados dos alunos, da sua auto-estima e do seu relacionamento, mas também do ponto de vista que é objecto deste estudo. Através da entreatajuda e do

confronto de ideias com os seus pares, os alunos podem construir a sua aprendizagem, usufruindo da experiência uns dos outros e preparando-se para as situações que irão encontrar ao longo da vida.

Num contexto de aprendizagem colaborativa, os professores têm de estar preparados para intervir e se envolverem quando são necessários. Essa intervenção deve ser relevante e encorajadora e deve ocorrer em momentos cruciais, nomeadamente: a definição dos objectivos de um trabalho, a formação de grupos, a explicitação das tarefas a realizar, a monitorização do trabalho e a avaliação.

2.1.2. Fundamentos pedagógicos para a colaboração

Nancy Pickering Thomas (2004: 175) refere-se ao processo de pesquisa de informação como “um encontro social”. De facto, a construção do conhecimento a partir da pesquisa da informação pressupõe vários intervenientes que interagem e colaboram.

A importância desta interacção há muito que é reconhecida, pois já nos diálogos socráticos o mestre recorria a perguntas para conduzir os discípulos a tomar consciência das fragilidades dos seus raciocínios. As questões de partida ainda hoje se revestem de uma grande importância, quando se trata de uma abordagem construtivista da aprendizagem.

O construtivismo actual assenta nas teorias de Piaget sobre o desenvolvimento epistemológico do ser humano, que, segundo aquele investigador, se faz por fases caracterizadas por sucessivas construções lógicas de crescente complexidade e nível de abstracção, em que cada uma integra a anterior, reorganizando-a.

Por outro lado, Dewey, outro dos teóricos desta corrente, advoga que a educação, como processo de construção activa, deve ancorar-se na realidade e na investigação sobre ela, para que, assim, a aprendizagem possa ocorrer.

Vygotsky, por seu lado, criou o conceito de *funções mentais superiores*. Segundo ele, o desenvolvimento dessas funções opera-se através da mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo esta “a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes.” (Vigotsky citado por Fino, 2001). Nesta óptica, o papel do mediador/professor é, então, promover o desenvolvimento da criança, accionando funções que se encontram em processo de maturação, ou seja, na ZDP.

Também Bruner, situado no campo da corrente cognitivista da psicologia e do construtivismo, considera que a educação é um processo activo e social de descoberta, tendo os professores um papel de guias dialogantes, favorecendo, assim, a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Kelly, por seu lado, na sua Teoria do Constructo Pessoal, mencionada por Kuhlthau (2007: 15), descreve, do ponto de vista da personalidade global, o processo de construção de significado a partir de uma nova informação. O confronto com ideias diferentes ou mesmo contrárias àquelas que o sujeito já possui, causa confusão, dúvida e mesmo sensação de ameaça. Para chegar a novos constructos, o indivíduo deve recorrer à antecipação de conclusões, que depois poderá ou não confirmar.

Para levar à prática um programa de desenvolvimento da literacia da informação que envolva toda a escola, é necessário, como aponta Small (2005:14), encarar a aprendizagem numa perspectiva construtivista “como um processo activo de construção do conhecimento”. Nesta óptica o ensino destina-se a apoiar “o conhecimento construído pelo aluno, em vez de transmitido pelo professor”. Assim “a aprendizagem ocorre como o resultado de uma construção mental activa da compreensão pessoal”.

Neste contexto, uma aula assenta na resolução de problemas, o que permite o desenvolvimento da capacidade de aprender activamente. A interacção aluno-professor e aluno-aluno propicia e incentiva a construção do conhecimento.

O ensino da literacia da informação, como refere Ruth Small (2005: 15), “com a ênfase que coloca em experiências autênticas de aprendizagem, integração

com o currículo e colaboração entre professores de sala de aula e professores bibliotecários, parece especialmente adequado a ambientes de aprendizagem construtivistas”.

Não é impossível que os “ambientes de aprendizagem construtivistas”, que Small menciona, ocorram no contexto de sala de aula, apenas com a intervenção do professor curricular. É, contudo, muito mais estimulante, eficaz e significativo para os alunos, quando a criação desses ambientes resulta da colaboração entre professores (bibliotecário e curricular) que colocam as suas competências complementares ao serviço de uma aprendizagem construída e com sentido.

2.1.3. A aprendizagem baseada em recursos

Ligado aos conceitos anteriormente referidos (ensino e aprendizagem colaborativos, construtivismo) surge-nos o da aprendizagem baseada em recursos, uma vez que esta prevê também um trabalho de estreita interacção entre professor curricular e professor bibliotecário, no sentido de irem ao encontro das necessidades individuais de cada aluno. Esta individualização requer um conhecimento aprofundado do perfil dos alunos que, por sua vez, permitirá o desenho de programas de aprendizagem adequados às suas necessidades, que tenham em conta, por um lado, o currículo e por outro os recursos e as tecnologias existentes. Assim os alunos desenvolverão as competências intelectuais que lhes permitem não só aceder à informação, como empenhar-se no seu processo de construção do conhecimento.

A aprendizagem baseada em recursos pretende atingir os objectivos previstos para as disciplinas do currículo, ao mesmo tempo que os alunos desenvolvem as suas competências em literacia da informação.

Em qualquer das perspectivas abordadas, somos confrontados com uma clara transferência de tónica do *ensino* para a *aprendizagem*, desempenhando o aluno um papel activo no seu próprio processo de aprender e o professor sobretudo um papel de

mediador e de facilitador dessa aprendizagem, sendo responsável pela criação de ambientes que a tornem significativa e apoiada em múltiplos instrumentos de acesso ao conhecimento.

As competências envolvidas neste novo paradigma, tanto do lado dos alunos, como do dos professores, são decisivas para a evolução que está a operar-se através das tecnologias. O *e-learning* ganha terreno, através das plataformas colaborativas e as novas ferramentas da *Web 2.0* requerem e simultaneamente promovem a capacidade de colaborar.

2.2. Literacia da informação – um conceito em evolução

Qualquer programa de desenvolvimento da literacia da informação tem de partir de um consenso em torno do que se entende por essa designação. Spitzer (1999), citado por Taylor (2006: 36) refere essa necessidade como sendo o primeiro passo “na criação de um plano para a literacia da informação”: “1. What is the definition of information literacy? Everyone involved must know what is meant by information literacy. The same definition must be used throughout the school...”.

Numa panorâmica sobre a evolução do conceito, Eisenberg et al. (2004: 187-202), pode constatar-se que a primeira referência indirecta à literacia da informação foi introduzida na discussão teórica em 1974, por Zurkowsky, ao considerar “information literates” as pessoas treinadas na aplicação de recursos de informação ao seu trabalho. Em 1976, Burchinal já fala num conjunto de competências exigidas para que alguém possa ser considerado letrado em informação.

O termo *literacia da informação* foi usado em 1983, por Hortin, em contraponto ao conceito de “computer literacy”. Enquanto este se refere à compreensão do que a máquina pode fazer, através do conhecimento do *hardware* e do *software*, literacia da informação significa a consciência das possibilidades que a tecnologia oferece no acesso e obtenção da informação.

A partir do meio da década de oitenta, o conceito começa a enriquecer-se e a surgir associado ao ensino, à aprendizagem e às bibliotecas escolares.

Assim, em 1989, a American Library Association (ALA) considera que as pessoas letradas em informação são

"...those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information and how to use information so 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."

As dez definições apresentadas por Taylor (2006) são, em muitos aspectos coincidentes, podendo ser mais ou menos sucintas e, também por isso, mais ou menos adequadas ao público com quem se pretende trabalhar. Constituem, todas elas, uma boa base de reflexão, salientando-se, no entanto, três. A primeira, datada de 1996 e da autoria de Loertscher (citado por Taylor, 2006: 3), é bastante exaustiva nos aspectos abordados:

An information literate student is one who is an avid reader, a critical thinker, a creative thinker, an interested learner, an organized investigator, an effective communicator, a responsible information user, and a skilled user of technology tools.

Salienta-se, nesta definição a responsabilidade na utilização da informação que Riedling (2004: 47) também sublinha, quando refere que os alunos bem sucedidos, neste domínio, são os que, entre outras coisas, conseguem aplicar a informação mais eticamente. A mesma autora (2004: 91) considera que a avalanche de informação, actualmente ao dispor dos alunos, lhes coloca desafios cada vez maiores do ponto de vista do comportamento ético, nomeadamente devido à enorme facilidade em plagiar. Este é um dos aspectos que qualquer programa de desenvolvimento da literacia da informação tem obrigatoriamente de contemplar.

São também interessantes as três componentes (com particular realce para a terceira) da definição de McKenzie (2000), citado por Taylor (2006: 5):

- Prospecting – requires navigation skills as well as the ability to sort, sift and select relevant data;
- Interpreting – translating data and information into knowledge, insight and understanding;
- Creating good new ideas – development of new ideas rather than rehashing the ideas of others.

Finalmente, Taylor (2006:6) define sucintamente literacia da informação como sendo “the ability to recognize a need, then access, find, evaluate, use and communicate information”.

Ainda no campo das definições, é também interessante e sucinta a da Australian School Library Association (ASLA), segundo a qual “Information literacy is more than print literacy, computer literacy or media literacy. It means knowing when you need information, where to find it and how to evaluate and use it in your everyday life.”

Nas orientações da IFLA de 2006, a literacia da informação é assim definida:

the knowledge and skills necessary to correctly identify information needed to perform a specific task or solve a problem, cost-efficiently search for information, organize or reorganize it, interpret and analyze it once it is found and retrieved (e.g. downloaded), 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 others if necessary, and then utilize it for achieving actions and results.

A importância da literacia da informação neste século está bem patente nos recentes documentos da UNESCO sobre este assunto destinados, por um lado, a permitir uma visão sobre a literacia da informação comum e acessível aos vários sectores da sociedade e, por outro, a criar um enquadramento internacional de aferição da literacia da informação. No prefácio a *Towards Information Literacy Indicators* (2008: 5 e 6), Khan lembra que a Proclamação de Alexandria de 2005 confere à literacia da informação o estatuto de “direito humano básico no mundo digital”, uma vez que possibilita aos indivíduos “em todas as circunstâncias da vida,

avaliar, usar e criar informação eficazmente, para atingir os seus objectivos pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais”. Mais grave que a falta de acesso à tecnologia é a falta de domínio da literacia da informação.

No mesmo documento (p. 7), a literacia da informação é definida, nos seus vários elementos, como a capacidade das pessoas de:

- reconhecer as suas necessidades de informação;
- localizar e avaliar a qualidade da informação;
- armazenar e recuperar a informação;
- utilizar a informação de modo eficaz e ético, e
- aplicar a informação na criação e comunicação do conhecimento.

Entre as definições citadas, tal como acontece com os modelos que serão descritos mais adiante, há muitos pontos em comum, sendo talvez o mais importante, como referem Eisenberg et al. (2004: 43), a consciência de que as competências de informação não podem ser vistas isoladamente pois são processos interligados que envolvem o modo como se pensa acerca da informação e se faz uso dela.

Esta concepção conduz a que a literacia da informação se constitua como a base de toda a aprendizagem, presente e futura. A compreensão acerca das operações mentais que ela exige tem a virtualidade de influenciar profundamente a forma como a escola se posiciona face à aprendizagem dos alunos, com os consequentes reflexos no desenho dos *curricula* e nas metodologias e processos de avaliação adoptados.

Na literatura mais recente, assiste-se a uma tendência para enfatizar os aspectos que, na literacia da informação, têm a ver com o pensamento crítico e com as competências de comunicação, para dar resposta à cada vez maior imersão na Internet e nos *media* que caracteriza as novas gerações.

McPherson (2008:3) fala do conceito de “literacia crítica”, cujo objectivo é desenvolver nos alunos hábitos de reflexão que os façam questionar abertamente o que já sabem sobre cada assunto, para depois construir novo conhecimento. Para o autor (2008:4), “developing one’s critical literacy is essential for engaging with unregulated digitized information and communication like that found on the Internet”.

A literacia crítica permitirá que os alunos participem e comuniquem, com à-vontade e segurança, nos novos contextos de informação e comunicação e tenham

capacidade para acompanhar a sua rápida mudança, com abertura à diferença e à pluralidade com que a tecnologia os confronta diariamente.

Ser capaz de encontrar a informação necessária, “ler” essa informação nos variadíssimos formatos e *media* em que ela surge, resolver problemas e comunicar ideias, exige o desenvolvimento do que o autor chama “multiliteracias”.

Entre nós, existe, desde 2002, o programa “Educação para os Media”, cujos objectivos são coincidentes e, actualmente, ligado ao Plano Tecnológico para a Educação, surgiu o projecto *Seguranet* que visa apoiar alunos, professores, escolas e pais, no desenvolvimento de comportamentos seguros ao nível da interacção que a Internet possibilita e de práticas baseadas na capacidade crítica e na responsabilidade ética, face aos múltiplos conteúdos a que é possível aceder.

Neste mesmo sentido, Maria José Amândio² (2007: 4), citando Godwin (2006) e Blowers (2006), refere os novos conceitos de Aprendizagem 2.0 e Literacia de Informação 2.0, resultantes da nova realidade em que “os indivíduos, mais do que qualquer recurso de informação (livros ou jornais), são valorizados, por si só, como fontes de informação”, e em que

as tecnologias, como as telecomunicações (telemóvel) e a Internet (através do chat, o e-mail ou as recentes aplicações e ferramentas de edição colaborativa, de partilha e comunicação on-line, como o Blogging, Wikis, MySpace, Podcasts, etc.) contribuem para a dinamização de redes sociais e culturais com base em canais que facilitam a melhor aproximação dos recursos informativos entre os indivíduos: não apenas entre os amigos e a família, mas também entre especialistas ou interessados e entusiastas que apenas se conhecem virtualmente.

A autora sublinha que “a partir destas novas abordagens, as bibliotecas enfrentam novos desafios, entre eles, o de promover e interligar as tecnologias sociais aos programas de incentivo às literacias de informação, dando suporte à convivência comunitária, à comunicação e a dinâmicas colaborativas”.

² Maria José Amândio tem vindo a dinamizar projectos na área da literacia da informação na Rede de Bibliotecas Municipais de Oeiras.

3. O enfoque no processo

A visão da aprendizagem como um processo de construção de conhecimento introduz uma alteração importante nos resultados expectáveis dessa mesma aprendizagem. Não se pretende apenas (ou sobretudo) que os alunos adquiram um “corpus” de conhecimentos, mas que fiquem aptos a actualizá-los, a reformulá-los e a aprender tudo aquilo de que vierem a necessitar. Assim, o caminho que seguem na construção do conhecimento influi decisivamente no modo como este é integrado – e não só acrescentado – no seu quadro mental. O processo passa, então, a ser tão ou mais importante que o produto final da aprendizagem.

As definições de literacia da informação acima citadas baseiam-se todas elas nesse percurso construtivo, na medida em que todas prevêm uma progressão através de várias competências.

3.1. Os modelos orientadores do desenvolvimento da literacia da informação e sua utilidade

Este enfoque na aprendizagem como um processo de construção de conhecimento, suportado pelo acesso e utilização de múltiplos recursos de informação, conduziu à elaboração de inúmeros modelos, cujo objectivo é guiar os alunos nas suas actividades de pesquisa, selecção, tratamento e comunicação dessa mesma informação.

Tendo em conta a orientação que estes modelos podem fornecer ao trabalho realizado pelas bibliotecas escolares, no âmbito da literacia da informação, optou-se por fazer, seguidamente, a descrição de alguns deles.

Big6 Skills

Este é talvez o mais conhecido de todos os modelos para o ensino das competências de informação. Foi criado em 1988, por Mike Eisenberg and Bob Berkowitz, com o objectivo de permitir aos alunos realizar as tarefas que lhes são pedidas e resolver os problemas que lhes são colocados.

É um modelo que assenta num conceito de aprendizagem cognitiva, baseada em recursos e tem seis etapas, contendo cada uma, duas fases.

1ª etapa - Definição da tarefa

- Definir o problema de informação
- Identificar a informação necessária

2ª etapa - Estratégias de procura da informação

- Determinar as fontes possíveis
- Seleccionar as melhores fontes

3ª etapa - Localização e Acesso

- Localizar as fontes (intelectual e fisicamente)
- Encontrar informação nas fontes

4ª etapa - Uso da Informação

- “Engage” – pôr mãos à obra (ler, ouvir, ver, tocar)
- Extrair informação relevante

5ª etapa – Síntese

- Organizar a partir das várias fontes
- Apresentar a informação

6ª etapa – Avaliação

- Avaliar o produto (eficácia)
- Avaliar o processo (eficiência)

PLUS

Este modelo foi desenvolvido na Escócia, por James Herring, um especialista em bibliotecas escolares e em literacia da informação.

PLUS é o acrónimo de *Purpose* (Objectivo), *Location* (Localização), *Use* (Uso) e *Self-Evaluation* (Auto-avaliação), as quatro partes principais em que, neste modelo, se dividem as competências de informação.

Na primeira fase, *Purpose*, é suposto que o aluno identifique o objectivo da pesquisa ou trabalho que tem de fazer. Na segunda, *Location*, deverá encontrar fontes de informação relevantes para o objectivo em vista. Na terceira, *Use*, trata-se de seleccionar ou rejeitar informações ou ideias, de ler para obter informação, de tomar notas e de apresentar o resultado do trabalho. Na quarta, *Self-Evaluation*, os alunos avaliam o modo como aplicaram as competências de informação ao seu trabalho e as aprendizagens que fizeram.

EXIT

O modelo EXIT (acrónimo de *Extending Interactions with Texts*), desenvolveu-se no âmbito do projecto EXEL (Exeter Extending Literacy) e é da autoria de David Wray e Maureen Lewis. Apresenta dez etapas que, segundo os seus autores, estão assim ordenadas apenas por conveniência, uma vez que as interações com os textos informativos não acontecem de forma linear. Não são, portanto, propriamente etapas, mas dez espécies de actividades mentais que ocorrem durante o processo de aprendizagem a partir e através de textos.

1. Evocar conhecimentos anteriores

Esta actividade baseia-se no facto de que, quanto maior for o conhecimento já existente acerca do assunto, maior é a probabilidade de realizar novas aprendizagens significativas acerca do mesmo. Se a aprendizagem não estabelecer ligações com o nosso conhecimento anterior, ficará num nível tão superficial que rapidamente será

esquecida. Esta abordagem construtivista da aprendizagem coloca grande ênfase sobre o modo como o conhecimento prévio está estruturado na mente do aluno e sobre como é activado durante a aprendizagem.

As actividades adequadas a este processo são o *brainstorming*, a discussão do resultado deste e a elaboração de esquemas (O que já sei; O que quero saber).

2. *Estabelecer objectivos*

No processo de aprendizagem a partir de textos, é essencial a explicitação exacta sobre qual a informação que é necessário recolher dos textos e porquê, sob pena de pôr em causa as fases posteriores do processo, levando a que a interacção com os textos se faça um pouco ao acaso. A formulação dos objectivos, sobretudo quando se trata de alunos mais novos, tem de ser bastante guiada, para evitar formulações de carácter tão geral que tornem impossível determinar quando é que a pesquisa fica concluída. Para isso, este modelo advoga a elaboração de perguntas, tão específicas quanto possível. Esta necessidade de formular perguntas pode ocorrer não só no princípio, como em fases mais adiantadas dos projectos.

3. *Localizar a informação*

Esta fase do trabalho exige o desenvolvimento de competências de biblioteca, isto é, saber usar o catálogo, localizar os documentos, encontrar a informação nos livros, através dos índices, usar a Internet. É portanto a etapa ideal para, se os alunos ainda não as dominarem, treinar essas competências.

4. *Adoptar uma estratégia apropriada*

A utilização de estratégias de leitura apropriadas ao objectivo em vista é muito importante.

Para que os alunos possam aprender as diferentes estratégias (*scanning*, *skimming* e leitura intensiva), é essencial que o professor lhes forneça o modelo, exemplificando em voz alta e explicando também por que motivo escolheu aquela estratégia e não outra.

5. Interagir com o texto

Este estágio é, segundo os autores, o fulcro do processo, pois é nesta altura que, a partir da leitura, o leitor vai construindo sentido, através da interacção entre ele próprio (os seus conhecimentos e crenças prévios) e a mensagem do próprio texto. Aqui, os professores podem ajudar, usando estratégias para focar a atenção dos alunos no modo como os textos foram construídos e na forma como se pode recriar o seu significado. Para isto, os autores aconselham actividades dirigidas relacionadas com os textos (DARTs), tais como preenchimento de espaços, ordenação dos parágrafos de um texto, completamento de esquemas, e outras. Estas actividades e o seu resultado foram profundamente estudados por Lunzer & Gardner (1984) e Wray (1981).

6. Monitorizar a compreensão

Os autores defendem que a capacidade do aluno para verificar a sua própria compreensão do texto é um elemento muito importante do processo. Essa capacidade permitir-lhe-á tomar medidas de remediação, sempre que surja qualquer problema. Ocorre então um processo de metacognição, uma vez que o leitor se interroga sobre a sua compreensão, à luz das questões que formulou antes da leitura e para as quais procura resposta. Os leitores competentes fazem isto automaticamente, mas os menos experientes precisam de ser ajudados. Mais uma vez, a estratégia sugerida é que o professor sirva de modelo, lendo e pensando em voz alta sobre se está a compreender o que lê, se o que não compreende lhe faz ou não falta para o trabalho que está a realizar e que estratégias vai utilizar para ultrapassar a dificuldade surgida.

7. Tomar notas

Sobretudo para a sua vida académica, é muito importante ensinar os alunos a tomar notas. Estas devem estar ligadas ao objectivo que norteia a leitura, pois para os alunos é importante que haja uma finalidade neste tipo de trabalho.

Também aqui, os alunos devem ser guiados através de esquemas fornecidos pelos professores.

8. Avaliar a informação

Tendo em conta o mar de informação que nos rodeia, é cada vez mais importante dotar os alunos da capacidade de se questionarem acerca do que lêem, de exercerem o seu espírito crítico. Para isso, há que fornecer-lhes critérios para poderem ajuizar acerca da correcção, da relevância e da exactidão da informação a que acedem.

A estratégia que os autores sugerem é que o professor confronte os alunos com exemplos de informação desactualizada, tendenciosa ou contraditória e discuta esses aspectos com eles.

9. Apoiar a memória

Para que a informação não seja rapidamente esquecida, é preciso que ela seja significativa para o aluno, que encaixe no seu mapa mental constituído pelos seus conhecimentos prévios sobre o mesmo assunto.

Por outro lado, é facilitador da memorização que os alunos tenham oportunidade de reestruturar a informação em diferentes formatos, apresentando-a a outras pessoas e usando-a em vários contextos.

10. Comunicar a informação

Os autores consideram que as formas de comunicação devem ser variadas, escritas ou orais, através de representações ou jogos, ou construção de histórias a partir da informação encontrada. No entanto, referem que é na comunicação escrita que os alunos mais jovens encontram maiores dificuldades. Para treinar os alunos na apresentação escrita daquilo que aprenderam, os autores propõem também algumas estruturas textuais de apoio à construção do texto escrito.

Referencial da FADBEN

Em França, a FADBEN (Fédération des enseignants documentalistes de l'Education nationale) publicou, em 1997, um referencial destinado a ajudar os professores documentalistas e os professores curriculares a desenvolver as competências de informação dos alunos. Essas competências, claramente

identificadas, estão organizadas em sete etapas, existindo, em cada uma destas, competências específicas determinadas. O modelo parte dos saberes de referência ou conhecimentos declarativos (“Saber que...”) para o domínio do saber fazer, isto é, conhecimentos processuais, métodos, técnicas, processos (Saber como...). A aprendizagem decorre da interação entre estes dois domínios e, para ser duradoura, tem de ser verbalizada (“Saber dizer”). Assim, torna-se possível transferir o que se aprendeu para outras situações. O modelo advoga a colaboração entre os professores curriculares e o bibliotecário escolar.

As etapas deste modelo são as seguintes:

1. Colocar em projecto
2. Questionamento
3. Referenciamento
4. Recuperação dos dados
5. Leitura/escrita
6. Produção/comunicação
7. Avaliação

Em Junho de 2008, mais de dez anos decorridos sobre a publicação do referencial, a FADBEN publicou a sua apreciação sobre os novos currículos escolares e sobre a forma, ainda insuficientemente explícita, como as competências em literacia da informação aparecem nas grelhas de referência que os mesmos apresentam, fundamentando assim a sua opinião:

Pour cela, et pour le moins, il est indispensable que les programmes de chaque discipline fassent explicitement appel au travail en co-disciplinarité avec les professeurs documentalistes pour toutes les compétences du socle visant à développer une culture de l’information, dont celles relatives à la recherche, au traitement, à la production et à la communication de l’information. C’est là une condition nécessaire pour donner cohérence et unité à ces apprentissages, pour permettre aux élèves d’aller au-delà de la simple maîtrise des techniques de l’information et de la communication, et, tout en intégrant la culture numérique, d’accéder à une culture de type humaniste et générale comprenant tous les aspects de l’utilisation de l’information.

Modelo canadiano (Québec)

Este modelo, criado em 1998, visa permitir aos professores e aos especialistas de documentação e informação trabalhar em parceria, para dotar os alunos das competências necessárias para procurar e tratar a informação. Contempla seis etapas.

A primeira, *Delimitar o Tema (Cerner le sujet)*, destina-se a compreender a natureza e âmbito do assunto a pesquisar e a enunciá-lo.

A segunda, *Procurar as Fontes de Informação (Chercher les sources d'information)*, destina-se a identificar fontes e documentos em diversos suportes.

Na terceira, *Selecionar os Documentos (Selectionner les documents)*, assinala-se a informação importante em todos os documentos seleccionados.

A quarta destina-se a *Recolher a Informação (Prélever l'information dans les documents)*.

Na quinta, *Tratar a Informação (Traiter l'information)*, relaciona-se e interpreta-se a informação recolhida.

Finalmente, na sexta, *Comunicar a Informação (Communiquer l'information)*, exprime-se uma opinião documentada sobre o assunto da pesquisa, responde-se à questão de investigação e explicitam-se os resultados desta.

O modelo prevê detalhadamente os meios necessários à concretização de cada etapa e estipula as tarefas que o aluno deve realizar em cada uma delas.

Modelo dos Nove Passos

Este modelo, apresentado por Ann Irving (bibliotecária inglesa) em 1985, na sua obra “Information Skills across the Curriculum”, baseia-se na ideia de que o processo de pesquisa é essencial para a nossa vida diária e, portanto, saber lidar com a informação é fundamental para que os alunos possam “participar no controlo do seu futuro” (Irving, 1985, citada por Thomas, 2004: 45). A autora advoga a aprendizagem baseada em recursos e a necessidade de colaboração entre professores, bibliotecários e alunos.

Os nove passos são: Definir tarefas; Identificar fontes; Localizar recursos; Seleccionar; Usar; Registrar; Interpretar; Apresentar o trabalho; Avaliar.

Para cada uma das fases enunciadas, estão previstas questões e actividades específicas.

REACTS

Este é um modelo desenvolvido no Reino Unido, no final dos anos oitenta, por Barbara Stripling e Judy Pitts. As autoras tiveram por objectivo desenvolver a criatividade e o pensamento crítico dos alunos e propuseram uma taxonomia para as tarefas de pesquisa, às quais associaram tarefas cognitivas de crescente grau de complexidade e cujas iniciais estão na origem da designação do modelo: *Recalling; Explaining; Analyzing; Challenging; Transforming; Sinthesizing*.

As autoras delinearão também um modelo para orientar os trabalhos de pesquisa baseada em recursos. Este modelo tem dez níveis (Seleccionar um tema alargado; Obter uma visão geral sobre esse tema; Circunscrever o assunto; Criar uma afirmação tese; Formular questões de pesquisa; Desenvolver um plano de pesquisa; Localizar e avaliar as fontes de informação; Avaliar a informação, tomar notas e criar uma bibliografia; Tirar conclusões e criar um esboço; Criar o projecto ou produto ou escrever o trabalho), existindo, a partir do nível 3, questões para reflexão sobre a qualidade do trabalho que vai sendo realizado.

“Pathways to knowledge”

Este modelo de competências da informação foi criado em 1997 por Marjorie Pappas e Ann Tepe, com o patrocínio da Follett³ e baseia-se numa visão holística do

³A Follett Corporation fornece um vasto leque de recursos educativos para a aprendizagem, destinados a escolas e universidades e serviços de apoio a bibliotecas. Além disso, dispõe de uma vastíssima rede de livrarias especializadas.

processo de pesquisa da informação que, segundo as autoras, não deve ser visto como uma simples evolução linear. Assim, o modelo é explicitado através de uma série de diagramas, um para cada estágio e, ao mesmo tempo que facultava aos jovens um guia para os seus trabalhos, fornece aos professores e professores bibliotecários um plano ao qual recorrer na criação de aulas integradas de desenvolvimento de competências da informação.

Consideram as autoras que a procura de informação “tem a sua génese numa apreciação das artes, da literatura e da natureza que, juntas, estimulam a curiosidade e a imaginação.” (Pappas e Tepe, 1997, citadas por Thomas, 2005: 54). Assim, a primeira fase do modelo é *Apreciação e Fruição* – Examinar o mundo; a segunda fase é *Pré-pesquisa* – Desenvolver uma visão de conjunto e explorar relações; a terceira é *Pesquisa* – identificar as fontes de informação, seleccionar recursos e procurar informação relevante; a quarta é *Interpretação* – Interpretar a informação; a quinta fase é *Comunicação* – Aplicar a informação e partilhar o novo conhecimento; por fim, a sexta fase é *Avaliação* – Avaliar o processo e o produto.

Modelo “I – Search”

Este modelo, criado em 1990 por Marilyn Joyce e Judy Tallman, é baseado na obra “The I-Search Paper” de Ken Macrorie.

Aquilo que o distingue dos anteriormente analisados é o facto de que, enquanto os outros partem do princípio que o trabalho de pesquisa surge a pedido dos professores, neste, o tema é inteiramente escolhido pelos alunos, de acordo com os seus interesses.

O modelo contém quatro etapas, com tarefas associadas a cada uma delas: 1- *Escolha do tema*; 2 – *Procura de informação*; 3 – *Uso da informação*; 4 – *Preparação do produto I-Search*.

Este último é um relatório, na 1ª pessoa, do processo de pesquisa.

FLIP IT

O modelo foi criado em 2002, por Alice Yucht, professora bibliotecária. FLIP é um acrónimo para *Focus, Links, Input e Payoff* e IT para *If... Then* ou *Intelligent Thinking*. Trata-se também de um modelo não linear, orientado por um objectivo, em que os alunos podem avançar ou recuar nas diferentes fases, conforme as suas necessidades. Daí o jogo de palavras: *flip* significa virar.

Os alunos devem especificar o que sabem sobre um assunto, ou problema e o que precisam de descobrir. Depois trata-se de encontrar a melhor estratégia de pesquisa e localizar as fontes. Seguidamente têm de investigar, escolhendo a informação necessária. Finalmente têm de produzir uma solução para o problema e apresentar os resultados.

“Research Cycle”

Este modelo, criado em 1997 por McKenzie, consta de sete etapas que, como em alguns dos modelos anteriormente examinados, não são simplesmente sequenciais, devendo os alunos (que trabalham em grupo) voltar atrás tantas vezes quantas as necessárias, ou de acordo com as questões a que têm de dar resposta. É sobre esta necessidade de fazer com que a motivação para a pesquisa assente na necessidade de resolver um problema ou de tomar uma decisão que este modelo coloca maior ênfase, criticando até outros modelos que partem simplesmente da escolha de um tema.

As etapas que prevê são: *Questionar, Planificar, Coligir, Seleccionar, Sintetizar, Avaliar, Relatar*. Esta última só será possível depois de repetidas várias vezes as etapas anteriores, de forma a que os alunos dominem suficientemente o assunto.

SCONUL Seven Pillars Model for Information Literacy

No Reino Unido, a SCONUL (Society of College, National and University Libraries), estabelece, em 1999, um modelo com sete etapas, prevendo níveis em cada uma delas (iniciado, principiante avançado, competente, proficiente e especialista). À medida que os alunos vão passando de um nível para o seguinte, vão progredindo a partir das competências básicas de biblioteca e tecnológicas, até chegarem ao conceito mais elevado de literacia da informação, em que detêm a consciência crítica e reflexiva que lhes permite usar a informação como um recurso intelectual.

As etapas do modelo são: reconhecer a necessidade da informação; identificar modos de colmatar essa necessidade; construir estratégias para localizar a informação; localizar e aceder à informação; comparar e avaliar a informação; organizar, aplicar e comunicar a informação; sintetizar e criar novo conhecimento.

UNESCO – As onze etapas do ciclo de vida da literacia da informação

No âmbito do programa Information for All da UNESCO, Forest Horton, em “Understanding Information Literacy: a Primer” (2007:9), refere a existência de vários modelos e o facto de todos terem em comum “várias etapas ou níveis, através dos quais progride o processo da Literacia da Informação”. O autor opta por chamar “ciclo de vida” a esse processo de múltiplas etapas que, na sua óptica, são onze:

- Etapa 1 - Tomar consciência da existência de uma necessidade ou problema que requer informação para a sua resolução satisfatória;
- Etapa 2 - Saber identificar e definir com rigor a informação necessária para ir ao encontro da necessidade ou resolver o problema;
- Etapa 3 - Saber determinar se a informação necessária existe ou não e, se não, passar à etapa 5;

- Etapa 4 - Saber encontrar a informação necessária e passar à etapa 6;
- Etapa 5 - Saber como criar ou fazer com que seja criada a informação não disponível (isto é, criar novo conhecimento);
- Etapa 6 - Saber compreender integralmente a informação encontrada ou saber onde se dirigir para obter ajuda na compreensão;
- Etapa 7 - Saber organizar, analisar, interpretar e avaliar a informação, inclusive quanto à fiabilidade das fontes;
- Etapa 8 - Saber comunicar e apresentar informação a outros em formato ou meio apropriado;
- Etapa 9 - Saber utilizar a informação para resolver problemas, tomar decisões ou ir ao encontro de necessidades;
- Etapa 10 - Saber preservar, armazenar, reutilizar, gravar e arquivar informação para uso futuro;
- Etapa 11 - Saber dispensar a informação já desnecessária e salvaguardar a informação que deva ser protegida.

Para cada etapa, são elencados: recursos humanos a quem recorrer, instrumentos, métodos e técnicas, domínios e contexto em que o problema surge, resultados desejados ou positivos e possíveis resultados negativos.

Os modelos acima brevemente descritos são apenas alguns dos inúmeros que existem e reflectem a importância que é dada à literacia da informação, ainda que o enfoque e a complexidade possam, em cada um deles, ser ligeiramente diferentes. A maioria nasce da experiência de professores bibliotecários e da sua consciência de que desenvolver as competências dos alunos, neste domínio, é fulcral para a aprendizagem daqueles, para a melhoria dos seus resultados escolares e para a sua capacidade de continuarem a aprender pela vida fora. Cada modelo procura dar resposta a necessidades concretas, sendo alguns uma adaptação de outros. Mas todos eles têm o

mérito de dotar os alunos com estratégias que lhes permitem construir uma abordagem própria para a resolução de problemas, com recurso à informação, desenvolver o pensamento crítico, reforçar a autonomia, tornando-se elementos activos da sua própria aprendizagem.

Na realidade das bibliotecas escolares portuguesas, o conhecimento desta multiplicidade de modelos pode ser extremamente inspirador. Por um lado, associadas à elaboração dos modelos, estão práticas, já muito amadurecidas e muito bem descritas, que nos colocam variadas opções e sugestões de caminhos a seguir; por outro, mostram-nos que a adopção de um modelo não pode ser feita de ânimo leve. O nível de ensino, as necessidades de cada comunidade escolar, a formação dos professores, a presença ou ausência de hábitos colaborativos entre a biblioteca escolar e o currículo, os objectivos que se pretende atingir, são factores que é necessário ter em conta. A biblioteca escolar deve ter a iniciativa da proposta do modelo, promover a sua discussão ampla e aprofundada e a sua aplicação experimental. Findo este processo, é então possível adoptar o modelo, no sentido de que toda a escola se aproprie do mesmo, como ferramenta de trabalho.

Outra lição que podemos retirar da existência de tão grande número de modelos é que, como diz Thomas (2004: 60), não deve haver “uma abordagem à aprendizagem de *tamanho único*”. Nesse sentido, e porque as necessidades e características dos actores da aprendizagem diferem muito, é muitas vezes necessário adaptar um modelo, ou, inspirando-nos em vários, dar-lhe um conteúdo e um formato mais adequado ao seu público-alvo.

No caso português, analisámos o sítio da Rede de Bibliotecas Escolares, onde, no separador intitulado *Orientações*, existe um capítulo destinado à Literacia da Informação, dentro do qual se encontra um subcapítulo dedicado aos modelos de pesquisa. Aí, temos acesso à tradução do modelo *Big6*, numa versão mais simplificada, para o 1º Ciclo e noutra, mais completa, para os 2º e 3º Ciclos. É também disponibilizada uma tradução do modelo PLUS, assim como um diagrama do processo de investigação. Também no capítulo *Boas Práticas*, são apresentadas experiências e materiais de quatro escolas (uma do 2º e 3º Ciclos e três secundárias)

no âmbito da literacia da informação e da aplicação ou adaptação de modelos de pesquisa.

No blogue da RBE, também acessível a partir do sítio, para além de sete *posts* relacionados com o tema, podemos ver duas apresentações em Inglês, uma da Universidade Mary Washington e outra do Otis College, intituladas, respectivamente, “Information Literacy in the Digital Age” e “What is Information Literacy”.

Verifica-se, portanto, uma crescente atenção dada a este tema, no sentido de que as bibliotecas possam orientar o seu trabalho e adoptar um modelo de pesquisa que mais se adequie à realidade de cada escola e às características da sua população discente e docente.

Também no Modelo de Auto-avaliação das Bibliotecas Escolares, que a RBE lançou em 2007 e que se encontra em fase de teste, é dado grande relevo ao desempenho da biblioteca no domínio da literacia da informação e da articulação com o currículo.

3.2. A definição de competências *standard* no domínio da literacia da informação

Muitos dos modelos referidos preocupam-se em ir ao encontro das competências *standard* que têm vindo a ser definidas em vários países e que orientam o trabalho dos professores bibliotecários e curriculares.

O segundo princípio constante no capítulo IV, “Learning and Teaching” de *Information Power: Building Partnerships for Learning* (AASL e AECT: 1998) refere que “The information literacy *standards* for student learning are integral to the content and objectives of the school’s curriculum.” Nesse documento, estabelecem-se nove *standards* de literacia agrupados em três categorias (*Information Literacy; Independent Learning Standards; Social Responsibility*

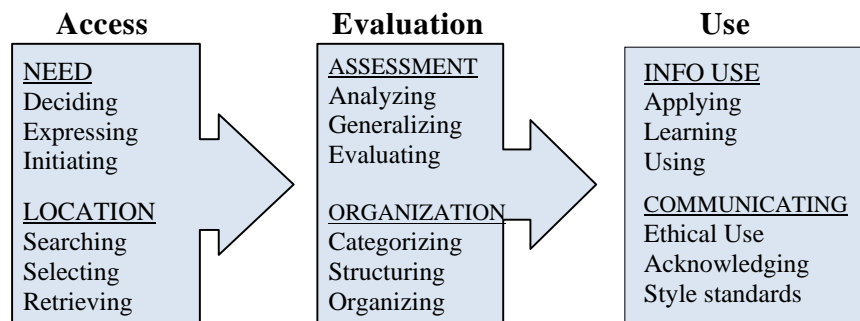
Standards). Dentro de cada uma, são definidos indicadores que correspondem a competências específicas.

Desde então, e muitas vezes baseados no referencial de *Information Power*, muitas universidades têm definido os seus *standards*. Nos Estados Unidos vários Estados têm *standards* adaptados às suas realidades. Em 2000, a ACRL (Association of College and Research Libraries) estabeleceu os *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*.

O mesmo acontece com Universidades e Associações de bibliotecários nos EUA, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e Holanda. Em França, existem várias propostas de referenciais (“referentiels documentaires”), sobretudo para o ensino secundário, mas também para o ensino básico e para o ensino universitário. Algumas são da autoria dos CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de várias regiões, outros encomendados pelo Ministério da Educação à Inspeção de Ensino, outros ainda, como o da FADBEN, elaborado por professores documentalistas.

Também nos países do sul e sueste asiático, o IFAP (Information For All Programme) da UNESCO, tem impulsionado a discussão, a formação e o estabelecimento de *standards* de Literacia da Informação, para nortear o trabalho de professores e alunos.

As orientações da IFLA, já anteriormente citadas, propõem *standards* de literacia da informação a serem tidos em conta internacionalmente pelas bibliotecas. Os *standards* são agrupados em três grandes áreas (Acesso, Avaliação e Uso) e esquematizados assim:



[IFLA Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning (2006: 17)]

Em 2007, são também publicados pela AASL os *Standards for the 21st-Century Learner*, definindo quatro grandes domínios:

1. Inquire, think critically, and gain knowledge.
2. Draw conclusions, make informed decisions, apply knowledge to new situations, and create knowledge.
3. Share knowledge and participate ethically and productively as members of our democratic society.
4. Pursue personal and aesthetic growth.

Para cada um destes domínios são definidas competências, atitudes (“dispositions in action”), responsabilidades e estratégias de auto-avaliação.

Num estudo muito recente, patrocinado e publicado pelo IFAP da UNESCO⁴, Catts e Lau chamam a atenção para o facto de a literacia da informação se desenvolver num *continuum*, desde a educação básica até ao ensino universitário, prosseguindo na formação contínua de adultos.

Os mesmos autores sublinham a necessidade de que os *standards* de literacia da informação incluam a aplicação de princípios éticos ao acesso e uso da informação, no sentido de evitar ou reduzir o plágio. Advogam também que a formação inicial e contínua dos professores inclua o desenvolvimento das competências em literacia da informação, conduzindo-os assim a uma abordagem construtivista da aprendizagem, centrada no aluno.

Neste estudo, os autores emitem a sua opinião sobre como chegar, em pouco tempo, à definição de indicadores internacionais de literacia da informação e, depois da análise de vários estudos, o seu parecer vai no sentido de serem aproveitados os indicadores elencados no estudo do LAMP (Literacy Assessment and Monitoring Programme), levado a cabo pelo UIS (Unesco Institute of Statistics), sendo apenas necessário acrescentar alguns indicadores na área da ética.

O Programa Informação para Todos (IFAP), da UNESCO, está a desenvolver intensos esforços, nesta área, uma vez que as Nações Unidas proclamaram o período

⁴ UNESCO (2008). Information for All Programme (IFAP). *Towards Information Literacy Indicators*. (p. 16)

entre 2003 e 2012 como a Década da Literacia e, no âmbito desta, entende-se como especial imperativo a literacia da Informação.

A situação em Portugal

Em Portugal, embora a literacia da informação seja uma preocupação, sobretudo da RBE e das bibliotecas escolares, mas também de algumas Bibliotecas Municipais, ainda não se assistiu ao estabelecimento de *standards*, ou à adaptação dos *standards* internacionais e não são registadas exigências por parte das universidades acerca do domínio dessas competências.

É certo que as competências gerais e transversais 1, 2, 5, 6 e 7 para o Ensino Básico contemplam a literacia da informação:

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

- Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade
- Questionar a realidade observada
- Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema

2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;

- Utilizar formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades
- Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens

5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;

- Planear e organizar as suas actividades de aprendizagem
- Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho

6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;

- Pesquisar, seleccionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respectivos contextos
- Rentabilizar as tecnologias da informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento

7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;

- Identificar situações problemáticas em termos de levantamento de questões
- Seleccionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema
- Confrontar diferentes perspectivas face a um problema, de modo a tomar decisões adequadas

No entanto, em relação à operacionalização específica destas competências, apenas é dito que a mesma deverá ser feita “na perspectiva de cada disciplina ou área curricular, tendo em conta os instrumentos, saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências”, sendo dadas algumas indicações para o trabalho dos professores.

Mais recentemente, o Plano Tecnológico para a Educação, visa “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados ao nível de modernização tecnológica das escolas até 2010”⁵, mas não prevê qualquer estratégia de desenvolvimento da literacia da informação, sem a qual se corre o risco de desperdiçar os recursos existentes. No entanto, em despacho do início do ano de 2009, verifica-se um progresso nesse sentido, ao prever a integração do coordenador da biblioteca escolar na equipa PTE de cada escola/agrupamento, o que deverá constituir uma oportunidade a não perder para colocar a tecnologia ao serviço do desenvolvimento da literacia da informação e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

⁵ Este objectivo está explícito na página de abertura do portal do Plano Tecnológico, em <http://www.escola.gov.pt/objectivos.asp> e na Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, in diário da República, 1.ª série – N.º 180 – 18 de Setembro de 2007 (p. 6564)

3.3. Os estudos de Ross Todd e Carol Kuhlthau

O estabelecimento de *standards* e a adoção de um modelo, como os que resumidamente abordamos acima, são da maior importância para, por um lado, enquadrar e, por outro, orientar a prática do trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os professores curriculares. Para obter o máximo proveito dessa colaboração, é fundamental que pelo menos um dos colaboradores (o professor bibliotecário) seja conhecedor das várias fases pelas quais os alunos passam, no percurso que fazem da informação ao conhecimento.

Focar-se-ão, portanto, com maior detalhe, as abordagens de dois autores – Ross Todd e Carol Kuhlthau - devido ao estudo aprofundado que têm vindo a realizar sobre esse processo e à forma como, sistematicamente e ao longo de muitos anos, se têm debruçado sobre a aprendizagem através da investigação guiada (*guided inquiry*).

São estudos que podem e devem fornecer-nos um sustentáculo muito forte para o trabalho a realizar neste âmbito.

3.3.1. A abordagem de Ross Todd – Construir conhecimento a partir da informação

A investigação de Ross Todd tem-se centrado na forma como as pessoas interagem com a informação e nos processos que seguem para a transformar em conhecimento. Neste âmbito, tem-se dedicado, ao longo dos anos, a estudar o papel das bibliotecas escolares na aprendizagem e enquanto factor de melhoria da escola.

Ele próprio explica que a sua pesquisa visa três aspectos interrelacionados: “compreender como as crianças aprendem e constroem novo conhecimento a partir da informação”; “uso da informação e aprendizagem”; “práticas para bibliotecas escolares assentes em evidências”.

Em 1999, Ross Todd realizou um estudo com algumas turmas do ensino secundário, na Austrália. Embora não susceptível de generalizações, esse estudo permitiu-lhe concluir o seguinte:

integrated information skills instruction appears to have had a significant positive impact on students' mastery of prescribed science content and on their ability to use a range of information skills to solve particular information problems. The study also points to the value of both a process approach and an integrated approach to information skills instruction.

Em 2002, na Conferência da IFLA, Todd chama a atenção para a necessidade de o papel do bibliotecário escolar ir para além de ensinar o aluno a “fazer”, isto é, a dominar uma série de competências de informação. O seu objectivo deverá antes ter em vista o “ser”. Mais do que formar um estudante letrado, deverá formar-se uma pessoa sabedora e com capacidade de aprender sempre mais.

Este autor tem dedicado grande parte do seu tempo à investigação sobre a influência do trabalho das bibliotecas escolares nos resultados dos alunos e apresentou em Lisboa, em Julho de 2006, por altura da conferência da IASL, uma comunicação com o título *From Learning to Read to Reading to Learn: School Libraries, Literacy and Guided Inquiry*, que também nos conduz à reflexão sobre importantes questões relacionadas com o tema deste estudo. Regista-se a sua formulação feliz do que está em causa: formar jovens “who have the ability to read the word and the world, and who can live their lives as thinking, informed, knowledgeable and productive citizens of an increasingly inter-connected world.” (2006: 1).

Todd manifesta a sua preocupação com a descida dos níveis de leitura e foca a sua atenção na importância das bibliotecas escolares e dos seus bibliotecários no caminho a percorrer, no sentido da criação da aptidão e gosto pela leitura, para, assim, conseguir que, através dela, os alunos acedam ao conhecimento.

De acordo com o autor, os professores bibliotecários e os professores curriculares podem tornar a aprendizagem dos alunos mais eficaz, fomentando a compreensão e o conhecimento aprofundado, com recurso à pesquisa guiada e à aprendizagem construtivista. O seu trabalho sistemático constitui evidência da

importância das bibliotecas escolares e da colaboração entre professores e professor bibliotecário na aprendizagem dos alunos.

Na sua comunicação à LILAC (Librarians' Information Literacy Annual Conference), em 2007⁶, Todd refere-se à literacia da informação como “a nossa sobrevivência na revolução da informação”, uma vez que ela nos permite lidar com o nevoeiro informacional da Internet e navegar com segurança nesse meio.

Na sua visão de especialista e de estudioso, há largos anos, da influência do trabalho das bibliotecas escolares na aprendizagem, considera que estas se concentram mais nas competências de procura e avaliação da informação e não trabalham, como deveriam, o uso da mesma. Critica também a tendência para descontextualizar a literacia da informação, actuando os bibliotecários como especialistas nesta área, enquanto que os professores curriculares se ocupam dos conteúdos das disciplinas. Todd sustenta esta opinião, nomeadamente no estudo que realizou, entre 2004 e 2006, nas bibliotecas escolares do estado de Delaware. Estas desenvolvem iniciativas de familiarização com a biblioteca, o conhecimento de diferentes fontes e formatos, a forma de aceder aos recursos, usando estratégias diversificadas, a avaliação da qualidade da informação, a elaboração de citações e o uso ético da informação. Mais raras são já as acções que levam os alunos a identificar as ideias-chave na informação que encontraram e a tomar notas relevantes. Por fim, não se verificam iniciativas que conduzam os alunos a serem capazes de argumentar com base nas evidências que recolheram, a tirar conclusões, a organizar e sintetizar as ideias, a confrontar pontos de vista diferentes e a usar a tecnologia para apresentar as suas novas ideias. Estes últimos aspectos são, no entanto, decisivos, se se quer que a aprendizagem seja a construção de novo conhecimento. Segundo o autor, essas falhas devem-se a vários factores: coloca-se muito mais ênfase no produto do que no processo; as tarefas pedidas aos alunos são pouco exigentes do ponto de vista do pensamento crítico; os critérios de avaliação dessas tarefas não contemplam a compreensão e o conhecimento adquiridos e manifestados.

⁶ Essa comunicação intitulou-se: *If information literacy is the solution, what is the problem? If information literacy is the problem, what is the solution?*

Ao invés, a acção das bibliotecas deve ir no sentido de conduzir os alunos a procurarem compreender, a não se limitarem a receber conhecimentos, mas antes a construir conhecimento, a contraporem ideias e pontos de vista, a confrontarem os seus conhecimentos anteriores com as novas aprendizagens, a comunicarem o que aprendem e a aplicarem os novos conhecimentos a diferentes situações. Só assim se poderá dizer que as aprendizagens realizadas são significativas.

Todd constata que cada disciplina tem um percurso específico no que ele chama “processo da informação ao conhecimento”. A abordagem científica é diferente da abordagem histórica e esta da matemática ou da literária. Assim, não há um modelo de literacia da informação único, que sirva igualmente para todas as disciplinas. Daí que seja da maior importância a colaboração estreita entre os professores curriculares e as bibliotecas escolares. Esta colaboração não se deve limitar a planificar actividades esporadicamente, em conjunto; deve antes levar o professor bibliotecário e o professor curricular a aprenderem um com o outro, para concluir quais os métodos de pesquisa mais adequados, que tipo de dados é preciso coligir e como fazê-lo (leitura e tomada de notas, levantamento, entrevistas, experiências, relatórios), quais as melhores formas de identificar as ideias principais (notas, esquemas, mapas conceptuais), quais os pontos de vista a confrontar, quais as ferramentas tecnológicas a utilizar.

Assim, a biblioteca escolar deve ser um lugar não só de informação, mas também de conhecimento e o professor bibliotecário não só um especialista em literacia da informação, mas um parceiro (e, por vezes, o líder) da aprendizagem curricular.

Na sua intervenção na conferência ECIS (European Conference of Information Systems), já em 2008, na Irlanda⁷, Todd reflecte sobre a forma como as bibliotecas escolares podem e devem colocar as ferramentas da *Web 2.0* ao serviço da construção de um ambiente informativo e da experiência “da informação ao conhecimento”, promovendo comunidades interactivas de aprendizagem. Neste novo contexto, as bibliotecas escolares devem assumir-se como locais não só físicos, mas também

⁷ O tema central e título dessa intervenção foi: *Screenagers in the Networked Wired World: Engaging Learners in the Information-to-Knowledge Experience*

virtuais (24 horas por dia, 365 dias por ano), de aprendizagem, descoberta e criatividade, usando as novas ferramentas tecnológicas para promover o crescimento intelectual, social e cultural dos alunos.

Todd dá vários exemplos do uso a fazer da *Web 2.0* para a aprendizagem e advoga uma mudança de enfoque, devendo a pesquisa, a construção do conhecimento e a comunicação ser o cerne da aprendizagem que ocorre na e com a biblioteca escolar. Para isso, é necessário munir os alunos com as competências essenciais ao conhecimento, como sejam: pensar criticamente e comunicar, usar diferentes processos de criação de conhecimento; argumentar e expor pontos de vista; lidar com ideias opostas ou divergentes; apresentar e comunicar criativamente o novo conhecimento.

Os professores e as bibliotecas escolares necessitam de explorar as redes sociais *online* e de experimentar as potencialidades das ferramentas colaborativas que os alunos já utilizam abundantemente na sua vida diária, para, depois, poderem planear a sua utilização pedagógica.

Em conjunto com Kuhlthau e Heinström, no âmbito do CISSL (Center for International Scholarship in School Libraries at Rutgers University), Todd desenvolveu um conjunto de instrumentos que permitem às bibliotecas escolares e aos professores curriculares avaliarem em que medida a sua acção, através da metodologia do “guided inquiry” (pesquisa guiada), influencia a aprendizagem dos alunos - o SLIM (School Library Impact Measure) Toolkit. Este é composto por um manual do aplicador, que também explica as várias fases do “guided inquiry”, por três instrumentos em que os alunos registam as suas reflexões em três momentos do seu processo de pesquisa, respondendo a perguntas abertas e de escolha múltipla e finalmente, por instruções para interpretar os dados coligidos através das fichas. A primeira é aplicada no início do processo, a segunda quando os alunos atingem a fase de formulação/focagem (*formulation/focus*) e a terceira no final.

Esta ferramenta permite às bibliotecas escolares e aos professores verificar a eficácia da sua colaboração e da forma como aplicam a metodologia “guided inquiry”, tendo assim um evidente valor formativo. Além disso, permite também a produção de

evidências do benefício da metodologia utilizada nas aprendizagens dos alunos, o que deve ser insistentemente divulgado, com vista à sua generalização.

3.3.2. A abordagem de Carol Kuhlthau – “Guided Inquiry”

A metodologia designada por “guided inquiry” provém da experiência e investigação conjunta de vários investigadores, entre os quais se distinguem, por serem os seus expoentes máximos, Ross Todd e Carol Kuhlthau. Porquê, então, associar a Kuhlthau o ponto dedicado ao *guided inquiry*? É que, ao contrário do que acontece com Ross Todd, que faz frequentemente a ponte para outros assuntos afins⁸, o trabalho desta investigadora vem, desde os anos 80 do século passado, a incidir quase exclusivamente sobre o *Information Search Process* (ISP) – processo de pesquisa de informação⁹.

Baseada nas teorias construtivistas de Dewey, Kelly, Bruner e Vigotsky, Kuhlthau desenha uma abordagem muito detalhada do processo de pesquisa de informação (ISP) através do qual se desenvolvem as competências de informação nos alunos. Num artigo publicado em 1993, em *School Library Media Research* (revista online da *American Association of School Librarians – AASL*)¹⁰, a autora advoga que as questões ou problemas de partida devem ser relacionadas com o currículo, seguindo-se-lhes uma acção de motivação para dar aos alunos algumas bases sobre as quais realizarão a sua investigação, permitindo-lhes perceber quais as questões que mais lhes interessam e que merecem ser objecto de pesquisa. Depois, é conveniente a realização de um *brainstorming*, para o levantamento dos conhecimentos já existentes, incentivando a aprendizagem colaborativa.

Kuhlthau considera importante a manutenção de um diário de bordo, onde sejam registadas as conclusões e ideias, que, mais tarde, poderão vir a ser revistas ou recordadas. Nesse diário, serão também tomadas todas as notas. Seguidamente,

⁸ Cf. <http://www.scils.rutgers.edu/~rtodd/publications.htm>

⁹ Cf. <http://www.scils.rutgers.edu/~kuhlthau/publications.htm>

¹⁰ *Implementing a Process Approach to Information Skills: A Study Identifying Indicators of Success in Library Media Programs*

a autora sugere que seja apresentado aos alunos um modelo de pesquisa, contemplando as várias fases do processo e alertando-os para os vários sentimentos que poderão experimentar ao longo do seu trabalho.

A investigadora chama particularmente a atenção para a necessidade de acompanhar os alunos nas fases mais difíceis do processo, quando a informação encontrada não é pertinente ou suficiente ou, pelo contrário, é demasiada e geradora de confusão. Nesta fase, é necessário haver tempo e calma para ler, discutir ideias e tomar notas, evitando o plágio. É importante que os alunos não percam nunca de vista o objectivo do seu trabalho. Também as estratégias de tomar notas devem ser bastante treinadas e acompanhadas, assim como a fase de compilação e articulação da informação recolhida, citando as fontes e parafraseando. Por fim, o resultado da pesquisa deverá ser apresentado à turma e avaliado, de preferência reportando-se os alunos ao diário de bordo que elaboraram, de maneira a que a avaliação incida tanto no produto como no processo seguido para o obter.

É de grande importância o estudo que a mesma investigadora conduziu em escolas dos Estados Unidos, do Canadá e da Suécia, através do qual pôde identificar factores determinantes do insucesso ou do sucesso dos programas de literacia da informação. Quanto ao insucesso, concluiu a autora que ele pode ser devido a um insuficiente acompanhamento dos alunos, à falta de tempo para o trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e o professor curricular e de definição do papel de cada um deles no processo e, por fim, ao facto de as tarefas estipuladas para os alunos serem pouco significativas e desligadas das necessidades do currículo.

O estudo de Kuhlthau permitiu-lhe identificar condições conducentes ao sucesso que qualquer programa de desenvolvimento da literacia da informação deverá ter em conta. A capacidade de colaborar, uma visão pedagógica comum, assente no construtivismo e a vontade de dotar os alunos com competências para aprenderem ao longo da vida são consideradas fundamentais.

Na sua comunicação à 35ª Conferência da IASL¹¹, realizada em Lisboa, em 2006, Kuhlthau aborda as potencialidades do *guided inquiry* no desenvolvimento da literacia da informação e, conseqüentemente na preparação dos alunos para as novas realidades da sociedade do conhecimento. Esta sua visão acabou por surgir, detalhada e sistematizada, no seu mais recente livro, publicado em 2007 em co-autoria com Maniotes e Caspari: *Guided Inquiry – Learning in the 21st Century*.

Ao pensar no desenho de um programa de desenvolvimento de literacia da informação, o contributo de Kuhlthau é incontornável, pelo que se analisará em mais detalhe a sua revisão e adaptação do processo a que tem dedicado a sua vida de investigadora.

Em primeiro lugar, importa explicitar a diferença entre o *guided inquiry* e outras abordagens semelhantes, isto é, perceber em que aspectos esta metodologia vai mais além. Kuhlthau compara-a com a aprendizagem baseada em projectos e explica, de uma forma simples e elucidativa, o que o *guided inquiry* lhe acrescenta. Enquanto na primeira, os alunos são levados a colocar as questões “O que já sei?”, “O que quero saber?” e “O que aprendi?”, no segundo, surgem novas questões: “Como vou descobrir?”, “Como vou partilhar o que aprendi?” e “Como farei na próxima vez?”. Estas três perguntas contêm em si uma diferença de enfoque muito importante, do produto para o processo, levando os alunos a construir novo conhecimento e, através de actividades metacognitivas a propósito da maneira como aprendem, a tornarem-se capazes de aprender no futuro. O *guided inquiry* não separa a aprendizagem das competências em literacia da informação da aprendizagem dos conteúdos curriculares. Ambas acontecem integradamente ao longo do processo de pesquisa.

Kuhlthau (2007: 2) descreve assim, resumidamente, esta metodologia:

Inquiry is an approach to learning whereby students find and use a variety of sources of information and ideas to increase their understanding of a problem, topic or issue. It requires more of them than simply answering questions or getting a right answer. It espouses investigation, exploration, search, quest, research, pursuit and study. Inquiry does not stand alone; it engages interests and challenges students to connect their world with the curriculum. Although it is often thought of as an individual pursuit, it is enhanced by involvement with a

¹¹ *Information Literacy through guided inquiry: Preparing students for the 21st century*

community of learners, each learning from the other in social interaction. However, without some guidance it can be daunting.

Esta orientação (*guidance*) conduz-nos a outro conceito muito importante na abordagem de Kuhlthau que é o de *instructional team*. A colaboração entre professores curriculares e professor bibliotecário é defendida por muitos, mas aqui assume particular importância. É sobre esta equipa educativa que deve assentar um ambiente de aprendizagem capaz de dar resposta às novas necessidades criadas pela Sociedade do Conhecimento.

De acordo com a autora, as escolas organizadas em torno de um currículo compartimentado e rígido, administrado por professores que trabalham isoladamente com os alunos, já não é capaz de dar respostas às necessidades do século XXI. Kuhlthau contrapõe-lhe um ambiente baseado em equipas educativas flexíveis e capazes de guiar os alunos através de uma aprendizagem construtivista, a partir de uma grande variedade de recursos. A investigadora distingue a equipa nuclear que, de acordo com os estudos que tem vindo a realizar, funciona melhor se for constituída por três elementos: o professor bibliotecário, o professor da disciplina que estiver em causa e outro professor ou especialista de uma área afim. Depois haverá a equipa alargada que incluirá outros professores, elementos da comunidade, bibliotecário público, etc., conforme as necessidades do módulo em causa.

Kuhlthau alerta para os factores inibidores¹² e facilitadores do *guided inquiry*. Como inibidores, aponta a falta de tempo (tanto para a planificação do trabalho de equipa, como para a realização das tarefas por parte dos alunos), a confusão acerca dos papéis e responsabilidades de cada elemento da equipa e deficiências na planificação dos módulos. Como facilitadores, apresenta uma visão construtivista da aprendizagem comum a todos os elementos da equipa, a capacidade de ensinar em parceria, a competência na planificação dos módulos e o empenhamento de todos em desenvolver a literacia da informação. Evidentemente que, para que numa escola se crie um novo ambiente de aprendizagem, é necessário que os professores, em geral, disponham da formação e da disponibilidade para funcionarem como facilitadores no processo.

¹² Kuhlthau já havia identificado estes factores no estudo mencionado, realizado nos EUA, Canadá e Suécia.

Um elemento essencial e indispensável nestas equipas educativas é o professor bibliotecário que, segundo a autora, é o responsável pelo estabelecimento de “um ambiente rico em informação” (2007: 49), desempenhando vários papéis:

- o de especialista em recursos, desenvolvendo os recursos da biblioteca escolar, organizando o acesso a recursos *online* e providenciando contactos com recursos exteriores à escola;
- o de professor de literacia da informação, ensinando processos de acesso, avaliação e uso da informação, mantendo uma relação com os alunos ao longo da permanência destes na escola e promovendo um ambiente de aprendizagem construtivista;
- o de elemento central da colaboração, coordenando a equipa do *guided inquiry*, mantendo abertos os canais de comunicação, usando de flexibilidade nos processos de gestão e comunicando com a comunidade.

A aprendizagem através do *guided inquiry* proporciona o encontro entre o contexto dos alunos, o seu mundo, com o currículo. Ao primeiro, Kuhlthau chama o “primeiro espaço” (2007: 32), centrado no aluno, sendo o currículo o “segundo espaço” (2007: 33), centrado no professor. Através desta metodologia cria-se um “terceiro espaço” (2007: 34), centrado na aprendizagem, em que os outros dois se encontram, interagem e se misturam. A linguagem não escolar do contexto sócio-familiar dos alunos e os saberes dele provenientes são bem-vindos, nestes ambientes flexíveis.

Esta forma de aprender estimula a formação de comunidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, depende delas. A colaboração é, então, muito valorizada, não só do ponto de vista do ensino, mas também do da aprendizagem. Os alunos aprendem a construir relações pessoais e são encorajados a falar livremente, uma vez que se sentem num ambiente seguro, em que os conhecimentos que trazem podem ser postos em causa pelo confronto com outros (dos colegas, dos professores, da disciplina em estudo), mas não são censurados por serem considerados inferiores. Assim,

desenvolvem competências sociais, como aceitar pontos de vista diferentes e saber ouvir os outros. Pelo lado dos professores, há também um hábito importante a ser criado: “ter cuidadosamente em conta as ideias dos alunos” (2007: 36).

Estas comunidades de aprendizagem são flexíveis, podendo haver momentos em que o trabalho é feito em grande grupo, outros em que o pequeno grupo é o aconselhável, outros ainda adequados ao trabalho de pares ou mesmo individual, conforme as necessidades de orientação e apoio evidenciadas pelos alunos ou de acordo com as diferentes fases do trabalho. Esta flexibilidade promove também a adaptabilidade dos alunos, que se habitua a interagir e a colaborar com diversos colegas e não sempre com o mesmo grupo.

As seis etapas do ISP (Processo de pesquisa de informação), desenvolvido por Kuhlthau em 1981, destinavam-se a alunos com mais de 12 anos, mas as experiências levadas a cabo por Maniotes e Caspari, demonstram que é possível recorrer ao *guided inquiry* com crianças muito mais novas que conseguem perfeitamente trabalhar “as quatro competências básicas no uso da informação para a aprendizagem: relembrar, resumir, parafrasear e ampliar.” (2007: 24). Trabalhando essas competências, preparam-se para os processos mais complexos que se seguirão. Assente na corrente construtivista da aprendizagem, Kuhlthau (2007: 25) apresenta os seis princípios em que se baseia a aplicação da metodologia do *guided inquiry*, também às crianças:

- As crianças aprendem ao serem envolvidas activamente e ao reflectirem sobre uma experiência;
- As crianças aprendem com base naquilo que já sabem;
- As crianças desenvolvem o pensamento complexo através da orientação em pontos críticos do processo de aprendizagem;
- As crianças aprendem de maneiras diferentes;
- As crianças aprendem através da interacção social com os outros;
- As crianças aprendem através do ensino e da experiência, de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo.

Kuhlthau apresenta a forma como a metodologia do *guided inquiry* trabalha a literacia da informação. Os conteúdos desta são trabalhados a par dos conteúdos curriculares, ao longo da escolaridade. O *guided inquiry* tem em consideração sobretudo os três primeiros *standards* de literacia da informação definidos em 1998 pela AASL, que têm a ver com a localização, avaliação e uso da informação, mas distingue-se de outros modelos, porque faz “uma abordagem conceptual da literacia da informação” (Kuhlthau, 2007: 79, 80). Isto não quer dizer que se pretenda trabalhar exaustivamente a pesquisa e as tecnologias da informação. Em vez disso, para cada uma das competências, são definidas *noções (concepts)* essenciais a serem trabalhadas, ao longo da escolaridade, nas unidades realizadas com recurso ao *guided inquiry*. Dominando progressivamente essas *noções*, os alunos adquirirão as competências em literacia da informação suficientes para se adaptarem às rápidas mudanças que ocorrem no mundo da informação.

Assim, relativamente à competência geral (*standard*) Localizar, são definidas três *noções* relacionadas com a literacia da informação:

- A biblioteca como laboratório da literacia da informação
- Caminhos e percursos: *browsing*, monitorizar, encadear, diferenciar e extrair;
- Tipos de pesquisa: preliminar, exploratória, global e sumária.

Relativamente à competência geral Avaliar, são definidas outras três *noções*:

- Avaliar formatos para ler, ouvir, ver e experimentar;
- A estrutura das fontes dá pistas para as avaliar;
- Cinco características para avaliar fontes – especialização, rigor, actualidade, perspectiva e qualidade.

Relativamente à competência geral Usar, são definidas seis *noções*:

- Determinar a importância, relevância e pertinência;
- Delimitar o assunto;
- Decidir sobre o que é suficiente;
- Gerir a pesquisa – tomar notas, registar referências;
- Interpretar factos e organizar ideias;
- Partilhar com uma comunidade de aprendentes.

Kuhlthau demonstra, na prática, como, no contexto dos EUA, é possível ir ao encontro das competências a desenvolver em cada área curricular, através do *guided inquiry*.

O mesmo exercício seria possível para as competências gerais do Ensino Básico, em Portugal, assim como em relação às competências específicas de cada disciplina.

A autora sublinha a utilidade da avaliação formativa (*assessment*) no *guided inquiry*, pelo feed-back que fornece: aos alunos, sobre os seus pontos fortes e fracos e necessidades de melhorar; aos professores, sobre a forma como estão a organizar a aprendizagem. Esta avaliação formativa é parte integrante do processo e envolve grande complexidade e exigência, na recolha de dados. Pode ser feita pelos alunos e pelos professores e a autora advoga a utilização, para o efeito, do já anteriormente referido *SLIM Toolkit*.

A metodologia do *guided inquiry*, porque assente numa longa prática de aplicação e de investigação e pela forma como responde às necessidades de mudança metodológica que a escola enfrenta, parece uma resposta, consistente e exequível, às exigências do século XXI. Ainda assim, no caso português, exigiria um grande esforço de flexibilização curricular e de formação de professores (das bibliotecas escolares e curriculares).

As bibliotecas escolares têm, por certo, um papel impulsionador dessa mudança, se conseguirem implementar experiências bem sucedidas, avaliá-las com rigor e divulgar os seus resultados, criando evidências que inspirem um alargamento dessas práticas a um número crescente de docentes. O resto dependerá das políticas educativas, da forma como a gestão das escolas conseguir orientar a sua maior ou menor autonomia e da implementação com sucesso de uma formação intensiva, tornada mais viável através das modalidades *online*.

II – O estudo empírico

4. Apresentação do estudo empírico

Com este estudo, pretende-se aprofundar o conhecimento existente acerca das práticas das bibliotecas escolares, no domínio do desenvolvimento da literacia da informação.

Por necessidade de delimitar o âmbito do estudo, seleccionaram-se as bibliotecas das escolas básicas do 2º e 3º Ciclos do concelho de Sintra, integradas na Rede das Bibliotecas Escolares, no momento do início desta investigação. O concelho em causa é aquele em que a autora exerce funções e com cuja realidade está, em consequência, mais familiarizada. A escolha recaiu sobre as escolas dos dois ciclos referidos, por se tratar também dos níveis de ensino em que a autora trabalha há mais tempo.

A decisão de cingir o âmbito do estudo às bibliotecas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) prende-se com a constatação de que algumas áreas de trabalho só começam a ser contempladas quando as bibliotecas já resolveram os seus problemas de instalações, mobiliário, equipamento, fundo documental e seu tratamento, constituição de equipa. É o caso do desenvolvimento da literacia da informação que dificilmente estará entre as prioridades das bibliotecas que ainda não tenham resolvido as dificuldades mencionadas, e que, por isso, ainda não estejam em condições de integrar a RBE ou se encontrem em fase de integração.

Importa aqui contextualizar um pouco o estudo na realidade do concelho em que foi levado a cabo. O concelho de Sintra é o segundo mais populoso do país. Em muitos casos, a sua população reside naquela zona há poucos anos. O crescimento urbanístico selvagem e desordenado levou a que o custo da habitação seja ali inferior ao praticado em outros lados, o que possibilitou a fixação de muitas famílias de um estrato social baixo, com dificuldades económicas e, frequentemente, com situações familiares complexas. Há áreas do concelho em que a população proveniente das ex-colónias é predominante e verifica-se também um elevado número de famílias de etnia cigana e de imigrantes do leste europeu e da China.

Consequentemente, a população escolar do concelho ainda está em crescimento, verificando-se que a maioria das escolas funciona em regime duplo e que muitas delas se debatem ainda com problemas de sobrelotação, apesar do esforço realizado pelo Ministério da Educação, a nível das construções escolares, na década de 90 do século passado. Com muito poucas exceções, confrontam-se com o desafio da inclusão de muitos alunos para quem a passagem pela escola constitui a única oportunidade de virem a ter algumas perspectivas de futuro.

As bibliotecas escolares deveriam, por isso, centrar o seu trabalho essencialmente no desenvolvimento das literacias, influenciando decisivamente no acesso dos alunos à informação e ao conhecimento e promovendo novas formas de aprendizagem que os afastem da exclusão a que, caso contrário, ficarão votados.

Consciente desta realidade, a Rede de Bibliotecas Escolares, através da sua coordenação interconcelhia, tem promovido várias reuniões com os coordenadores das bibliotecas, não só para veicular informações, mas, sobretudo, para promover o relato de boas práticas e o debate sobre várias temáticas de interesse, nomeadamente a literacia da informação que, por ser considerada importante por todos, já foi alvo de abordagem em algumas das referidas sessões.

Tendo em conta o anteriormente exposto, formulámos a seguinte pergunta de partida:

- Como é que as bibliotecas escolares das escolas EB 2/3 do Concelho de Sintra, integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, intervêm na formação dos alunos, no domínio da literacia da informação?

Esta pergunta foi, depois, desdobrada nas seguintes questões de investigação:

- As bibliotecas escolares das escolas EB 2/3 do Concelho de Sintra, integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, dinamizam programas/projectos de desenvolvimento da literacia da informação?
- Quem são os responsáveis pela elaboração e pela execução dos programas/projectos?

- Como é que os programas/projectos são postos em prática?
- É possível estabelecer uma relação explícita entre o número de horas atribuídas às equipas docentes e a formação destas, e a qualidade dos projectos desenvolvidos?
- Qual o nível de integração dos programas nas escolas?
- Existe relação entre o nível dos programas/projectos de desenvolvimento da literacia da informação, as competências evidenciadas pelos alunos e o estilo de utilização que os professores fazem da biblioteca escolar?
- Os programas/projectos estão de acordo com as directrizes internacionais?

O trabalho empírico, desenvolvido a partir dos instrumentos de recolha de dados descritos mais adiante, procurou, então, encontrar respostas relevantes para as seis primeiras questões, para depois verificar a sua consonância com as orientações internacionais.

No que diz respeito à colecta de dados, este estudo decorreu entre Dezembro de 2007 e Junho de 2008 e, para a sua realização, foi pedida a colaboração dos coordenadores das doze bibliotecas em causa, não sem, primeiramente, ter sido solicitada a autorização dos Conselhos Executivos para a aplicação do questionário e, posteriormente, se fosse esse o caso, da entrevista. Acabaram por ser envolvidos apenas nove dos doze coordenadores contactados, por terem sido esses os que responderam ao questionário aplicado.

5. Metodologia

A investigação realizada tem a forma de um estudo de caso descritivo, uma vez que “o estudo se focaliza na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto” e o produto final pretende ser uma “descrição rica do fenómeno que está a ser estudado” (Carmo e Ferreira, 1998: 216, 217).

A opção por este método é adequada quando se pretende “estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” e quando se trata, como é o caso, de um “investigador isolado” (Bell, 2004: 23). É um tipo de estudo empreendido “para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo no seu contexto real... no qual se recorre a múltiplas fontes de recolha de evidências” (Yin, 1994: 23). Assim sendo, pretendendo-se estudar um dos aspectos fundamentais do trabalho que as bibliotecas escolares devem realizar, delimitando o estudo a um concelho do país, sendo esta uma tarefa individual e recorrendo-se a vários coordenadores de bibliotecas, estão cumpridos os referidos critérios.

Podemos também caracterizar a investigação realizada como uma investigação mista – quantitativa e qualitativa – uma vez que se pretende compreender processos algo complexos que dificilmente poderiam ser alvo de uma abordagem puramente quantitativa. É certo que os dois métodos não se opõem, antes se complementam, pois, como afirma Bell, “não há abordagem que prescreva ou rejeite liminarmente qualquer método, em particular.” (2004:19)

5.1. Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados para este estudo empírico decorreu em três fases distintas.

Para a primeira, optou-se pela construção de um inquérito por questionário que permitisse obter os dados necessários para identificar o patamar em que se

encontra cada biblioteca escolar¹³ e cada escola, na área do desenvolvimento da literacia da informação. O questionário permite, como aponta Quivy, “quantificar uma multiplicidade de dados e... proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (2005: 189) e faz ressaltar “problemas complexos que põem em jogo grande número de factores” (Bacher citado por De Ketele e Roegiers, 1999: 35). Pretendeu-se, como recomenda Bell (2004: 99), conseguir o leque de respostas mais significativo possível que... permita cumprir os objectivos do estudo e proporcione respostas a questões-chave”.

Para a segunda fase, optou-se por aplicar um inquérito por entrevista aos coordenadores das três bibliotecas escolares que, através dos dados colhidos pelo questionário, evidenciassem práticas mais avançadas. A opção pelo recurso à entrevista deveu-se ao facto de se considerar que a recolha de informação em presença permite esclarecer aspectos que as respostas ao questionário não deixam entrever e aprofundar o conhecimento acerca dos processos, de uma forma que dificilmente se consegue através do primeiro instrumento aplicado. Como afirma Quivy (2005: 193), a entrevista é um método adequado à “reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos...” e à “análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, ..., o funcionamento de uma organização...” Pretendeu-se justamente obter os pontos de vista dos coordenadores sobre o funcionamento das suas bibliotecas, no âmbito da problemática da literacia da informação.

Esta foi então, e segundo a designação de Ghiglione e Matalon (1992: 106), “uma fase qualitativa complementar” destinada a interpretar aspectos que o questionário pôs em evidência.

Na terceira fase, procedeu-se à análise do conteúdo dos materiais utilizados nas três bibliotecas cujos coordenadores foram entrevistados e que os mesmos disponibilizaram, designadamente: guiões de apoio à realização de trabalhos de pesquisa, de apresentação de trabalhos escritos, de utilização crítica e segura da Internet e planos de actividades.

¹³ Por vezes, adoptar-se-á a sigla BE para designar biblioteca escolar.

5.1.1. O inquérito por questionário

Com o questionário, procurou-se, por um lado, caracterizar as bibliotecas escolares no que toca ao número de alunos que servem, à formação e número de horas atribuídas ao coordenador e à equipa docente e à integração da biblioteca na escola. Por outro, visou-se descrever a situação no que se refere à literacia da informação, focando a sua inclusão nos documentos fundamentais da escola e da biblioteca, as iniciativas da biblioteca escolar na promoção da literacia da informação, as parcerias estabelecidas com esse fim, o tipo de actividades dinamizadas para os alunos e para os professores e o âmbito e periodicidade das mesmas, a existência, ou não, de instrumentos de apoio ao desenvolvimento da literacia da informação, a forma como esses instrumentos foram, ou não, adoptados pela escola. Por fim, procurou-se perceber o nível de desenvolvimento das competências de informação dos alunos e o nível de colaboração entre a biblioteca escolar e os professores, assim como os contextos em que a mesma ocorre.

Pretendia-se relacionar o avanço ou atraso evidenciado nas respostas, com o nível de institucionalização da biblioteca na escola, pela sua inclusão nos documentos em que assenta a orgânica da mesma (Regulamento Interno) e em que está consignada a perspectiva que norteia o trabalho pedagógico aí realizado (Projecto Educativo).

Procurou-se também verificar se existe relação entre a formação e experiência dos coordenadores e suas equipas, por um lado, e, por outro, o trabalho realizado pelas bibliotecas escolares, no domínio em estudo.

Na sua maioria, as questões colocadas destinavam-se a apurar o tipo de práticas existentes em cada biblioteca escolar, tanto no trabalho com os alunos como com os professores e as iniciativas tomadas para conduzir os alunos a um progressivo domínio das competências em literacia da informação.

Tendo como referência o estudo teórico realizado, procedeu-se à definição dos objectivos, de forma a que as questões a colocar fossem significativas e conducentes ao levantamento da informação necessária.

O questionário teve como objectivos gerais:

- a) Verificar se as bibliotecas escolares das escolas EB 2/3 do Concelho de Sintra, integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, dinamizam programas/projectos de desenvolvimento da literacia da informação;
- b) Identificar os responsáveis pela elaboração e pela execução dos programas/projectos;
- c) Compreender o modo como os programas são postos em prática;
- d) Verificar se é possível estabelecer uma relação explícita entre o número de horas atribuídas às equipas docentes e a formação destas, e a qualidade dos projectos desenvolvidos;
- e) Avaliar o nível de integração dos programas nas escolas;
- f) Perceber que relação existe entre o nível dos programas/projectos de desenvolvimento da literacia da informação e
 - i. as competências evidenciadas pelos alunos nessa área;
 - ii. o estilo de utilização que os professores fazem da biblioteca escolar

Como se pode comprovar pela análise da matriz de objectivos do questionário (Anexo 1), para a consecução dos objectivos gerais foram definidos objectivos específicos que pudessem orientar a formulação das questões.

Não foi referido como objectivo geral a caracterização do universo inquirido, que já descrevemos acima, uma vez que ela servirá apenas para, cruzando respostas, atingir alguns dos objectivos gerais, nomeadamente aqueles que prevêm o estabelecimento de relações.

Para manter a confidencialidade dos inquiridos, não serão referidos os nomes das escolas, sendo atribuído um número a cada BE.

De acordo com a definição de Moreira (2004: 116) o questionário elaborado é “multidimensional”, porque se destina a “medir mais do que uma variável” e “elaborado a priori”, pois “o conjunto de variáveis ou dimensões a medir é definido desde o início pelo investigador, que constrói e inclui no questionário uma escala por cada variável a medir.”

As instruções e as questões foram redigidas procurando acautelar interpretações incorrectas, havendo o cuidado de referir actividades muito concretas e, inclusivamente, explicando o que se entende por competências da informação, como se pode constatar na questão 3.1 (Questionário – Anexo 2).

Na construção do questionário, teve-se em atenção, como advogam Carmo e Ferreira (1998: 138) a “coerência intrínseca” no encadeamento das questões, de forma a que estas se configurassem “de forma lógica para quem [...] responde”. Procurou-se usar quadros de referência que não dificultassem a resposta por parte dos inquiridos, cumprindo, assim, as condições explicitadas por Quivy (2005: 190), que afirma que as perguntas devem ser formuladas de uma forma “clara e unívoca” e com “correspondência do universo de referência das perguntas e o universo de referência dos entrevistados”.

Todos os itens são de resposta muito simplificada, havendo poucas situações em que é necessário escrever essa resposta. A maioria são perguntas de resposta fechada em que se apresentam várias respostas-tipo, sendo apenas necessário marcar uma cruz nas opções escolhidas. Nas questões em que se listam várias opções (por exemplo: áreas de formação, actividades promovidas), existe, no final, uma pergunta aberta, para prevenir eventuais omissões.

O questionário foi dividido em cinco partes:

1. Identificação e Caracterização da escola
2. Recursos Humanos – Equipa
3. A Formação para a Literacia da Informação no Plano de Actividades da BE/CRE
4. Modelo Orientador dos Trabalhos de Pesquisa
5. Caracterização dos utilizadores da BE/CRE

O questionário foi escrito em Word e recorreu-se às ferramentas de formulário que permitem marcar os quadrados com cruzes, clicando sobre eles, o que facilita muito a resposta, torna desnecessária a impressão e garante a não desconfiguração do texto. Este está bloqueado, prevendo-se espaço próprio para a introdução do texto, nas respostas às perguntas abertas.

Foi aplicado previamente a três coordenadoras de bibliotecas escolares, não incluídas neste estudo, que, tal como recomendam Carmo e Ferreira (1998: 146) foram “encorajada[s] a fazer observações e sugestões que digam respeito ao questionário no seu todo e a cada uma das suas perguntas”. O retorno obtido incidiu na clareza de algumas instruções e questões e em alguns aspectos formais. Depois de analisadas as respostas ao questionário e as sugestões feitas, foi possível proceder a alguns ajustamentos, chegando-se à redacção definitiva.

Os doze coordenadores das bibliotecas escolares em estudo foram contactados por correio electrónico, com o intuito de lhes explicar o objectivo do inquérito por questionário e de saber da sua disponibilidade para responder. Todos responderam afirmativamente. Seguidamente, foram enviadas cartas aos Conselhos Executivos, nas quais a investigadora se apresentou e solicitou autorização para que o coordenador da biblioteca escolar respondesse ao questionário, indicando, de forma geral, o tema do mesmo e referindo que, por correio electrónico, iriam receber o referido questionário, para poderem analisá-lo com o detalhe que entendessem. Depois de obtida autorização, o questionário foi enviado aos coordenadores, também por correio

electrónico, em meados de Dezembro e foi-lhes pedido que respondessem até 15 de Janeiro. Seis responderam dentro do prazo, três levaram entre mais um e três meses e outros três, apesar da disponibilidade inicial e de terem sido repetidamente instados a fazê-lo, nunca responderam. Os questionários respondidos foram devolvidos também por *e-mail*.

5.1.2. O inquérito por entrevista

Com a consciência de que alguns dados apurados pelo questionário necessitariam de um aprofundamento que este instrumento não permite, passou-se a uma segunda fase deste estudo, optando-se por seleccionar as três bibliotecas escolares que, a partir das respostas dadas no questionário, indicassem melhores práticas, para aplicar aos seus coordenadores um inquérito por entrevista. Para a selecção das três escolas cujos coordenadores seriam entrevistados, estabeleceram-se critérios que permitiram, após a colecta de dados dos questionários, seriar as bibliotecas.

O objectivo da entrevista foi perceber melhor alguns dos aspectos focados no questionário e abordar outros, permitindo também aos coordenadores entrevistados explicitar mais livremente facetas do seu trabalho relacionadas com a temática em estudo.

Optou-se por uma entrevista semi-dirigida, uma vez que esta permite ao interlocutor do investigador, como refere Quivy (2005: 192), exprimir “as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências”.

A variante seleccionada foi, como já anteriormente se referiu, a de entrevista semi-dirigida, uma vez que, como afirma Quivy (2005: 192), “o investigador dispõe de uma série de perguntas ao entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista.” Também De

Ketele e Roegiers (1999: 194) referem que, numa entrevista semi-dirigida, “nem todas as intervenções do entrevistador estão previstas antecipadamente.”

De acordo com a terminologia ligeiramente diferente de Lessard-Hébert et al. (2005: 162), trata-se de uma “entrevista orientada para a resposta”, caracterizada “pelo facto de o entrevistador manter o controlo no decurso de todo o processo. Ela é, na maioria das vezes, estruturada ou, pelo menos, semi-estruturada e é referenciada a um quadro pré-estabelecido.”

O guião da entrevista elaborado (anexo 4) foi, no essencial, igual para as três escolas, referindo-se, no entanto, para cada uma, aspectos específicos que o questionário tinha evidenciado e que era conveniente esclarecer com mais detalhe.

Começa-se pelo pedido de autorização de gravação da entrevista, seguindo-se a referência ao objectivo geral da mesma e ao motivo da escolha do entrevistado. Finalmente, faz-se referência à garantia de anonimato.

O guião está dividido em três partes: A. - Escola; B. – Alunos; C. – Professores.

Para a parte A (Escola), definiram-se os seguintes objectivos específicos:

- Verificar se o Conselho Pedagógico e os Departamentos estão envolvidos nas acções de desenvolvimento da literacia da informação dinamizadas pela biblioteca escolar;
- Compreender o tipo de trabalho realizado com essas estruturas;
- Avaliar o nível de abertura à colaboração com a biblioteca escolar por parte das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares;
- Compreender como o coordenador perspectiva a sua acção futura, no sentido do estreitamento da referida colaboração.

Para a parte B (Alunos), os objectivos foram os seguintes:

- Perceber melhor o impacto do trabalho da biblioteca escolar nas competências evidenciadas pelos alunos;
- Explicitar as dificuldades sentidas pelos coordenadores na aplicação de um programa abrangente de literacia da informação;
- Perceber qual o nível e os contextos de utilização dos guiões de apoio produzidos pela biblioteca escolar;
- Perceber as razões que levam a um alto ou baixo nível de utilização dos mesmos;
- Perceber o fundamento das respostas dadas no questionário quanto às competências dos alunos;
- Compreender como o coordenador perspectiva a acção da biblioteca para a melhoria dessas competências.

Os objectivos definidos para a parte C (Professores) foram os seguintes:

- Perceber quais os factores que influenciam uma maior ou menor colaboração entre a biblioteca escolar e os professores;
- Perceber o modo como se concretiza a colaboração;
- Compreender como o coordenador perspectiva a melhoria da situação relativa à colaboração;
- Perceber o conteúdo das parcerias referidas no questionário
- Perceber a perspectiva do coordenador em relação ao modelo de pesquisa adoptado ou à possibilidade de vir a adoptá-lo;

- Compreender a intenção do coordenador no que se refere à generalização do modelo a toda a escola.

Previram-se algumas questões que Carmo e Malheiro (1998: 136) designam por “perguntas de suporte ou focagem”, para prevenir respostas demasiado curtas, incompletas ou afastadas do tema, nomeadamente fornecendo-se algumas hipóteses de resposta, a título de exemplo (Anexo 4 - Perguntas 2.2.1, 2.3.1.1, 2.3.2.1 e 3.1.1).

No final da entrevista, o coordenador é convidado a fazer outras considerações que entender importantes para este estudo, sobre o trabalho realizado na biblioteca e na escola.

É também pedida ao coordenador a disponibilização de materiais utilizados na biblioteca, no trabalho de desenvolvimento da literacia da informação, o plano de actividades da biblioteca (partes relativas à literacia da informação) e outros documentos que considerem relevantes para a temática em análise.

As entrevistas foram agendadas para os dias 11, 12 e 19 de Junho de 2008 e realizaram-se conforme o previsto, tendo decorrido nas escolas dos entrevistados. Em dois casos, depois de uma visita à biblioteca, os coordenadores encontraram um gabinete com condições para a realização da entrevista, com pouco ruído e garantindo não haver interrupções. A terceira entrevista realizou-se na própria biblioteca, visto não existir outro espaço disponível e por haver ali a calma necessária para o efeito.

Na condução das entrevistas, seguiu-se as recomendações de Quivy (2005: 192, 193), procurando-se, por um lado, facilitar a expressão dos entrevistados, permitindo-lhes aceder “a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” e evitando, por outro, um afastamento “dos objectivos da investigação”, centrando “a troca em torno das hipóteses de trabalho” estabelecidas.

As perguntas foram realizadas, quase na íntegra, de acordo com o guião. Os três guiões obedeciam aos mesmos objectivos, mas, uma vez que se reportavam, em alguns pontos, às respostas dadas no questionário, continham algumas variantes.

Aos entrevistados, foi dado todo o tempo que quiseram para responderem e exporem as suas ideias.

A explicação relativa ao motivo da escolha dos entrevistados (“...a análise dos questionários revelou que a BE que coordena é das que regista um maior avanço no trabalho relacionado com a literacia da informação.”), prestada no início da entrevista, cumpriu também a função de “aquecer o ambiente relacional”, referida por Carmo e Malheiro (1998: 135).

Teve-se também em conta as indicações de Quivy (2005:113): “O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.” Foi, então, o que aconteceu, em dois dos casos em que os entrevistados tendiam a afastar-se da temática da literacia da informação para a do trabalho realizado na área da leitura.

Houve o máximo cuidado em manter um discurso neutro, sem emitir qualquer juízo. Em alguns momentos, sentiu-se a necessidade de alterar um pouco a ordem prevista, porque o discurso do entrevistado a isso conduziu.

5.1.3. Descrição de documentos e materiais relacionados com a literacia da informação

Para que a garantia de anonimato dada aos entrevistados pudesse manter-se, optou-se por fazer a descrição dos documentos fornecidos pelos coordenadores. Trata-se de materiais impressos, havendo também, no caso da BE3, documentos e materiais a consultar na página da biblioteca na Internet. Só neste caso foi possível o acesso ao plano de actividades, mas apenas aos dos dois anos lectivos anteriores, uma vez que o do corrente ano não se encontrava *online*.

6. Apresentação e análise dos resultados

6.1. Resultados do questionário

Para possibilitar a análise dos dados procedeu-se à construção de tabelas de dupla entrada que permitem apurar o número de respostas relativas a cada variável testada, tendo também em conta as escalas utilizadas. Nessas tabelas, não estão identificadas as escolas, sendo cada uma apenas designada pela sigla BE e por um número (BE1, BE2,...). Também nesta análise se recorrerá a essa designação. Todo o tratamento de dados encontra-se num ficheiro Excel (Anexo 6).

Para a análise dos resultados, considerar-se-á, em primeiro lugar, cada uma das categorias definidas e as respectivas subcategorias (Matriz de categorização do questionário – Anexo 3). Depois verificar-se-á, através do cruzamento de dados, se existe relação entre variáveis, como a continuidade e experiência na função de Coordenador ou de elemento da equipa, a formação ou o número de horas para exercer a função e a qualidade das práticas da BE.

Caracterização do universo inquirido

Localização da escola

A questão relativa à localização da escola destinou-se a um controle dos respondentes e das não-respostas.

Integração na RBE

A maioria das nove bibliotecas estudadas entrou na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) através da Candidatura Nacional. Apenas duas integraram a RBE através da Candidatura Concelhia, em 2005, isto devido ao facto de a Biblioteca

Municipal de Sintra se ter constituído como parceira apenas em 2004, tendo a primeira Candidatura Concelhia ocorrido no ano seguinte. Das restantes sete bibliotecas, uma foi integrada há doze anos, uma há onze anos, duas há nove anos, duas há seis anos e uma há cinco.

Número de alunos e distribuição por ciclos

As escolas cujas bibliotecas são objecto deste estudo têm entre 700 e 1400 alunos. Quatro delas têm mais de 1000 alunos, duas estão na casa dos 700, duas têm pouco mais que 800 e uma tem 900. A distribuição entre o 2º e o 3º Ciclo é equilibrada. No entanto, cinco escolas registam um número de turmas ligeiramente maior no 3º Ciclo do que no 2º. Em contrapartida, acontece o oposto em duas delas. As restantes duas têm exactamente o mesmo número de turmas nos dois ciclos.

BE/Escola	Data de integração na RBE¹⁴	Nº total de alunos	Nº alunos 2º Ciclo	Nº turmas 2º Ciclo	Nº alunos 3º Ciclo	Nº turmas 3º Ciclo
BE1	1998	900	359	15	433	19
BE2	2000	812	293	14	338	17
BE3	1997	1380	520	22	860	31
BE4	2005	703	158	12	445	17
BE5	2003	736	366	16	370	16
BE6	2003	812	415	16	275	11
BE7	2005	1042	473	21	569	25
BE8	2004	1036	537	23	499	22
BE9	2000	1001	533	19	468	19

Quadro 1 - Identificação, data de integração na RBE, nº de alunos e turmas, distribuição por ciclos

¹⁴ Esta informação, por estar disponível na página da RBE, não foi objecto de nenhuma das questões do questionário, mas considerou-se relevante incluí-la nesta caracterização.

Por estes dados, podemos verificar que o universo de alunos potencialmente abrangidos pelo trabalho desenvolvido pela BE é bastante significativo, o que sublinha ainda mais a importância de que se reveste a sua actuação na escola.

Nível de integração da BE/ CRE na escola

Em todas estas nove escolas, a Biblioteca Escolar está presente no Regulamento Interno, mas, em contrapartida, apenas em seis é contemplada no Projecto Educativo e ainda em menos (quatro), no Projecto Curricular de Escola.

BE/Escola	PEE	PCE	RI	Nenhum
BE1	Sim	Sim	Sim	
BE2	Sim	Sim	Sim	
BE3	Sim	Sim	Sim	
BE4	Não	Não	Sim	
BE5	Não	Não	Sim	
BE6	Sim	Não	Sim	
BE7	Não	Não	Sim	
BE8	Sim	Sim	Sim	
BE9	Sim		Sim	

Quadro 2 - Representação da BE nos normativos da escola

Numa das nove escolas, o Coordenador da BE não tem assento no Conselho Pedagógico, o que, se tivermos em conta a relevância que a BE deve ter, parece ser revelador de uma visão pouco positiva do papel pedagógico da biblioteca escolar.

Recursos humanos docentes da BE/CRE

As equipas docentes das bibliotecas estudadas são multidisciplinares e constituídas por um mínimo de 4 e um máximo de 7 elementos. Verifica-se que apenas a BE8 segue o que é recomendado pela legislação¹⁵, sendo que a maioria das restantes tem mais um professor do que o legalmente previsto/aconselhado, elevando-se esse número para três, na BE3. Esta situação pode dever-se a uma multiplicidade de razões, como, por exemplo, a consciência, por parte do Conselho Executivo, de que o número de horas do Coordenador é claramente inferior ao necessário para a gestão de uma biblioteca ou, numa óptica diferente, a necessidade de ocupar professores com redução total da componente lectiva, por motivos de saúde.

O número total de horas atribuído às equipas varia entre as 32 e as 120 horas. Em duas escolas, o número de horas é bastante elevado (85 e 120 horas) devido à existência de dois docentes, no primeiro caso, e de três, no segundo, com 35 horas. Tratando-se de professores da equipa, esta situação só pode dever-se à redução total da componente lectiva, pela razão acima apontada, ou (menos provável, no caso das escolas de Sintra) à existência de horários zero.

Numa das escolas, o coordenador exerce essa função a tempo inteiro, por escolha da RBE, fundamentada em boas práticas¹⁶. Cinco coordenadores têm 11 horas, conforme legalmente estipulado, de acordo com o número de alunos da escola. Um coordenador tem 10 horas e outro 14. Apenas um tem 8 horas, apesar de o número de alunos da escola justificar as 11 horas.

¹⁵ O ponto 1 do artigo 8º do Despacho nº 17860/2007 regulamenta, para o ano lectivo em que estes questionários foram aplicados, a constituição das equipas “cuja composição não deve exceder o limite de quatro docentes incluindo o respectivo coordenador”. Estabelece também o crédito horário para o coordenador: oito horas para escolas com menos de quinhentos alunos e onze para as que excedem esse número.

¹⁶ Este tipo de ocorrência é recente, já que, só em 2006/2007 se iniciou a experiência com sete de coordenadores de biblioteca, tendo esse número, no ano em que foram recolhidos estes dados, aumentado para cento e sete, em todo o país.

BE/Escola	Coord	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Total de horas
BE1	8	2	2	2	35			49
BE2	11	4	4	2	2			23
BE3	35	6	6	4	7	7	4	69
BE4	10	4	4	4	2			24
BE5	11	35	35	35	4			120
BE6	11	8	8	4	2			33
BE7	11	35	35	2	2			85
BE8	11	2	2	4				19
BE9	14	2	2	8	4	2		32

Quadro 3 – Equipa: Número de horas atribuídas

Seis dos nove coordenadores são professores do 3º Ciclo.

Apenas na BE2 se verifica a situação de tanto o coordenador como a equipa se encontrarem no seu primeiro ano de trabalho na biblioteca e de não terem experiência anterior noutras. Na BE7, o coordenador tem entre dois e três anos de experiência e nas restantes sete escolas, todos referem mais de três anos de coordenação. Os elementos das equipas também têm experiência. Toda a equipa da BE1 tem já experiência anterior noutras bibliotecas.

Quanto à formação na área das bibliotecas escolares, a situação dos coordenadores varia bastante. Um coordenador não tem formação, dois têm entre 50 e 100 horas de formação contínua, sendo que, num dos casos, a situação é compensada pelo recurso à auto-formação. Outros dois têm entre 100 e 250 horas de formação. Finalmente, quatro têm mais de 250 horas de formação, sendo que dois desses possuem formação pós-graduada.

O trabalho a realizar por uma biblioteca escolar, no domínio da literacia da informação é, do ponto de vista da formação necessária para o efeito, bastante exigente. No caso dos coordenadores inquiridos, alguns terão, decerto, preparação para o realizar, mas o mesmo já não pode dizer-se do tempo disponível para o efeito. De facto, quando se fala da colaboração entre a BE e os professores de sala de aula, convém não esquecer a disponibilidade temporal que a mesma exige. A falta de

tempo é, então, um factor a ter em conta quando apreciamos a qualidade do trabalho realizado pelas bibliotecas.

BE/Escola	Horas formação	Tipo de formação/ Conteúdos			
		Contínua	Espec/Pós-graduada	Mestrado	Auto-formação
BE1	250+	A B C D E F G			A B C D E F G
BE2	S/formação				
BE3	250+	A B C D F G			
BE4	100 a 250	A B D F G			
BE5	250+	B E F G	A		
BE6	250+	A C D E F	A B D E G		A B D E G
BE7	50 a 100	A B G			
BE8	100 a 250	A B D E F G			
BE9	50 a 100	B F			A C D E G

Quadro 4 - Coordenador: Formação na área das bibliotecas escolares

O domínio de formação mais referido pelos coordenadores (7 ocorrências) é o do tratamento documental (B), logo seguido (6 ocorrências) do da organização e gestão da BE (A), em igualdade de circunstâncias com as TIC (F) e com a formação para as literacias (G). A área da promoção da leitura (D) é referida em 5 casos. As áreas menos referidas, com 3 ocorrências, são a animação cultural (E) e a produção de documentos multimédia e digitais (C).

Em todas as equipas existem professores, para além do coordenador, com formação na área das BE, registando-se um caso em que a totalidade dos elementos tem formação. Os dois domínios mais referidos, no caso dos docentes da equipa, são o tratamento documental (B) e as TIC (F).

BE/Escola	<i>Nº de profs</i>	<i>Áreas de formação</i>
BE1	1 a 4	A B D F
BE2	1 a 4	B
BE3	1 a 4	B C D F
BE4	1 a 4	B F
BE5	1 a 4	B E
BE6	todos	B C D E F
BE7	1 a 4	A F
BE8	1 a 4	B D E F G
BE9	1 a 4	B F

Quadro 5 – Professores da equipa: Formação na área das bibliotecas escolares

Integração da Literacia da Informação no Plano de Actividades da BE/CRE

Inclusão do desenvolvimento das competências de informação no Projecto Educativo

Em três das nove escolas, o Projecto Educativo não contempla o desenvolvimento da literacia da informação. Tendo em conta o perfil de competências do aluno à saída do Ensino Básico, em que cinco das dez competências gerais são ligadas à literacia da informação, é grave que se ignore este aspecto, sendo certo, no entanto, que também não sabemos em que termos e com que profundidade a questão é abordada nos Projectos Educativos das escolas que responderam SIM. Seja como for, a inclusão já significa alguma consciência da importância deste assunto.

BE/Escola	
BE1	Sim
BE2	Sim
BE3	Sim
BE4	Não
BE5	Não
BE6	Sim
BE7	Não
BE8	Sim
BE9	Sim

Quadro 6 - Desenvolvimento da literacia da informação no Projecto Educativo

Inclusão do desenvolvimento da literacia da informação no Plano de Actividades da BE/CRE e seus responsáveis

Todas as BE inquiridas contemplam o desenvolvimento da literacia da informação nos seus planos de actividades. Num caso (BE2), as acções desenvolvidas nesse domínio são apenas da responsabilidade da BE, enquanto que, noutros dois, a biblioteca não desenvolve acções senão em parceria (BE1 e BE7). Quanto a parcerias, a mais mencionada é com Área de Projecto (7 ocorrências), logo seguida de Estudo Acompanhado e das áreas disciplinares, com 6 ocorrências. Em quatro casos, são referidas parcerias exteriores. Existem três bibliotecas em que, para além das actividades de iniciativa própria, são referidas 4 parcerias enquanto que numa biblioteca que não dinamiza actividades neste âmbito, a não ser em parceria, são assinaladas todas as 5 hipóteses de parceria.

BE/Escola	Responsabilidade							
	<i>Não</i>	<i>BE/CRE</i>	<i>BE/CRE+AP</i>	<i>BE/CRE+EA</i>	<i>BE/CRE+DT</i>	<i>BE/CRE+ profs. disciplinas</i>	<i>Parcerias exteriores</i>	<i>Outra</i>
BE1			X	X	X	X	X	
BE2		X						
BE3		X	X	X		X	X	
BE4		X	X	X		X	X	
BE5		X						
BE6		X	X			X		
BE7			X	X				
BE8		X	X			X		
BE9		X		X	X	X	X	

Quadro 7 - Acções de desenvolvimento de literacia da informação no plano de actividades / Responsabilidade

Pelo panorama descrito, poderíamos concluir que o trabalho no âmbito da literacia da informação apresenta índices aceitáveis de concretização. Todavia, importa cruzar estas respostas com as da pergunta seguinte.

Acções destinadas aos alunos, sua frequência e número de turmas envolvidas

Recorda-se que os temas das acções, previstos no questionário são os seguintes:

- A – Acções de familiarização com a BE para os novos alunos
- B – Divulgação do Guia do Utilizador
- C – Acções sobre:
 - C1 – a CDU
 - C2 – Como consultar o catálogo
 - C3 – Como localizar documentos nas estantes
 - C4 – Como pesquisar na Internet
 - C5 – Avaliação de páginas *Web*
 - C6 – Selecção de informação relevante na Internet
 - C7 – Selecção de informação relevante em livros e periódicos
 - C8 – Escrita de texto a partir da informação obtida
 - C9 – Como organizar um trabalho de pesquisa
 - C10 – Como fazer uma bibliografia
 - C11 – Utilização segura da Internet
 - C12 – Outra
- D – Actividades de carácter lúdico-formativo
 - D1 – Bibliopaper
 - D2 – Caça à informação
 - D3 – Outras

Como se pode ver pelo quadro apresentado, neste ponto, a situação das bibliotecas varia bastante.

ACÇÕES	BE1		BE2		BE3		BE4		BE5		BE6		BE7		BE8		BE9	
	Frequência	% turmas	Frequência	% turmas	Frequência	% turmas	Frequência	% turmas	Frequência	% turmas	Frequência	% turmas	Frequência	% turmas	Frequência	% turmas	Frequência	% turmas
A	Vx/ano	100%	1x/ano	19%	1x/ano	21%	1x/ano	21%	Nunca		1x/ano	26%	1x/ano	20%	Vx/ano	29%	1x/ano	26%
B	Vx/ano				1x/ano		1x/ano		Vx/ano						1x/ano		1x/ano	
C1					1x/ano	21%	1x/ano	21%	Nunca				Nunca		1x/ano	29%	1x/ano	50%
C2	1x/ano	44%			1x/ano	21%			Nunca		1x/ano	11%	Nunca		Nunca		Nunca	
C3	Vx/ano	100%			1x/ano	21%	1x/ano	21%	Nunca		1x/ano	11%	Nunca		1x/ano	29%	1x/ano	50%
C4	Vx/ano				1x/ano	21%			Nunca				Nunca		Nunca		Vx/ano	26%
C5					1x/ano	21%			Nunca		1x/ano		Nunca		Nunca			
C6	Vx/ano				1x/ano	21%			Nunca				Nunca		Nunca		Vx/ano	26%
C7	Vx/ano				1x/ano	21%			Nunca				Nunca		Nunca			
C8	Vx/ano				1x/ano	21%							Nunca		Nunca			
C9	Vx/ano				1x/ano	21%					1x/ano	4%	Nunca		Nunca			
C10	Vx/ano												Nunca		Nunca			
C11													Nunca					
C12													Nunca					
D1					1x/ano	79%					1x/ano	11%					1x/ano	26%
D2											1x/ano	11%						
D3	Vx/ano												Vx/ano					

Quadro 8 - Acções destinadas a alunos, frequência e nº de envolvidos

A BE1 revela algumas inconsistências nas suas respostas, pois afirma realizar *acções de familiarização com a biblioteca escolar para os novos alunos*, destinadas a 100% das turmas. Ou o número de turmas indicado não está correcto, ou as acções não se destinam apenas a novos alunos. O mesmo coordenador assinalou que a sua biblioteca dinamiza acções sobre *localização de documentos nas estantes*, várias vezes por ano, para 100% das turmas, o que parece também improvável. A mesma biblioteca realiza outras seis acções, várias vezes por ano, embora o coordenador não tenha assinalado o número de turmas envolvidas, o que pode indiciar alguma falha a nível da interpretação da questão, ou que o coordenador se refere a ocorrências não propriamente planeadas e estruturadas. (Esta situação ocorre também, embora mais

pontualmente, com outros coordenadores.) Finalmente, ainda na BE1 é dinamizada, uma vez por ano, uma acção sobre *consulta do catálogo* para 44% das turmas.

A BE2 apenas refere a *acção de familiarização para os novos alunos*, indicando 19% das turmas como destinatárias.

A BE3 é a que dinamiza mais acções, embora só uma vez por ano e tendo por destinatárias 21% das turmas. Apenas uma das actividades lúdico-formativas listadas, o *bibliopaper*, é organizada envolvendo 79% das turmas.

A BE4 realiza *acções de familiarização com a BE para os novos alunos*, sobre a *CDU* e a *localização de documentos nas estantes*, uma vez por ano, para 21% das turmas, o que deve coincidir com o número de turmas do 5º Ano. Afirma também *divulgar o guia do utilizador*, uma vez por ano, mas omite o número de turmas envolvidas.

A BE5 só faz a *divulgação do guia do utilizador*, várias vezes por ano, não indicando o número de turmas envolvidas, o que pode indiciar, por exemplo, que se entende por divulgação apenas ter o guia disponível para o público.

A BE6 realiza sete acções, uma vez por ano. A *acção de familiarização* destina-se a 26% das turmas (provavelmente as de 5º Ano). Quatro outras (*consulta do catálogo*, *localização de documentos nas estantes*, *bibliopaper* e *caça à informação*) têm como destinatários apenas 11% das turmas e, finalmente, a acção sobre *como realizar um trabalho de pesquisa* destina-se apenas a 4%, isto é, a uma turma.

A BE7 só realiza duas acções: a de *familiarização*, para 20% das turmas (provavelmente 5ºAno) e “outra” das *lúdico-formativas*, que o coordenador detalhou como “promoção da escrita e da leitura”, que se realiza várias vezes por ano, sem indicação do número de turmas destinatárias.

A BE9 realiza cinco acções, uma vez por ano, sendo duas (a de *familiarização* e o *bibliopaper*) destinadas a 26% das turmas, outras duas (a *CDU* e *localização de documentos nas estantes*), para 50% das turmas. A *divulgação do guia do utilizador* é referida, não sendo mencionado o número de turmas destinatárias. Finalmente, há duas acções realizadas várias vezes por ano, para 26% das turmas (*Como pesquisar na Internet* e *Seleccção de informação relevante na Internet*).

Em termos globais, podemos constatar o carácter esporádico ou, pelo menos pouco sistemático das acções realizadas, o que pode estar relacionado tanto com a falta de tempo dos coordenadores para um trabalho mais aprofundado, como com uma insuficiente percepção da importância desta questão em relação a outras.

Existência de guiões de apoio e seu objectivo

Cinco das oito bibliotecas disponibilizam guiões de apoio para os alunos, embora se verifique alguma irregularidade no número dos referidos guiões. As BE2, BE6 e BE7 não o fazem. Ao cruzar estas respostas com as dadas à questão anterior, referente à realização de acções para os alunos, regista-se uma inconsistência significativa: existem acções para os alunos mas a BE não produz documentos de apoio para as mesmas. Como possível justificação para esta situação, verifica-se que a BE2, apesar de pertencer, desde 2000, à RBE, tem um coordenador sem formação e que, na BE7, a formação do coordenador ainda é reduzida. Mais estranho é o caso da BE6, cujo coordenador detém a formação simultaneamente mais elevada e mais variada de todos os inquiridos e em que todos os professores da equipa têm também formação. Existe a possibilidade de, por ter sido adoptado por essa biblioteca um modelo de pesquisa, não se sentir a necessidade de guiões de apoio parcelares.

BE/Escola	Guiões	Guiões disponíveis					
		<i>Pesquisa de informação</i>	<i>Referências bibliográficas</i>	<i>Pesquisa na Internet</i>	<i>Avaliar páginas Web</i>	<i>Apresentar trabalhos pesquisa</i>	<i>Outro</i>
BE1	Sim	X	X	X	X	X	
BE2	Não						
BE3	Sim	X	X	X	X	X	
BE4	Sim	X				X	
BE5	Sim	X		X	X		
BE6	Não						
BE7	Não						
BE8	Sim	X	X		X	X	
BE9	Sim	X					

Quadro 9 – Guiões de apoio disponíveis

Acções destinadas aos professores e sua frequência

Recorda-se que as acções listadas no questionário são:

a) Planificação, com professores, de actividades de aprendizagem que incluem realização de pesquisas na BE/CRE.

b) Colaboração com professores em actividades de ensino e aprendizagem que incluem a utilização dos recursos da BE/CRE.

c) Colaboração com professores na orientação de trabalhos de projecto realizados pelos alunos.

d) Planificação com professores de actividades que visam o desenvolvimento da capacidade de avaliação da informação digital.

e) Formação individual de utilizadores (professores) em competências de informação.

f) Dinamização de sessões de formação para professores no âmbito da literacia da informação.

g) Dinamização de sessões de formação para professores no âmbito da ética da informação (liberdade intelectual, censura, privacidade).

h) Produção de instrumentos que apoiem os professores na sala de aula.

i) Apoio no manuseamento dos equipamentos audiovisuais e informáticos.

BE/Escola	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)
BE1	1 vez/ano	1 vez/per	1 vez/per	1 vez/ano	1 vez/ano	1 vez/ano	Nunca	Vár.vezes/ano	Vár.vezes/ano
BE2		Vár.vezes/ano	Vár.vezes/ano						Vár.vezes/ano
BE3	1 vez/ano	1 vez/per	Vár.vezes/ano	1 vez/ano	Vár.vezes/ano	Vár.vezes/ano	Nunca	Vár.vezes/ano	1 vez/per
BE4	Nunca	1 vez/per	1 vez/per	Nunca	1 vez/per	1 vez/ano	Nunca	1 vez/per	Vár.vezes/ano
BE5	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Vár.vezes/ano
BE6	Nunca	Vár.vezes/ano	Vár.vezes/ano	Nunca	Nunca	1 vez/ano	Nunca	Vár.vezes/ano	Vár.vezes/ano
BE7	Nunca	Vár.vezes/ano	Vár.vezes/ano	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	1 vez/per	1 vez/ano
BE8	1 vez/per	Vár.vezes/ano	Vár.vezes/ano	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	1 vez/ano
BE9	Vár.vezes/ano	Vár.vezes/ano	Vár.vezes/ano	1 vez/ano	1 vez/ano	1 vez/ano	Nunca	Vár.vezes/ano	Vár.vezes/ano

Quadro 10 – Acções para professores e respectiva frequência

A única acção que nenhuma biblioteca dinamiza é a referente à ética da informação. Este é um aspecto central, sobretudo se atendermos a muitas situações frequentemente relatadas, em que os alunos (de vários níveis de escolaridade) se limitam, nos seus trabalhos de pesquisa, a copiar a informação recolhida, sem qualquer tipo de tratamento e, por vezes, sem a indicação das fontes. Os coordenadores inquiridos são unânimes ao considerar que os alunos recorrem frequentemente ao plágio (Anexo 6 – Obj.D-I 5.1). Embora as questões éticas se revistam de grande importância, trata-se de um assunto cuja abordagem entre nós é ainda recente, o que pode explicar o resultado obtido nesta questão.

Ordenando as bibliotecas por ordem crescente de acções dinamizadas, temos que:

A BE5 apenas assinala o apoio no manuseamento de equipamentos audiovisuais e informáticos, o que é difícil de justificar, uma vez que o coordenador tem formação pós-graduada na área das bibliotecas escolares e que é altamente improvável que, nessa formação, não tenha sido focada a importância da colaboração com os professores. Além disso, a equipa tem mais quatro docentes, três dos quais têm trinta e cinco horas atribuídas. Sabemos também que isto só acontece no caso de redução total da componente lectiva, por motivo de doença, o que por vezes, em vez de facilitar, dificulta o trabalho do coordenador.

A BE2 assinala, como ocorrendo várias vezes por ano, a colaboração com professores em actividades de ensino e aprendizagem que incluem a utilização dos recursos da biblioteca escolar na orientação de trabalhos de projecto realizados pelos alunos e o apoio e manuseamento de equipamentos.

A BE8 dinamiza, várias vezes por ano, acções de colaboração com professores em actividades de ensino e aprendizagem que incluem a utilização dos recursos da BE/CRE e de colaboração com professores na orientação de trabalhos de projecto realizados pelos alunos. Uma vez por ano, planifica, com professores, actividades de aprendizagem que incluem realização de pesquisas na BE/CRE e presta apoio no manuseamento dos equipamentos audiovisuais e informáticos.

A BE7 refere o mesmo que a BE2, acrescentando, uma vez por período, a produção de instrumentos que apoiem os professores na sala de aula.

A BE6 promove, uma vez por ano, sessões de formação de professores, no âmbito da literacia da informação. Várias vezes promove a colaboração com professores em actividades de ensino e aprendizagem que incluem a utilização dos recursos da BE/CRE, a colaboração na orientação de trabalhos de projecto realizados pelos alunos, a produção de instrumentos que apoiem os professores na sala de aula e presta apoio no manuseamento dos equipamentos audiovisuais e informáticos.

A BE4 só não dinamiza, para além da acção referente à ética da informação, a planificação, com professores, de actividades de aprendizagem que incluem realização de pesquisas na BE/CRE. As restantes variam apenas na periodicidade. As duas acções realizadas envolvendo colaboração com os professores só acontecem uma vez por período. Esta resposta é, portanto, algo inconsistente com a referência às parcerias com os professores de Área de Projecto e Estudo Acompanhado e com os professores das áreas disciplinares (cf. Quadro 7).

As BE1, BE3 e BE9 dinamizam todas as acções (com excepção da g), destacando-se, no entanto a 3 e a 9 pela frequência mais elevada de várias acções, nomeadamente as a), b) e c) que envolvem a colaboração com os professores. São também estas três bibliotecas que referem maior número de parcerias quando inquiridas acerca da responsabilidade pela dinamização de acções de desenvolvimento da literacia de informação constantes do plano de actividades da BE (cf. Quadro 7).

Adopção de modelos de pesquisa pela biblioteca escolar/ escola

Em relação à adopção de um modelo, só as BE3, BE4, BE6 e BE8 é que adoptaram um modelo de pesquisa.

BE/Escola	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
BE1		X
BE2		X
BE3	X	
BE4	X	
BE5		X
BE6	X	
BE7		X
BE8	X	
BE9		X
	4	5

Quadro 11 – Adopção de modelos de pesquisa

Para avaliar o grau de intervenção de cada BE na elaboração do modelo de pesquisa, pretendia-se saber se foi adoptado um modelo já existente, se foi feita uma adaptação a partir de um ou mais modelos ou se a BE/CRE criou um modelo próprio.

A BE6 adoptou o modelo *Big6*. As restantes fizeram adaptações, sendo que a BE3 não diz a partir de que modelo, a BE4 partiu dos modelos *Big6* e PLUS e a BE8 fez adaptações ao *Big6*. Esta predominância do recurso ao *Big6* deve-se provavelmente ao facto de ser aquele que está disponível há mais tempo, em português, na página da RBE e também à sua facilidade de manuseamento e maior divulgação.

Em relação à assunção do modelo por parte da escola, só os coordenadores das BE4 e BE6 assinalam que o modelo adoptado pela biblioteca foi assumido pela escola.

Quanto aos responsáveis pela iniciativa de adopção do modelo, na BE4 a iniciativa foi partilhada entre o coordenador da biblioteca e o coordenador de Área de Projecto, enquanto que, na BE6 a iniciativa foi do coordenador da BE.

No que diz respeito aos modos de divulgação do modelo, na BE4, o modelo foi divulgado através do coordenador de Área de Projecto e através da afixação de cartazes.

Na BE6, foi o coordenador da BE que fez a apresentação do modelo em reuniões de departamento.

Os modelos são disponibilizados em vários formatos.

A BE3 disponibiliza o modelo impresso em folheto e dossiê, através da página *Web* e da plataforma *Moodle* da escola.

A BE4 disponibiliza o seu modelo em dossier e através de cartazes expostos na biblioteca.

Já a BE8 o faz através de folhas A4 plastificadas.

Práticas dos utilizadores da BE/CRE

Competências de informação evidenciadas pelos alunos

No tratamento destes dados foram consideradas duas competências como negativas: 2 - Recorrem frequentemente ao plágio na realização de trabalhos de investigação e 7 - Grande parte dos alunos apresenta dificuldades a nível das competências básicas em informática; duas como neutras: 6 – Os alunos recorrem preferencialmente aos recursos impressos para pesquisar a informação e 14 – Os alunos recorrem preferencialmente aos recursos electrónicos para pesquisar a informação. As restantes quinze foram consideradas como positivas (Anexo 2 – Questionário: 5.1 e Anexo 6 – Questionário: Tratamento de dados – Obj. D-I 5.1). Em

relação ao enunciado 10 - Os alunos solicitam habitualmente o apoio da equipa da BE/CRE para a realização das pesquisas – optou-se por incluí-lo nas competências positivas, não sem antes se ter ponderado a possibilidade de o mesmo ser considerado uma competência neutra. Se, por um lado, os pedidos de ajuda podem indiciar consciência, por parte dos alunos das dificuldades que ainda têm, por outro pode entender-se como um sinal de falta de autonomia. Pesou-se o facto de se tratar de escolas do 2º e 3º Ciclo e de, sobretudo no 2º Ciclo, os alunos estarem ainda a desenvolver a sua autonomia, requerendo, por vezes, um apoio de maior proximidade na realização dos seus trabalhos. Além disso, considerou-se que, em caso de dúvida, é sempre melhor pedir ajuda e ser encaminhado no processo de pesquisa do que avançar autonomamente com incertezas e inseguranças.

Nos casos em que foi dada a resposta NÃO a uma competência negativa, esta foi contabilizada como positiva.

Quanto às competências negativas, todos os coordenadores assinalam que o plágio é frequente, mas não há qualquer intervenção ao nível da ética da informação, como já tivemos oportunidade de verificar na resposta à questão relativa às acções destinadas aos professores. Também, quando questionados quanto às acções destinadas aos alunos nenhum coordenador assinalou a que se referia à segurança na Internet.

Só as BE3, BE7 e BE8 consideram que os alunos apresentam dificuldades a nível das competências básicas em informática. É certo que, não estando definido o que se entende por “competências básicas em informática”, a resposta depende do critério de respondente e pode, por isso, ser pouco significativa.

Em relação às duas competências neutras, todos os coordenadores, excepto o da BE9 (que marca NÃO nas duas situações) assinalam que os alunos recorrem preferencialmente aos recursos electrónicos para pesquisar informação.

Quanto à ocorrência de competências positivas (nº de respostas SIM nas restantes questões + nº de respostas NÃO nas questões 2 e 7 designadas por competências negativas), o gráfico seguinte poderá dar uma ideia das diferenças entre

escolas ou, pelo menos, entre as percepções dos coordenadores das nove bibliotecas escolares.

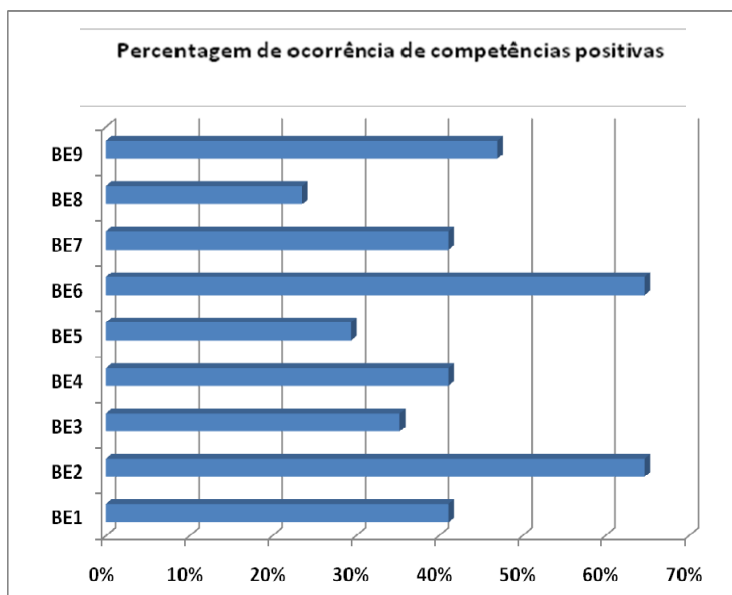


Gráfico 1- Percentagem de ocorrência de competências positivas nos alunos

São duas as escolas em que os alunos demonstram mais de 50% de competências positivas (BE2 e BE6).

Cinco das competências positivas ocorrem em mais de 60% das escolas:

- Os alunos dirigem-se frequentemente à BE/CRE para realizar pesquisas individualmente (Todas as BE);
- Os alunos utilizam com facilidade os diferentes motores de busca (8 das 9 BE);
- Os alunos utilizam frequentemente os principais directórios portugueses (7 das 9 BE);
- Os alunos acedem com facilidade à informação, nos seus variados suportes (7 das 9 BE);
- Os alunos solicitam habitualmente o apoio da equipa da BE/CRE para a realização das suas pesquisas (8 das 9 BE).

Em relação à competência de utilização dos operadores booleanos nas pesquisas, quatro coordenadores não responderam, o que pode indiciar desconhecimento da terminologia.

Podemos concluir desta análise que os alunos têm hábitos de frequência da biblioteca escolar e que acedem facilmente à informação. No entanto, quando se trata de seleccionar a informação, de utilizar estratégias de pesquisa na Internet e de avaliar a informação aí encontrada, de tomar notas durante a pesquisa, de escrever o que aprenderam na sua própria linguagem e de ser capaz de o explicar a outros, os resultados são pouco animadores, mesmo nos casos das bibliotecas em que existem guiões de apoio e em que foram adoptados modelos de pesquisa.

As duas excepções a esta situação não são susceptíveis de serem agrupadas, em termos de justificação. Na BE6, embora não havendo guiões disponíveis, foi adoptado e assumido pela escola o modelo de pesquisa *Big6*. Também é nesta BE que o coordenador tem formação especializada e num maior número de domínios. Em contrapartida, na BE2, não existem quaisquer guiões, nem foi adoptado um modelo de pesquisa e o coordenador não tem formação nem experiência. Será, porventura, legítima a interrogação sobre a consciência deste coordenador relativamente às questões da literacia da informação e, conseqüentemente, sobre a consistência das suas respostas.

Recurso à BE/CRE por parte dos professores

Neste caso, tiveram-se em conta as seguintes acções por parte dos professores:

- a) Procurar recursos impressos na BE/CRE para a preparação das suas aulas.
- b) Procurar recursos *online* na BE/CRE para a preparação das suas aulas.
- c) Solicitar ajuda da equipa educativa para selecção dos recursos.
- d) Elaborar bibliografias para indicar aos alunos.
- e) Preparar aulas em colaboração com a equipa da BE/CRE.
- f) Realizar aulas em colaboração com a equipa da BE/CRE.

- g) Preparar outras actividades em colaboração com a equipa da BE/CRE.
- h) Acompanhar os alunos que vão pesquisar à BE/CRE.
- i) Requisitar materiais para levar para as aulas.
- j) Procurar apoio na utilização dos meios informáticos.
- l) Inteirar-se das novidades existentes (novas aquisições, ofertas, ...).

Como se pedia aos coordenadores que assinalassem a percentagem aproximada de professores que realizam as acções, optou-se por atribuir um código a cada intervalo. Assim:

- 1- 0-15%
- 2 - 16-29%
- 3 - 30-50%
- 4 - 51- 60%
- 5 - > 60 %

A partir desta codificação, foi possível chegar à média por escola e por acção. (Anexo 6 – ObjDII – 5.2)

As acções mais realizadas, e por ordem, são: i) e l), seguidas, em igualdade de circunstâncias pelas c), d) e h).

É de assinalar que as acções e) e f) que se relacionam com a preparação e realização de aulas em colaboração entre a BE e os professores de sala de aula estão entre as menos realizadas, o que nos mostra que o caminho a percorrer neste domínio ainda é longo.

As escolas em que se regista, em média, uma percentagem mais elevada de professores que realizam as acções listadas são as das BE1, BE3 e BE9, com média de 3,9, 3,1 e 2,4, respectivamente. Estas BE são três das que assinalam um maior número de parcerias com professores das áreas disciplinares e não disciplinares. No entanto, parece claro que a noção de parceria dos coordenadores ainda se encontra longe do conceito de colaboração, se tivermos em conta o que já assinalámos em relação às acções e) e f).

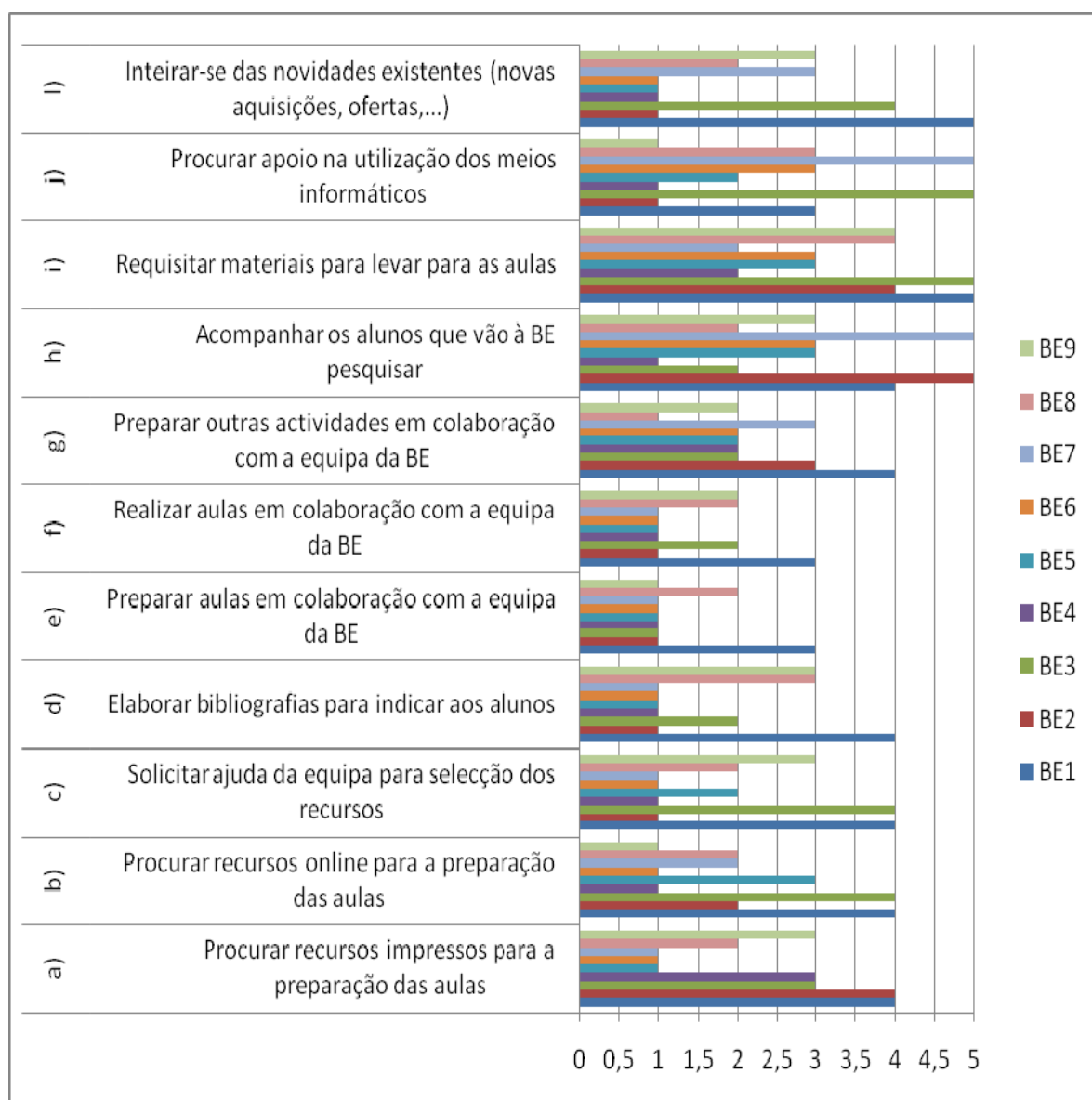


Gráfico 2 – Recurso à biblioteca escolar por parte dos professores

Procurar-se-á, agora, perspectivizar os resultados obtidos à luz de cada uma das questões de investigação, excepção feita para a última, à qual só se responderá no final do estudo. Proceder-se-á aos necessários cruzamentos de dados relativos às variáveis dependentes.

1ª questão - As bibliotecas escolares das escolas EB 2/3 do Concelho de Sintra, integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, dinamizam programas/projectos de desenvolvimento da literacia?

Esta questão contém a dupla designação “programas/projectos”. Depois de analisados os resultados obtidos, pode afirmar-se que as bibliotecas escolares em estudo desenvolvem, com maior ou menor profundidade, projectos no âmbito da literacia da informação. No entanto, em nenhum dos casos, a designação de “programa” parece adequada, uma vez que esta pressupõe uma sistematicidade e uma consistência que os dados não evidenciam.

2ª questão - Quem são os responsáveis pela elaboração e pela execução dos programas/projectos?

A elaboração e execução destes projectos é, na maioria dos casos, fruto de parcerias, sendo as mais frequentes (em 6 das 9 bibliotecas) com Área de Projecto¹⁷ e com as áreas disciplinares, registando-se apenas um caso em que o trabalho realizado é da exclusiva responsabilidade da biblioteca escolar.

3ª questão - Como é que os programas são postos em prática?

A literacia da informação é trabalhada nas nove escolas, através de acções previstas nos planos de actividades das respectivas bibliotecas. Essas acções envolvem a biblioteca escolar, os professores da área curricular não disciplinar (ACND) de Área de Projecto e os das áreas disciplinares.

¹⁷ Esta ACND (Área Curricular Não Disciplinar) é particularmente vocacionada para o trabalho de desenvolvimento da literacia da informação e permite uma articulação mais facilitada com a BE.

No que respeita às acções que têm os alunos como destinatários, constata-se que, das dezassete actividades listadas, apenas duas bibliotecas escolares dinamizam mais de 50% das referidas acções, verificando-se outros dois casos que se aproximam dos 50%. As restantes bibliotecas realizam entre uma e três das acções listadas, o que é claramente insuficiente. A percentagem dos destinatários é muitas vezes omitida, o que parece indicar falta de sistematicidade no processo e, nos casos em que é referida, é manifestamente reduzida.

Também em relação à existência de guiões de apoio, a situação é semelhante. Só duas bibliotecas dispõem da totalidade dos guiões listados no questionário (5), registando-se, em contrapartida, três que não disponibilizam qualquer guião.

Quanto às acções destinadas a professores, das nove listadas, apenas três bibliotecas realizam oito, registando-se uma fraca prevalência das que envolvem colaboração com a BE na preparação e realização de aulas.

A adopção de um modelo de pesquisa, que constitui um passo importante do trabalho em literacia da informação, apenas se verifica em quatro bibliotecas. Tendo em conta a enorme variedade de modelos existente, seria uma medida relativamente simples de ser tomada no sentido de facilitar o trabalho de professores e alunos. Parece, portanto, haver algum desconhecimento ou falta de iniciativa por parte dos coordenadores e equipas. Só numa das escolas, a divulgação do modelo é feita em vários suportes (impresso, digital, *online*). Em dois dos casos em que se verificou a adopção, o modelo foi assumido pela escola, não se verificando, no entanto, em nenhum caso, a intervenção do Conselho Pedagógico, o que indicia um fraco envolvimento da escola como um todo. Nessas duas BE (4 e 6), os coordenadores assinalaram que só 0 a 15% dos professores colaboram com a biblioteca na preparação e realização das aulas, o que indica que o trabalho colaborativo, que poderia assentar no modelo adoptado, ainda não se verifica. É certo que não sabemos há quanto tempo se verificou a adopção do modelo nem quando o mesmo foi assumido por parte da escola, podendo acontecer que ainda seja cedo para que se vejam resultados. No entanto, é de assinalar que a BE 6 é aquela em que o coordenador identifica maior número de competências positivas por parte dos alunos.

4ª questão - É possível estabelecer uma relação explícita entre o número de horas atribuídas às equipas docentes e a formação destas, e a qualidade dos projectos desenvolvidos?

Partindo do princípio de que um trabalho consistente de desenvolvimento da literacia da informação pressupõe uma boa articulação com os professores curriculares e tendo em conta a exigência que essa articulação faz recair sobre o trabalho da BE, colocou-se como hipótese que as equipas com maior número de horas atribuídas e com maior experiência conseguiriam aprofundar mais essa vertente do trabalho.

No entanto, não foi possível associar a existência de programas mais consistentes a um maior número de horas atribuídas às equipas docentes. De facto, em duas das escolas em que as equipas têm mais horas – BE5 e BE8 (cf. Quadro 3 – Equipa: Nº de horas atribuídas), verifica-se uma fraca incidência nas questões relacionadas com a literacia da informação (cf. Quadro 8 – Acções destinadas a alunos, frequência e nº de envolvidos; Quadro 7 – Acções de desenvolvimento da literacia da informação no plano de actividades/Responsabilidade; Quadro 10 – Acções para professores e respectiva frequência). Por outro lado, numa das escolas com menos horas atribuídas à equipa docente (BE9), verifica-se uma atenção significativa dada a essa questão.

Também no que se refere ao número de anos de experiência nestas funções, nem sempre ele coincide com as melhores práticas. (Cf. Anexo 6 - Obj A III – 2, 2.1 – quadros c) e d) com os Quadros 7, 8 e 10, acima referidos).

Quanto à influência da formação do Coordenador e dos restantes elementos da equipa, os resultados obtidos permitem, em alguns casos estabelecer alguma relação (Cf. Quadro 4 – Coordenador: Formação na área das bibliotecas escolares e Quadro 5 – Professores da equipa: Formação na área das bibliotecas escolares com os Quadros 7, 8 e 10, acima referidos). No entanto, noutros casos, as conclusões são, de algum modo, inesperadas.

Por um lado, constata-se que, nas bibliotecas escolares que, através do questionário, revelam melhores práticas, a formação tanto do Coordenador, como das

equipas recai sobre uma variedade maior de conteúdos do que nas outras, embora num dos casos (BE9), o número de horas de formação seja apenas entre 50 e 100, registando-se, no entanto, o recurso à auto-formação em várias áreas, situação em que, provavelmente, as horas são difíceis de contabilizar. Porém, por outro lado, há a registar um caso (BE6), em que, apesar de a formação, quer do Coordenador quer da equipa ser a mais aprofundada e variada, a pontuação obtida no quadro resumo a coloca em quinto lugar, o que quer dizer que essa formação não se reflecte, tão significativamente quanto o expectável, na qualidade das práticas no domínio da literacia da informação. Mais inesperado ainda é o caso (BE5) em que o coordenador dispõe de formação contínua e pós-graduada em cinco das sete áreas listadas, existindo também na equipa professores com formação em duas dessas áreas e em que as práticas evidenciadas através do questionário são as mais fracas.

5ª questão - Qual o nível de integração dos programas nas escolas?

Para completar a panorâmica sobre a integração dos programas de literacia da informação nas escolas, importa esclarecer a situação que se verifica, em alguns aspectos: a integração da biblioteca escolar no Projecto Educativo da Escola (PEE), no Projecto Curricular de Escola (PCE) e no Regulamento Interno (RI); a representação da biblioteca escolar no Conselho Pedagógico, através do coordenador.

São vários os casos (4), em que a BE está contemplada nos três documentos, havendo outros dois, em que o mesmo se verifica no PEE e no RI.

Curiosamente, um dos casos em que a BE consta dos três documentos normativos é, simultaneamente, o único em que o coordenador não tem assento no Conselho Pedagógico.

Nas três bibliotecas escolares que reuniram maior pontuação, depois de aplicados os critérios definidos (de que se falará adiante) e que, portanto, evidenciaram melhores práticas, a BE consta nos três documentos, em dois casos (BE1 e BE3) e no PEE e no RI, noutra (BE9), sendo o coordenador da biblioteca, em todos os casos, membro do Conselho Pedagógico.

Em contrapartida, verifica-se também que, nas duas bibliotecas que obtiveram menor pontuação (BE5 e BE7), a BE apenas está contemplada no Regulamento Interno, o que indicia uma fraca institucionalização daquela estrutura. No entanto, a BE4, que se encontra sensivelmente a meio da tabela de classificação, também só consta no Regulamento Interno.

É possível, portanto, constatar uma tendência, não totalmente comprovada, para que a institucionalização da biblioteca escolar, através da sua integração nos normativos da escola, se reflecta na qualidade dos projectos levados a cabo pelas bibliotecas.

Verifica-se também que nas três bibliotecas mais pontuadas (BE1, BE3 e BE9), o PEE integra o desenvolvimento da literacia da informação, sendo também elas que estabelecem maior número de parcerias. No outro extremo, as duas bibliotecas menos classificadas (BE5 e BE7) são as que estabelecem menos parcerias.

Em relação à 4ª e 5ª questões e às conclusões que as respostas permitiram, há que mencionar a existência de factores que não puderam ser objecto de apreciação através deste questionário (por óbvias limitações de tempo), mas que têm grande importância na qualidade do trabalho da biblioteca escolar e na integração deste na escola e que podem ter uma influência implícita em alguma ou algumas das bibliotecas analisadas. Em primeiro lugar, refira-se a forma como é constituída a equipa da BE e os critérios que presidem à selecção dos seus elementos. Neste aspecto, pode dizer-se que cada escola é um caso, não só quanto ao número de professores que coloca na equipa e ao número de horas que lhes atribui (como se pode verificar nas nove escolas, objecto deste estudo – Quadro 3 – Equipa: Número de horas atribuídas), mas também pelos motivos que levam à escolha dos professores e pelo envolvimento, ou não, do coordenador nessa escolha. Não é raro ouvir-se relatos de equipas que o não são verdadeiramente, pois não foram constituídas em torno de um projecto comum, a que cada elemento pode trazer a mais-valia da sua formação, da sua experiência ou da sua vontade de aprender. Falsas equipas apenas colocam entraves ao trabalho a realizar.

Outro factor a ter em conta é o relacionamento da biblioteca escolar, sobretudo através do seu coordenador, com o órgão de gestão da escola e a forma como aquele

consegue que a biblioteca seja uma preocupação central da direcção. Quando isto não acontece, é provável que, por maiores e melhores esforços que a BE desenvolva, os resultados fiquem sempre aquém do esperado e desejável.

6ª questão - Existe relação entre o nível dos programas/projectos de desenvolvimento da literacia da informação, as competências evidenciadas pelos alunos e o estilo de utilização que os professores fazem da biblioteca escolar?

Cruzando os dados relativos às actividades realizadas com os alunos como destinatários (Quadro 8 – Acções destinadas aos alunos, frequência e número de envolvidos), o número de guiões disponibilizados (Quadro 9 – Guiões de apoio disponíveis), o número de acções para professores (Quadro 10 – Acções para professores e respectiva frequência) e a média de comportamentos colaborativos por parte dos professores em cada escola (Gráfico 2 – Recurso à biblioteca escolar por parte dos professores), com as competências evidenciadas pelos alunos (Gráfico 1 - Percentagem de ocorrência de competências positivas nos alunos e Anexo 6– Obj.DII – 5.2), não se verifica uma correspondência nítida entre as cinco variáveis, como se pode verificar no seguinte gráfico global e no quadro que cruza cada uma das variáveis com as competências dos alunos:

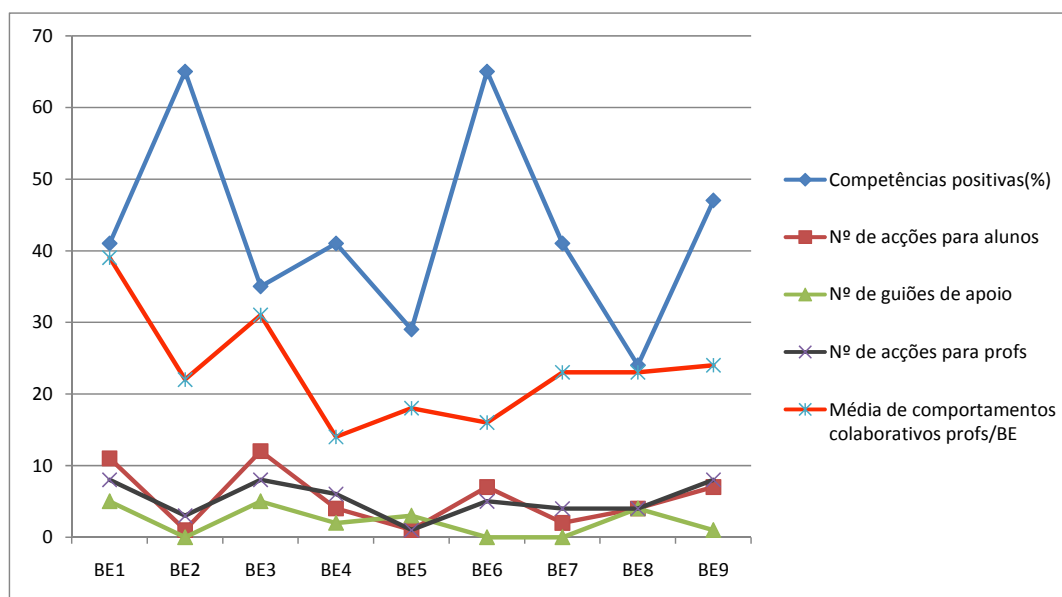


Gráfico 3 – Cruzamento de dados

	BE1	BE2	BE3	BE4	BE5	BE6	BE7	BE8	BE9
Competências positivas(%)	41	65	35	41	29	65	41	24	47
Nº de acções para alunos	11	1	12	4	1	7	2	4	7
Nº de guiões de apoio	5	0	5	2	3	0	0	4	1
Nº de acções para profs	8	3	8	6	1	5	4	4	8
Média de comportamentos colaborativos profs/BE	39	22	31	14	18	16	23	23	24

Quadro 12 – Cruzamento de dados

Na BE5 existe correspondência entre as variáveis. Na BE2 há correspondência entre quatro das variáveis, mas a que se refere às competências positivas dos alunos é inesperadamente discrepante.

A BE3, em que as variáveis relacionadas com as acções para alunos e para os professores, com os comportamentos colaborativos destes e com a disponibilização de guiões de apoio têm valores claramente positivos, regista a segunda mais baixa

percentagem de competências positivas por parte dos alunos. Na BE1 a situação não é muito diferente, sendo a percentagem de competências positivas dos alunos apenas de mais 6% do que na BE3.

Finalmente, se pensarmos nas bibliotecas escolares em que foi adoptado ou adaptado um modelo de pesquisa e verificarmos a sua posição quanto às competências positivas evidenciadas pelos alunos, podemos verificar que apenas a BE6 surge com 65% das referidas competências. A BE4 obtém 41%, a BE3 35% e por fim, a BE8 24%.

Não foi possível, portanto, ligar claramente as melhores práticas à evidência de mais competências por parte dos alunos. Convém, no entanto, ressaltar aqui alguns aspectos. Quando se pede aos coordenadores que assinalem a ocorrência ou não de uma série de comportamentos relativos aos alunos, incluiu-se nos itens advérbios ou locuções adverbiais (geralmente, frequentemente, habitualmente, em regra), para evitar que os respondentes considerassem situações que apenas acontecem esporadicamente. De qualquer forma, é impossível evitar a subjectividade neste tipo de resposta, pois o que é considerado frequente para um pode não o ser para outro. Também em três itens, se introduziu a expressão “com facilidade”, para permitir respostas mais precisas, mas, também aí, os critérios podem variar de pessoa para pessoa.

Outro factor a ter em conta na inconclusividade a que se chegou, nestes pontos, é que, quanto mais aprofundado é o trabalho, em qualquer domínio e, em particular, no campo da literacia da informação, mais clara se torna a percepção das dificuldades e da falta de domínio de competências por parte dos alunos, assim como da necessidade de iniciar, desenvolver ou aprofundar a colaboração com os professores. Assim, é possível que o grau de exigência dos coordenadores, em relação ao seu próprio trabalho e ao da biblioteca que dirigem, varie de acordo com o modo como estão, ou não, despertos para esta problemática. Esta dimensão, como veremos pelos resultados obtidos nas três entrevistas realizadas, é particularmente importante.

Finalmente, um factor que também poderia influir na manifestação de competências positivas por parte dos alunos é o contexto económico-social em que cada escola se insere, com o conseqüente acesso mais facilitado à informação em

contexto familiar. Mas acontece que as diferenças de contexto são ligeiríssimas e, por outro lado, as respostas não evidenciam maiores dificuldades nas escolas com contexto mais problemático.

6.2. Levantamento das melhores práticas

Com os dados apurados através do questionário, foi necessário analisar as nove bibliotecas, ponderando vários indicadores e estabelecendo critérios para os pontuar, obtendo, assim, dados quantitativos que permitissem proceder a uma ordenação tão objectiva quanto possível, já que se pretendia seleccionar as três bibliotecas que evidenciassem melhores práticas, a nível do desenvolvimento da literacia da informação, para aplicar aos respectivos coordenadores um inquérito por entrevista.

Indicadores e critérios para a selecção

Referir-se-á, no quadro seguinte, cada um dos indicadores considerados, assim como os critérios que permitiram a quantificação de cada um.

INDICADORES		CRITÉRIOS
1º	Presença da BE no Projecto Educativo de Escola	Pontuação 0 para a resposta NÃO e pontuação 1 para a resposta SIM
2º	Presença da literacia da informação como um dos objectivos do Projecto Educativo de Escola	Pontuação 0 para a resposta NÃO e pontuação 1 para a resposta SIM
3º	Existência de responsáveis, para além da BE, pelo desenvolvimento da literacia da informação	Número de responsáveis
4º	Existência de acções destinadas a alunos	Número de acções

5º	Envolvimento das turmas nas acções promovidas	Razão entre a soma das percentagens de turmas envolvidas nas acções e o número de acções realizadas
6º	Frequência das acções destinadas aos alunos	Soma das frequências assim codificadas: Nunca – 1; Uma vez por ano – 2; Várias vezes por ano – 3
7º	Existência de guiões de apoio e sua variedade	Número de guiões
8º	Existência de acções destinadas aos professores	Número de acções
9º	Frequência das acções destinadas a professores	Soma das frequências assim codificadas: Nunca – 1; Uma vez por ano – 2; Uma vez por período – 3; Várias vezes por ano – 4
10º	Variedade dos destinatários (disciplinas e ACND)	Número de destinatários
11º	Adopção/ Adaptação de modelo de pesquisa	Pontuação 1 para adopção; pontuação 2 para adaptação
12º	Assunção do modelo por parte da escola	Pontuação 0 para a resposta NÃO e pontuação 1 para a resposta SIM
13º	Variedade de formas de disponibilização do modelo	Número de formas
14º	Verificação de competências dos alunos	Percentagem de competências positivas apurada
15º	Utilização da BE pelos professores	Média apurada através da razão entre a soma dos pontos (correspondentes à percentagem de professores que realiza cada uma das acções) e o número das acções, sendo a pontuação obtida através da seguinte codificação: De 0 a 15% - 1; de 16 a 29% - 2; De 30 a 50% - 3; De 51 a 60% - 4; Mais de 60% - 5

Quadro 13 – Indicadores e critérios para a selecção dos coordenadores a entrevistar

Seguidamente, a fim de tornar comparáveis e somáveis os dados das escolas relativos aos diferentes critérios, foi necessário reduzi-los todos à mesma escala. Para o efeito:

- As respostas com dois valores possíveis (por exemplo de sim/ não) foram transformadas em 5 ou 1;
- As respostas com 3 hipóteses de resposta foram transformadas em 1/3/5;
- As outras respostas foram transportadas para uma escala de 1 a 5: o valor mais elevado foi transformado em 5 e todos os outros foram transformados proporcionalmente. A valores inferiores a 1 foi atribuído o valor 1.

Depois de aplicados os critérios, e de se operar a redução à mesma escala, as bibliotecas ficaram assim ordenadas:

Indicadores para a escolha dos Coordenadores a entrevistar	BE1	BE2	BE3	BE4	BE5	BE6	BE7	BE8	BE9
BE no Projecto Educativo da Escola	5	5	5	1	1	5	1	5	5
LI no Projecto Educativo da Escola	5	5	5	1	1	5	1	5	5
Responsáveis, para além da BE, pelo desenvolvimento da LI	5	1	4	4	1	2	2	2	4
Acções destinadas a alunos	4	1	5	2	1	3	1	2	3
Turmas envolvidas	4	3	4	3	1	2	2	4	5
Frequência das acções destinadas a alunos	5	1	4	1	2	2	3	3	3
Existência de guiões de apoio e sua variedade	5	1	5	1	3	1	1	4	1
Acções destinadas a professores	5	2	5	4	1	3	3	3	5
Frequência das acções destinadas a professores	4	3	5	4	2	4	3	3	5
Variedade dos destinatários	5	3	4	3	1	1	1	3	1
Adopção de modelo/ Adaptação de modelo	1	1	5	5	1	3	1	5	1
Assunção do modelo por parte da escola	1	1	1	5	1	5	1	1	1
Variedade de formas de disponibilização do modelo	1	1	5	3	1	1	1	1	1
Verificação de competências positivas nos alunos	3	5	3	3	2	5	3	2	4
Média de utilização da BE pelos professores	5	3	4	2	2	2	3	3	3
	58	36	64	42	21	44	27	46	47
	2º	7º	1º	6º	9º	5º	8º	4º	3º

Quadro 14 – Ordenação das bibliotecas escolares

Assim, as BE1, BE3 e BE9 foram seleccionadas para a aplicação do inquérito por entrevista aos seus coordenadores.

6.3. Resultados da entrevista

A partir dos objectivos estabelecidos para a entrevista, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise:

Parte A

- a) Envolvimento do Conselho Pedagógico e dos departamentos nas acções de desenvolvimento da literacia da informação promovidas pela biblioteca escolar.
- b) Abertura à colaboração com a BE por parte das ACND e das disciplinas.
- c) Perspectiva do coordenador quanto ao estreitamento da colaboração com essas estruturas.

Parte B

- d) Impacto do trabalho da BE nas competências dos alunos.
- e) Dificuldades em abranger todos os alunos no trabalho de desenvolvimento da literacia da informação.
- f) Nível e contextos de utilização dos guiões de apoio / Justificação.
- g) Forma de apreciação das competências dos alunos.
- h) Perspectiva do coordenador para a melhoria dessas competências.

Parte C

- i) Factores que influenciam a colaboração entre a BE e os professores.
- j) Modos e frequência da colaboração.
- k) Perspectiva do coordenador para a melhoria da colaboração com os professores.
- l) Adopção e generalização de um modelo de pesquisa.

As entrevistas foram integralmente transcritas (Anexos 9, 10 e 11), a partir das gravações, tendo-se acrescentado, no final da transcrição, como advogam Carmo e Malheiro (1998: 136), algumas observações acerca do comportamento verbal e não verbal dos entrevistados e sobre o ambiente em que decorreram as entrevistas.

Os textos assim obtidos constituíram então o *corpus* a ser sujeito a uma análise de conteúdo. De acordo com Guerra (2006: 62), a análise de conteúdo é uma técnica que “tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.”

Procedeu-se, então, a várias leituras de forma a que fossem surgindo núcleos temáticos, primeiramente registados na grelha de análise das entrevistas (Anexo 5). Os entrevistados foram designados com os números 1, 2 e 3, de acordo com a ordem cronológica das entrevistas. Fazendo a correspondência com a codificação do questionário, temos:

<u>Biblioteca</u>	<u>Entrevistado</u>
BE1	2
BE3	1
BE9	3

Previu-se também a hipótese de, a partir da leitura dos textos, surgirem novas temáticas ou problemáticas que poderiam ou não caber nas categorias de análise

definidas *a priori*. No caso de não se integrarem, teria de definir-se uma ou mais novas categorias.

Finalmente, verificou-se o contributo dos dados recolhidos, através das entrevistas, para a resposta às questões de investigação.

Considerando a parte A da entrevista, que diz respeito ao envolvimento da biblioteca escolar com as estruturas pedagógicas da escola, na promoção da literacia da informação, temos que os três entrevistados consideram existir envolvimento do Conselho Pedagógico e dos departamentos, nesse domínio. No entanto, a resposta do entrevistado 1 revela mais coerência a nível dos processos que menciona, uma vez que refere a aprovação do plano de actividades da BE pelo Conselho Pedagógico, bem como dos relatórios de avaliação das mesmas. Menciona a colaboração na planificação e realização de actividades com os departamentos, nesse domínio. Refere também a colaboração na planificação e realização de actividades com os departamentos que, por vezes, são os destinatários das acções.

O entrevistado 2 limita-se a referir a total identificação do Conselho Pedagógico com o que se faz na BE, pois é consultado e aprova as actividades. Os departamentos são considerados automaticamente envolvidos, uma vez que estão representados no Conselho Pedagógico. Refere ainda que um dos professores da equipa faz a ligação com os departamentos, mas, quando se trata de concretizar, fala exclusivamente do departamento de Língua Portuguesa, no trabalho relacionado com o Plano Nacional de Leitura, que está fora do âmbito do assunto da entrevista. Quanto às Áreas Curriculares Não Disciplinares, diz que a colaboração já se faz há algum tempo, com regularidade.

O entrevistado 3, que tinha referido a integração da biblioteca escolar e da literacia da informação no Projecto Educativo, esclarece agora que o referido Projecto está em fase de revisão. Não especifica como é feito o envolvimento com o Conselho Pedagógico, embora, mais adiante o refira pontualmente. Em relação aos departamentos, aquele que mais envolvimento tem é Língua Portuguesa e, por se achar que se “pede sempre tudo aos mesmos”, tenta-se agora diversificar para Área de Projecto e Estudo Acompanhado.

Inquiridos sobre as suas perspectivas de estreitamento da colaboração com as estruturas pedagógicas, o entrevistado 1 fala de um projecto de colaboração entre a BE, Língua Portuguesa e Área de Projecto, no âmbito da *Web 2.0*.

O entrevistado 2 considera existir bastante colaboração com todos, não havendo renitência por parte de nenhuma área, a não ser devido à sua especificidade (por exemplo, Educação Física). No entanto, verificar-se-á, ao longo da entrevista, que esta noção de colaboração não tem a ver com um trabalho planeado de promoção ou desenvolvimento da literacia da informação.

O entrevistado 3 considera que os professores só não colaboram mais, porque não têm tempo, devido às inúmeras tarefas que se lhes exigem. Também neste caso, o termo “colaboração” traduz apenas respostas aos “pedidos de ajuda” da biblioteca escolar para a realização de actividades.

Na parte B da entrevista, consagrada ao trabalho com os alunos, também se regista uma diferença a nível, pode dizer-se, da consciencialização para os problemas. O entrevistado 1 refere que a sua percepção sobre as competências dos alunos provém “apenas” do trabalho diário com os mesmos, na BE e que desse ponto de vista, verifica que “muito lentamente” eles têm adquirido novas competências na área da literacia da informação, embora não haja nenhum estudo concreto que demonstre o impacto da biblioteca escolar nessas competências.

Já o entrevistado 2 começa a sua resposta referindo a influência do Plano Nacional de Leitura nos níveis de leitura. Recentrado sobre o tema proposto pela entrevistadora, fala na manutenção de um bom nível de utilizadores “dos vários suportes” e diz que, sobre as competências dos alunos, não é o mais indicado para falar, mas sim os professores dos departamentos. Esta atitude revela uma visão da BE de algum modo separada do currículo.

Ao entrevistado 3, também foi necessário recolocar a questão, para que se lembrasse de que era sobre literacia da informação que falávamos. Referiu então, como já tinha feito no questionário, a visita de familiarização para os novos alunos e para outras turmas cujos professores achem que dela existe necessidade. Afirmou também que a sua BE todos os anos promove formação para alunos e professores, na área da informação e da pesquisa, tendo-se registado, no corrente ano, o trabalho de

uma professora colaboradora que organizou, para as turmas do 6º e do 8º ano, aulas sobre “Como fazer um *Powerpoint*”, como pesquisar e trabalhar a informação. Refere também pequenos cursos de TIC para os professores. Considera que estas actividades têm influência nas competências dos alunos que nelas participam.

Todos os entrevistados são unânimes em reconhecer dificuldades em abranger todos os alunos no trabalho de desenvolvimento da literacia da informação. O primeiro refere a resistência por parte dos professores em conhecerem o modelo de pesquisa, (entretanto - desde a realização do questionário até à entrevista - já aprovado em Conselho Pedagógico) e, conseqüentemente, em o utilizarem com os alunos, o que se reflecte nas dificuldades destes quando usam autonomamente a BE. O segundo, apesar da abertura à colaboração por parte dos professores de que falou anteriormente, afirma que se estes quiserem, não haverá dificuldades e que a primeira barreira são sempre os professores. Mais uma vez, revela-se alguma passividade por parte da biblioteca escolar, uma vez que o coordenador diz esperar que a adesão dos professores ao PNL (via BE) contagie os outros colegas. O terceiro entrevistado afirma não saber bem como fazer para abranger todos os alunos e considera que precisa de ajuda nesta área.

Na resposta ao questionário, as três BE tinham referido a existência de guiões de apoio aos trabalhos de pesquisa.

Inquirido sobre o nível e contextos de utilização dos referidos guiões, o entrevistado 1 diz que, na BE, os guiões só são utilizados quando se detectam problemas de literacia da informação nos alunos, o que é um tanto inconsistente com a constatação de que as competências dos alunos em literacia da informação evoluem muito lentamente. Quanto à disponibilização dos guiões, eles são distribuídos, no início do ano, aos professores de Área de Projecto, divulgados na página da BE na Internet e nas várias actividades formativas que a BE desenvolve ao longo do ano (que serão referidas mais adiante). O nível de utilização dos guiões na BE é considerado médio, porque os professores aderem pouco. No entanto, um tanto desconcertantemente, o entrevistado pensa que, em contexto de sala de aula, o nível de utilização seja alto, por haver muitos professores de Área de Projecto a solicitarem

os guiões na BE, provavelmente por terem perdido os que lhes foram distribuídos no início.

O entrevistado 2 considera que o nível de utilização do guião de que a BE dispõe é médio, tanto na própria BE como na sala de aula. Na biblioteca, os alunos só usam o guião quando vão acompanhados pelos professores. Estes, por sua vez, precisam de algum tempo para se adaptarem ao guião, mas “depois funciona bem”.

Na BE do 3º entrevistado, existe um guião elaborado pela professora que promoveu a formação dos alunos dos 6º e 8º anos, já referida, e que foi distribuído a esses alunos, mas esse guião não está disponível. O coordenador tem consciência de que deveria disponibilizá-lo, mas que isso, por si só, não basta. De novo, manifesta dúvidas sobre os procedimentos a seguir.

Questionados sobre as competências dos alunos que referiram no questionário, o primeiro entrevistado disse que a sua resposta foi apriorística, baseada apenas no que observa na BE.

O entrevistado 2 reconhece que essa sua resposta ao questionário (gráfico 1 – BE1) foi pouco exacta, uma vez que os professores dos departamentos é que poderiam responder cabalmente. No entanto, através de alguns trabalhos que os alunos oferecem à BE, repara-se que há cuidados, como, por exemplo, na bibliografia e na transferência de informação que não se limita a seguir o procedimento mais usual de “*copy/paste*”.

O entrevistado 3 respondeu apenas pela observação que faz dos seus alunos quando trabalham na biblioteca, nomeadamente na área de informática, onde há sempre um professor a acompanhar, porque os alunos têm dificuldades e recorrem muito ao copiar-colar. Por isso, o coordenador já “pediu” no Conselho Pedagógico, que os professores incentivem os alunos a começarem as suas pesquisas pelos livros, o que está a acontecer.

As perspectivas dos entrevistados sobre o que fazer para melhorar essas competências variam bastante.

O entrevistado 1 refere, muito lucidamente, que o principal é que a escola não se limite a aprovar a adopção de um modelo, mas que interiorize nas suas práticas esse modelo de literacia da informação, sendo que o ideal consistiria em que os alunos

começassem, logo no 1º ciclo, a perceber que é necessário cumprir etapas para se fazer um trabalho envolvendo a pesquisa de informação.

Para o entrevistado 2, basta garantir o acompanhamento dos professores curriculares, porque na biblioteca, tanto os professores da equipa como as auxiliares de acção educativa têm instruções para estarem atentos e enquadrarem o processo de recolha de informação por parte dos alunos.

Para o terceiro entrevistado, é necessário continuar as acções de formação para os alunos e estreitar o trabalho com a Áreas Curriculares não Disciplinares que, até agora, foi apenas esporádico.

Na parte C do questionário, relativa aos professores, os respondentes também manifestaram alguma divergência de pontos de vista.

Quanto aos factores que influenciam a colaboração entre a biblioteca escolar e os professores curriculares, o entrevistado 1 refere o factor espaço: a sua biblioteca é pequena para o número de alunos da escola e se uma turma inteira necessitar de a utilizar, tem de fechar para os restantes alunos. A sala de informática está num espaço à parte, o que exige o dobro da vigilância e faz com que haja períodos em que esteja fechada.

O entrevistado 2 volta a referir, como factor, a vontade de colaborar por parte dos professores e acrescenta outro: o bom apetrechamento da BE, em termos de recursos. Questionado sobre se a equipa, o coordenador e o seu perfil não são importantes, concorda, mas afirma que há muito que a equipa está identificada com o papel da biblioteca na comunidade escolar. A sua tónica é colocada, definitivamente, nos recursos.

Para o entrevistado 3, a pouca colaboração provém da falta de tradição e refere que, apesar dos esforços de divulgação por parte da BE, muitos professores ainda não sabem o que lá existe.

Quanto aos modos e frequência de colaboração, o entrevistado 1 relata que, quando numa turma se trabalha em colaboração com a BE, metade da turma fica na sala de aula com o professor, enquanto a outra metade vai para a biblioteca, trocando na vez seguinte.

O entrevistado 2 deu o exemplo de duas actividades: um concurso de poesia, em colaboração com o departamento de Línguas e Estudos Sociais (que não se enquadra no assunto sobre o qual se inquiria) e um outro concurso, “À Descoberta da Biblioteca Escolar”, em colaboração com Língua Portuguesa e Educação Visual e Tecnológica.

O entrevistado 3 referiu o convite efectuado aos departamentos para que realizassem reuniões na biblioteca, como forma de conhecerem melhor os recursos existentes, convite esse só aceite por Língua Portuguesa e Educação Tecnológica. O próprio coordenador reconhece ter ainda “um caminho a percorrer”, nesse domínio.

Em relação ao modo como pensam melhorar a colaboração com os professores, para o entrevistado 1, a melhoria depende da adequação do espaço da BE que vai ocorrer, devido às obras a realizar proximamente.

Para o entrevistado 2, trata-se de chamar os colegas a participar nas iniciativas da BE.

Para o entrevistado 3, a perspectiva é diferente, já que põe a tónica no facto de a BE, o coordenador e a equipa estarem ao serviço dos alunos e professores e de ser, por isso, muito importante sensibilizar os professores para esse facto, demonstrando-lhes que, colaborando, o seu trabalho fica facilitado.

Inquiridos sobre as parcerias que estabelecem e que referem no questionário, só o entrevistado 1 refere uma que tem a ver com a literacia da informação. Trata-se de uma parceria com o Centro de Formação da área, no sentido da realização de acções sobre o tema, para os professores da escola.

Finalmente, quanto à adopção e generalização de um modelo de pesquisa, a situação das três bibliotecas também é bastante diversa.

Na biblioteca do entrevistado 1, foi feita uma pequena adaptação do modelo *Big6*, que já foi aprovada pelo Conselho Pedagógico. O coordenador considera que essa aprovação pode potenciar a sua utilização, sendo, no entanto, o mais importante, a continuação do trabalho com os professores. As medidas que pensa implementar, tendentes à generalização do recurso ao modelo, são uma reunião com os professores, no início do ano, para debater o modelo, a par com a manutenção da formação que a BE tem vindo a promover, em regime voluntário, para grupos de quinze professores.

Já na biblioteca do entrevistado 2, não foi adoptado nenhum modelo, porque o coordenador considera que essa iniciativa deve partir dos departamentos e não da BE e pensa, no próximo ano, propor aos departamentos que comecem a pensar no assunto, embora a metodologia ainda não esteja definida.

Finalmente, o entrevistado 3 (que, tal como o entrevistado 2, assinalou no questionário que a sua BE não adoptou qualquer modelo de pesquisa) não estava, de início, lembrado do que era um modelo de pesquisa, tendo sido necessário explicitar um pouco, após o que o coordenador manifestou já conhecer alguns e afirmou considerar importante adoptar um, assim como divulgá-lo e promover a sua utilização por professores e alunos.

Analisando globalmente os resultados das entrevistas e conferindo-os com os do questionário, é impossível não reflectir sobre como os métodos quantitativos são, em muitos casos, insuficientes (e neste foram-no, sem dúvida) para nos proporcionar uma visão fiel da realidade. A vantagem da complementaridade entre a análise quantitativa e a qualitativa fica, assim, mais uma vez, comprovada. Pena é que os constrangimentos temporais não tenham permitido a realização de um maior número de entrevistas, nomeadamente aos coordenadores das BE que ocuparam as posições da 4^a à 7^a, depois de aplicados os critérios.

Neste estudo, a biblioteca que, no questionário, ficou posicionada em primeiro lugar (BE3), demonstrou, através da entrevista, ser aquela em que o coordenador está mais desperto para a problemática e, portanto, responde de uma forma que podemos chamar mais consciente. A apreciação que faz, no questionário, acerca das competências dos alunos, está claramente relacionada com o patamar de exigência em que se encontra, relativamente aos outros entrevistados. Por outro lado, o entrevistado 2, cuja biblioteca obteve, no questionário, a segunda pontuação mais alta, é aquele que reflecte uma visão a que podemos chamar mais tradicional da biblioteca escolar, encarada como um local onde devem existir bons recursos para os professores aproveitarem, se quiserem, e que é uma estrutura activa, mas com actividades próprias, independentes das actividades curriculares. A perspectiva colaborativa limita-se ainda a momentos em que há actividades da BE que suscitam a participação

dos departamentos. Transparece das respostas do entrevistado que a forma como os professores têm ocorrido à BE, por causa do Plano Nacional de Leitura, é, de alguma forma, nova e surpreendente, tendo mesmo para o respondente, a potencialidade de se tornar contagiante para os outros professores.

Finalmente, o entrevistado 3 evidenciou que a BE que coordena se encontra ainda numa fase inicial de um percurso, verificando-se muito claramente a consciência de que é necessário pensar aprofundadamente nestas questões e percorrer muito caminho até que o trabalho da BE dê resposta cabal às exigências colocadas pela necessidade de desenvolver as competências dos alunos, no domínio da literacia da informação.

A partir da análise dos resultados das entrevistas, é possível retomar algumas das questões de investigação:

3ª questão – Como é que os programas/projectos são postos em prática?

5ª questão – Qual o nível de integração dos programas nas escolas?

6ª questão – Existe relação entre o nível dos programas/projectos de desenvolvimento da literacia da informação, as competências evidenciadas pelos alunos e o estilo de utilização que os professores fazem da biblioteca escolar?

3ª questão

A realização das entrevistas permitiu a percepção de que apenas na BE3 é possível falar de um projecto. Efectivamente, nessa biblioteca, existem actividades no âmbito da literacia da informação, para os alunos, em parceria com Área de Projecto, concretizam-se iniciativas de formação de professores, neste domínio, existe um modelo de pesquisa adoptado e aprovado pelo Conselho Pedagógico e em vias de ser trabalhado mais aprofundadamente e a BE disponibiliza uma série de guiões de apoio aos trabalhos dos alunos que também orientam a actuação dos professores.

Este coordenador realizou já todo um trabalho preparatório sobre o qual poderá assentar uma articulação sistemática e conseqüente com os professores de sala de aula, no âmbito das várias disciplinas. Com efeito, sabemos hoje que, se o trabalho

de desenvolvimento de competências, como as de literacia da informação, for desenvolvido transversalmente nas várias disciplinas, ele terá mais sentido para os alunos e produzirá resultados, tanto a curto, como a médio e longo prazo. Para que isso aconteça, é imprescindível que, como advoga Zmuda (2008: 35-43), a biblioteca escolar integre de facto as equipas educativas, assumindo o coordenador o papel de “especialista da aprendizagem”, isto é, de conhecedor das estratégias através das quais os professores podem conduzir os seus alunos na construção do conhecimento, a partir da informação. Esse conhecimento deverá então servir para, em conjunto com os professores curriculares, planear, realizar e avaliar módulos de aprendizagem em que, através da colocação de problemas e da procura crítica e criativa da sua solução, com base na disponibilização dos múltiplos recursos acessíveis na e a partir da biblioteca escolar, os alunos aprendam os conteúdos das disciplinas curriculares.

Na BE1, não se pode considerar que a literacia da informação faça parte das prioridades da biblioteca. A visão do coordenador é que essa não deve ser uma iniciativa da biblioteca escolar, mas, no entanto, manifesta-se disposto a propor aos departamentos uma reflexão sobre estas questões.

A BE9 encontra-se numa situação intermédia. Já realiza algumas acções destinadas a alunos, tendo produzido guiões que serviram de base a essas acções, realiza alguma formação para os professores, na área das TIC, que, em certos aspectos, pode ter contacto com a literacia da informação, o coordenador tem uma perspectiva da BE como estando ao serviço dos alunos e dos professores, entende a importância de promover a literacia da informação e tem uma atitude de grande abertura sobre os modos de a levar à prática.

5ª questão

Tal como na 3ª questão, também aqui só se pode verdadeiramente falar em integração no caso da BE3, em que existe consistência entre as acções previstas no plano de actividades da BE e aquilo que é realizado, verificando-se que existe um trabalho sistemático, pelo menos com os professores de Área de Projecto. Além disso,

é referido (o que não acontece nos outros casos) a prática de aprovar no Conselho Pedagógico os relatórios de avaliação das actividades promovidas.

6ª questão

Neste caso, as entrevistas permitiram confirmar a percepção que já existia quanto ao carácter empírico da identificação das competências dos alunos. Em todos os casos, essa identificação baseia-se na observação do que os alunos fazem na BE e, num dos casos, da qualidade dos trabalhos escritos que os mesmos oferecem à biblioteca.

É, no entanto, muito interessante constatar que quanto mais aprofundado é o trabalho que a BE realiza (caso da BE3), mais exigente é o olhar avaliador (ainda que empírico) do coordenador. Por um lado, as entrevistas permitiram constatar que o coordenador desta BE, apesar dos problemas de espaço com que se debate, tem bastante mais oportunidades de observar os alunos a trabalhar em Área de Projecto do que acontece nas outras bibliotecas. Por outro, recorde-se que, apurados os dados do questionário, a BE3 era, a nível das competências evidenciadas pelos alunos, a antepenúltima, na ordenação.

A partir desta análise, impõe-se também outras constatações.

O trabalho realizado nas escolas, no âmbito da literacia da informação, não obedece a orientações curriculares claras, uma vez que não estão definidas competências *standard*. Assim, a formação do coordenador e a sua capacidade de liderar processos influenciam grandemente o acesso que os alunos de cada escola têm a uma aprendizagem que os envolva activamente, com base em recursos variados e em que seja dada especial atenção ao processo de construção do conhecimento.

Mesmo no caso em que o coordenador se aproxima mais do referido perfil de liderança, o seu trabalho ainda tem de se centrar muito na formação de professores, de maneira a tornar possível a colaboração entre estes e a biblioteca escolar, com objectivos comuns.

Se, por um lado, é certo que Área de Projecto reúne melhores condições para o desenvolvimento da literacia da informação, pelo facto de não ser uma

disciplina e de trabalhar a partir de temas e problemas transversais a várias áreas do currículo, por outro, não se verifica a colaboração entre as disciplinas e a biblioteca escolar que os autores estudados (Todd, Kuhlthau, Zmuda, Thomas, Small e muitos dos criadores de modelos de pesquisa) advogam. Aquela área curricular não disciplinar funciona, então, como uma espécie de zona privilegiada, em que se pode pôr em prática o desenvolvimento da literacia da informação, enquanto que nas disciplinas se continua, na maioria dos casos, a trabalhar de forma tradicional. Regista-se a descontextualização da literacia da informação que Todd critica e que faz com que, nem os alunos, nem os professores encarem a abordagem investigativa como a verdadeira forma de aprender. A colaboração assente numa visão pedagógica comum e baseada nas necessidades do currículo, que Kuhlthau defende, está ainda longe de constituir a base do trabalho dos professores e dos coordenadores das bibliotecas escolares. Nas situações mais favoráveis (como é o caso da BE3), estes, podem ser considerados especialistas na disponibilização de recursos e em literacia da informação, mas estão ainda longe de assumir o papel de liderança da equipa de aprendizagem de que fala Kuhlthau, detendo a responsabilidade principal na criação do “terceiro espaço” proveniente do encontro e da interacção entre o currículo e o contexto dos alunos.

6.4. Evidência do trabalho realizado pelas BE no domínio da literacia da informação – Análise dos documentos e materiais por elas produzidos

Começando pela BE1, o material facultado é um manual de dezanove páginas, produzido pela biblioteca em *Word* e formato A4, para apoiar os alunos na consulta da informação nos diferentes suportes, dando especial relevo a como fazer “citações bibliográficas”, relativas a cada um dos suportes.

Seis páginas são dedicadas à consulta dos dossiês temáticos, indicando-se os temas dos dossiês que existem e como são constituídos, chamando-se a atenção para o respectivo índice. Há uma advertência de duas linhas, incitando os alunos a lerem

com muita atenção os artigos seleccionados, a retirarem deles as ideias principais e a fazerem um resumo. Segue-se uma página dedicada ao modo de fazer uma “citação bibliográfica” de artigos de jornais ou revistas e outra com indicações sobre como consultar uma base de dados dos dossiês temáticos no programa Excel, sendo que essa consulta tem de ser solicitada à funcionária. É transcrita uma folha desse ficheiro.

Seguem-se duas páginas destinadas à consulta de CD-ROM, CD áudio, cassetes vídeo e áudio. Indica-se o número de documentos existentes em cada um dos suportes, assim como o número das vitrinas em que os alunos podem encontrá-los. Surgem depois as regras para fazer uma “citação bibliográfica”. Para além destas duas páginas, há mais três, com outros exemplos, para além dos já fornecidos.

O manual prossegue com três páginas sobre “Como fazer citação bibliográfica de Documentos Electrónicos – Internet”, cujo conteúdo é integralmente dedicado às referências bibliográficas de *sites*, livros *online*, artigos de jornal, revista ou periódico *online*, mensagens de *e-mail* pessoal e de bases de dados *online*.

Depois, existem duas páginas sobre “Como consultar um Livro”, onde se apresentam “regras de consulta”, indicando que os livros estão organizados por temas identificados nas estantes e aconselhando a consulta do índice, a selecção dos capítulos com interesse, a leitura e compreensão dos textos, sublinhando e transcrevendo as ideias principais de cada parágrafo, o resumo do que o aluno compreendeu da leitura e a “citação” correcta do livro consultado. Finalmente abordam-se as regras para referência bibliográfica de livros.

Na conclusão, é apresentado como objectivo do manual, facilitar a consulta de vários suportes de informação e “ajudar os alunos (e outros frequentadores do Centro de Recursos) na pesquisa de informação e respectiva forma de citação, de modo a realizarem trabalhos nas diversas disciplinas.”

Finalmente, surge uma bibliografia. Não é indicada a data de elaboração deste manual.

Fazendo agora uma apreciação crítica do mesmo, sobressaem alguns aspectos. Só é dada alguma atenção, através de breves instruções, à consulta dos dossiês temáticos e dos livros; quanto à documentação nos outros suportes e, nomeadamente, à Internet não são dados quaisquer conselhos. A preocupação central é apenas que os

alunos saibam elaborar a bibliografia dos seus trabalhos. Fala-se frequentemente em “citações bibliográficas” e aquilo que se ensina a fazer são as referências bibliográficas; em nenhum lado é explicado como fazer uma citação, nem referido como é importante que os alunos citem o que não é da sua autoria. Na conclusão, são referidos os alunos e “outros frequentadores do Centro de Recursos”, nunca se fazendo menção explícita dos professores. No entanto, este manual, também segundo o coordenador, é essencialmente utilizado pelos alunos quando acompanhados pelos professores e estes últimos nem sempre recorrem a ele por necessitarem de algum tempo para se adaptarem. Parece, então, que este manual, embora sendo omissos em relação a vários aspectos muito relevantes do processo de pesquisa de informação, é, até pela complexidade de elaboração das referências bibliográficas que exhibe, mais destinado aos professores do que aos alunos dos 2º e 3º ciclos.

Da BE3, estão disponíveis para analisar vários documentos, impressos e *online*.

A nível dos guiões impressos, a BE dispõe de cinco “Guias Práticos” em forma de folheto, desdobrável em três partes, elaborados em Publisher, todos com o mesmo *template*, distinguindo-se por um esquema de cores diferente para cada um dos temas abordados.

Os temas são os seguintes: 1 – Pesquisar na Internet; 2 – Avaliar páginas da Internet; 3 – Como realizar um trabalho escrito; 4 – Redigir e apresentar trabalhos; 5 – Referências e citações bibliográficas.

Em todos, aparece, na página de rosto, uma introdução ao conteúdo do folheto. Far-se-á, agora, a análise de cada um deles.

1 – Pesquisar na Internet

Na introdução, dá-se alguma informação sobre a quantidade estimada de documentos existentes na Internet e o número de novos documentos que a mesma recebe diariamente. Refere depois que a evolução tecnológica permite o acesso muito fácil a um grande volume de informação, nomeadamente através dos motores de

busca. Finalmente apresenta o objectivo do guião, que é ajudar o aluno a encontrar rapidamente a informação que procura.

Abrindo o folheto, aparecem três capítulos: Conceitos básicos, em que se explicam as siglas (URL, http, www), a noção de domínio e o significado das extensões; Estratégias de pesquisa, em que são dadas indicações práticas, nomeadamente: anotar num papel o assunto que se procura e em que ciência ou disciplina o mesmo se insere, o tema e subtema, se existem instituições relacionadas, quais as palavras-chave para a pesquisa (procura de sinónimos e expressões equivalentes, personalidades, datas ou regiões relacionadas com o tema). Faz-se depois referência a que, para além da Internet, há, na biblioteca, muitos livros onde pesquisar e incentiva-se o aluno a pedir ajuda ao professor ou à equipa da BE. Depois, são indicadas várias formas como se pode pesquisar na *Web* (através de motores de busca, de endereços electrónicos fornecidos, de directórios, através de hiperligações existentes em páginas relacionadas com o tema, enviando mensagens para fóruns sobre o tema, ou *e-mail* a um especialista). Fala-se, depois, da pesquisa em motores de busca e das vantagens de recorrer às ferramentas de pesquisa avançada, orientando o aluno, numa pesquisa exemplificativa em que se explica a utilidade das aspas, a dispensabilidade das palavras de ligação, o recurso aos sinais + e -, a não necessidade de incluir acentos e sinais gráficos, o recurso aos operadores booleanos, a pesquisa nos directórios.

Remete-se para outro folheto sobre avaliação de páginas da Internet, para que o aluno aprenda a lidar com a multiplicidade de informação que lhe surge, quando faz as suas pesquisas.

No verso do folheto, é fornecida uma lista dos “Melhores Motores de Busca”.

2 – Avaliar Páginas de Internet

Na introdução, faz-se referência às várias finalidades com que a informação pode ser colocada na Internet e refere-se que, ao contrário do que acontece com os livros da BE que passam pela revisão e avaliação das editoras, os sítios da Internet não passam por qualquer tipo de controlo, o que faz com que seja da maior importância dispor de métodos e técnicas para analisar a informação.

No interior do folheto e na penúltima página, existem quatro capítulos correspondentes aos critérios a ter em conta na avaliação das páginas: a aparência, o conteúdo, a qualidade do texto e o autor. Quanto à aparência, são referidos o aspecto (agradável ou não) da página em causa, a facilidade de navegação, a coerência entre os estilos de texto, as cores e o tamanho de letra e qualidade das imagens, a informação que acrescentam, através de legendas e a indicação do seu autor, a legibilidade da letra, tanto pelo tamanho como pelo contraste com o fundo.

Para a avaliação do conteúdo, são propostas onze perguntas a colocar, cobrindo os seguintes aspectos: clareza do título em relação ao conteúdo; indicação do propósito do sítio na página principal; actualização da página; relevância e utilidade da informação para o trabalho; existência de desacordo ou incerteza por parte do aluno, face à informação encontrada; indicação de uma bibliografia; existência de hiperligações para outra informação de qualidade; possibilidade de obter mais informação numa enciclopédia. Em relação às hiperligações, são dadas algumas “dicas”. É, por exemplo, sugerido aos alunos que copiem o endereço do sítio para a caixa de procura de um motor de busca, para encontrar outras páginas que tenham hiperligações para aquela que se está a analisar.

Em relação à qualidade do texto, é chamada a atenção para a correcção frásica, ortográfica e gramatical, para o vocabulário, para o tom (se não é sarcástico ou ofensivo), a clareza e facilidade de interpretação do texto, a organização da informação, a possibilidade de se encontrar com facilidade a informação que se procura. Como “dica” para verificação da correcção, é sugerido que o aluno copie o texto para Word e verifique se há muitos erros assinalados pelo corrector automático, o que pode indiciar falta de qualidade da informação.

Quanto ao autor, há também uma série de perguntas a que o aluno deve procurar responder quando analisa o sítio e que se referem à identificação clara do(s) autor(es), à possibilidade de verificar se este é um especialista ou apenas um entusiasta (através do *curriculum*, se fornecido), à motivação do autor, ao contacto indicado. Como “dica”, é sugerido que se procure nas hiperligações Acerca (About us), Contactos (Contacts), Biografia (Biography) e que se coloque o nome do autor num motor de busca, para procurar referências sobre ele. No caso de a página ser um

directório de um domínio, é sugerido que se entre no domínio principal, para verificar mais facilmente se o mesmo é fiável.

Finalmente, chama-se a atenção para o portal de recursos electrónicos de que a escola dispõe e que permite aos alunos aceder a recursos seleccionados e avaliados pela BE, organizados segundo a CDU.

3 – Como Realizar um Trabalho Escrito

Na introdução, define-se trabalho escrito como “pegar num tema, clarificá-lo e tomar posição sobre o mesmo”. Refere-se depois a escolha de fontes de informação adequadas e quais as competências necessárias para fazer um bom trabalho. O resto do folheto é, resumidamente, um modelo de pesquisa dividido em sete etapas:

- Escolha do tema

Aponta-se a necessidade de se perceber bem o que se pretende com o trabalho, quando ele é proposto pelo professor. Para os trabalhos de iniciativa própria, os alunos são aconselhados a seguir três critérios: escolher temas e tarefas adequadas às suas capacidades e interesses; verificar se existem fontes de documentação acessíveis; pensar no tempo disponível.

- Recolha de informação

São referidas as fontes de informação (dicionários, enciclopédias, livros especializados, jornais, revistas, Internet, entrevistas a pessoas competentes, visitas de estudo). O aluno é aconselhado a começar pela consulta de uma obra de informação geral. Os processos de recolha de informação mencionados são a tomada de notas, pequenos resumos, palavras-chave, esquemas e mapas. Os alunos são remetidos para uma ficha bibliográfica existente na BE, onde poderão registar a informação.

- Plano de trabalho

Destinado a ordenar as ideias, este plano deve possibilitar a divisão do trabalho em capítulos e/ou subcapítulos e a decisão sobre os aspectos e ideias a apresentar. Fala-se também da filtragem da informação – eliminação da informação supérflua e confusa. É aconselhada a arrumação das ideias através de uma lista de ideias ou de palavras-chave.

- Redacção do trabalho

São dados vários conselhos quanto à necessidade de definir os termos que se escolhem, à preferência de utilização de frases afirmativas, à conveniência de formação de frases curtas e de que cada parágrafo corresponda a uma ideia. Também se fala no espaçamento das linhas, das regras de utilização do itálico e do sublinhado. São depois listadas as várias partes que devem constituir um trabalho escrito, sendo os alunos remetidos para outro guião.

- Apresentação e ilustração do trabalho

São listados uma série de conselhos e normas quanto ao tipo de folhas a utilizar, à localização do índice, à utilização de uma página só para a introdução, o registo da bibliografia no final, seguida de anexos, se os houver.

Também se referem os cuidados a ter com os títulos e subtítulos e com a largura das margens, para permitirem anotações, com a caligrafia (quando não se puder utilizar computador), com o cuidado a ter com as folhas, com a paginação e com a numeração e legendagem de todas as figuras, recomendando-se que estas devem ser todas relacionadas com o assunto.

- Impressão

Aconselha-se a impressão de uma primeira versão de rascunho, para corrigir erros e, se o trabalho for longo, refere-se a conveniência de imprimir aos poucos, para que não falte tinta a meio. Depois são dados conselhos quanto à utilização da impressora.

- Encadernação

Fala-se de duas formas de encadernar, ambas disponíveis na biblioteca.

4 – Redigir e apresentar trabalhos

Este guião volta a falar dos aspectos de redacção mencionados no guião anterior. Depois, apresenta em detalhe o que deve constar em cada parte do trabalho escrito – capa, folha de rosto, índice (explicações sobre como fazer índices automáticos), introdução, desenvolvimento (com uma chamada de atenção para as citações), conclusão, bibliografia e anexos.

No capítulo “Apresentação do Trabalho”, são dadas indicações técnicas sobre a inserção de cabeçalho e rodapé, número de página, notas de rodapé, sobre o *lettering*, o espaçamento entre linhas, as margens e o formato.

5 – Referências e citações bibliográficas

A introdução do guião refere a importância de elaborar uma bibliografia correcta e de saber fazer citações.

No interior do folheto, são indicadas as normas e exemplos para fazer referências bibliográficas de: livros de um só autor, livros de vários autores, autor colectividade, volumes ou partes de livros, contribuições em livros (capítulo com autoria própria), artigos de revistas, jornais, etc., teses, dissertações e outras provas académicas, actas de congressos, documentos legislativos (leis, decretos, portarias, despachos), filmes e documentários em vídeo, documentários electrónicos. Indica-se também como proceder quando o autor, editor, local de edição ou data de edição forem desconhecidos.

Complementando os guiões já mencionados, a BE3 dispõe também de um folheto, em tamanho A5, intitulado “Ficha de auto-avaliação do trabalho”, que recomenda a consulta dos guias anteriores, assim como do modelo *Big6*, antes da realização de um trabalho. No final do mesmo, o aluno poderá preencher esta ficha, redigida na primeira pessoa, que contém, muito resumida e organizadamente, todos os aspectos contemplados nos guiões, para verificar se seguiu os passos certos, terminando por uma avaliação global quanto ao cumprimento do prazo, ao facto de ter feito um trabalho completo, com base num tema tratado com rigor. Finalmente, o aluno interroga-se sobre se poderia ter feito melhor e se o trabalho contribuiu para aprofundar o seu conhecimento sobre o tema.

Analisando, agora, os documentos *online* que a BE3 disponibiliza, verifica-se que, na página Internet da biblioteca, num separador intitulado “Guias”, se acede a

quatro temas: “Aprender a estudar”; “Pesquisar a informação”; “Sobreviver na Internet”; “Sítios interessantes”.

Dentro do primeiro, “Aprender a estudar”, aparecem nove temas: “Fazer um resumo”; “Fazer sublinhados”; “Ler e fazer esquemas”; “O trabalho de grupo”; “Consultar o dicionário”; “Preparar um teste”; “Redigir um trabalho”; “Referências bibliográficas”; “Modelo *Big6*”.

Destes nove, há dois cujo conteúdo é idêntico ao dos guiões impressos (Redigir um trabalho e Referências bibliográficas).

“Fazer um resumo” dá as indicações habituais, embora não muito detalhadas. “Fazer sublinhados” fornece sugestões úteis e detalhadas e recomenda que os sublinhados só devem fazer-se nos livros pessoais. Sugere também seis códigos para anotações à margem.

“O trabalho de grupo” refere o facto de, na vida profissional, esta ser uma metodologia normal de trabalho e a importância da cooperação e do respeito pelos outros, para a vida em sociedade. Seguidamente, aponta as vantagens do trabalho de grupo e lista as suas regras.

“Consultar o dicionário” é um guia bastante detalhado, indicando os vários tipos de dicionários existentes e todas as regras a ter em conta na sua utilização. Apresenta também hiperligações para quatro dicionários *online*.

“Preparar um teste” dá indicações não só sobre a forma de estudar, como acerca dos cuidados com as horas de sono, sobre a autoconfiança e a planificação do estudo. Refere também aspectos a ter em conta durante a realização de um teste, como: não esquecer o material necessário, a gestão do tempo, a leitura geral antes de começar a responder, a atenção ao que se pretende com as perguntas, a clareza das respostas e a caligrafia. São também dados conselhos para a fase a seguir à entrega do teste e à sua correcção, também em termos de atitudes (nem derrotistas face ao insucesso, nem triunfalistas, face ao sucesso).

O “Modelo *Big6*” é a versão portuguesa do mesmo, com algumas pequenas adaptações e com as ilustrações originais do *site* do modelo.

Dentro da secção “Pesquisar a informação”, encontram-se dois guias: “Catálogo da biblioteca” e “Internet”.

“Catálogo da biblioteca” é um tutorial completo de consulta do catálogo, neste caso a Bibliobase.

“Internet” começa por ser idêntico ao guia impresso, mas depois alarga-se a outros assuntos: exemplo de um motor de busca (Google), os melhores motores de busca, metamotores, pesquisar em directórios, como escolher o motor de busca certo (tendo em conta as vinte e oito finalidades diferentes que se apresentam).

Na secção “Sobreviver na Internet”, temos os seguintes guias: “Criar uma página”; “Netiqueta”; “Avaliar páginas”; “Segurança na rede”.

Em “Criar uma página”, é apresentado um tutorial sobre o assunto.

Em “Netiqueta”, são apresentadas vinte e uma regras a ter em conta em chatrooms, messenger e *e-mail*. Fala-se também dos *emoticons* feitos com sinais de pontuação e são fornecidas hiperligações para outros sítios sobre o mesmo tema. Finalmente, são apresentadas oito regras éticas do Instituto de Ética da Internet.

“Avaliar páginas” tem semelhanças com o guia impresso, mas os pontos aí previstos aparecem listados em forma de perguntas, numa ficha em que as respostas possíveis são quase todas SIM e NÃO. No final do preenchimento, é suposto que os alunos tenham percebido se o *site* em causa é recomendável ou não.

Em “Segurança na Rede”, são apontadas precauções a ter, quanto à segurança do computador (protecção, *downloads*,...), à segurança pessoal (protecção de dados, cuidados nas conversas com desconhecidos, recurso aos adultos sempre que se sentirem incomodados, etc.), ao correio electrónico (que não deve ser aberto se não se conhecer a proveniência).

Finalmente, existe uma secção de “Sítios interessantes”, destinados mais a professores e à equipa da BE do que propriamente aos alunos.

Em relação a esta biblioteca escolar, falta, agora, analisar os planos de actividades (referentes a 2005/2006 e 2006/2007) que também se encontram *online*. Desses planos, far-se-á o levantamento das actividades que têm a ver com a literacia da informação.

No Plano de Actividades para 2005/2006, um dos objectivos é o seguinte:

“Promover um plano de formação para a equipa da BE/CRE e para os utilizadores da informação”

Das actividades previstas, salientam-se as seguintes:

- Actualização dos guias de apoio à pesquisa na BE;
- Visita à BE/CRE para conhecimento dos espaços e funcionamento;
- Produção de um desdobrável sobre utilização e avaliação de recursos electrónicos, a distribuir, ao longo do ano lectivo, a todos os formandos da iniciativa “Portulano – Navegação Segura”;
- Iniciativa “Portulano – Navegação Segura” com a formação de utilizadores – professores de Área de Projecto (3 sessões);
- Três sessões de formação para pais e Encarregados de Educação no âmbito da iniciativa “Portulano – Navegação Segura”, subordinadas aos temas: Segurança na Internet, Pesquisa na Internet e Avaliar Recursos da Internet;
- Início da oficina de formação (promovida em parceria com o Centro de formação) “Avaliação, gestão e utilização de recursos electrónicos (para professores da bibliotecas escolares);
- Disponibilização de recursos materiais e humanos para colaboração com os diversos departamentos curriculares.

No Plano de Actividades para 2006/2007, mantém-se o objectivo definido para o ano anterior.

Quanto às actividades previstas, destacam-se as seguintes:

- Distribuição dos guias de literacia aos professores de Área de Projecto;
- Acção de formação (com o Centro de Formação) “Literacia da Informação – A Biblioteca Parceira do Professor” (para os professores da equipa);
- Formação de utilizadores – professores de Área de Projecto: “A Biblioteca e a Área de Projecto”;
- Formação de professores – “As TIC em Área de Projecto”;
- Formação de professores – “Avaliação de Recursos Electrónicos”;

- Disponibilização à comunidade de novos guias de literacia;
- Início da oficina de formação (pelo Centro de Formação) – “Biblioteca Escolar e ambientes digitais” (para a equipa da biblioteca);
- Formação de professores – “Internet Segura”

Globalmente, constata-se que os materiais que a BE3 disponibiliza são uma excelente base de trabalho para alunos e, sobretudo para professores, para orientação daqueles em actividades relacionadas com a literacia da informação. O coordenador parece ter bem a consciência da importância do trabalho em colaboração com os professores, uma vez que, nos dois anos transactos, a BE investiu bastante na formação dos professores (de Área de Projecto e da equipa), o que constitui uma condição *sine qua non* para que a colaboração possa acontecer.

Verifica-se, no entanto, que não há referência a actividades que envolvam alunos ou turmas, no domínio da literacia da informação (com excepção de uma visita à BE/CRE para conhecimento dos espaços e funcionamento), muito provavelmente pelos constrangimentos de espaço referidos pelo coordenador, na entrevista.

Quanto à BE9, foi possível o acesso à documentação que serviu de base à formação ministrada aos alunos dos 6º e 8º anos.

Essa documentação consta de cinco apresentações *Powerpoint*, de aspecto muito cuidado e apelativo para os alunos, com os seguintes títulos: *O Computador, Como Usar a Internet, Motores de Busca, Trabalho de Pesquisa, Regras para a Realização de um Trabalho Escrito.*

O Computador

Esta apresentação consta de dez diapositivos. O primeiro refere algumas das finalidades com que um computador pode ser usado: escrever textos (emendando-os ou alterando-os com facilidade), organizar bases de dados, desenhar, elaborar tabelas, gráficos, quadros, navegar na Internet, digitalizar imagens ou textos a partir de livros, jornais, etc.. No segundo diapositivo, faz-se a apresentação do ambiente de trabalho e explica-se que, através dos ícones aí existentes, se pode aceder a diversas aplicações.

No terceiro diapositivo, explica-se, de forma acessível, o que é um ficheiro e uma pasta, para, em seguida, no quarto, se ensinar o aluno a criar uma pasta com o seu nome. No quinto, explica-se como se acede à aplicação *Word* e, no sexto, o aluno fica a saber como escrever maiúsculas, como apagar, mudar de linha e colocar acentos. No sétimo e no oitavo, fala-se da função de pré-visualização e impressão. Finalmente, no nono e décimo diapositivos, é explicado como guardar o ficheiro de forma correcta, na pasta com o nome do aluno.

Como Usar a Internet

O primeiro dos cinco diapositivos desta apresentação é uma introdução geral sobre o que é a Internet e sobre as possibilidades que ela oferece.. No seguinte, explica-se como se acede à Internet e, no terceiro, são apresentadas as várias barras do *Internet Explorer* (título, menus, ferramentas, endereço). No quarto diapositivo, fala-se da noção de *Home Page* e ensina-se o aluno a aceder a páginas, digitando o respectivo endereço. Fala-se também dos botões *Avançar* e *Retroceder*. No último, são apresentadas as principais funções disponíveis através da barra de ferramentas.

Motores de Busca

Trata-se de uma apresentação composta por seis diapositivos, em que o primeiro é dedicado ao Google e mostra um *Print Screen* da página de entrada do mesmo, chamando a atenção para alguns aspectos: o campo de pesquisa, o botão de “Pesquisa Google”, a “Busca Directa” e as “Dicas de Pesquisa”. O segundo diapositivo é dedicado às palavras-chave, referindo a função das aspas e ensinando que o motor de busca ignora as maiúsculas, os acentos e as palavras com menos de três caracteres. No diapositivo seguinte, são indicados motores de busca portugueses e aparece um *Print Screen* da página inicial do SAPO. No quarto diapositivo são indicados cinco motores de busca internacionais e o quinto é dedicado à pesquisa de imagens, explicando como copiar e colar uma imagem recolhida no Google Imagens. Finalmente, no último, são indicados dois directórios de imagens.

Como Elaborar um Trabalho de Pesquisa

Este conjunto de sete diapositivos apresenta um modelo de pesquisa de seis passos, identificados no primeiro: “Identificar muito bem o tema”; “Pesquisar a informação”; “Seleccionar a informação”; “Organizar e tratar a informação”; “Sintetizar e comunicar a informação”; “Avaliar o trabalho realizado”.

Cada um dos seis diapositivos seguintes é dedicado a um passo do processo. No primeiro, é referida a necessidade de definir os objectivos do trabalho e de colocar questões de partida. Aconselha o aluno a fazer uma lista do que é necessário tratar, dentro do tema escolhido, ficando, assim, delineado o esquema do trabalho. No segundo, o aluno é aconselhado a ir à biblioteca escolar, onde, mesmo que não existam obras específicas sobre o tema, pode pesquisar em dicionários, enciclopédias e manuais escolares. Refere-se depois a possibilidade de, em alternativa ou complementarmente, a pesquisa ser realizada na Internet, chamando-se a atenção para o facto de, aí, a informação nem sempre ser segura e rigorosa. No terceiro, o aluno é aconselhado a elaborar uma lista de palavras, para orientar a sua pesquisa no índice dos livros e na Internet, a ler atentamente as passagens que lhe interessam e a ir tirando notas da informação principal. É também dito que deve registar as fontes consultadas, com vista à elaboração da bibliografia. O quarto é dedicado à organização dos dados recolhidos, chamando-se a atenção do aluno para a verificação de se os mesmos dão resposta às questões colocadas no início. Aconselha-se depois o registo das ideias, por ordem de importância, por palavras próprias, num resumo. O quinto é destinado à redacção do trabalho final a partir dos resumos realizados, referindo-se que é mais importante a qualidade do que a quantidade e a necessidade de indicar a fonte das citações. Por fim, no sexto, é sugerido ao aluno que pense no processo de elaboração do seu trabalho e são-lhe apresentadas algumas perguntas que poderá colocar-se acerca do mesmo: “Está de acordo com as questões colocadas no início?”; “Dá resposta à tarefa proposta?”; “Usa fontes diversificadas?”; “As fontes estão citadas correctamente?”; “O trabalho está organizado e bem apresentado?”; “A apresentação é adequada?”.

Regras para a Realização de um Trabalho Escrito

O primeiro diapositivo desta apresentação indica esquematicamente a estrutura de um trabalho escrito (capa; folha de rosto; índice; introdução; desenvolvimento; conclusão; bibliografia; anexos) e os elementos que devem constar na capa e na folha de rosto. Os três diapositivos seguintes explicitam um pouco o que deve ser cada uma das partes, do índice à bibliografia. Em relação à Introdução, é dito que o aluno deve aí identificar o tema a desenvolver, justificando a sua escolha, apresentar as várias partes que constituem o seu trabalho, a metodologia utilizada e as dificuldades sentidas. Quanto ao Desenvolvimento, é explicado que o mesmo é a parte mais extensa, contendo todas as ideias que ajudam a clarificar o tema, devendo ser redigido com muito cuidado, tendo por base as informações recolhidas. Refere que as imagens e gráficos introduzidos devem ser sempre legendados e que devem ser indicados os autores das citações e os títulos das obras de onde foram retiradas. Quanto à conclusão, é dito que a mesma deve conter o resumo dos “aspectos essenciais da pesquisa” e “expressar a opinião do aluno sobre o tema e sobre o modo como realizou o trabalho”. Finalmente, são dadas indicações sobre a elaboração da bibliografia, especificando-se o caso dos livros e das revistas e aconselhando que os *sites* e os CD-ROM consultados devem ser indicados separadamente das fontes impressas e por ordem alfabética. Por fim, dão-se exemplos do que pode constar em anexo (gráficos, mapas, quadros, gravuras). Conclui-se com uma chamada de atenção repetida para a necessidade de legendar as ilustrações e para assinalar entre aspas as frases transcritas na íntegra “indicando a quem pertencem (autor e obra)”.

Sujeitando, agora, estes materiais a uma apreciação crítica, pode dizer-se que eles constituem uma base de trabalho válida para o desenvolvimento das competências tecnológicas básicas dos alunos e das competências em literacia da informação. Em relação a estas últimas, no entanto, a abordagem, embora útil, é ainda muito incipiente. Os trabalhos a que se dá atenção são os escritos, não havendo nunca referência a outro tipo de produto final. Em relação à interação com os textos informativos recolhidos, é apenas dito que os mesmos devem ser resumidos na linguagem própria dos alunos, mas não são apontadas estratégias para o fazer.

Também não se foca a questão das aprendizagens a que o trabalho conduziu, nem é referida nenhuma forma de as monitorizar ou confirmar, já que não é prevista qualquer apresentação perante a turma, não sendo dadas, conseqüentemente, indicações acerca da mesma.

No entanto, estes materiais denotam a consciência da necessidade de apoiar os alunos nas suas actividades que envolvem a informação e a capacidade de o fazer de uma forma acessível e compreensível, o que nem sempre é fácil. Constituem, por isso, uma boa base para o trabalho que o coordenador da BE9 manifestou intenção de levar a cabo.

7. Síntese dos resultados

Tomando, mais uma vez, por referência as questões de investigação, pode dizer-se que nove das doze bibliotecas escolares das escolas EB 2/3 do concelho de Sintra, integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, à altura do início deste estudo, se situam seguramente em patamares diferentes, no que se refere ao desenvolvimento da literacia da informação. A partir dos dados coligidos através do questionário, da sua análise e cruzamento e da aplicação de critérios de ordenação que se pretendia que evidenciassem a qualidade dos programas/projectos dinamizados pelas BE, destacaram-se três bibliotecas, cujos coordenadores foram entrevistados. Seriam essas, em princípio, (já que não é possível controlar a profundidade com que cada coordenador se envolve nesta vertente do trabalho da BE e conseqüentemente a importância que lhe atribui e o grau de exigência que tem para consigo próprio), aquelas que registavam maior avanço no domínio em estudo. No entanto, dessas três, apenas em relação a uma é legítimo falar de um projecto, com seqüência, que envolve a literacia da informação. E, mesmo assim, tendo em conta que, nessa biblioteca, as acções planeadas ainda não demonstram envolver os alunos, de uma forma sistemática, será excessivo falar de um programa, embora tudo indique que o trabalho já realizado e a melhoria das condições físicas que se aproxima a isso conduzirão.

Para que venha a ser possível falar em programa, a BE3 terá de envolver as áreas disciplinares e não apenas Área de Projecto, uma vez que é essencial que alunos e professores compreendam que as competências em literacia da informação lhes permitem estudar qualquer conteúdo, de qualquer disciplina.

Em relação às duas outras bibliotecas, cujos coordenadores foram entrevistados, o próprio conceito de literacia da informação e a importância que esta assume no mundo de hoje, ainda não terão sido totalmente interiorizados, pelo menos a ponto de disso haver reflexo no nível de profundidade das actividades promovidas, sendo estas algo dispersas e descontextualizadas, num dos casos e, no outro, ocorrendo quase exclusivamente de uma forma não planeada, quando os alunos vão à biblioteca e são acompanhados, nos seus trabalhos, por uma auxiliar ou por um professor da equipa, para evitar que se limitem a “copiar e colar”. Também em relação às actividades realizadas para e com os professores, não transpareceu, da análise das entrevistas 2 e 3, a confirmação das acções assinaladas no questionário. Parece, portanto, que as respostas às questões aí colocadas foram entendidas de uma forma muito genérica, incidindo sobre o que vai acontecendo no dia a dia, de maneira informal e não sobre acções planeadas.

Acresce que, mesmo no caso da biblioteca escolar com uma prática mais avançada neste domínio, não transparecem evidências de que seja dada a importância devida às fases da investigação em que os alunos se sentem mais perdidos e precisam de uma orientação realmente especializada, nomeadamente quando a informação encontrada é insuficiente ou inadequada ou excessiva e causadora de confusão. Neste caso, como advoga Kuhlthau, tem de ser a acção directa dos professores que, com tempo e calma, conduz os alunos no processo de leitura, discussão de ideias e tomada de notas. Neste processo de interacção com os textos informativos, a que o modelo EXIT também dá grande realce, não há guião de apoio que possa substituir a orientação dos professores (bibliotecário e curricular), adaptada ao perfil e situação dos alunos. O mesmo tipo de apoio é exigido na fase em que os alunos redigem os seus próprios textos. Estes não podem ser plágio, nem montagens de excertos, ainda que devidamente citados. Devem ser sim o resultado da reflexão sobre o que os alunos aprenderam a partir

da informação seleccionada, lida e interpretada, através do debate de ideias e do confronto do aprendido com o que se sabia ou julgava saber, para, assim, possibilitar o processo da informação ao conhecimento e a comunicação criativa desse mesmo conhecimento a que Todd recorrentemente se refere.

Quanto às restantes bibliotecas, é altamente provável que o trabalho realizado tenha características semelhantes, ressalva feita para o facto, já antes mencionado, de alguns coordenadores poderem ter respondido com maior rigor que outros e terem sido, portanto, mais exigentes em relação ao seu próprio trabalho, obtendo assim resultados mais baixos, no questionário.

Na BE3 (entrevistado 1), aquela que lidera no panorama das nove estudadas, o responsável pelo projecto que se desenvolve é, claramente, o coordenador da biblioteca escolar, sendo ele próprio o formador dos colegas de Área de Projecto e em algumas das acções promovidas pelo centro de Formação. As parcerias que assinala no questionário acontecem, então, por sua iniciativa.

Na BE1 (entrevistado 2), em contrapartida, o coordenador não tomou, até agora, iniciativas na área da literacia da informação, porque entende que essa é uma competência dos departamentos e não da BE. A sua atitude é de receptividade a propostas exteriores, mas não de proactividade.

Na BE9 (entrevistado 3), as acções dispersas que ocorreram foram da iniciativa do coordenador e, tendo em conta a abertura que demonstrou, é altamente provável que venha tomar novas iniciativas e a encontrar formas eficazes de envolver os colegas.

Pelas respostas aos questionários, as bibliotecas parecem, em geral, demonstrar consciência de que é necessário envolver as áreas disciplinares e não disciplinares nas actividades propostas. Para além da BE1, de que já se falou, apenas a BE7 não dinamiza acções de sua exclusiva iniciativa e o envolvimento de áreas curriculares verifica-se em mais quatro, para além das que foram objecto da entrevista. Pode então dizer-se que duas bibliotecas entendem que a iniciativa não deve partir delas, enquanto que apenas uma afirma não estabelecer parcerias, ficando assim com a inteira responsabilidade pelas actividades promovidas.

A necessidade, defendida por Kuhlthau, de constituição de equipas flexíveis em que o professor bibliotecário exerça liderança, colide com a existência de currículos demasiado compartimentados em que os professores estão pouco habituados a práticas colaborativas. Esta é a situação que se verifica no currículo do 2º e 3º Ciclos, em Portugal. Daí que não seja tarefa fácil, para os coordenadores das bibliotecas escolares, liderar processos que levem à aprendizagem conduzida por equipas multidisciplinares, em torno de projectos comuns, que, segundo a autora, deve caracterizar as escolas do século XXI.

Em que consistem, então as práticas destas bibliotecas?

Em relação às BE cujos coordenadores foram entrevistados, sabemos que numa (BE3) se investe na formação dos professores da equipa e de Área de Projecto e na disponibilização de uma grande variedade de guiões, tanto impressos como *online*, elaborados com muito cuidado e constituindo uma excelente base de trabalho.

Noutra (BE1), não há acções específicas para alunos e professores sobre a literacia da informação, à excepção de uma acção de familiarização com a BE para novos alunos, existindo apenas um guião que orienta essencialmente a elaboração das bibliografias dos trabalhos realizados pelos alunos.

Na terceira biblioteca em que o coordenador foi entrevistado (BE9), realizou-se alguma formação para alunos e professores, envolvendo competências de informação, embora não integradas numa perspectiva clara de desenvolvimento da literacia da informação e existe o guião proveniente das acções dinamizadas para os alunos, que poderá vir a constituir uma base de trabalho, não estando, por enquanto, disponível.

Nas restantes bibliotecas, a realização de acções para alunos é muito reduzida, com excepção da BE4 e da BE6. Na primeira, as três acções mencionadas devem dirigir-se aos novos alunos. A segunda refere mais acções, mas, muitas delas, para uma percentagem reduzidíssima de turmas. Quanto aos guiões de apoio, fica por apurar a qualidade dos existentes nas BE4, BE5 e BE8. Nas três bibliotecas restantes, não existe qualquer guião de apoio, o que indicia grande falta de investimento nesta área de trabalho da biblioteca escolar.

No respeitante a acções para professores (de formação e de colaboração), há uma escola que nunca realiza oito das nove acções listadas. Em duas, surge cinco vezes a frequência “nunca” e numa, a mesma aparece quatro vezes. Quase metade das bibliotecas desenvolve, nesta área, um trabalho que pode considerar-se entre fraco e insuficiente, isto partindo do princípio que, em relação às outras não houve falta de rigor nas respostas ou que as mesmas não se referenciam a actividades diferentes das mencionadas.

Mais uma vez, é de sublinhar a importância da formação do coordenador e dos docentes que integram as equipas das bibliotecas escolares. Sem ela não será possível que os professores da BE intervenham na formação dos seus pares, na área da literacia da informação, nem que se imponham como parceiros indispensáveis no desenvolvimento destas competências nos alunos. É certo que se aprende com a prática, mas, num domínio como este, o sustentáculo teórico é fundamental e, pelo menos os coordenadores das bibliotecas, devem ser detentores de uma formação consistente e aprofundada.

Quanto à adopção de um modelo de pesquisa, visto que a mesma só se verifica em quatro bibliotecas, pode dizer-se que a situação é também reveladora de pouco avanço no domínio do trabalho em literacia da informação, contrariando as orientações mais recentes nesse domínio, nomeadamente as do IFAP (Programa Informação Para Todos) da UNESCO. Nos documentos publicados mais recentemente pelo IFAP¹⁸ é sublinhada a importância do recurso a modelos de pesquisa organizada em etapas, para que ocorram aprendizagens significativas, apoiadas em práticas pedagógicas activas. Conhecendo-se apenas o nível de utilização do referido modelo na BE3, através da entrevista ao seu coordenador, é possível afirmar que, mesmo nessa biblioteca, o modelo está ainda longe de ser utilizado rotineiramente.

Relativamente à integração dos programas/projectos nas escolas, só foi possível retirar conclusões mais fiáveis depois das entrevistas. O questionário permite

¹⁸ Horton, F. (2007). *Understanding Information Literacy: A Primer*. UNESCO: Information For All Programme.

Catts, R.; Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. UNESCO: Information For All Programme.

concluir que as bibliotecas, enquanto estruturas pedagógicas, já se encontram institucionalizadas nas escolas, isto é, integradas nos documentos normativos das mesmas, mas não é conclusivo quanto à forma como as escolas abraçam ou não os projectos das bibliotecas escolares, nomeadamente na área de literacia da informação. Pode acontecer que isso se verifique em uma ou outra escola cujo coordenador não foi entrevistado, mas pela análise global dos resultados não é muito provável que isso ocorra. Baseia-se esta presunção no facto de, considerando as três BE mais pontuadas, só numa se poder afirmar que a integração começa a existir.

À questão referente à relação entre as competências evidenciadas pelos alunos, o estilo de utilização que os professores fazem da biblioteca e o nível dos projectos dinamizados pela BE, também não é possível responder de forma conclusiva. Isto porque, como já se referiu, o nível de exigência com que os coordenadores respondem pode ter a ver com uma maior ou menor profundidade do trabalho que realizam. Quanto mais alerta e mais preparado estiver o coordenador para a problemática do trabalho em literacia da informação, mais sensível será às insuficiências que se verificam, tanto nas competências dos alunos, como na colaboração com os professores.

7.1. Limitações do estudo

Para além dos constrangimentos temporais que incluem o facto de a autora não se poder dedicar a ele em exclusivo, ou quase, como seria desejável, existem outros, nomeadamente relativos aos instrumentos de pesquisa utilizados.

Para começar, no questionário, foca-se essencialmente a quantidade de acções empreendidas por cada biblioteca escolar, para cada destinatário (alunos e professores). Evidentemente que o factor qualidade fica de fora da análise, o que nos pode dar uma imagem distorcida da realidade. Se, muitas vezes, a quantidade pode indicar qualidade, é sabido que, noutras, isso não acontece.

O facto de a realidade estudada ser, de algum modo, conhecida da autora, pode constituir um factor facilitador, mas, em contrapartida, o anonimato que se garante,

acontece apenas no trabalho final. Os respondentes ao questionário são colegas da autora, com quem, periodicamente, se encontram, em reuniões e seminários. Por um lado, pode dizer-se que existiram menos constrangimentos, nomeadamente quanto à insistência para a obtenção de respostas e quanto à facilidade de marcação das entrevistas, por exemplo. Por outro, é inevitável um certo efeito de “desejabilidade social” que “consiste na predisposição para dar respostas que seriam consideradas como mais desejáveis pela maioria das pessoas, de modo a atribuir a si próprio qualidades positivas...” (Moreira, 2004: 217). Este efeito pode ter-se manifestado em alguns dos respondentes. No entanto, a maioria parece ter respondido de forma equilibrada.

Coloca-se, aqui também, a questão de saber se, apesar dos cuidados postos na construção do questionário, não se terão verificado algumas falhas na compreensão do mesmo, por parte dos respondentes. De resto, a principal dificuldade na construção de um questionário é garantir que as respostas reflectam objectivamente a realidade. Talvez houvesse algumas alterações a introduzir, nomeadamente nas escalas de intervalos utilizadas, mas, mesmo assim, nada garante que a avaliação que os respondentes fazem da situação e do trabalho da sua biblioteca, com o que, inevitavelmente, ela tem de subjectivo, não acabasse por conduzir aos mesmos resultados.

Ao pedir aos inquiridos a sua apreciação sobre as competências dos alunos, também se incluiu um risco acrescido de subjectividade, uma vez que é sabido que não existe ainda uma forma objectiva de as medir, que seja adoptada por todas as bibliotecas escolares. No entanto, considerou-se interessante ter a perspectiva dos coordenadores acerca do assunto. Se, por um lado, fica a limitação de se saber que cada um aplica critérios subjectivos de avaliação, por outro, pudemos concluir que a exigência relativa a essas competências parece estar relacionada com a qualidade do trabalho realizado pelas bibliotecas, o que, por si só, poderia constituir a base para outro estudo.

Como já se referiu na análise global das entrevistas, não é garantido que, se este estudo dispusesse de mais tempo e fosse possível entrevistar um maior número de coordenadores, se chegasse aos mesmos resultados e conclusões. Por exemplo, a BE3

que, depois de aplicados os critérios referentes ao questionário, se situa no primeiro lugar, mas não a grande distância do segundo (BE1 – entrevistado 2), surge claramente destacada das outras, em termos de boas práticas, depois de analisado o conteúdo das entrevistas. O mesmo poderia ter acontecido com outras. Simetricamente, em relação à BE1, posicionada em segundo lugar, os resultados obtidos através do tratamento das respostas ao questionário foram, de algum modo, postos em causa pelas respostas à entrevista.

Se no questionário prevalece o factor quantidade, na entrevista é sobretudo a qualidade dos processos que é possível fazer sobressair. No entanto, apesar do investimento na elaboração do guião da entrevista, com as respectivas adaptações de acordo com as respostas dadas ao questionário pelos coordenadores, fica a consciência de que teria sido desejável aprofundar mais alguns aspectos. Apesar de se ter feito inflectir algumas questões no sentido desejado ou seguindo a ideia do entrevistado, é evidente que, se a experiência de investigação da autora fosse mais longa, teria sido possível maior presença de espírito, nomeadamente em certos momentos em que se teria ganho no confronto dos entrevistados com as respostas que tinham dado ao questionário.

Todas as questões acima colocadas se prendem com a validade interna do estudo. É sabido que há várias maneiras de assegurar a validade de um estudo de caso. Carmo e Malheiro (1998: 218) referem a utilização de “várias fontes de dados ou diferentes métodos;... observando o fenómeno em estudo durante um período longo ou realizando observações repetidas...”. No presente estudo, pode considerar-se que se recorreu a várias fontes de dados – os vários coordenadores e os documentos analisados – e a diferentes métodos – inquérito por questionário, de índole mais quantitativa; inquérito por entrevista, de índole qualitativa; análise de conteúdo para os documentos fornecidos pelos coordenadores entrevistados. No entanto, o tempo previsto para a elaboração de uma dissertação de mestrado não permite que se realize um estudo durante um período longo ou que se efectuem observações repetidas. Estes constrangimentos temporais, já acima referidos, terão, então, sido responsáveis pelo carácter pouco conclusivo de alguns aspectos do estudo.

Também em relação à possibilidade de generalização das conclusões, esta investigação apresenta as limitações inerentes a um estudo de caso. Têm, então, as conclusões de ser encaradas como um contributo para o estudo de uma realidade muito mais vasta, para o qual poderão concorrer investigações semelhantes, realizadas noutras áreas do país.

CONCLUSÃO

a) A situação das escolas objecto do estudo face aos padrões internacionais

Neste ponto, procurar-se-á, finalmente, responder à última questão de investigação. Os padrões tidos como referência são os mencionados no enquadramento teórico efectuado: a situação existente em vários países europeus, nos Estados Unidos da América, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, em que inúmeros estudiosos e investigadores, quase todos com experiência como professores bibliotecários, elaboraram modelos de pesquisa e criaram metodologias de aprendizagem que aplicaram e testaram e sobre cujos resultados existe já extensa bibliografia; o estabelecimento de *standards*, em 1998, no documento geralmente conhecido como *Information Power*¹⁹, o *Modelo para um Programa de Competências de Estudo e Literacia da Informação*, proposto pela IFLA/UNESCO²⁰, em 2002, as orientações da secção da IFLA para a Literacia da Informação - *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*, de 2006, os *Standards for the 21st Century Learner*, publicados pela ALA e pela AASL, em 2007 e os últimos documentos publicados pela UNESCO (Information For All Program), já em 2008.

Como transparece da análise anteriormente realizada - e com as ressalvas já feitas sobre a possibilidade de se encontrarem outras práticas relevantes, se o estudo qualitativo dispusesse de mais tempo - apenas uma das bibliotecas estudadas desenvolve um trabalho que denota uma preocupação sistemática (uma vez que as acções vêm sendo desenvolvidas pelo menos de há três anos para cá) com a problemática da literacia da informação, notando-se, nos documentos produzidos, que as referências internacionais acima citadas são tidas em conta. Pelos dados que foi possível apurar, o trabalho tem incidido sobretudo na formação dos professores de Área de Projecto, para que estes possam, depois, trabalhar com os seus alunos as competências em literacia da informação. No entanto, o trabalho colaborativo entre a

¹⁹ AASL & AECT (1998). *Information literacy standards for student learning*. http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf

²⁰ IFLA/UNESCO (2002), *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=SchoolLibraryGuidelines_pt.pdf

biblioteca escolar e os professores, na área da planificação, concretização e avaliação de actividades em comum, ainda não se verifica.

Em duas das bibliotecas cujos coordenadores apenas responderam ao questionário foi feita a adaptação de um modelo de pesquisa que, num dos casos foi assumido pela escola. Além destas, há mais uma, onde foi adoptado o modelo *Big6*. Nestes casos, pode dizer-se que existe, pelo menos, conhecimento da existência de um ou mais modelos e consciência da sua utilidade. Não é possível apurar qual a utilização que é dada ao modelo, mas sabemos que, nessas escolas, são dinamizadas muito poucas acções para os alunos, ou, no caso em que são assinaladas mais acções, a percentagem de turmas suas destinatárias é muito baixa. Duas delas assinalam que realizam, uma vez por ano, uma sessão de formação para professores, no âmbito da literacia da informação.

Globalmente, pode, portanto, concluir-se que a literacia da informação é uma das preocupações de pouco mais de metade das bibliotecas estudadas, mas está ainda muito longe de ser um dos domínios privilegiados da sua acção e que, no campo da imprescindível colaboração com o currículo, recomendada pelos estudiosos desta matéria e pelas directrizes internacionais, alguns pequenos passos podem estar a ser dados, mas a distância a que se fica do desejável é demasiado grande.

b) Implicações do estudo

Este estudo poderá ter implicações de vária ordem. Optar-se-á por um caminho conduzindo das mais particulares às mais gerais.

Assim, pensando nas próprias bibliotecas que foram alvo do estudo e nos seus coordenadores, é possível que estes, ao responderem ao questionário, se tenham apercebido de iniciativas que poderão levar a cabo e que ainda não acontecem, nas suas bibliotecas.

A constatação de que as práticas das escolas EB2/3 de um concelho, no que toca ao desenvolvimento da literacia da informação, ainda se encontram muito

distantes dos padrões recomendados internacionalmente, pode impulsionar a realização de outros estudos, revelando a realidade noutros concelhos ou regiões.

A própria Rede de Bibliotecas Escolares poderia estar interessada nos resultados desses estudos que, a revelarem um padrão semelhante ao que aqui se realizou, exigiriam a tomada de medidas, revestidas de carácter de urgência, no sentido de disponibilizar formação neste domínio, de carácter obrigatório para os coordenadores e equipas, e aberta aos professores curriculares. “For the principles of lifelong learning to be successfully embedded within elementary schooling, it is crucial that elementary school teachers model lifelong learning competencies in their practices, including information literacy.” afirmam Catts e Lau (2008: 29), no estudo que realizaram para o IFAP da UNESCO.

Com efeito, vários autores chamam a atenção para o problema da formação dos professores, em geral, e dos professores bibliotecários, em particular. James Henri (2001: 119) alerta para o perigo de se considerar que todos os professores bibliotecários são “information literate” e, no estudo que realizou, concluiu que, de facto, isso não acontece.

Boelens (2007: 6) sublinha a importância da formação contínua de professores, tanto na área das tecnologias da informação e das ferramentas digitais passíveis de serem colocadas ao serviço da educação, como no domínio da literacia da informação, para que possam supervisionar e avaliar o uso que os alunos fazem da informação. A autora advoga que essa formação deve ser ministrada pelo professor bibliotecário, ele também detentor de novas competências que lhe conferem o estatuto de especialista em informação da escola (*School Information Specialist*).

Do que foi possível concluir deste estudo, apenas um dos coordenadores está em condições de cumprir esta missão e isto não acontece, certamente, por falta de vontade dos restantes para o fazerem. Impõe-se então a formação intensiva dos professores bibliotecários, para que possam enfrentar todos os novos desafios que se lhes colocam.

Tendo em conta a importância que internacionalmente, com relevo para a UNESCO, é reconhecida à literacia da informação, é fundamental encetar acções decididas, a nível nacional, que levem a um aumento significativo da quantidade e da

qualidade do trabalho realizado pelas bibliotecas escolares, no que se refere à sua capacidade de se articular e de colaborar com as estruturas pedagógicas das escolas. Foi a consciência da necessidade de um trabalho concreto neste campo que levou a Rede de Bibliotecas Escolares a dedicar um domínio do Modelo de Auto-avaliação das Bibliotecas Escolares à articulação entre a biblioteca e o currículo e ao desenvolvimento da literacia da informação.²¹ Desta forma, ficam estabelecidos padrões que orientam os professores bibliotecários e os órgãos pedagógicos das escolas na elaboração dos programas das suas bibliotecas, em articulação com os Projectos Educativos e os Projectos Curriculares, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Para fundamentar o esforço de mudança que é necessário efectuar, convém também colocar os coordenadores, as equipas e os órgãos de gestão executiva e pedagógica das escolas em “contacto com resultados de estudos que concluíram existir uma relação entre o sucesso académico dos alunos e o trabalho colaborativo em modelos de elevada interdependência dos professores e do professor bibliotecário,” (Freire, 2006:154).²²

Seria importante que, a nível nacional, tal como já acontece em alguns países e como a UNESCO advoga, se estabelecessem competências *standard* em literacia da informação, a serem desenvolvidas em cada ciclo. Esta definição, a par com a formação de professores (das equipas das bibliotecas escolares e curriculares), já acima referida, da generalização da exclusividade de funções a todos os professores bibliotecários e da constituição de equipas docentes coesas, com formação e tempo suficiente para exercerem as suas funções, constituiriam os eixos, em torno dos quais se poderia construir uma prática colaborativa entre a biblioteca escolar e o currículo, com reflexos decisivos no enfoque metodológico do ensino, centrado no aluno e nas suas necessidades presentes e futuras.

²¹ Este modelo, acessível em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=31&fileName=Modelo_de_avaliacao.pdf, encontra-se no seu segundo ano de teste e inclui indicadores, factores críticos de sucesso e acções para a melhoria que permitem que as BE possam situar-se face a referenciais e estabelecer planos de actuação para fazerem evoluir o seu trabalho nos vários domínios.

²² Adelina Freire conclui que este é um dos factores que, conduzindo à reflexão, tem potencialidades para alterar as práticas dos professores.

Caso contrário, corremos o risco de termos escolas com um elevado nível de apetrechamento tecnológico, mas com bibliotecas escolares e com professores que, do ponto de vista pedagógico, são incapazes de tirar o máximo partido da tecnologia e dos vários recursos informativos ao seu dispor, para orientar os alunos na construção e desenvolvimento de capacidades que lhes permitirão muito mais do que o simples acesso à informação. É fundamental, se quisermos garantir aos alunos um futuro qualificado, dotá-los das competências necessárias para tirar partido da informação a que acedem, para a sua formação enquanto alunos, agora, enquanto profissionais, mais tarde, enquanto pessoas, sempre. Imersos no paradigma digital, na sociedade do conhecimento, em que este é o principal valor, as bibliotecas escolares e as suas equipas, os professores e os alunos assumirão novos papéis.

Esta urgente mudança exige uma reflexão profunda, mas rápida, sobre a problemática da literacia da informação, que está no centro deste trabalho. Estudos internacionais, como os que aqui se descreveram, constituem já um enorme avanço, do qual podemos tirar proveito, para levar a necessária reflexão do nível local, para os níveis regional e nacional, tomar decisões, gizar planos de acção e levá-los à prática. Não parece haver outro caminho a seguir.

Bibliografia

- AASL & AECT (1998). *Information literacy standards for student learning*. Acedido em 28 de Novembro de 2007 em http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf .
- ALA & AASL (2007) *Standards for the 21st Century Learner*. Acedido em 28 de Novembro de 2007 em http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf
- Abid, A. (2004). UNESCO: *Information literacy for lifelong learning*. Acedido em 3 de Novembro de 2007, em <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/116e-Abid.pdf>
- ACRL (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Acedido em 8 de Novembro de 2007, em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm>
- ALA (1998). Roles and responsibilities of the school Library Media Specialist. *Information power: Building partnerships for learning*. Acedido em 30 de Novembro de 2007, em <http://www.ala.org/aaslTemplate.cfm?Section=informationpower&Template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=19930>
- ALA(1998). Learning and teaching principles of school library media programs. *Information power: Building partnerships for learning*. Acedido em 30 de Novembro de 2007, em <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/iplearningteaching.cfm> .
- Amândio, Maria José (2007). *Literacia de Informação 2.0 nas Bibliotecas Municipais de Oeiras: uma abordagem ao Programa Copérnico*. Acedido em 20 de Setembro de 2008, em <http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM53.pdf>
- ASLA (2006). *A teacher librarian advocate's guide to building information literate school communities*. Acedido em 30 de Novembro de 2007, em <http://www.asla.org.au/advocacy/advocatesguide.pdf> .

- Assembleia da República (1986). *Lei nº 48/86*. Acedido em 22 de Fevereiro de 2008, em http://sitio.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/405/lei_46_86.pdf
- Bell, Judith (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. [3ª ed.]. Lisboa: Gradiva.
- Bernhard, P. (1998). *Apprendre à maîtriser l'information: des habilités indispensables dans une "société du savoir"*. Acedido em 3 de Dezembro de 2007, em <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/09-bernhard.html> .
- Boelens, Helen (2007). *The school library and information center at the heart of the learning process and as an integral part of the learning environment*. European Network for School Libraries and Information Literacy. Acedido em 20 de Setembro de 2008, em http://vvbad.typepad.com/Boelens/Boelens_Imagine.pdf
- Calixto, José António (s.d.). Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas. Acedido em 30 de Novembro de 2007, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF> .
- Campbell, Sandy (2004). *Defining information literacy in the 21st century*. 70th IFLA Council and General Conference: Buenos Aires. Acedido em 28 de Dezembro de 2007, em <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf> .
- Canário, Rui et al. (1994). *Mediatecas escolares: génese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Catts, R.; Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. UNESCO: Information For All Programme. Acedido em 29 de Abril de 2008, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf> .
- Carmo, Hermano; Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- De Ketele, Jean-Marie; Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Eisenberg, Michael, et al.(2004). *Information Literacy. Essential skills for the information age*. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.
- FADBEN (2008). Les compétences informationnelles dans les programmes scolaires. Acedido em 15 de Julho de 2008 em <http://www.fadben.asso.fr/spip.php?article38> .

- Fino, Carlos (2001). Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº 2, pp. 273-291. Acedido em 3 de Dezembro de 2007, em <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Freire, Adelina (2007). *Biblioteca escolar e sala de aula - Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: Estudo numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Universidade Aberta.
- Ghiglione, Rodolphe; Matalon (1992). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Guerra, Isabel Carvalho (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- Henri, J. (2001). Thinking and informing: a reality check on class teachers and teacher librarians. In P. Hughes, & L. Selby (Eds.) *Proceedings of the fifth international forum on research in school librarianship*. Seattle, Washington: IASL. 119-128.
- High Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning (2005). *The Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning*. Acedido em 13 de Setembro de 2007, em <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html> .
- Hill, Manuela Magalhães; HILL, Andrew (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Horton, F. (2007). *Understanding Information Literacy: A Primer*. UNESCO: Information For All Programme. Acedido em 9 de Abril de 2008, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020E.pdf> .
- Hughes-Hassel, Sandra (2001). Leadership and the practitioner. In Public Education Network e AASL (org.), *The Information-Powered School*. Chicago: ALA Editions.
- IASL (1993). *Declaração política da IASL sobre bibliotecas escolares*. Acedido em 2 de Dezembro de 2007, em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=iasl_declaracao.pdf .
- IFLA/UNESCO (1999). *Manifesto da biblioteca escolar*. Acedido em 30 de Maio de 2008, em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto_be_unesco.pdf
- IFLA (2002). *Manifesto da IFLA sobre a Internet*. Acedido em 2 de Dezembro de 2007, em <http://www.ifla.org/III/misc/im-pt.htm> .

- IFLA/UNESCO (2002). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. Versão em português (Portugal), 2006, trad. Maria José Vitorino. Acedido em 2 de Agosto de 2008, em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=SchoolLibraryGuidelines_pt.pdf .
- IFLA (2006). *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*. Acedido em 2 de Agosto de 2008, em <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>
- Indiana University (2006). *Information Age Inquiry*. Acedido em 25 de Maio de 2008, em <http://virtualinquiry.com/inquiry/models.htm> .
- Kearsley, Greg. TIP (Theory Into Practice) Database. *Constructivist Theory (J. Bruner)*. Acedido em 26 de Maio de 2008 em <http://tip.psychology.org/bruner.html> .
- Kuhlthau, Carol (1993). Implementing a process approach to information skills: A study identifying indicators of success in library media programs. *School Library Media Research (online)*. Acedido em 26 de Março de 2008 em <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/info-power/selectkuhlthau1.cfm> .
- Kuhlthau, Carol (2001). *Rethinking Libraries for the Information Age School: Vital Roles in Inquiry Learning*. Keynote paper - 2001 IASL Conference. Acedido em 26 de Março de 2008 em <http://www.iasl-online.org/events/conf/keynote-kuhlthau2001.html> .
- Kuhlthau, Carol (2006). *Information literacy through guided inquiry: Preparing students for the 21st century*. IASL reports 2006 - Selected papers from the 35th Annual Conference of the International Association of School Librarianship.
- Kuhlthau, Carol; Maniotes, Leslie; Kaspari, Ann (2007). *Guided inquiry: Learning in the 21st century*. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.
- Lance, K. C. (1994). The impact of school library media centers on academic achievement. *School Library Media Research (online)*. Acedido em 3 de Dezembro de 2007, em <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/info-power/selectlancehtml.cfm> .
- Lessard-Hébert, Michelle (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. [2^a. ed.]. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, Jorge Ávila de (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- Loertscher, David (2003). The Digital School Library: A world-wide Development and a Fascinating Change. *Teacher Librarian*, vol 30, nº 5, Junho 2003. Acedido em 28 de Março de 2008 em http://www.teacherlibrarian.com/tlmag/v_30/v_30_5_feature.html.
- McKenzie, Jamie (1999). The Research Cycle 2000. *From Now On The Educational Technology Journal*: Vol 9, No 4, December 1999. Acedido em 23 de Maio de 2008 , em <http://www.fno.org/dec99/rcycle.html>.
- McPherson, Keith (2008). Shaping Global Criticality with School Libraries. *School Libraries Worldwide* – Volume 14, Number 2, July 2008, 35-44. Acedido em 10 de Setembro de 2008, em <http://asselindoiron.pbwiki.com/SLW+14%3A2+McPherson>
- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Acedido em 25 de Julho de 2008, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>
- Ministério da Educação (1996). *Relatório-síntese de lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa, Ministério da Educação, acedido em 2 de Dezembro de 2007 em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=relatorio_sintese.pdf .
- Mokhtar, Intan Azura; Majid, Shaheen (2008). Information Literacy Standards, Guidelines and their Implementation: An Analysis. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, Vol. 28, No. 2, March 2008, pp. 5-12. Acedido em 18 de Maio de 2008, em <http://publications.drdo.gov.in/ojs/index.php/djlit/article/viewFile/271/113>
- Montgomery, Paula Kay (1991). Cognitive Style and the Level of Cooperation Between the Library Media Specialist and Classroom Teacher. *ALA - School Library Media Research*, vol. 11, nr 3, acedido em 11 de Maio de 2008 em <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/sl mrb/editorschoiceb/info power/selectmontgomery.cfm> .
- Moore, Penny (2002). *An analysis of information literacy education worldwide*. White paper prepared for UNESCO, the U. S. 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. Acedido em 30 de Dezembro de 2007, em http://portal.unesco.org/ci/en/files/19633/11228857221Information_Litera

[cy_Education_\(Moore\).pdf/Information%2BLiteracy%2BEducation%2B\(Moore\).pdf](#)

Moreira, João Manuel (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

NAIT *Libraries information literacy checklist* (2007). Acedido em 3 de Janeiro de 2008, em http://www.nait.ca/libresources/lrdb/documents/nait_info_lit_checklist.pdf .

Oddone, Nancy (1998). O profissional da informação e a mediação de processos cognitivos: a nova face de um antigo personagem. *Informação & Sociedade: Estudos*, v.8 n.1 1998. Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Acedido em 28 de Março de 2008, em <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/425/346> .

Paquin, Louise et al. (1998). *La recherche d'information à l'école secondaire.L'enseignant et le Bibliothécaire, Partenaires de l'Élève*. Acedido em 24 de Maio de 2008, em <http://pages.infinit.net/formanet/cs/tab11.html#CERNER> .

Pathways to Knowledge (2000). Acedido em 24 de Maio de 2008, em <http://www.sparkfactor.com/clients/follett/home.html> .

Quivy, Raymond; Van Campenhoudt, Luc (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. [4ª ed.]. Lisboa: Gradiva.

Riedling, A. M.(2004) *Information literacy – What does it look like in the school library media center?* Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

SCONUL-Advisory Committee on Information Literacy (1999). Briefing paper: *Information skills in higher education*. Acedido em 14 de Junho de 2008, em http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillar_s2.pdf .

Shenton, Andrew (2007). The Paradoxical World of Young People's Information Behavior. *School Libraries Worldwide*.Vol. 13. Nr 2. Acedido em 20 de Abril de 2008 em <http://www.iasl-online.org/pubs/slw/july07-shenton.htm> .

Small, Ruth (2005). *Designing digital literacy programs with IM-PACT*. New York: Neal-Schuman.

Stripling, Barbara (s.d.). *REACTS Taxonomy: A taxonomy of research reactions*.Acedido em 18 de Julho de 2008, a partir de <http://virtualinquiry.com/inquiry/stripling.htm> .

- Taylor, Joie (2006) *Information literacy and the school library media center*. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.
- The PLUS Model*. Acedido em 23 de Maio de 2008, em <http://www.ltscotland.org.uk/5to14/specialfocus/informationkills/plus.asp>.
- Thomas, Nancy Pickering (2004). *Information literacy and information skills instruction: Applying research to practice in the school library media center*. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.
- Todd, Ross (1999). Integrated information skills instruction: Does it make a difference? *School Library Media Research (online)*. Acedido em 30 de Julho de 2008, em <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/info/power/selecttoddhtml.cfm>.
- Todd, Ross (2002). *School librarian as teachers: learning outcomes and evidence-based practice*. 68th IFLA Council and General Conference: Glasgow. Acedido em 1 de Fevereiro de 2008, em <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/084-119e.pdf>.
- Todd, Ross (2006). *From learning to read to reading to learn: School libraries, literacy and guided inquiry*. IASL reports 2006 - Selected papers from the 35th Annual Conference of the International Association of School Librarianship.
- Todd, Ross (2007). *If information literacy is the solution, what is the problem? If information literacy is the problem, what is the solution?* LILAC (Librarians' Information Literacy Annual Conference) 2007. Acedido em 28 de Julho de 2008, em http://www.cilip.org.uk/PublicSites/cScape.CILIP.BranchesAndSIGs/Templates/BG_Section.aspx?NRMODE=Published&NRORIGINALURL=%2fNR%2fexeres%2f3F212EFB-E052-448E-8463-09BFD7743BE2%2cframeless%2ehtm%3fNRMODE%3dUnpublished%26WBCMODE%3dPresentationUnpublished%26wbc_purpose%3dBasic&FRAMELESS=true&NRNODEGUID=%7b3F212EFB-E052-448E-8463-09BFD7743BE2%7d&NRCACHEHINT=ModifyLoggedIn&WBCMODE=AuthoringReedit#keynotes
- Todd, Ross (2008). *Screenagers in the Networked Wired World: Engaging Learners in the Information-to-Knowledge Experience*. [Keynote Address](#) at ECIS Conference in Berlin, Germany. Acedido em 27 de Julho de 2008, em <http://cisssl.scils.rutgers.edu/>.

- UNESCO, NFIL, IFLA (2005). *High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning*. Acedido em 8 de Novembro de 2007, em <http://www.ifla.org/III/wsis/High-Level-Colloquium.pdf> .
- Veiga, Isabel (coord.) (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação
- Wray, David; Lewis, Maureen. *Extending interactions with non-fiction texts: An exit into understanding*. Acedido em 23 de Maio de 2008 em <http://www.warwick.ac.uk/staff/D.J.Wray/exel/exit.html> .
- Wurster, Dennis (2007). *What´s the Big6?*. Acedido em 23 de Maio de 2008, em <http://www.big6.com/what-is-the-big6> .
- Yin, Robert K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Zmuda, A.; Harada, V. (2008). *Librarians as Learning Specialists – Meeting the Learning Imperative for the 21st Century*. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

ANEXOS

Anexo 1

Matriz de objetivos do questionário

QUESTIONÁRIO
Matriz de objectivos

Pergunta de partida:

- Como é que as bibliotecas escolares das escolas EB 2/3 do Concelho de Sintra, integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, intervêm na formação dos alunos, no domínio da literacia da informação?

Ojectivos Gerais:

- a) Verificar se as bibliotecas escolares das escolas EB 2/3 do Concelho de Sintra, integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, dinamizam programas/projectos de desenvolvimento da literacia
- b) Identificar os responsáveis pela elaboração e pela execução dos programas/projectos.
- c) Compreender o modo como é que os programas são postos em prática.
- d) Verificar se é possível estabelecer uma relação explícita entre o número de horas atribuídas às equipas docentes e a formação destas e a qualidade dos projectos desenvolvidos
- e) Avaliar o nível de integração dos programas nas escolas
- f) Perceber que relação existe entre o nível dos programas/projectos de desenvolvimento da literacia da informação e
 - i. as competências evidenciadas pelos alunos nessa área
 - ii. o estilo de utilização que os professores fazem da biblioteca escolar

Objectivo geral	Objectivos específicos	Questões
	A. Caracterizar o universo inquirido	.
	<i>I – Conhecer a localização da escola, o número de alunos e a sua distribuição por ciclos</i>	1., 1.1., 1.2.
e)	II - Verificar qual o nível de integração da BE/CRE na escola, através de: - Inclusão da BE/CRE enquanto estrutura de orientação educativa nos documentos normativos da escola - Assento do Coordenador da BE/CRE no Conselho Pedagógico	1.3. 1.4.
d)	III - Conhecer os recursos humanos docentes da BE/CRE - Número de horas atribuídas - Número de docentes da equipa, nível de ensino, área disciplinar, tempo, continuidade e experiência de funções na BE/CRE - Formação dos docentes na área das BE/CRE - Coordenador - Professores IV - Verificar, através do cruzamento de dados com as respostas obtidas nas questões 4 e 6: - <i>se existe relação entre a continuidade e experiência na função do Coordenador e da equipa e a qualidade das práticas da BE/CRE</i> - <i>se existe relação entre a formação do Coordenador e da equipa e a qualidade das práticas da BE/CRE</i>	2., 2.1 2.1.1. 2.1.2.a), b), c), d), e) 2.2. 2.2.1. 2.2.2. 2.2.2.1. [a), b), c), d)] 2.2.2.2.

	- <i>se existe relação entre o número de horas atribuídas ao Coordenador e à equipa e a qualidade das práticas da BE/CRE</i>	
	B. Verificar como os Planos de Actividades das BE/CRE integram a formação para a Literacia da Informação	3.
e)	<i>I – Verificar se o desenvolvimento das competências de informação é um dos objectivos do Projecto Educativo que enquadra o Plano de Actividades da BE</i>	3.1.
a); b)	<i>II - Determinar se o Plano de Actividades contempla o desenvolvimento da LI e quais são os responsáveis pela sua dinamização</i>	3.2. a), b), c), d) e) f) g), h)
c); e)	<i>III – Perceber quais as iniciativas no âmbito da LI previstas no Plano de Actividades e destinadas aos alunos</i> -Verificar quais as acções destinadas a alunos, frequência de realização das mesmas e nº de envolvidos -Verificar se são disponibilizados guiões de apoio e que aspectos contemplam	3.3.a), b), c), d) 3.4., 3.4.1.
c)	<i>IV – Perceber quais as iniciativas no âmbito da LI previstas no Plano de Actividades e destinadas aos professores</i> - Verificar se existem acções contempladas para os professores e com que frequência são realizadas - Verificar quais as áreas curriculares visadas por essas acções	3.5. a), b), c), d), e), f), g), h), i), j), 3.6.
	C. Conhecer os modelos de pesquisa adoptados pelas BE/Escolas e os processos que levaram à essa adopção	4.
b); c); e)	<i>I – Verificar se a BE/CRE adoptou algum modelo</i> <i>II – Verificar qual o grau de intervenção da BE na</i>	4.1. 4.2. a), b), c)

	<p><i>elaboração desse modelo</i></p> <p>III – Verificar se a escola assumiu a adoção do modelo</p> <p>IV – Identificar os responsáveis pela iniciativa de adoção do modelo</p> <p>V – Conhecer o modo como o modelo foi divulgado</p> <p>VI – Conhecer as formas em que o modelo é disponibilizado</p>	<p>4.3.</p> <p>4.4. a), b), c), d)</p> <p>4.5. a), b), c), d)</p> <p>4.6. a), b), c), d), e)</p>
	D. Conhecer as práticas dos utilizadores da BE/CRE	5.
f)	I – Verificar qual o domínio das competências da informação por parte dos alunos	5.1.
	II – Verificar qual a percentagem de professores que recorrem à colaboração com a BE/CRE para a preparação e execução das suas aulas	5.2. a), b), c), d), e), f), g), h), i), j), l)

Anexo 2
Questionário

O presente questionário destina-se a servir de base a uma dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares da Universidade Aberta.

Através dele, pretende-se conhecer quais os projectos e as práticas desenvolvidas nas BE/CRE das Escolas EB 2/3 do Concelho de Sintra, no âmbito do desenvolvimento da literacia da informação.

Neste caso não é possível que o questionário seja anónimo, mas garantir-se-á a confidencialidade dos inquiridos, através da não inclusão da sua identidade no relatório final.

Peço-lhe que use da maior sinceridade nas respostas.

Este questionário não necessita de ser impresso. Para o preencher basta escrever nos campos assinalados a cinzento ou clicar sobre os quadrados ou rectângulos.

Quando acabar o preenchimento, guarde o ficheiro no seu computador e envie-o como anexo para isabelmendinghos@gmail.com.

Antecipadamente grata pela sua disponibilidade.

Isabel Mendinghos

1. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1.1. Identificação da escola

Escola:

Código:

Localidade:

1.2. Caracterização da escola

Nº total de alunos:

Nº de alunos do 2º Ciclo:

Nº de alunos do 3º Ciclo:

Nº de turmas do 2º Ciclo:

Nº de turmas do 3º Ciclo:

1.3. A BE/CRE, enquanto estrutura de orientação educativa, consta de que normativos da escola?

PEE (Projecto Educativo de Escola)	PCE (Projecto Curricular de Escola)	RI (Regulamento Interno)	Nenhum
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.4. O Coordenador da BE/CRE tem assento no Conselho Pedagógico? (*Escolha clicando sobre o rectângulo*).

2 -RECURSOS HUMANOS – EQUIPA

2.1. Dados relativos aos professores (P) da Equipa Educativa. (Nota: **Não** devem considerar-se os professores colaboradores).

2.1.1. Indique o número de horas atribuídas a cada um dos professores da equipa.

Nº de horas semanais na BE/CRE	Coord.	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8

2.1.2. Caracterize os professores da equipa de acordo com os parâmetros apresentados.

	Coordenador	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
a) Nível de ensino									
2º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Áreas disciplinares									
Línguas (Materna e Estrangeiras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências Sociais, Humanas e Religiosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências Naturais e Exactas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Artística e Tecnologia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Nº de anos em funções nesta BE/CRE									
1 ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 2 a 3 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais de 3 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Continuidade de funções nesta BE/CRE									
Sim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Anos de experiência noutras BE/CRE									
1 ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 2 a 3 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 4 a 7 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais de 7 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2. Formação na área das Bibliotecas Escolares

2.2.1. Coordenador(a) da Equipa

Nº total de horas de formação	Menos de 50 h	De 50 a 100 h	De 100 a 250 h	Mais de 250 h	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Tipo de formação		Formação Contínua	Formação Especializa/ pós-graduada	Mestrado	Auto-formação
Conteúdos de formação					
Organização e Gestão da BE/CRE		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tratamento Documental / Ciências Documentais		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Produção de documentos áudio/ vídeo/multimédia/digitais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promoção da leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Animação cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tecnologias da Informação e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação para a(s) literacia(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2.2. Professores da Equipa

2.2.2.1- Número de professores da Equipa com formação na área das BE/CRE

a) Nenhum	b) entre 1 e 4	c) entre 5 e 8	d) todos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2.2.2- Se assinalou as hipóteses b), c) ou d), identifique as áreas predominantes:

Organização e Gestão da BE/CRE	<input type="checkbox"/>
Tratamento Documental /Ciências Documentais	<input type="checkbox"/>
Comunicação educacional multimédia / produção de documentos áudio/ vídeo/multimédia/digitais	<input type="checkbox"/>
Promoção da leitura	<input type="checkbox"/>
Animação cultural	<input type="checkbox"/>
Tecnologias da Informação e Comunicação	<input type="checkbox"/>
Formação para a(s) literacia(s)	<input type="checkbox"/>

3. A FORMAÇÃO PARA A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NO PLANO DE ACTIVIDADES DA BE/CRE

3.1. O desenvolvimento das competências de informação (capacidade de acesso, selecção, avaliação da informação nos diferentes suportes, seu tratamento e comunicação) é um dos objectivos presentes no Projecto Educativo da sua Escola? (Escolha clicando sobre o rectângulo).

3.2. O Plano de Actividades da BE/CRE contempla acções que visam o desenvolvimento da literacia da informação? (Assinale todas as situações que se verificam na sua escola.)

a) Não contempla	<input type="checkbox"/>
b) Actividades da responsabilidade apenas da BE/CRE	<input type="checkbox"/>
c) Parcerias da BE/CRE com os Professores de Área de Projecto	<input type="checkbox"/>
d) Parcerias da BE/CRE com os Professores de Estudo Acompanhado	<input type="checkbox"/>
e) Parcerias da BE/CRE com os Directores de Turma	<input type="checkbox"/>
f) Parcerias da BE/CRE com os Professores das Áreas Curriculares	<input type="checkbox"/>

g) Parcerias com entidades exteriores à escola	<input type="checkbox"/>
h) Outra Qual?	<input type="checkbox"/>

3.3. Das acções destinadas a Alunos que a seguir se discriminam, indique:

- a frequência média com que a BE/CRE as concretiza, atendendo à escala proposta;
- o número de turmas a que se destinam (se não tiver assinalado 1 na coluna de frequência)

Escala: 1- nunca 2- 1 vez por ano 3-várias vezes por ano

	<i>Frequência</i>			<i>Nº de turmas</i>		
	1	2	3			
<i>a) Acções de familiarização com a BE/CRE para os novos alunos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
<i>b) Divulgação do Guia do Utilizador</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
<i>c) Acções de formação de utilizadores sobre:</i>						
- a CDU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
- como consultar o catálogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
- como localizar os documentos nas estantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
- como pesquisar na Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
- avaliação de páginas Web	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
- selecção da informação relevante						
- na Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
- nos livros/periódicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
- escrita do texto a partir da informação obtida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
- como organizar um trabalho de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
- como fazer uma bibliografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
- utilização segura da Internet						
- outras Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
<i>d) Actividades de carácter lúdico formativo:</i>						
- bibliopaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
- caça à informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
- outras Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

3.4. A BE/CRE tem ao dispor dos utilizadores guiões de apoio? (Escolha clicando sobre o rectângulo).

3.4.1. Se assinalou SIM, indique os guiões disponíveis na sua BE/CRE

a) Guião de pesquisa de informação	<input type="checkbox"/>
b) Como organizar as referências bibliográficas	<input type="checkbox"/>
c) Como pesquisar na Internet	<input type="checkbox"/>
d) Como avaliar páginas da Internet	<input type="checkbox"/>
e) Como apresentar trabalhos de pesquisa	<input type="checkbox"/>
f) Outro(s). Qual/Quais?	<input type="checkbox"/>

3.5. Das acções destinadas a Professores que a seguir se discriminam, indique a frequência média com que a BE/CRE as concretiza, atendendo à escala proposta;

Escala:			
1- nunca	2- 1 vez /ano	3-uma vez/período	4- várias vezes ao longo do ano

	1	2	3	4
a) Planificação, com professores, de actividades de aprendizagem que incluem realização de pesquisas na BE/CRE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Colaboração com professores em actividades de ensino e aprendizagem que incluem a utilização dos recursos da BE/CRE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Colaboração com professores na orientação de trabalhos de projecto realizados pelos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Planificação com professores de actividades que visam o desenvolvimento da capacidade de avaliação da informação digital.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Formação individual de utilizadores (professores) em competências de informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Dinamização de sessões de formação para professores no âmbito da literacia da informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Dinamização de sessões de formação para professores no âmbito da ética da informação (liberdade intelectual, censura, privacidade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Produção de instrumentos que apoiem os professores na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Apoio no manuseamento dos equipamentos audiovisuais e informáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

j) Outra. Qual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3.6. Indique quem são os destinatários preferenciais das acções assinaladas no ponto anterior.

a) Professores das Áreas Curriculares Disciplinares (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática,...)	<input type="checkbox"/>
b) Professores de Área de Projecto	<input type="checkbox"/>
c) Professores de Estudo Acompanhado	<input type="checkbox"/>
d) Professores de Formação Cívica	<input type="checkbox"/>

4. MODELO ORIENTADOR DOS TRABALHOS DE PESQUISA

4.1. A BE/CRE adoptou um modelo de pesquisa (por exemplo: Big6, PLUS, EXIT, outro)? (Escolha clicando sobre o rectângulo).

Se respondeu SIM, responda às restantes questões do ponto 4.

Se respondeu NÃO, passe de imediato ao ponto 5.

4.2. Indique a situação que se verifica na sua BE/CRE.

a) Adopção de um modelo pré-existente Qual?	<input type="checkbox"/>
b) Adaptação realizada a partir de um ou mais modelos Qual/ Quais?	<input type="checkbox"/>
c) Criação de um modelo próprio	<input type="checkbox"/>

4.3. O modelo adoptado pela BE/CRE foi também adoptado por toda a escola? (Escolha clicando sobre o rectângulo).

Se respondeu NÃO, passe de imediato ao ponto 4.6.

4.4. De quem foi a iniciativa de adopção, adaptação ou elaboração do modelo?

a) Do Coordenador da BE/CRE	<input type="checkbox"/>
b) Da equipa da BE/CRE	<input type="checkbox"/>
c) Do Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>
d) De outros Quem?	<input type="checkbox"/>

4.5. Como foi feita a divulgação do modelo?

a) Apresentação do modelo ao Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>
b) Apresentação do modelo em reuniões de Departamento	<input type="checkbox"/>
- pelo Coordenador da BE/CRE	<input type="checkbox"/>
- por outros elementos da equipa do CRE	<input type="checkbox"/>
- pelo Coordenador de Departamento	<input type="checkbox"/>
c) Apresentação do modelo em Conselho de Directores de Turma	<input type="checkbox"/>
- pelo Coordenador da BE/CRE	<input type="checkbox"/>
- por outros elementos da equipa da BE/CRE	<input type="checkbox"/>
- pelo Coordenador dos Directores de Turma	<input type="checkbox"/>
d) De outra forma Qual?	<input type="checkbox"/>

4.6. Indique as formas como o modelo é disponibilizado.

a) Impresso	<input type="checkbox"/>
- folheto ou desdobrável	<input type="checkbox"/>
- dossier ou publicação	<input type="checkbox"/>
b) Digital (CD-ROM)	<input type="checkbox"/>
c) Na página Internet da BE/CRE	<input type="checkbox"/>
d) Na plataforma <i>Moodle</i> da escola	<input type="checkbox"/>
e) De outra forma Qual?	<input type="checkbox"/>

5. CARACTERIZAÇÃO DOS UTILIZADORES da BE/CRE

5.1. Assinale a ocorrência (SIM) ou a não ocorrência (NÃO) das situações abaixo listadas.

	SIM	NÃO
1 – Os alunos dirigem-se frequentemente à BE/CRE para realizar pesquisas individualmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 – Os alunos recorrem frequentemente ao plágio na realização de trabalhos de investigação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 – Os alunos utilizam com facilidade os diferentes motores de busca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 – Os alunos utilizam frequentemente os principais directórios portugueses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 – Os alunos acedem com facilidade à informação, nos seus variados suportes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 – Os alunos recorrem preferencialmente aos recursos impressos para pesquisar a informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 – Grande parte dos alunos apresenta dificuldades a nível de competências básicas em informática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 – Os alunos preocupam-se em avaliar as páginas da Internet ao longo do processo de pesquisa de informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 – Os alunos dirigem-se frequentemente à BE/CRE, acompanhados pelo professor, para realizar pesquisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10 – Os alunos solicitam habitualmente o apoio da equipa da BE/CRE para a realização das pesquisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 – Os alunos costumam utilizar os operadores booleanos nas suas pesquisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 – Os alunos seleccionam, em regra, com facilidade a informação de que precisam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 – Os alunos utilizam geralmente um guião de pesquisa de informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 – Os alunos recorrem preferencialmente aos recursos electrónicos para pesquisar informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 – Os alunos incluem habitualmente as referências bibliográficas nos seus trabalhos de investigação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 – Os alunos, enquanto pesquisam a informação, costumam tirar notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 – Os alunos escrevem geralmente os seus trabalhos na sua própria linguagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 – Os alunos sabem, em geral, comunicar os resultados das suas pesquisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 – Os alunos revelam, em geral, autonomia na realização dos seus trabalhos de pesquisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.2. Tendo em conta o número de Professores da sua escola, assinale a percentagem aproximada dos que realizam as acções abaixo listadas. Utilize a seguinte escala:

1 – De 0 a 15% 2 – De 16 a 29% 3 – De 30 a 50% 4 – De 51 a 60% 5 – Mais de 60%

	1	2	3	4	5
a) Procurar recursos impressos na BE/CRE para a preparação das suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Procurar recursos <i>online</i> na BE/CRE para a preparação das suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Solicitar ajuda da equipa educativa para selecção dos recursos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Elaborar bibliografias para indicar aos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Preparar aulas em colaboração com a equipa da BE/CRE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Realizar aulas em colaboração com a equipa da BE/CRE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Preparar outras actividades em colaboração com a equipa da BE/CRE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Acompanhar os alunos que vão pesquisar à BE/CRE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Requisitar materiais para levar para as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Procurar apoio na utilização dos meios informáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Inteirar-se das novidades existentes (novas aquisições, ofertas, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigada pela sua colaboração!

Isabel Mendinhos

Anexo 3

Matriz de categorização do questionário

Matriz de categorização do questionário

Categorias	Subcategorias	Questões
A- Caracterização do	I - Localização da escola/nº de	1., 1.1., 1.2.

universo inquirido (Partes 1 e 2 do questionário)	alunos/distribuição por ciclos	
	II - Nível de integração da BE/CRE na escola (inclusão nos documentos normativos da escola/ coordenador no Conselho Pedagógico)	1.3. 1.4.
	III – Recursos humanos docentes da BE/CRE (Nº de horas atribuídas/ nº de docentes, nível de ensino, área disciplinar, tempo e continuidade de funções na BE/CRE/ Formação na área das BE/CRE)	2. 2.1. 2.1.1. 2.1.2. 2.2 2.2.1. 2.2.2. 2.2.2.1. 2.2.2.2.
B – Integração da literacia da informação no plano de actividades da BE/CRE (Parte 3 do questionário)	I – Inclusão das competências de informação no Projecto Educativo	3.1.
	II – Inclusão do desenvolvimento da literacia da informação no Plano de Actividades da biblioteca escolar / Responsáveis	3.2.
	III – Acções destinadas aos alunos/ frequência/ nº de envolvidos	3.3. 3.4.
	Existência de guiões de apoio	
IV – Acções destinadas aos professores e sua frequência	3.5.	
C – Adopção de modelos de pesquisa pela BE/ Escola (Parte 4)	I – Adopção de um modelo pela BE/CRE	4.1.
	II – Grau de intervenção da BE na elaboração do modelo	4.2.
	III – Assunção do modelo por parte da escola	4.3.
	IV – Responsáveis pela iniciativa da adopção do modelo	4.4.
	V – Modos de divulgação do modelo	4.5.
	VI – Formas de distribuição do modelo	4.6.
D – Práticas dos utilizadores da BE/CRE (Parte 5)	I – Competências de informação evidenciadas pelos alunos	5.1.
	II – Recurso à BE/CRE por parte dos professores	5.2.

Anexo 4

Guião da entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA

BE	
DATA	

Em primeiro lugar, peço-lhe autorização para gravar esta entrevista.

Esta entrevista enquadra-se no trabalho preparatório da dissertação do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares que estou a preparar, cujo objectivo é compreender o modo como, nas Bibliotecas Escolares das EB23 do Concelho de Sintra, se promove o desenvolvimento da literacia da informação. Ela destina-se a complementar a informação obtida através do questionário que preencheu, porque a análise dos questionários revelou que a BE que coordena é das que regista um maior avanço no trabalho relacionado com a literacia da informação.

As respostas que aqui forem dadas e os materiais fornecidos serão apenas utilizados no âmbito do estudo e tratados de forma anónima.

A. Escola

1. Referiu no questionário que o desenvolvimento da literacia da informação está contemplado no Projecto Educativo da Escola/Agrupamento e que o Plano de Actividades da BE prevê várias acções nesse domínio.
 - 1.1. Gostaria de saber se o Conselho Pedagógico e os Departamentos estão envolvidos nesse programa.
 - 1.1.1. Se sim, que trabalho tem sido feito com essas estruturas?
Se não, o que tem impedido esse envolvimento?
 - 1.2. Considera que existe maior abertura para esta questão por parte das Áreas Curriculares Não Disciplinares ou por parte das Áreas Disciplinares?
 - 1.2.1. No caso de se verificar menor abertura por parte de algumas delas, como pensa estreitar a colaboração com essas áreas?

B. Alunos

2. Peço-lhe que pense, agora, na situação dos alunos.

- 2.1. Considera que o trabalho que a BE tem desenvolvido em LI tem impacto nas competências dos alunos? Em que níveis? Pode dar exemplos concretos.
- 2.2. Ainda sente dificuldades na aplicação de um programa de literacia da informação a todos os alunos?
- 2.2.1. Quais?
- (Por exemplo: haver uma parte significativa dos alunos/turmas que não frequentam assiduamente a BE; haver poucos professores dispostos a colaborar com a BE;...)
- 2.3. Assinalou no questionário que a sua BE produziu guiões de apoio sobre... (diferenciar para cada escola)
- 2.3.1. Esses guiões são usados sempre que os alunos realizam trabalhos de pesquisa?
- Se sim, que justificação dá?
- Se não, porquê? E em que situações são então usados? (por indicação dos professores / por indicação da BE)
- (Se a frequência for baixa)
- 2.3.1.1. A que se deve, em sua opinião, essa baixa frequência de utilização?
- (por exemplo: insuficiente divulgação da existência do guião; utilização, no guião, de linguagem pouco acessível aos alunos, sem auxílio dos adultos,...)
- 2.3.2. Como classifica a frequência de utilização dos mesmos guiões em contexto de sala de aula?
- (Se a frequência for baixa)
- 2.3.2.1. A que se deve, em sua opinião, essa baixa frequência de utilização?
- (por exemplo: insuficiente divulgação da existência do guião; resistência ou falta de iniciativa por parte dos professores em usar o guião/os guiões; falta de preparação dos professores para usarem o guião/os guiões;...)
- 2.4. Referiu no questionário algumas competências que os alunos ainda não dominam:
-

2.4.1. Baseou a sua resposta em percepções apriorísticas ou em evidências concretas? Neste último caso, quais?

2.4.2. O que acha que pode ser feito para melhorar essas competências dos alunos?

C. Professores

3. Peça-lhe que pense agora na colaboração com os professores curriculares

Caso 1

3.1. Referiu na resposta ao questionário que uma percentagem importante de professores recorre à BE para a preparação das suas aulas e que (embora em menor número) também se verifica a preparação e realização de aulas em colaboração com a BE. No entanto, refere que a BE não adoptou nenhum modelo que oriente os trabalhos de pesquisa.

3.1.1. Quais os factores que, em sua opinião, contribuem para esta situação favorável?

3.1.2. Como pensa poder progressivamente alargar a colaboração ao maior número possível de professores?

3.1.3. Considera a hipótese de a BE vir a adoptar e a propor à escola um modelo orientador do trabalho de pesquisa?

Caso 2

3.1. Referiu na resposta ao questionário que embora uma percentagem importante de professores recorra à BE para preparar materiais e recursos para as suas aulas, ainda se verifica que a preparação e realização de aulas em colaboração com a BE é pouco frequente

3.1.1. Quais os principais obstáculos a essa colaboração?

(Por exemplo: Falta de preparação dos professores para organizar a aprendizagem baseada em recursos e em projectos que envolvam os alunos em pesquisa da informação; falta de receptividade às propostas de trabalho por parte da BE;...)

- 3.1.2. Considerando que já estabelece parcerias com os professores de AP, EA, das Áreas Curriculares e com entidades exteriores à escola, como pensa vir a melhorar a situação?
- 3.1.3. Referiu que a sua BE adaptou modelos de pesquisa. Pensa vir a submeter esse(s) modelo(s) à aprovação da escola através do Conselho Pedagógico e assim potenciar a sua utilização por parte de um maior número de professores?
- 3.1.4. Que outras medidas pensa tomar tendentes à generalização do modelo?

Caso 3

- 3.1. Referiu na resposta ao questionário que embora uma percentagem importante de professores recorra à BE para requisitar materiais para as suas aulas e para elaborar bibliografias, ainda se verifica que a preparação e realização de aulas e outras actividades em colaboração com a BE é pouco frequente
 - 3.1.1. Quais os principais obstáculos a essa colaboração?
(Por exemplo: Falta de preparação dos professores para organizar a aprendizagem baseada em recursos e em projectos que envolvam os alunos em pesquisa da informação; falta de receptividade às propostas de trabalho por parte da BE; haver ainda outras prioridades consideradas mais importantes por parte da BE...)
 - 3.1.2. Como pensa vir a melhorar essa situação?
 - 3.1.3. Referiu que a sua BE adoptou um modelo de pesquisa. Pensa vir a submeter esse modelo à aprovação da escola através do CP e assim potenciar a sua utilização por parte de um maior número de professores?
 - 3.1.4. Que outras medidas pensa tomar tendentes à generalização do modelo? (por exemplo: formação dos professores por parte da BE; ...)

D. Materiais e documentos

4. Gostaria de lhe pedir que me disponibilizasse, se possível, os materiais que a BE utiliza no trabalho de desenvolvimento da literacia da informação (guiões de apoio; modelo de pesquisa; ...) e o vosso plano de actividades (partes relativas à literacia da informação).

Anexo 5

Grelha de análise das entrevistas

GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

	CATEGORIA	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Parte A	a) Envolvimento do CP e dos Departamentos nas acções de desenvolvimento da literacia da informação promovido pela BE	<p>Sim.</p> <p>O CP - porque aprova o plano de actividades da BE e avalia-as através da aprovação dos relatórios das mesmas.</p> <p>Os departamentos - porque algumas actividades envolvem a colaboração com eles. Colaboram na planificação e realização de actividades e alguns são o público-alvo dessas actividades.</p>	<p>Sim</p> <p>O CP – Aprova e é consultado. Está totalmente identificado com tudo o que se faz</p> <p>Departamentos – ligação a partir do CP.</p> <p>Este ano, sobretudo o departamento de L.Portuguesa, por causa do PNL.</p> <p>Há um professor da equipa que faz a ligação com os departamentos</p>	<p>Sim.</p> <p>O Projecto Educativo está a ser reformulado.</p> <p>Especial envolvimento com o departamento de L. Portuguesa:</p> <p>-Articulação a nível do PNL (levantamento de livros necessários, apresentações na BE.</p> <p>Tentativa de alargamento a outros: AP e EA</p>
	b) Abertura à colaboração com a BE por parte das ACND e das disciplinas	<p>Por parte das ACND, para as quais a BE tem direccionado mais o trabalho.</p>	<p>Agora, talvez as disciplinas. As ACND já o fazem com alguma regularidade.</p>	<p>Sobretudo L.Portuguesa. As ACND têm abertura. Por exemplo: EA colaborou (com excepção de quatro turmas) num projecto que envolvia a requisição domiciliária semanal.</p>
	c) Perspectiva do coordenador quanto ao estreitamento da colaboração com essas estruturas	<p>Para o próximo ano – projecto envolvendo a BE, LP e AP com duas turmas, em particular na área da web 2.0. (dependente da candidatura de mérito da RBE)</p>	<p>Pergunta adaptada para: “Há alguma disciplina mais renitente?”</p> <p>Não propriamente. Educação Física, por exemplo, pelas suas características, colabora pouco. Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical, que podem não parecer tão vocacionadas, colaboram bastante.</p>	<p>Mesma pergunta que ao entrevistado 2</p> <p>Não. Os professores, em geral, aderem. O problema é a quantidade de trabalho que lhes tem sido exigido. A BE pede e obtém colaboração para iniciativas (por ex.: dias comemorativos)</p> <p>A BE “pede ajuda” relativamente a actividades relacionadas com a leitura de uma obra, com o recrutamento de alunos monitores.</p> <p>Os professores queixam-se de que a BE lhes pede muito trabalho.</p>

Parte B	d) Impacto do trabalho da BE nas competências dos alunos	<p>Não há estudo concreto que demonstre o impacto. Só se percebe o impacto pelo trabalho diário com os alunos.</p> <p>Muito lentamente, os alunos têm adquirido novas competências na área da LI.</p>	<p>Sem dúvida que sim. 1ª resposta relativa ao impacto do PNL nos níveis de leitura.</p> <p>Resposta reencaminhada: Só pode falar do que observa nos alunos enquanto utilizadores. Têm um nível de utilizadores regular nos vários suportes, o que é bom. Quanto às competências, não é o coordenador o mais indicado para falar, mas sim os professores dos departamentos</p>	<p>Pergunta recentrada, lembrando que falamos de LI.</p> <p>O respondente tem a noção de que estava a afastar-se do tema.</p> <p>Desenvolvem todos os anos formação para alunos e professores na área da informação e da pesquisa. Visita de familiarização para os novos alunos.</p> <p>Outras turmas vêm se houver necessidades diagnosticadas pelos professores.</p> <p>Aulas para os 6º e 8º anos sobre “Como fazer um <i>Powerpoint</i>”, como pesquisar e trabalhar a informação.</p>
	e) Dificuldades em abranger todos os alunos no trabalho de desenvolvimento da literacia da informação	<p>Sim.</p> <p>Dificuldade em adoptar um modelo de literacia da informação, resistência por parte dos professores em conhecerem o modelo, em o utilizarem nas aulas e no trabalho com os alunos, o que se reflecte nas dificuldades dos alunos quando usam a BE autonomamente.</p>	<p>Se os professores quiserem, não vai de certeza haver dificuldades.</p> <p>A 1ª barreira é feita pelos professores. Os alunos estão sempre receptivos.</p> <p>O facto de haver mais professores a colaborar, por causa do PNL pode arrastar outros.</p>	<p>Sim.</p> <p>Não sabe bem como fazer. Tem pouco tempo e precisava de ajuda nessa área. (A professora referida em d) só tinha 90 m.</p>

<p>f) Contextos e nível de utilização dos guiões de apoio/Justificação</p>	<p>Contextos: - Na BE, não são sempre utilizados; só quando se detectam problemas de literacia da informação nos alunos; - podem ser recolhidos livremente pelos alunos; - são fornecidos aos professores de AP no início do ano - são divulgados na página da BE, na sala de professores e nas várias actividades formativas que a BE desenvolve ao longo do ano. Nível de utilização - Na BE: médio, porque os professores aderem pouco; - Em sala de aula: Não sabe, pensa que seja alta pela solicitação que os professores fazem dos guiões (quando perdem os que lhes foram distribuídos)</p>	<p>Contextos: - Por iniciativa dos alunos, não muito. Quando acompanhados pelos professores, sim. Nível de utilização: - Médio (na BE e na sala de aula) Justificação: às vezes os professores têm dificuldade em adaptar-se ao guião, precisam de algum tempo. Depois, funciona bem.</p>	<p>Os alunos não utilizam o guião. Foi dado aos alunos que fizeram a formação, mas não está disponível na BE. (Respondente toma consciência de que devia disponibilizar o guião e interroga-se sobre o que fazer, a partir de agora.) Nível de utilização: - Na BE, baixo, porque tem dúvidas sobre como fazer. - Em sala de aula, quando as turmas do 6º e 8º Anos fizeram a formação.</p>
<p>g) Forma de apreciação das competências dos alunos</p>	<p>Percepções apriorísticas, só pelo que se vê na BE.</p>	<p>As respostas ao questionário, neste ponto, não foram muito exactas, porque para o coordenador da BE é difícil identificar essa informação. Seria necessário recolher essa informação nos próprios trabalhos que os alunos entregam nas aulas, aos professores das disciplinas, para saber se correspondem à expectativa. É difícil o coordenador saber. Por alguns trabalhos que são oferecidos à BE, vê-se que há cuidados (bibliografia, transferência de informação que não é só <i>copy/paste</i>).</p>	<p>Respondeu pela observação que faz dos alunos quando trabalham na área de informática. Há sempre um professor a acompanhar, porque os alunos têm muitas dificuldades (recorrem muito ao copiar/colar). No Conselho Pedagógico, a BE pediu que os professores tentassem que os trabalhos comessem sempre pela pesquisa em livros, o que está a acontecer.</p>

	h) Perspectiva do coordenador para a melhoria dessas competências	O principal é que a escola não se limite à adopção no CP e interiorize, nas suas práticas o modelo de pesquisa da informação. O ideal era que, já no 1º ciclo, os alunos trabalhassem algumas competências ou, pelo menos, fiquem com consciência de que é necessário cumprir etapas para fazer um trabalho.	O acompanhamento do professor é fundamental. Na BE, as auxiliares e os professores aí colocados têm instruções para estarem atentos e enquadrarem o processo de recolha de informação por parte dos alunos.	Dar continuidade às acções de formação para os alunos. Trabalho mais estreito com as áreas curriculares não disciplinares que foi apenas esporádico.
Parte C	i) Factores que influenciam a colaboração entre a BE e os professores	Principal obstáculo – o espaço – BE pequena para a dimensão da escola (Uma turma deixa a lotação esgotada). Têm o espaço dividido: a sala de informática está separada. Este ano não tiveram a colaboração de nenhuma animadora que, em anos anteriores, tomava conta da sala. A escola tem falta de funcionários e, por vezes a da BE é precisa – Constrangimentos de funcionamento.	Existe colaboração devido à vontade dos professores em colaborar, ao bom apetrechamento da BE em termos de recursos. (Pergunta, para tentar recentrar, sobre a importância da equipa e do coordenador e do perfil deste) A equipa tem de estar identificada com o papel da BE na comunidade escolar, mas isso é um dado adquirido. Os recursos é que podem ser determinantes.	Pouca colaboração por não haver essa tradição. Apesar dos esforços de divulgação da BE, muitos professores não sabem o que lá existe.
	j) Modos e frequência de colaboração	Quando as turmas têm de trabalhar na BE, divide-se a turma: metade vai trabalhar na BE e os outros ficam na sala de aula com o professor.	Exemplos: Última acção prática: Concurso de poesia – Grande colaboração entre o departamento de Línguas e Estudos Sociais e a BE, na divulgação e nos procedimentos. Concurso “À descoberta da BE” – parceria com Língua Portuguesa e com EVT, para croquis e cartas de orientação.	Convite para a realização de reuniões de departamentos na BE. Só se realizou com L. Portuguesa e Educação Tecnológica. Os outros departamentos não aderem. Talvez pensem que o coordenador se está a imiscuir no seu trabalho. O coordenador acha que tem um caminho a percorrer nesta área.
	k) Perspectiva do coordenador para a melhoria da colaboração com os professores	As obras que se vão realizar, unindo os espaços, vão melhorar as condições para a colaboração.	Chamando os colegas a participar nas iniciativas da BE (dias comemorativos; torneio de xadrez)	Sensibilizar os professores para que a função de coordenador implica estar ao seu serviço e ao dos alunos. A equipa também precisa de perceber que está ali para ajudar. Tentar facilitar o trabalho dos professores que já andam tão assoberbados.

	l) Conteúdo das parcerias	Centro de formação – há 4 ou 5 anos, acções no âmbito de LI na escola, para professores	Divisão de Educação da CMS – visitas de escritores	Teatroesfera Associação de reformados – um senhor que sabia muito de informática fez acções para professores e alunos BM Sintra – animação da leitura Associação de Pais – Semana da Leitura
	m) Adopção e generalização de um modelo de pesquisa	Pequena adaptação do <i>Big6</i> . Ter sido aprovado em CP pode potenciar, mas continuar o trabalho com os professores é o mais importante. Medidas de generalização – reunião no início do ano, com os professores, para debater o modelo; manter a formação voluntária, para pequenos grupos	Não adoptou porque o coordenador acha que a iniciativa deve partir dos departamentos para a BE, no sentido de darem orientações para esse modelo. Para o ano que vem é uma das preocupações – vai propor aos departamentos que comecem a pensar, mas a metodologia ainda não está definida.	Foi preciso relembrar o que é um modelo. Depois o próprio respondente lembrou-se de alguns. Ainda não têm. Acha que era importante, assim como divulgá-lo e promover a sua utilização por professores e alunos.

OBJECTIVO A - Caracterizar o universo inquirido**Obj.I - 1.1; 1.2 - Identificação, nº de alunos e turmas, distribuição por ciclos**

BE/Escola	Nº total de alunos	Nº alunos 2º Ciclo	Nº turmas 2º Ciclo	Nº alunos 3º Ciclo	Nº turmas 3º Ciclo
BE1	900	359	15	433	19
BE2	812	293	14	338	17
BE3	1380	520	22	860	31
BE4	703	158	12	445	17
BE5	736	366	16	370	16
BE6	812	415	16	275	11
BE7	1042	473	21	569	25
BE8	1036	537	23	499	22
BE9	1001	533	19	468	19

ENTREVISTA 1 – Transcrição e observações

DATA	11/06/2008
------	------------

Em primeiro lugar, peço-lhe autorização para gravar esta entrevista.

Esta entrevista enquadra-se no trabalho preparatório da dissertação do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares que estou a preparar, cujo objectivo é compreender o modo como, nas Bibliotecas Escolares das EB23 do Concelho de Sintra, se promove o desenvolvimento da literacia da informação. Ela destina-se a complementar a informação obtida através do questionário que preencheu, porque a análise dos questionários revelou que a BE que coordena é das que regista um maior avanço no trabalho relacionado com a literacia da informação.

As respostas que aqui forem dadas e os materiais fornecidos serão apenas utilizados no âmbito do estudo e tratados de forma anónima.

A. Escola

1. Referiu no questionário que o desenvolvimento da literacia da informação está contemplado no Projecto Educativo da Escola/Agrupamento e que o Plano de Actividades da BE prevê várias acções nesse domínio.

1.1. Gostaria de saber se o Conselho Pedagógico e os Departamentos estão envolvidos nesse programa.

Estão. O CP porque e aprova o plano de actividades da biblioteca e os Departamentos, porque algumas dessas actividades envolvem a colaboração com os Departamentos.

1.1.1. Que trabalho tem sido feito com essas estruturas?

Com o Pedagógico, a aprovação dessas actividades e depois a avaliação das mesmas com a aprovação dos relatórios das mesmas. Com os Departamentos, eles colaram em algumas actividades, não só na palmificação dessas actividades e na sua realização, como também alguns são o público-alvo dessas mesmas actividades.

1.2. Considera que existe maior abertura para esta questão por parte das Áreas Curriculares Não Disciplinares ou por parte das Áreas Disciplinares?

Pelas ACND, porque também é nessas que nós temos direccionado mais o nosso trabalho.

1.2.1. Como pensa estreitar a colaboração com as disciplinas ou áreas disciplinares mais renitentes?

Sim para o próximo ano lectivo está previsto um projecto com a disciplina de Língua Portuguesa, para além de Área de Projecto. Vai ser trabalhado com duas turmas, em particular, na área da web2.0, mas está dependente da aprovação da Candidatura de Mérito. Se houver financiamento para o projecto, ele prevê o trabalho das duas turmas aqui na biblioteca, juntamente com Língua Portuguesa e Área de Projecto.

B. Alunos

2. Peça-lhe que pense, agora, na situação dos alunos.

2.1. Considera que o trabalho que a BE tem desenvolvido em LI tem impacto nas competências dos alunos? Em que níveis? Pode dar exemplos concretos.

Nós não temos ainda nenhum estudo que demonstre esse impacto. O impacto que nós percebemos é do nosso trabalho do dia-a-dia com eles. Não há nenhum estudo científico que demonstre esse impacto, mas o que sentimos é que, muito lentamente, eles têm adquirido novas competências na área da literacia da informação.

2.2. Ainda sente dificuldades na aplicação de um programa de literacia da informação a **todos** os alunos?

Sim, sim.

2.2.1. Quais são essas dificuldades?

(Por exemplo: haver uma parte significativa dos alunos/turmas que não frequentam assiduamente a BE; haver poucos professores dispostos a colaborar com a BE;...)

Relacionam-se sobretudo com a dificuldade em adoptar um modelo de literacia da informação que passa também por alguma resistência por parte dos professores em conhecerem o modelo, em o utilizarem nas suas aulas e no trabalho com os alunos e isso reflecte-se também nas dificuldades que os alunos sentem quando solicitam serviços na biblioteca.

2.3. Assinalou no questionário que a sua BE produziu guiões de apoio sobre pesquisa de informação, referências bibliográficas, pesquisa na internet, avaliação de páginas web e apresentação de trabalhos de pesquisa.

2.3.1. Esses guiões são usados **sempre** que os alunos realizam trabalhos de pesquisa?

Se sim, que justificação dá para esse facto?

Se não, porquê?

E em que situações são então usados? (por indicação dos professores / por indicação da BE)

Não. Os guiões são usados quando nós detectamos alguns problemas de literacia de informação nos alunos. Eles podem ser recolhidos livremente pelos alunos na biblioteca e são fornecidos aos professores de Área de Projecto, no início do ano lectivo, são divulgados na página da biblioteca, são divulgados na sala de professores, no início do ano e nas diferentes actividades formativas que a biblioteca desenvolve ao longo do ano.

Diria então que a frequência de utilização é **baixa**, **média** ou **alta**?

2.3.1.1. A que se deve, em sua opinião, essa baixa/média frequência de utilização?

(por exemplo: insuficiente divulgação da existência do guião; utilização, no guião, de linguagem pouco acessível aos alunos sem auxílio dos adultos,...)

Média, devido ao facto de os professores aderirem pouco, sobretudo isso.

2.3.2. Agora, em contexto de sala de aula, tem a percepção de qual é a frequência de utilização desses guiões?

(Se a frequência for baixa ou média)

Não, sinceramente não. Eu penso que seja alta, mas é tudo empiricamente, pela solicitação dos professores que vêm pedir um ou outro guião que, às vezes perderam e de que precisam. Mas dados concretos não temos.

2.3.2.1. A que se deve, em sua opinião, essa baixa/média frequência de utilização?

(por exemplo: insuficiente divulgação da existência do guião; resistência ou falta de iniciativa por parte dos professores em usar o guião/os guiões; falta de preparação dos professores para usarem o guião/os guiões;...) (questão não colocada, por a resposta anterior ter sido “alta”)

2.4. Referiu no questionário algumas competências que os alunos ainda não dominam: Avaliar a qualidade das páginas da Internet, seleccionar com facilidade a informação necessária, tomar notas durante a pesquisa, escrever na sua própria linguagem, saber comunicar os resultados da pesquisa, ser autónomo na realização dos trabalhos.

2.4.1. Baseou a sua resposta em percepções apriorísticas ou em evidências concretas? Neste último caso, quais?

Em percepções apriorísticas. Não temos nenhuma... O que a gente faz é a recolha de alguns dados, nomeadamente agora aqueles dados do modelo de avaliação e que não sabemos

muito bem como é que se faz, portanto o que temos feito é empiricamente, pelo que vemos ali na biblioteca.

2.4.2. O que acha que pode ser feito para melhorar essas competências dos alunos?

O principal é que a escola adopte mesmo... ela adoptar, adoptou... foi aprovado em Conselho Pedagógico o modelo de literacia da informação, mas o importante é que a escola adopte e interiorize nas suas práticas a utilização desse modelo. O ideal era que mesmo já no 1º Ciclo, eles viessem já com algumas competências trabalhadas, ou pelo menos com a consciência de que existe um modelo que é necessário seguir e etapas que é necessário cumprir para fazer um trabalho.

C. Professores

3. Peça-lhe que pense agora na colaboração com os professores curriculares

3.1. Referiu na resposta ao questionário que embora uma percentagem importante de professores recorra à BE para preparar materiais e recursos para as suas aulas, ainda se verifica que a preparação e realização de aulas em colaboração com a BE é pouco frequente.

3.1.1. Quais os principais obstáculos a essa colaboração?

(Por exemplo: Falta de preparação dos professores para organizar a aprendizagem baseada em recursos e em projectos que envolvam os alunos em pesquisa da informação; falta de receptividade às propostas de trabalho por parte da BE;...)

O nosso principal obstáculo é o do espaço, sobretudo, porque a biblioteca é pequena para o tamanho da escola. Se nós trabalhamos com uma turma na biblioteca, a biblioteca tem de fechar para os outros utilizadores, porque tem 33 lugares; portanto, se vier uma turma com o professor, a lotação fica esgotada. É a principal dificuldade que nos tem mesmo inibido de fazer outro tipo de actividades. Portanto o que nós temos

feito é a turma fica dividida e há alguns que vêm para a biblioteca, outros que ficam com o professor na sala de aula, mas é muito limitativo o problema do espaço. Além de que temos também o espaço dividido, a sala de informática noutra local que também dificulta isso. E outro factor que também dificultou este ano e que está relacionado também com o espaço, este ano acabou o programa dos animadores culturais e que aqui a nós nos fazia uma falta imensa, pelo facto de termos dois espaços. O animador permitia que um dos espaços estivesse sempre aberto e o que acontece agora é que há professores que estão lá e a sala de informática está quase sempre aberta, mas há o problema dos intervalos. A sala fecha durante os intervalos e um aluno está no meio de um trabalho e “tens que te ir embora agora, porque tocou”. Tem estes constrangimentos de funcionamento.

3.1.2. Como pensa vir a melhorar a situação, considerando que já estabelece parcerias com os professores de AP, EA, das Áreas Curriculares e com entidades exteriores à escola?

Vai haver obras, portanto em Setembro de 2009, devemos ter casa nova. O espaço que está separado, vai ser junto.

3.1.3. Quais as entidades exteriores com as quais estabelece parcerias e em que consistem?

Para já, com o Centro de Formação que desde há quatro ou cinco anos, tem desenvolvido acções no âmbito da literacia da informação, aqui na escola, para os professores. Também com a Divisão de educação da CMS que tem colaborado em s, algumas actividades nomeadamente, na vinda de escritores à escola.

3.1.4. Referiu que a sua BE adaptou modelos de pesquisa.

Qual ou quais os modelos em que se baseou?

É o Big 6, um pouco adaptado.

Pensa vir a submeter esse(s) modelo(s) à aprovação da escola através do Conselho Pedagógico e assim potenciar a sua utilização por parte de um maior número de professores?

O facto de ter sido aprovado em CP pode vir a potenciar a utilização por um maior número de professores, embora não seja condição sine qua non. Penso que o trabalho passará mais por aquilo que temos feito, nomeadamente o trabalho com os professores.

3.1.5. Que outras medidas pensa tomar tendentes à generalização do modelo?

No início do ano, há sempre uma reunião com os professores em que se debate o modelo e também a formação que nós temos feito na biblioteca e que é restrita, porque é apenas frequentada por 15 a 20 professores, que se inscrevem voluntariamente nessa formação.

D. Observações

4. Há outras considerações que gostasse de fazer acerca do trabalho realizado na sua BE e na sua escola (que não tenham sido objecto nem do questionário anteriormente aplicado, nem desta entrevista)?

Não. O nosso principal onstrangimento tem sido realmente o espaço e, este ano, também alguns constrangimentos, a nível de recursos humanos, porque dois professores colaboradores da BE e que eram os que tinham mais horas, se reformaram.

E. Materiais e documentos

5. Gostaria de lhe pedir que me disponibilizasse, se possível, os materiais que a BE utiliza no trabalho de desenvolvimento da literacia da informação (guiões de apoio; modelo de pesquisa; ...), o vosso plano de actividades (partes relativas à literacia da

informação) e outros documentos que considere relevantes para o tema desta entrevista.

Estão na Internet e alguns impressos que posso facultar.

- Então, muito obrigada!

- *De nada! Foi rápido...*

OBSERVAÇÕES

Ambiente em que decorreu a entrevista

Depois de uma visita à biblioteca, o coordenador procurou um gabinete onde a entrevista pudesse decorrer sem interrupção, o que, de facto, aconteceu, permitindo um registo áudio sem interferências.

A recepção foi muito cordial e amável, estando o coordenador disponível à hora aprazada.

Comportamento verbal e não-verbal do entrevistado

Do ponto de vista do comportamento verbal, o entrevistado respondeu sem hesitações e demonstrou estar familiarizado e à vontade em relação aos assuntos abordados. Trata-se de uma pessoa discreta e de discurso sucinto, pelo que se tratou da entrevista mais curta.

Quanto ao comportamento não-verbal, não se registou qualquer constrangimento da parte do entrevistado, ficando a sensação de que respondeu com sinceridade e abertura.

ENTREVISTA 2 – Transcrição e observações

DATA	12/06/2008
------	------------

Em primeiro lugar, peço-lhe autorização para gravar esta entrevista.

Esta entrevista enquadra-se no trabalho preparatório da dissertação do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares que estou a preparar, cujo objectivo é compreender o modo como, nas Bibliotecas Escolares das EB23 do Concelho de Sintra, se promove o desenvolvimento da literacia da informação. Ela destina-se a complementar a informação obtida através do questionário que preencheu, porque a análise dos questionários revelou que a BE que coordena é das que regista um maior avanço no trabalho relacionado com a literacia da informação.

As respostas que aqui forem dadas e os materiais fornecidos serão apenas utilizados no âmbito do estudo e tratados de forma anónima.

A. Escola

1. Referiu no questionário que o desenvolvimento da literacia da informação está contemplado no Projecto Educativo da Escola/Agrupamento e que o Plano de Actividades da BE prevê várias acções nesse domínio.

1.1. Gostaria de saber se o Conselho Pedagógico e os Departamentos estão envolvidos nesse programa.

Estão envolvidos.

1.1.1. **Se sim**, que trabalho tem sido feito com essas estruturas?

Se não, o que tem impedido esse envolvimento?

O CP aprova ou muitas vezes é consultado em termos de dar opinião sobre algumas iniciativas que pensamos, portanto, ou seja, o Conselho Pedagógico está totalmente identificado com tudo o que se faz. E por outro lado, a partir daí, a partir, do Cp, temos a ligação a todos os departamentos, mas temos, fundamentalmente, este ano também uma grande ligação ao

Departamento de LP ligado precisamente àquele projecto do Ler+, do PNL. De qualquer modo, temos também uma pessoa que no próprio Centro de Recursos/Biblioteca da escola faz essa ligação com os chefes de departamento, portanto, regularmente.

- 1.2. Considera que existe maior abertura para esta questão por parte das Áreas Curriculares Não Disciplinares ou por parte das Áreas Disciplinares?

Neste momento, diria que talvez mais por parte das disciplinas. A outra parte, se calhar já o fazia com alguma regularidade, mas, neste momento, a parte das disciplinas é que se está a movimentar mais.

- 1.2.1. Como pensa estreitar a colaboração com as disciplinas ou áreas disciplinares mais renitentes? Esta questão foi adaptada para:

Há alguma disciplina ou área que seja mais renitente a essa colaboração?

Não há propriamente disciplinas renitentes. Há uma ou duas disciplinas que, eventualmente, pelas suas próprias características, como por exemplo Educação Física, Educação Visual, talvez, talvez (embora esta disciplina se tenha empenhado numa série projectos) e a própria Educação Musical, que poderia até parecer que estava fora disto, não está e tem utilizado muito e tem partilhado muitas ideias em muitos projectos na própria biblioteca.

B. Alunos

2. Peça-lhe que pense, agora, na situação dos alunos.

2.1. Considera que o trabalho que a BE tem desenvolvido em LI tem impacto nas competências dos alunos? Em que níveis? Pode dar exemplos concretos.

Sim, sem dúvida. Aí não tenhamos dúvidas. Eu aí até virava um bocadinho mais para o PNL, até pegava mais pelo trabalho que se tem desenvolvido nessa área. E sinceramente, não sei, é difícil, neste momento, nós não fizemos essa avaliação se os alunos lêem mais ou se lêem melhor. Agora que há mais procura, há, que há mais requisições, existem, que há mais alunos a mexerem nos livros, também há. Os números que temos registado são números que de facto comprovam, nomeadamente nesse aspecto. Depois daí se extrapolarmos, por exemplo, nós fizemos um concurso de poesia agora há pouco tempo, em que tivemos, eu não tenho aqui dados exactos, mas mais de 100 participantes. Portanto, se olharmos para a realidade da escola, penso que é um número muito interessante. Alguma coisa está a acontecer. Não podemos, neste momento, estar já com dados concretos, mas todo este envolvimento do PNL em todo este processo da biblioteca, veio aqui trazer mais-valias em termos de acesso ao livro, de acesso ao documento, de acesso à própria biblioteca.

(Pergunta não prevista, para focar a resposta):

E em termos de pesquisa, daquelas competências de pesquisa dos alunos, quando se trata da leitura não propriamente recreativa ou leitura literária, mas de leitura para informação, nota que há alguma melhoria nas competências deles?

Aí, só podemos falar em termos de utilizadores. Na execução prática, no retorno, digamos assim, eu penso que não serei, neste momento a pessoa mais indicada, mas em termos de utilizadores, de facto, felizmente nós não temos sentido uma grande diferença, porque nós temos utilizadores regulares da Biblioteca dos vários suportes e portanto aí tem-se mantido. São números que não têm baixado. A nossa preocupação era se esses números tivessem baixado. Não baixaram, de modo que estamos satisfeitos e pensamos que, por parte dos alunos, há resposta, nesse campo. Se é a melhor, penso que os professores dos departamentos poderão dar dados mais

concretos, mas penso que o simples facto de os alunos utilizarem os equipamentos, utilizarem os vários suportes é positivo.

2.2. Ainda sente dificuldades na aplicação de um programa de literacia da informação a **todos** os alunos?

2.2.1. Quais são essas dificuldades?

(Por exemplo: haver uma parte significativa dos alunos/turmas que não frequentam assiduamente a BE; haver poucos professores dispostos a colaborar com a BE;...)

Isto é assim, se os professores o quiserem, de certeza absoluta que não vão existir dificuldades. Quer queiramos quer não, a primeira barreira é feita pelos professores, não é nos alunos. Portanto, os alunos estão sempre receptivos, portanto se houver professores que queiram alargar, eu penso que esse é um dos grandes saltos que as bibliotecas devem ter sentido, é que há de facto mais envolvimento de professores e mais uma vez temos de ir falar no o PNL, porque isso arrastou mais pessoas e esse arrastamento vai , de certeza absoluta contagiar outros. A questão é se haverá condições para... Agora, a limitação são sempre os professores.

2.3. Assinalou no questionário que a sua BE produziu guiões de apoio sobre pesquisa de informação, referências bibliográficas, pesquisa na internet, avaliação de páginas web e apresentação de trabalhos de pesquisa.

2.3.1. Esses guiões são usados **sempre** que os alunos realizam trabalhos de pesquisa?

Se sim, que justificação dá para esse facto?

Se não, porquê?

E em que situações são então usados? (por indicação dos professores / por indicação da BE)

Normalmente quando são orientados pelos professores. Do ponto de vista individual, não muito, efectivamente. Mas quando vêm com professores a acompanhar, são utilizados.

Diria então que a frequência de utilização é baixa, média ou alta?

Média

2.3.1.1. A que se deve, em sua opinião, essa baixa/média frequência de utilização?

(por exemplo: insuficiente divulgação da existência do guião; utilização, no guião, de linguagem pouco acessível aos alunos sem auxílio dos adultos,...)

Porque os utilizam basicamente quando aconselhados pelo professor.

2.3.2. Como classifica a frequência de utilização dos mesmos guiões em contexto de sala de aula?

Está no mesmo escalão, porque o professor se mobiliza, o guião é útil; se não mobiliza...

(Se a frequência for baixa ou média)

2.3.2.1. A que se deve, em sua opinião, essa baixa/média frequência de utilização?

(por exemplo: insuficiente divulgação da existência do guião; resistência ou falta de iniciativa por parte dos professores em usar o guião/os guiões; falta de preparação dos professores para usarem o guião/os guiões;...)

Nós poderíamos aqui analisar isto de duas formas. Nós tentamos passar a mensagem aos professores que existem os guiões, mas efectivamente verificamos que às vezes são os próprios professores que não se identificam com os guiões e têm alguma dificuldade de adaptação. É evidente, não estou a dizer que tenham dificuldade de adaptação, depois na sua execução prática. Efectivamente precisam de um tempo para se identificarem com os guiões e talvez esteja aí o grão de

areia na engrenagem, mas quando essa situação está ultrapassada, não verificámos realmente nenhum problema

2.4. Referiu no questionário uma competência que os alunos ainda não dominam: Avaliar a qualidade das páginas da Internet, mas não se referiu a outras competências como: seleccionar com facilidade a informação necessária, incluir referências bibliográficas, saber comunicar os resultados da pesquisa e ser autónomo na realização dos trabalhos.

2.4.1. Qual a sua percepção acerca destas competências?

2.4.2. Baseou a sua resposta em percepções apriorísticas ou em evidências concretas? Neste último caso, quais?

Resposta a 2.4.1. e 2.4.2. - Essas respostas não foram muito exactas, porque digamos que estamos a falar com o coordenador da biblioteca e provavelmente não é ao coordenador da biblioteca é difícil de identificar essa informação. Para isso, nós teríamos que ir recolher informação dos próprios trabalhos que os alunos entregam nas diferentes disciplinas e saber se de facto corresponderam à expectativa que estava previamente estabelecida. Não tenho esse dado. É difícil. Pessoalmente é difícil. Sinto que, e porque recebo alguns trabalhos na biblioteca com... trabalhos dos alunos que depois são oferecidos à biblioteca, sinto que há ali aspectos cuidados, nessa área: a bibliografia e a forma como se transfere a informação da própria internet e depois é trabalhada para... não é o simples Copy/Paste. Mas eu não tenho assim respostas muito exactas, se há uma melhoria muito grande se não há, efectivamente não tenho.

2.4.3. O que acha que pode ser feito para melhorar essas competências dos alunos?

O acompanhamento do professor aí é fundamental. A informação, em termos de orientação é muito importante. De

qualquer modo, a própria biblioteca em si, também a nível dos funcionários, e nós temos tido esse cuidado aqui, a nível dos AAE que estão a enquadrar o processo, no sentido de, de vez em quando, estarem atentos à própria informação que os alunos recolhem e darem algumas achegas nesse sentido. Os professores que estão também destacados na biblioteca têm todas essas indicações no sentido de lhes explicarem como devem ser feitas as recolhas bibliográficas, os registos. Portanto, neste aspecto, há aqui algum cuidado, quer ao nível do corpo docente quer ao nível dos auxiliares de acção educativa.

C. Professores

3. Peça-lhe que pense agora na colaboração com os professores curriculares

3.1. Referiu na resposta ao questionário que uma percentagem importante de professores recorre à BE para a preparação das suas aulas e que (embora em menor número) também se verifica a preparação e realização de aulas em colaboração com a BE. No entanto, refere que a BE não adoptou nenhum modelo que oriente os trabalhos de pesquisa.

3.1.1. Quais os factores que, em sua opinião, contribuem para esta situação favorável?

Penso que aqui a vontade dos professores é fundamental, eles querem efectivamente colaborar. Para mim se calhar o mais importante será ao nível dos próprios recursos que a biblioteca disponibiliza. Se a biblioteca está bem apetrechada em termos dos recursos nos diferentes suportes, pode ser, de facto uma mais-valia de motivação até do próprio professor. Se os recursos forem reduzidos, vão-se criar algumas dificuldades. O ponto de partida estará mesmo ao nível dos recursos da própria biblioteca

(Pergunta não prevista, para focar a resposta):

Em termos da equipa, do perfil do coordenador, acha que isso também tem influência?

Evidentemente. A equipa tem de estar identificada com o processo e sobretudo devidamente identificada com o papel da própria biblioteca na comunidade escolar, até onde é que deve ir e saber qual é o seu papel efectivo. Isto está fora de questão e está fora de questão, porque penso que já deve estar resolvido há tempo. Isto é um dado adquirido. Agora os recursos da BE podem ser determinantes, efectivamente.

- 3.1.2. Pode explicitar as formas como essa colaboração ocorre, ou, se preferir, dar exemplos de situações concretas?

Posso, por exemplo, a última acção prática que tivemos foi o concurso de poesia. Portanto houve uma ligação muito grande entre o departamento de Línguas de Estudos Sociais e a BE, em termos da divulgação da iniciativa, dos procedimentos. Outro concurso que fizemos também há pouco tempo, foi À Descoberta da Biblioteca. Também foi uma parceria com uma das áreas disciplinares, a EVT que fez uns croquis e umas cartas de orientação. Foi interessante e também com a Língua Portuguesa, obviamente. São aqueles exemplos práticos que de facto ligam os professores que também se sentiram motivados a trazerem as suas turmas. Penso que estes são dois exemplos que ocorreram agora recentemente e que resultaram.

- 3.1.3. Essas situações de colaboração são muito frequentes?
- 3.1.4. Como pensa poder progressivamente alargar a colaboração ao maior número possível de professores?

Resposta a 3.1.3. e 3.1.4. - *Sim, para além dos planos que estes colegas desenvolvem em termos da actividade curricular e extra-curricular nas suas áreas e a própria biblioteca tem também um plano de actividades, com iniciativas de índole quase local. A vinda de um escritor à escola foi integralmente organizada pela própria biblioteca. Há uma série de exposições temáticas (dia disto, dia daquilo...) Há outra iniciativa muito interessante, que não é muito normal nas bibliotecas, que é o torneio de xadrez e que aqui é organizado talvez pela ligação entre o coordenador da biblioteca e a Educação Física, mas fica bem, o xadrez tem sido uma actividade interessante, porque é uma modalidade que exige alguma concentração algum estudo, a própria disciplina de Matemática tem estado junto de nós e tem encaminhado os alunos para esta actividade e tem sido também uma actividade de sucesso.*

3.1.5. Quais as entidades exteriores com as quais estabelece parcerias e em que consistem?

Temos sempre a parceria com a Divisão de Educação da Câmara Municipal de Sintra, por exemplo na vinda de escritores à escola.

3.1.6. Referiu que a sua BE não adoptou um modelo de pesquisa.

3.1.5.1 Por que motivo(s) isso não aconteceu?

Não adoptámos e, para dizer honestamente, não sei se é uma opção. Não adoptámos porque... penso que parte muito também do envolvimento dos departamentos. Acho que também terão de ser os departamentos a dizer um bocadinho como é que querem estruturar esse modelo de pesquisa. Dizer que orientações... Talvez eu esteja a ver isto ao contrário, mas penso que talvez seja mais importante sair do departamento para a biblioteca do que da biblioteca para o departamento.

3.1.5.2 Considera a possibilidade de vir a adoptar um modelo ou a criar um, a partir da adaptação de vários?

3.1.5.3 Em caso afirmativo, como pensa divulgá-lo e promover a sua utilização por parte de professores e alunos?

Adaptação das questões 3.1.5.2. e 3.1.5.3. - E pensa propôr um trabalho desse género, propor aos departamentos que comecem a pensar?

Sim, no próximo ano lectivo é essa uma das preocupações, são essas orientações. Agora as metodologias é que ainda não estão definidas. Neste momento não estão pensadas.

D. Observações

4. Há outras considerações que gostasse de fazer acerca do trabalho realizado na sua BE e na sua escola (que não tenham sido objecto nem do questionário anteriormente aplicado, nem desta entrevista)?

Asim a frio, ou a quente, não sei, não me ocorre nenhuma situação. De qualquer modo, acho que há um aspecto que não deve ser descuidado e que pode ficar, em jeito de preocupação, que é a formação dos auxiliares de acção educativa, portanto que, efectivamente, eles são uma peça importante no desenvolvimento das bibliotecas, podem ser uma peça até determinante, porque, à partida, serão as pessoas, normalmente são as pessoas que permanecem mais tempo no espaço, portanto, estando mais tempo, se calhar podiam ter aqui uma palavra diferente e isso passa pela própria formação deles. Essa é uma preocupação que eu tenho tido aqui ao longo dos anos: é que os AAE acompanhem os professores e os restantes técnicos especializados que trabalham na biblioteca, em termos formativos. É uma aposta que não se deve perder, porque normalmente as bibliotecas não ligam muito aos auxiliares e ao estarmos a investir num auxiliar de acção educativa, estamos a investir em os fixar.

Portanto aqui é também uma peça em termos de orientação, de definição de objectivos que também deverá ser tida em conta.

E. Materiais e documentos

5. Gostaria de lhe pedir que me disponibilizasse, se possível, os materiais que a BE utiliza no trabalho de desenvolvimento da literacia da informação (guiões de apoio; modelo de pesquisa; ...), o vosso plano de actividades (partes relativas à literacia da informação) e outros documentos que considere relevantes para o tema desta entrevista.

Sim, senhora.

- Então, muito obrigada!

- *De nada! Felicidades!*

OBSERVAÇÕES

Ambiente em que decorreu a entrevista

Depois de uma visita à biblioteca, em companhia de um colega da equipa que não o coordenador, que estava numa reunião, a entrevista começou, com algum atraso, num gabinete encontrado pelo coordenador em que era garantido que não haveria interrupções, o que, de facto aconteceu. A recepção foi cordial e amável,

Comportamento verbal e não-verbal do entrevistado

Do ponto de vista do comportamento verbal, o entrevistado é uma pessoa muito extrovertida e conversadora, pelo que se registou a tendência para se alargar em considerações que, ora extravasavam o âmbito da entrevista, ora revelavam algum desfasamento na compreensão do que pretendia.

Quanto ao comportamento não-verbal, não se registou qualquer constrangimento da parte do entrevistado, ficando, no entanto, a impressão (a confirmar pela análise de conteúdo) de que o domínio da temática revelado pela resposta ao questionário não corresponde exactamente à realidade.

ENTREVISTA 3 – Transcrição e observações

DATA	19/06/2008
------	------------

Em primeiro lugar, peço-lhe autorização para gravar esta entrevista.

Esta entrevista enquadra-se no trabalho preparatório da dissertação do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares que estou a preparar, cujo objectivo é compreender o modo como, nas Bibliotecas Escolares das EB23 do Concelho de Sintra, se promove o desenvolvimento da literacia da informação. Ela destina-se a complementar a informação obtida através do questionário que preencheu, porque a análise dos questionários revelou que a BE que coordena é das que regista um maior avanço no trabalho relacionado com a literacia da informação.

As respostas que aqui forem dadas e os materiais fornecidos serão apenas utilizados no âmbito do estudo e tratados de forma anónima.

A. Escola

1. Referiu no questionário que o desenvolvimento da literacia da informação está contemplado no Projecto Educativo da Escola/Agrupamento e que o Plano de Actividades da BE prevê várias acções nesse domínio.

1.1. Gostaria de saber se o Conselho Pedagógico e os Departamentos estão envolvidos nesse programa.

Estão. Isso está previsto de facto no Projecto, mas agora o Projecto está a ser reformulado, uma vez que entrámos em agrupamento. Mas relativamente essencialmente ao Departamento de Língua Portuguesa, ele está envolvido no projecto e portanto, vai fazendo parte desse projecto.

1.1.1. **Se sim**, que trabalho tem sido feito com essas estruturas?

Se não, o que tem impedido esse envolvimento?

Pergunta adaptada para:

Sendo assim, que trabalho tem sido feito com o departamento de Língua Portuguesa?

Tem sido feito a articulação a nível do PNL. Esse trabalho começa logo no início do ano. Começou já, com a previsão para o próximo ano, dos livros de que eles vão necessitar e depois, a partir daí, inicia-se um trabalho que passa pela leitura recreativa que eles fazem com as turmas e depois vêm apresentar aqui para outras turmas, também para haver essa articulação entre várias turmas. Passa depois pela necessidade que eles têm dos livros e de os trabalhar durante as aulas. E basicamente é isso, essa articulação passa pelo PNL. Depois é o apoio que se dá aos professores de Português na aquisição de livros. Naturalmente, eles vêm sempre aqui. É pedido no início do ano...há aqui uma ficha que se faz o levantamento das necessidades. Eles, não só o de Língua Portuguesa, mas todos os departamentos fazem sempre uma avaliação daquilo que existe. Nós informamos sempre os departamentos das novas aquisições, quer a nível de material audiovisual, quer a nível de livros e depois é feita uma listagem para os professores das várias áreas. O que se nota aqui é que os professores não vêm muito à biblioteca e portanto temos de ser nós a levar os livros. Sempre que o corpo docente muda, todos os anos, eu vou entregar uma listagem, uma nova listagem, dos livros que existem aqui, dos materiais... normalmente até levamos sempre um cabaz a cada departamento com as novidades, para eles verem directamente. Isso a este nível que é transversal a todos os departamentos, portanto há essa articulação. Agora, os professores de Português são aqueles que mais directamente são requisitados para todos os processos. Por exemplo, que projectos é que temos aqui? Por exemplo, agora lembrei-me dum que não tem directamente a ver com o Português, que é "Os Intervalos da Leitura": de quinze em quinze dias, os

livros saiem da biblioteca para ir para junto dos professores. Os livros que temos mais vocacionados para os adultos, por exemplo na área da Pedagogia e da Psicologia, também e depois livros que sejam novidades para os professores conhecerem. Mas agora, em termos de outros projectos que têm a ver com a requisição domiciliária, por exemplo, aquilo que aqueles meninos estão ali a fazer, os professores vêm cá buscar, em caixotezinhos, para levarem para as salas. Todos os projectos que nós fazemos passam primeiro pelo Português. Por exemplo, na Semana da Leitura, nós vamos primeiro trabalhar com os professores de Português. Vamos ler um livro, vamos apresentá-lo, vamos pedir a continuação da história... Os professores têm respondido bem. Às vezes, queixam-se um bocadinho porque têm a noção de que são sempre eles. Agora estamos a tentar diversificar um bocadinho e temos ido para as Áreas Curriculares – Estudo Acompanhado e Área de Projecto – temos estado em sintonia um bocadinho com eles também, nesse aspecto. Mas a Língua Portuguesa é, sem dúvida o nosso parceiro principal. Como às vezes vou à reunião de Departamento também, nomeadamente quando é esta coisa da Semana da Leitura, do Dia Internacional da biblioteca Escolar e tem havido uma boa parceria

- 1.2. Considera que existe maior abertura para esta questão por parte das Áreas Curriculares Não Disciplinares ou por parte das Áreas Disciplinares?

Pergunta adaptada para:

Portanto acha que é por parte dessa área disciplinar que tem havido maior abertura. As Áreas Curriculares não Disciplinares também têm mostrado abertura?

Têm, têm. Quer dizer, alguns. Por exemplo, este projecto que fizemos agora da requisição domiciliária em Estudo Acompanhado, houve quatro turmas que não aderiram. E nós tentámos dizer aos professores que não era preciso vir a turma toda, podiam vir só dois ou três, mas os professores escusaram-se sempre, dizendo que a turma era muito difícil... Mas eu penso que houve boa vontade e estamos a começar a fazer essa articulação.

1.2.1. Como pensa estreitar a colaboração com as disciplinas ou áreas disciplinares mais renitentes?

Pergunta adaptada para:

Sente renitência por parte de algumas disciplinas ou ACND?

Não, quer dizer, eu penso que é mais a velocidade. Os professores trabalham de facto muito e este ano, notou-se muito a questão da avaliação, portanto andavam todos um bocado cansados e com pouca vontade de colaborar. Mas de uma forma geral, eu penso que os professores, nesta escola, sobretudo se calhar os professores novos, mas também os mais antigos, têm aderido muito. Por exemplo, nós temos feito o Dia da Mulher, o Dia do Professor, e pedimos a colaboração de todos os professores que vêm ler poemas, em que se pede, por exemplo, aos profrssores de Estudo Acompanhado que os alunos escrevam umas frases para compor um painel e há essa resposta, eu penso que tem havido, umas vezes com mais boa vontade outras vezes co menos. Eu acho que este ano já ouvi uma crítica que foi que eu pedia muito trabalho aos professores e eu tentei justificar no sentido em que eu tenho que trabalhar, quer dizer, quando eu peço a uma escola inteira que trabalhe determinada obra eu tenho que pedir ajuda aos professores. Quando vou, por exemplo, pedir meninos monitores, eu pedi às minhas turmas, não é? Mas não posso

fazer com que aquele trabalho de voluntariado que eu acho que é muito importante, que se cinja só àquelas turmas que eu tenho. Eu tenho que ir pedir ajuda.

B. Alunos

2. Peço-lhe que pense, agora, na situação dos alunos.

Considera que o trabalho que a BE tem desenvolvido em LI(acrescentando), ..., portanto das capacidades da pesquisa e tratamento da informação e da sua transformação dessa informação em conhecimento... tem impacto nas competências dos alunos? Em que níveis? Pode dar exemplos concretos?

Eu acho que fez bem em clarificar aqui a questão da literacia da informação, porque eu estava a ir para uma área mais abrangente, não é? A nível da literacia da informação, quer dizer, levanta a questão de desenvolver competências na área da informação, da pesquisa.. a esse nível nós, todos os anos, temos realizado acções de formação para os alunos e para os professores.

No principio do ano, fazemos aquilo que todas as bibliotecas fazem: todos os alunos vêm aqui, principalmente os de 5º ano, fazer uma acção para ficarem a saber como é que a biblioteca está organizada, passamos um powerpoint, fazemos sempre um jogo, uma animação à volta disso para que os alunos estejam inteirados. Depois, além disso, também vêm outras turmas. Pedimos ajuda aos professores, no sentido de saber que turmas necessitam de facto desse trabalho.

Depois, concretamente ali para a informática, que também tem a ver com a pesquisa, nós fazemos sempre acções de formação. Normalmente é o professor ou de TIC ou um professor que seja bom nessa área e que tenha aqui horas que depois faz um curso voluntário, é uma coisa voluntária. Este

ano, pela primeira vez, fizemos a nível do 6º ano e do 8º ano com a professora Lisete Santos que fez um trabalho muito bom aqui, foi, durante a aula de Estudo Acompanhado, eles vinham aqui assistir, por exemplo a “Como é que se faz um Powerpoint”, como é que se pesquisa a informação, como é que se trabalha a informação e ela até fez um guião que está muito bem feito. E depois, para os professores também temos sempre um ou dois cursos, um no 1º e outro no 2º período. Por exemplo, no ano passado fizemos em Excel, por exemplo como se fazem aquelas grelhas de avaliação que os professores têm sempre dificuldade. Portanto temos aqui, pelo menos, essa preocupação em tentar que isso aconteça.

Pergunta para recentrar a resposta:

E isso há-de ter influência nas competências dos alunos, não é?

Sim, eu penso que sim.

2.1. Ainda sente dificuldades na aplicação de um programa de literacia da informação a **todos** os alunos?

Sim.

2.1.1. Quais são essas dificuldades?

(Por exemplo: haver uma parte significativa dos alunos/turmas que não frequentam assiduamente a BE; haver poucos professores dispostos a colaborar com a BE;...)

Porque não sei bem como é que se faz, eu própria tenho que ver. A questão do tempo, a questão do tempo é fundamental. Para me dedicar essencialmente a isso, eu acho que precisava de alguém que me ajudasse um bocadinho nessa área, não é? E, por exemplo, esta professora Lisete estava aqui 90 minutos e sem pre que chegava, perguntava logo: “O que é que há para fazer?” Precisava de ajuda nessa área.

2.2. Assinalou no questionário que a sua BE produziu um guião de apoio sobre pesquisa de informação.

2.2.1. Esse guião é usado **sempre** que os alunos realizam trabalhos de pesquisa?

Se sim, que justificação dá para esse facto?

Se não, porquê?

E em que situações é então usado? (por indicação dos professores / por indicação da BE)

Não, por acaso não. Foi distribuído aos alunos quando eles frequentaram os cursos, mas não tem sido utilizado e devia ser, não é? Devia estar disponível.

Falta haver essa continuidade. Para além das acções, depois fazer essa continuidade...

Diria então que a frequência de utilização é baixa, média ou alta?

É baixa.

2.2.1.1. A que se deve, em sua opinião, essa baixa/média frequência de utilização?

(por exemplo: insuficiente divulgação da existência do guião; utilização, no guião, de linguagem pouco acessível aos alunos sem auxílio dos adultos,...)

Falta disponibilizar isso. É que eu própria tenho dúvidas... Eu disponibilizo isso, apenas para estar disponível, mas depois, como é que se faz para além disso?

Acrescentado:

Pode ser trabalhado através dos professores, para que depois os alunos o utilizem quando precisarem...

É uma hipótese, exactamente, é.

2.2.2. Como classifica a frequência de utilização do mesmo guião em contexto de sala de aula? Pergunta adaptada para:

Em contexto de sala de aula, esse guião já foi utilizado?

Esse guião foi utilizado justamente pelas turmas que vieram cá fazer essa formação e depois isso foi adaptado aos trabalhos que eles realizaram, em Área de Projecto.

(Se a frequência for baixa ou média)

2.2.2.1. A que se deve, em sua opinião, essa baixa/média frequência de utilização? (Pergunta não formulada)

(por exemplo: insuficiente divulgação da existência do guião; resistência ou falta de iniciativa por parte dos professores em usar o guião/os guiões; falta de preparação dos professores para usarem o guião/os guiões;...)

2.3. Referiu no questionário algumas competências que os alunos ainda não dominam: Avaliar a qualidade das páginas da Internet, seleccionar com facilidade a informação necessária, tomar notas durante a pesquisa, escrever na sua própria linguagem, saber comunicar os resultados da pesquisa, ser autónomo na realização dos trabalhos.

2.3.1. Baseou a sua resposta em percepções apriorísticas ou em evidências concretas? Neste último caso, quais?

Eu respondi dessa forma, porque, ao observar, quer dizer, foi por observação, por observação, essencialmente; quando os meninos vão para ali (área de informática), há sempre um professor a acompanhá-los na pesquisa, porque eles têm de facto muitas dificuldades e quando realizamos aqueles cursos, cursos simples de introdução ao Word e ao Powerpoint e assim, verificamos que eles têm muita dificuldade e fazem muito aquela coisa que na sua escola também fazem que é

copiar e colar. E portanto a gente tenta lutar muito contra isso e no Conselho Pedagógico, inclusive, no ano passado falámos muito sobre isso e pedimos a todos os professores para que, durante este próximo ano, tentassem que os trabalhos inicialmente comesçassem pelo livro, que partissem do livro para os trabalhos e portanto, fizessem esse tratamento primeiro e só numa segunda fase é que eles fossem para ali, porque eles têm muita tendência... por exemplo chegam aqui, vão pesquisar, às vezes existem muitos livros até muito interessantes, mas eles vão logo para ali (computadores). Portanto, houve esse cuidado, este ano, de fazer muito isso. Têm levado muito mais livros para a sala de aula, para trabalhar, do que acontecia há alguns anos atrás que mesmo os professores, quando estão, por exemplo em Estudo Acompanhado, mandavam os meninos para aqui fazer trabalhos, muitas vezes até sem guião e isso foi uma coisa que falámos no Pedagógico e os professores perceberam a mensagem e perceberam que de facto não tem sentido fazer trabalhos assim, não é?

2.3.2. O que acha que pode ser feito para melhorar essas competências dos alunos?

Eu, pela minha experiência, penso que se deve dar continuidade às acções de formação para os meninos, mas penso que, para além disso, poderia haver um trabalho, se calhar mais estreito com as Áreas Curriculares. Como lhe digo, este ano, nós fizemo-lo apenas esporadicamente com algumas turmas que trabalhavam aqui, mas vê-se que é um trabalho a que se deve dar continuidade. Embora eu ache que essas áreas vão terminar, pelo que eu me apercebi, mas quer dizer, pode-se tentar trabalhar doutra maneira...

C. Professores

3. Peço-lhe que pense agora na colaboração com os professores curriculares

3.1. Referiu na resposta ao questionário que embora uma percentagem importante de professores recorra à BE para requisitar materiais para as suas aulas e para elaborar bibliografias, ainda se verifica que a preparação e realização de aulas e outras actividades em colaboração com a BE é pouco frequente

3.1.1. Quais os principais obstáculos a essa colaboração?

(Por exemplo: Falta de preparação dos professores para organizar a aprendizagem baseada em recursos e em projectos que envolvam os alunos em pesquisa da informação; falta de receptividade às propostas de trabalho por parte da BE; haver ainda outras prioridades consideradas mais importantes por parte da BE...)

Não há essa tradição, quer dizer, os professores não partem do princípio que têm essa... que têm, por um lado, acho que muitos deles não têm noção das coisas que existem aqui. Por isso é que eu, todos os anos... e inclusive, eu nesse primeiro impacto que tenho com os departamentos, escrevo uma carta aos professores, solicitando sugestões, para as aquisições que vamos fazer e informando daquilo que existe, eu refiro sempre a importância da biblioteca para isso. E então convido-os sempre a fazer uma reunião aqui e posso-lhe dizer que esse convite... só houve, penso eu, uma reunião que fizemos que foi com o departamento de Português. Os outros departamentos nunca vêm aqui reunir-se comigo, naquele dia que eu combino. Porquê? Pronto... aquele tipo de coisas... acham que não. Então a única coisa que eu peço é, se hão-de ir reunir numa outra sala, façam a reunião aqui, em que eu estou presente nessa reunião. E penso que aconteceu... penso que foi

duas vezes: com o departamento de Português e o de Tecnológica. Reunimos, eu pude-lhes mostrar o sítio de Tecnologia, mostrei os livrinhos de tecnologias e essas coisas todas. É isso que eu sinto. Não há essa abertura ainda, ou então pensam que se calhar eu estou-me a imiscuir um bocadinho na área deles, ou assim. Não há essa tradição. Isso é um trabalho que está em aberto para ser feito. Quer dizer, eu talvez ainda não tenha conseguido dar o salto entre aquilo que eu digo e que eu faço no Pedagógico, para essas reuniões a que eu vou, no início do ano, distribuir essas tais coisainhas, esses questionários, que muitas vezes eles têm dificuldade em me devolver, também e, portanto, acho que há um caminho aí ainda para percorrer.

- 3.1.2. Como pensa vir a melhorar a situação, considerando que já estabelece parcerias com os professores de AP, EA, das Áreas Curriculares e com entidades exteriores à escola?

Vou ter de sensibilizar os professores para que a minha função aqui é para os servir. No outro dia utilizei essa expressão no Pedagógico e digo muito aos professores que trabalham comigo, mas tenho dificuldade em passar essa mensagem: nós estamos aqui para servir os alunos, servir os professores, ajudar os professores, sempre que vêm aqui. Esse é um trabalho que está mesmo por fazer, mesmo a minha equipa, ou os meus professores colaboradores têm muita dificuldade em perceber que estamoas aqui para ajudar. Por exemplo, um professor vem aqui procurar uma coisa, não há, mas a gente tenta encontrar alternativas. Eu vou muito nessa linha do ajudar, facilitar o trabalho. Os professores chegam aqui, muitas vezes já estão assoberbados de trabalho... quer dizer... precisam da nossa ajuda. Mas agora, penso que, a nível dos departamentos, há uma certa dificuldade... eu penso que até... não é má vontade, mas, como digo, não há essa tradição e,

portanto, eles têm dificuldade em colaborar comigo. É mesmo um caminho que eu tenho de percorrer. Mas, e agora? Como é que eu vou fazer isso? Não sei muito bem... Sinceramente, tenho de pensar nisso. Tenho de me reunir com eles, mostrar-lhes a minha disponibilidade e... pronto, basicamente é isso.

3.1.3. Quais as entidades exteriores com as quais estabelece parcerias e em que consistem?

Em relação às parcerias, o que é que nós temos feito? Pouquinha coisa, mas pronto. Temos o Teatroesfera. Nós já lá fomos várias vezes, eles vieram cá uma única vez fazer uma acçãozinha, mas temos estado sempre a adiar essa parceria. Quer dizer, eu fui-lhes pedir ajuda, no aspecto em que achava que era importante. Levei lá uma vez a turma, com bilhetes mais baratos. Depois, a Associação de Reformados, veio cá um senhor fazer acções, durante dois anos... um senhor que era muito bom na área de informática e fez acções para os professores e depois, os nossos alunos vão lá sempre no dia dos avós, vamos lá fazer uma acção para eles. Foi feito o convite para depois as senhoras virem cá fazerem um dia de culinária, vinham ensinar a fazer um bolo, vinham ler um conto, mas isso por acaso não aconteceu. Mas vamos sempre lá, eles mandam-nos o jornal. Depois aqui também com o centro de idosos da igreja, eles também já vieram cá ler um conto aos meninos. Depois ali com a Biblioteca que fizeram ali e com a Câmara de Sintra, não sei se se pode considerar uma parceria, portanto, integramos aqueles projectos deles... este ano vieram cá animadoras fazer algumas acções na área do Português com base em obras de Sophia de Mello Breyner. Eu penso que é só isto... Ah e com a Associação de Pais, tentamos mantê-los informados daquilo que fazemos, convidá-los. Este ano, não há Associação de Pais, mas o ano passado, que havia, estávamos em contacto. Alguns disponibilizaram-se, na Semana da Leitura tivemos cá uma mãe. Houve três pais que

também se disponibilizaram, mas depois não foi possível a vinda deles.

3.1.4. Referiu que a sua BE não adoptou um modelo de pesquisa.

3.1.4.1 Por que motivo(s) isso não aconteceu?

Um modelo de pesquisa, significa o quê?

(Explicação acrescentada)

O Big6, por exemplo, que estabelece uma série de etapas para os trabalhos de pesquisa, e esses modelos servem para orientar os alunos no sentido de dizer, por exemplo “Quando vais pesquisar, a primeira coisa é pensares muito bem sobre o tema, vero que é que já sabes e o que é que não sabes...

Sei que a Isabel tem aquele... que foi feito com base num modelo de uma biblioteca estrangeira, não é?

Foi feito com base em vários modelos: o Big6, o PLUS, o EXIT

Exactamente. Eu já os vi na Internet, mas confesso que nunca os traduzi, alguns têm imagens, não é? Eu já vi alguns. Não mas não temos, mas era importante, não era, Isabel?

Sim, acho que é um caminho a percorrer

3.1.4.2 Considera a possibilidade de vir a adoptar um modelo ou a criar um, a partir da adaptação de vários?

Sim, penso que era importante.

3.1.5. Em caso afirmativo, como pensa divulgá-lo e promover a sua utilização por parte de professores e alunos? Pergunta substituída por:

E nesse caso, também divulgá-lo e promover a sua utilização por parte de professores e alunos?

Sem dúvida nenhuma.

D. Observações

4. Há outras considerações que gostasse de fazer acerca do trabalho realizado na sua BE e na sua escola (que não tenham sido objecto nem do questionário anteriormente aplicado, nem desta entrevista)?

Não me lembro assim de nada em especial.

E. Materiais e documentos

5. Gostaria de lhe pedir que me disponibilizasse, se possível, os materiais que a BE utiliza no trabalho de desenvolvimento da literacia da informação (guiões de apoio; modelo de pesquisa; ...), o vosso plano de actividades (partes relativas à literacia da informação) e outros documentos que considere relevantes para o tema desta entrevista. Pergunta adaptada para:

Já teve a amabilidade de me oferecer o jornal e o boletim. E se houvesse alguns outros materiais, como, por exemplo o tal guião que me disse que a sua colaboradora...

Sim, sim, eu posso enviar por mail.

OBSERVAÇÕES

Ambiente em que decorreu a entrevista

O entrevistado estava disponível à hora marcada e a sua recepção foi muito simpática e afaável. Depois de uma visita à biblioteca, e visto não haver nenhum gabinete livre, a entrevista realizou-se na biblioteca, onde o ambiente estava calmo, tendo decorrido apenas com uma pequena interrupção.

Comportamento verbal e não-verbal do entrevistado

Do ponto de vista do comportamento verbal, o entrevistado é manifestamente uma pessoa que gosta de explicitar as suas ideias detalhadamente, pelo que a entrevista

foi relativamente longa. Verificou-se, em relação a algumas questões, algumas hesitações e desvios, a nível da interpretação, mas rapidamente, o discurso foi recentrado. Por vezes, verificou-se um afastamento em relação à situação de entrevista, tendo havido algum diálogo e tendo o entrevistado manifestado alguma preocupação por esse facto.

Quanto ao comportamento não-verbal, não se registou constrangimento da parte do entrevistado, que esteve à vontade para responder e o deixou uma impressão de sinceridade nas respostas. Ficou a impressão (a confirmar pela análise de conteúdo) de que, em algumas das respostas ao questionário, o entrevistado pode não ter estado exactamente focalizado no universo de referência. O próprio entrevistado pareceu ir ganhando consciência disso, tendo a sua expressão evoluído para uma certa apreensão.