

Rita Piedade Fernandes Cordeiro

COMPETÊNCIAS EM LITERACIA DA INFORMAÇÃO

Estudo de caso: alunos de uma Escola E.B. 2,3



UNIVERSIDADE
PORTUCALENSE

Porto, dezembro de 2011

Rita Piedade Fernandes Cordeiro

COMPETÊNCIAS EM LITERACIA DA INFORMAÇÃO

Estudo de caso: alunos de uma Escola E.B. 2,3

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em
Educação e Bibliotecas

Sob orientação de: Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio



UNIVERSIDADE
PORTUCALENSE

Departamento de Ciências da
Educação e do Património

Dezembro/2011

DECLARAÇÃO

Nome:

Rita da Piedade Fernandes Cordeiro

Contacto: fc.rita@gmail.com

Curso de Pós-Graduação:

Mestrado

Designação do mestrado:

Educação e Bibliotecas

Ano de conclusão: 2012

Título da dissertação

Competências em Literacia da Informação - Estudo de caso: alunos de uma Escola E.B. 2,3

Orientadora:

Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo, gratuitamente, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respetivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, o trabalho supra identificado, nas condições abaixo indicadas:

[Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2]

| |
|--|
| 1. Tipo de Divulgação: <input checked="" type="checkbox"/> Total. <input type="checkbox"/> Parcial. |
| 2. Âmbito de Divulgação: <input checked="" type="checkbox"/> Mundial (Internet aberta) <input type="checkbox"/> Intranet da Universidade Portucalense. <input type="checkbox"/> Internet, apenas a partir de <input type="checkbox"/> 1 ano <input type="checkbox"/> 2 anos <input type="checkbox"/> 3 anos – até lá, apenas Intranet da UPT |

Advertência: O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respetivos direitos de autor ou o direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura:

Rita Cordeiro

Porto, 28 / 02 / 2012

Agradecimentos

Para tornar possível esta dissertação, convergiram vários fatores que nos cumpre reconhecer: a colaboração e disponibilidade dos alunos e professores inquiridos, também estes enquanto docentes de Área de Projeto; a paciência e compreensão da família; a cooperação dos colegas do mestrado e o apoio e a orientação da Professora Doutora Lourdes Dionísio.

A todos, a nossa gratidão.

COMPETÊNCIAS EM LITERACIA DA INFORMAÇÃO

Estudo de caso: alunos de uma Escola E.B. 2,3

Resumo

Este projeto é concebido com o intento de identificar as competências informacionais dos estudantes de uma Escola do Ensino Básico, do segundo e terceiro ciclos (E.B. 2,3).

A literatura do campo demonstra uma preocupação e atenção crescentes, por parte de organismos nacionais e internacionais, face à literacia da informação. Este facto deve-se à “explosão” de informação que circula ao nível planetário, bem como à facilidade do acesso à mesma e a dificuldade dos jovens em transformá-la em conhecimento.

Para este estudo, foi realizado um estudo de caso, para o qual se recorreu como instrumentos de recolha de dados a questionários respondidos por 158 alunos e 82 professores, bem como à observação a fim de registar as ações e atitudes dos alunos aquando da realização das suas pesquisas na biblioteca escolar (BE).

Os resultados revelam que as práticas dos alunos na pesquisa, gestão e uso ético da informação na realização dos seus trabalhos académicos, ainda se encontram aquém do desejável, embora na sua autoavaliação, a maioria considere possuir excelentes ou boas competências para efetuar uma pesquisa. A maior parte dos professores desta Escola considera os seus alunos com insuficientes ou suficientes competências, assim como as práticas demonstradas na realização dos seus trabalhos na Biblioteca Escolar.

Concluimos que os alunos detêm a destreza tecnológica, mas carecem das competências necessárias para passar da informação ao conhecimento.

Palavras-chave: sociedade da informação, literacia da informação, comportamento informacional, conhecimento, biblioteca escolar.

THE INFORMATION LITERACY
A case study: students of a Junior High School

Abstract

This project aims to identify and characterize the information literacy competences of students of a Junior High School.

The literature related to the theme shows that national and international organizations have been paying growing attention to information literacy. This is due to the increasing boom of information at planetary level, as well as to the easy access to it as well as the youngsters' difficulties in turning the information into knowledge.

A case study was conducted using two questionnaires for gathering data among 158 students and 82 teachers. Observation in the school library was also conducted in order to identify and characterize students' actions and attitudes when they are doing research in this school "literacy spot".

The results show that the practices of students in research, selection and ethical use of information in academic work are still below desired levels, although research skills are considered good or even excellent in their own self- assessment.

Both students' skills and their research practices in the library are regarded as either sufficient or insufficient by the majority of teachers in this school.

It can thus be concluded that students hold the technological skills but lack the necessary skills to step from information to knowledge.

Keywords: information society, information literacy, information behavior, knowledge, school library.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Tabela de siglas e abreviaturas | 6 |
| Índice de gráficos | 8 |
| Índice de tabelas | 8 |
| INTRODUÇÃO | 9 |
| PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 14 |
| CAPÍTULO 1- A Sociedade da Informação | 15 |
| 1.1- Novos paradigmas comunicacionais..... | 15 |
| 1.2- Novas competências para o acesso ao conhecimento | 17 |
| CAPÍTULO 2 – Enquadramento conceptual | 20 |
| 2.1 – Literacia da informação..... | 20 |
| CAPÍTULO 3 – Dispositivos promotores de literacia da informação | 27 |
| 3.1- Orientações, programas e modelos | 27 |
| CAPÍTULO 4 - Biblioteca Escolar, literacias e currículo | 37 |
| 4.1- O contexto atual | 37 |
| 4.2- A parceria Biblioteca-Currículo..... | 39 |
| 4.3 - As TIC em contexto escolar | 45 |
| PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO..... | 48 |
| CAPÍTULO 5 – Objeto e objetivos do estudo..... | 49 |
| CAPÍTULO 6 - Metodologia da investigação | 51 |
| 6.1 - Instrumentos de recolha de dados | 51 |
| 6.1.1 - Inquéritos por questionário | 52 |
| A – Questionário aos alunos | 53 |
| B – Questionário aos professores | 54 |
| 6.1.2 - Grelha de observação e notas de campo | 55 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 7 – Apresentação e Análise dos resultados | 57 |
| 7.1 - Caracterização do contexto estudado | 57 |
| 7.2- Percepções dos alunos sobre as suas competências de LI | 60 |
| 7.3 - Registos de observação e notas de campo | 69 |
| 7.4 - Percepções dos professores sobre as competências de LI dos alunos | 75 |
| Conclusões do estudo | 83 |
| Limitações da investigação | 86 |
| Sugestões para atuações futuras | 87 |
| Referências Bibliográficas | 89 |
| ANEXOS | 94 |
| ANEXO 1 - Questionário <i>on-line</i> aplicado aos Alunos | 95 |
| ANEXO 2 - Questionário <i>on-line</i> aplicado aos Professores | 98 |
| ANEXO 3 - Grelha de observação | 101 |

Tabela de siglas e abreviaturas

AASL - American Association of School Librarians

ACRL - Association of College and Research Libraries

AECT - Association of Educational Communications and Technology

ALA - American Library Association

APA - American Psychological Association

BE - Biblioteca Escolar

CEF - Cursos de Educação e Formação

CILIP - Chartered Institute of Library and Information Professionals

CMSI - Cimeira Mundial para a Sociedade da Informação

EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior

E.B. 2,3 - Ensino Básico do segundo e terceiro ciclos

E.B.1 - Ensino Básico do primeiro ciclo

IASL - International Association of School Librarianship

IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions

ISP - Information Search Process

J.I. - Jardim de Infância

LI - Literacia da informação

OCDE - Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

PISA - Program for International Student Assessment

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

SABE - Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares

SCONUL - Society of College, University Libraries

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Índice de gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1- Preferência na realização de trabalhos académicos..... | 61 |
| Gráfico 2- Frequência da utilização dos recursos da internet..... | 63 |
| Gráfico 3- Consulta dos resultados obtidos..... | 64 |
| Gráfico 4- Seleção dos resultados da pesquisa..... | 65 |
| Gráfico 5- Estratégias para registar a informação..... | 66 |
| Gráfico 6- Autoavaliação de competências..... | 68 |
| Gráfico 7- Necessidades de formação dos alunos respondentes..... | 69 |
| Gráfico 8- Apoio à pesquisa..... | 70 |
| Gráfico 9- A busca das fontes de informação..... | 70 |
| Gráfico 10- Recurso às fontes de informação..... | 71 |
| Gráfico 11- A seleção da informação..... | 72 |
| Gráfico 12- O registo da informação..... | 73 |
| Gráfico 13- Organização dos trabalhos..... | 74 |
| Gráfico 14- Apresentação do trabalho final..... | 75 |
| Gráfico 15- Promoção dos trabalhos de pesquisa pelos docentes..... | 76 |
| Gráfico 16- Instrumentos de apoio aos trabalhos de pesquisa..... | 76 |
| Gráfico 17- Promoção da BE e dos seus recursos..... | 77 |
| Gráfico 18- Recursos que os docentes consideram mais utilizados pelos alunos.... | 78 |
| Gráfico 19- Avaliação das competências informacionais dos alunos..... | 81 |
| Gráfico 20- Necessidades de formação..... | 82 |

Índice de tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1- População Escolar matriculada no Agrupamento..... | 58 |
| Tabela 2 - Corpo docente do Agrupamento..... | 59 |
| Tabela 3- Frequência da utilização de recursos nos trabalhos..... | 62 |

INTRODUÇÃO

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

(UNESCO N. 1., 2005) *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*

Todos os dias, novos desafios no âmbito dos modos de comunicar são lançados pela sociedade da informação e novas competências são requeridas para se poder participar plenamente numa autêntica sociedade do conhecimento, isto é, uma sociedade onde se promove o desenvolvimento sustentável dos povos e se procura a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, uma vez que a posse da informação - desde que se saiba compreender, processar e gerir convenientemente, - confere conhecimento e poder ao detentor.

Por causa disto, são muitos os organismos nacionais e internacionais que reconhecem a literacia da informação como uma competência básica do ser humano para viver no mundo atual. Estão entre eles, por exemplo, a American Association of School Librarians (AASL), a Association of College and Research Libraries (ACRL), a American Library Association (ALA), a Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico (OCDE), a United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Na verdade, dotar os jovens de competências de literacia da informação é uma necessidade sentida a nível global e preocupação dos diferentes agentes educativos, assim como dos profissionais da informação. A definição de literacia informacional (LI), em termos gerais, enquanto competência para selecionar, interpretar e usar a informação apropriada para cada situação, no tempo adequado e com objetivos definidos, apresentada por vários organismos internacionais, por exemplo, a ALA, a Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP), a UNESCO, leva-nos a uma tomada de consciência do seu alcance. E o facto

de cada vez mais investigadores se debruçarem sobre esta temática leva à procura de ações e medidas para estratégias de atuação nesta área.

Este estudo resulta do conhecimento da realidade dos estudantes portugueses, no que concerne às práticas realizadas na elaboração dos trabalhos escolares e, por isso, tem como principais objetivos conhecer as competências de literacia da informação dos nossos alunos e como estas são vistas pelos próprios; visa ainda conhecer a perceção que os professores têm quanto às características do processo de busca, seleção, uso e a transformação eficiente da informação em conhecimento por parte dos seus alunos.

A observação quotidiana, nas atividades letivas e a experiência como Professora Bibliotecária, leva-nos a afirmar que a maioria dos nossos estudantes manipula as novas tecnologias com destreza. Não obstante esta realidade, é um facto preocupante a incidência de situações problemáticas ao nível das competências da literacia da informação, no seu desempenho escolar, quando o docente aplica com rigor critérios de exigência relativamente ao produto final dos trabalhos escolares dos alunos.

Neste sentido, a opção por este tema e a realização deste estudo prendem-se com a necessidade premente de confirmar empiricamente a realidade com que trabalhamos, para que a nossa ação seja um contributo na melhoria do processo ensino/aprendizagem. Pretende-se, assim, que seja uma resposta aos novos desafios que se nos deparam, apontados na fundamentação teórica.

Confrontamo-nos, então, com a situação de que os alunos rapidamente adquirem competências na manipulação de ferramentas informáticas, uso de computadores, os seus periféricos e outros dispositivos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), mostrando contudo dificuldades que se avolumam quando está em causa o acesso crítico à informação com vista à realização de trabalhos ou aquisição de conhecimentos em contextos de ensino e aprendizagem. Constata-se que os alunos utilizam a fórmula *copy/past* sem refletir sobre os conteúdos, objeto da pesquisa, e por isso não passam da informação ao conhecimento, verificando-se um preocupante desrespeito pelos direitos autorais.

Face a tais preocupações, instituímos então, como questões enquadradoras da pesquisa as seguintes: Quais as competências de literacia informacional dos

alunos de uma Escola de Ensino Básico do segundo e do terceiro ciclos? Que percepção têm os professores desta realidade?

Deste quadro de interpelações, decorre o seguinte objetivo geral que definimos para guiar o estudo:

- Conhecer as competências de literacia da informação dos alunos de uma Escola E.B. 2,3.

Para a cabal consecução desta intenção estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as práticas dos alunos na pesquisa, gestão e uso da informação na realização dos trabalhos académicos.
- Caracterizar os modos como os alunos percecionam as suas competências.
- Caracterizar os modos como os professores percecionam e avaliam as competências da literacia informacional dos seus alunos.

A fim de conhecer esta realidade na Escola selecionada para o estudo, foi aplicada uma metodologia de estudo de caso, para o que se recorreu fundamentalmente a dois procedimentos: inquérito por questionário a 82 professores e a 158 alunos. Recorreu-se igualmente à observação direta da atividade dos alunos na Biblioteca da Escola, com recurso a uma grelha de registo das práticas de pesquisa dos alunos, quando realizavam os seus trabalhos de pesquisa.

O trabalho que aqui se apresenta está organizado em duas partes, para além desta introdução, apresentando-se a problemática do estudo e a discussão da literatura que a enquadra na primeira e o estudo empírico na segunda.

Na primeira Parte, o enquadramento teórico assenta na revisão da literatura que teoriza e problematiza a temática em estudo. Esta primeira parte é constituída por 4 capítulos. No primeiro capítulo, discutimos os novos paradigmas e competências necessários à sociedade de informação. Apresenta-se, no segundo capítulo, o conceito de literacia informacional, particularmente nas definições de diversos organismos internacionais, com principal destaque para a AASL, a ACRL, a

ALA, a OCDE, a UNESCO. No terceiro capítulo, damos conta de normas e alguns modelos orientadores para o desenvolvimento das competências em literacia da informação, passíveis de serem implementados em qualquer escola. Foram sugeridos por alguns organismos já citados e ainda por investigadores nesta área e formadores, destacando as normas: *“Information Literacy Standards for Student Learning”* da AASL; *“Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning”* publicadas pela secção da International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), dedicada à promoção da literacia da informação; *“The Eleven Stages of the Information Literacy Life Cycle”* criadas pela Unesco e alguns modelos: *“Information Skills Model”*, proposto pela Society of College, National and University Libraries (SCONUL); *“The Big6”* desenvolvido por Mike Eisenberg e Bob Berkowitz; *“Model of a literate person - The Big Blue”* proposto pelos serviços das Bibliotecas das Universidades de Manchester e de Leeds, no Reino Unido; *“ISP – Information Search Process”* apresentado por Carol Kuhlthau e Ross Todd; *“The School Library Media Program”* criado por Loertscher.

No quarto capítulo, discutimos o papel da Biblioteca Escolar no desenvolvimento das literacias e no apoio ao currículo, bem como o perfil do Professor Bibliotecário português e a sua função na gestão da informação em contexto educacional. Refletimos aqui, ainda, sobre as tecnologias de informação e comunicação como recursos da Biblioteca Escolar.

A Parte II é dedicada ao estudo empírico. Aí, será explicitado, no quinto capítulo, o objeto de estudo, com as questões de investigação e os objetivos definidos. No sexto capítulo, apresentamos a metodologia usada, descrevendo os processos de pesquisa e os instrumentos de recolha de dados utilizados: inquérito por questionário a alunos e professores, as notas de campo e registos de observação, resultantes do nosso estatuto de observadora participante. Após a recolha dos dados, procedeu-se à sua triangulação de modo a chegar a conclusões credíveis. No sétimo capítulo, faz-se a caracterização do contexto estudado e apresentamos os resultados obtidos, com a respetiva análise.

Por fim, serão apresentadas as conclusões gerais do estudo e fornecidas algumas pistas/sugestões para atuações futuras relacionadas com a problemática das competências da literacia informacional. Serão também apontados aspetos

menos positivos detetados na realização do estudo, bem como as limitações inerentes a um estudo constrangido, sobretudo, por factos temporais.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1- A Sociedade da Informação

“O planeta parece não ter mais fronteiras. A mundialização dos mercados colmata as distâncias, o espaço e o tempo. Tudo se transformou em informação” (Bastien & Léveillé, 1998, p. 4).

1.1- Novos paradigmas comunicacionais

O aparecimento de novas tecnologias fez entrar a humanidade na era da comunicação universal, abolindo as distâncias entre as regiões. As informações mais rigorosas e mais atualizadas são disponibilizadas a quem quer que seja, em qualquer parte do mundo, muitas vezes, em tempo real, chegando às regiões mais recônditas. A interatividade solidificou-se, é possível emitir e receber informações, mas também dialogar, discutir e transmitir informações e conhecimentos, sem limite de distância ou de tempo. Estamos a viver plenamente a sociedade da informação.

No *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*, a expressão “*Sociedade da Informação*” define-se como:

“um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação da informação conducente à transmissão de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais” (MSI, 1997, p. 7).

Políticos e economistas passaram a considerar a sociedade da informação como parte da solução para os problemas das sociedades desenvolvidas, como se depreende do compromisso saído da Cimeira Mundial para a Sociedade da Informação (CMSI), na qual participaram 175 países, incluindo Portugal, que decorreu em duas fases: a 1ª em Genebra (2003) e a 2ª em Tunes (2005). Foi declarada a intenção de construir uma *sociedade da informação* orientada para o desenvolvimento onde todos possam consultar, utilizar, partilhar, criar a informação e o conhecimento, a fim de promover o desenvolvimento sustentável dos povos e contribuir para a melhoria da qualidade de vida (CMSI, 2005).

Na análise feita em *“Dimensão Económica da Literacia em Portugal”* (GEPE, 2009) é apresentada a literacia – capacidade de utilizar informações ... para resolver problemas - como uma componente base de competitividade nos mercados de trabalho modernos; podendo, assim, influenciar resultados a três níveis: individual; social, nomeadamente nas escolas, nas comunidades e nas empresas e, ainda, o nível macro da economia e da sociedade.

São referidas as mudanças tecnológicas da sociedade contemporânea como condicionantes das estruturas produtivas e profissionais, implicando uma maior procura de uma população ativa orientada para as competências, incluindo a literacia funcional. Desta forma, impõe-se a necessidade da implementação de políticas que estimulem, simultaneamente, a oferta e a procura de competências literácicas, uma vez que só assim gera valor acrescentado e, mesmo, melhoria nas condições de vida.

De facto, a informação passou a ser *“algo que se torna necessário gerar e reproduzir e cujo acesso e utilização são factores decisivos na supremacia e desenvolvimento das sociedades”* (Furtado, 2000). Neste sentido, toma-se como um fator de riqueza, já que a sua posse – desde que se saiba compreender, processar e gerir convenientemente, confere conhecimento e poder ao detentor. Não possuir estes bens pode, inclusivamente, dar origem a uma nova forma de exclusão social, a *infoexclusão*, como nos dá conta Rui Marques, quando nos apresenta os desafios da sociedade de informação:

“Uma das maiores interrogações que estão no horizonte próximo, no quadro da Sociedade de Informação, é a ameaça da infoexclusão. Parece evidente que o curso da história caminha para um ponto em que não saber operar com tecnologias de informação e comunicação será equivalente ao analfabetismo funcional. Quem aí se deixar fixar terá uma enorme desvantagem competitiva ao nível do emprego e da cidadania” (Marques, 1997, p. 2).

As características da sociedade de hoje, como se está a apresentar, geram este perigo de se criar um fosso crescente entre os que utilizam as vantagens da sociedade da informação e os que delas ficam afastados - por não terem acesso e/ou os conhecimentos para a sua utilização (MSI, 1997, p. 75).

Neste mesmo sentido, Armando Malheiro da Silva dá conta, nestes novos contextos informacionais, das competências necessárias (para além das competências básicas de leitura e escrita) no âmbito da *“alfabetização informática*

(ou digital), *literacia digital ou inclusão digital*” (Silva, 2008, p. 29) para anular a distância entre *infoincluídos* e *infoexcluídos*.

A sociedade da informação constitui-se, então, como um novo paradigma comunicacional e cultural, ao qual a escola não pode ficar alheia, pois aquele implica novos objetivos educativos como a capacidade de pesquisa, seleção e tratamento da informação, o conhecimento de conteúdos ligados às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e ao domínio de novas técnicas de trabalho.

1.2-Novas competências para o acesso ao conhecimento

É indiscutível que vivemos numa sociedade em que a produção e o consumo da informação é uma constante. Os meios de comunicação social, a internet, os telemóveis, os *outdoors* e tantos outros meios garantem a ligação permanente e constante a um vasto mundo de informação, o qual se apresenta, não só novo e fascinante, mas também intenso e extenuante. É, portanto, necessário saber gerir esta relação com a informação, saber selecioná-la e interpretá-la para que esta possa transformar-se em verdadeiro conhecimento, pois nem toda a informação é útil em todo o momento. Esta faz-se presente em todos os domínios da atividade humana, tanto a nível social, económico, cultural, como tecnológico e educativo.

São estes últimos que nos tocam particularmente, pela nossa ação profissional, empenhada na formação dos jovens, os quais, a seu tempo terão um papel fundamental no desenvolvimento económico e social do país e do mundo.

Neste âmbito da relevância da educação numa sociedade de informação, recentemente estabeleceram-se metas educativas e definiram-se objetivos ao nível da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), a fim de orientar o futuro da educação da “geração dos bicentenários”¹. São evidentes na quinta meta geral “Melhorar a qualidade da educação...” novas competências a privilegiar no sistema educativo: “a melhoria do nível de aquisição das competências básicas e dos conhecimentos fundamentais por parte dos alunos”; “a oferta de um currículo que incorpore a leitura e o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem” e também “a melhoria da

¹Diário da República, 2ª série – Nº 183 – 20 de setembro de 2010

dotação de bibliotecas escolares e computadores nas escolas”², sem poder deixar de referir a sétima meta geral “oferecer a todas as pessoas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida”.

A preocupação com a forma de aceder a textos, dá origem a avaliações regulares das competências da literacia da leitura, como por exemplo o estudo PISA (Program for International Student Assessment), lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico), que procura avaliar a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, e não simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico. De uma forma regular (ciclos de 3 anos), procura avaliar as competências dos alunos em 3 domínios: literacia da leitura; literacia matemática; literacia científica e, em 2009, dos 65 países participantes, 19 aceitaram o desafio de proceder à avaliação da literacia digital dos seus alunos (OECD, 2009).

Mesmo no ensino superior, notamos a demanda de novas competências aos estudantes universitários com a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (decorrente da Declaração de Bolonha, 1999), nas mudanças operadas no sistema educativo destas instituições.

A competência de selecionar, interpretar e usar a informação certa para cada circunstância, no tempo adequado e com objetivos definidos de acordo com os interesses do utilizador é o grande desafio da sociedade de informação, que exige, assim, novos conhecimentos e novas práticas e obriga a um esforço de aprendizagem permanente e reflexiva, a chamada *aprendizagem ao longo da vida*, também designada por *aprendizagem permanente* ou *formação contínua*, equivalente ao termo inglês *life-long learning*. Esta é entendida como a construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, competências e capacidade de interpretar, decidir e agir.

O domínio de competências leitoras não significa, neste quadro de discussão das características da sociedade deste novo paradigma comunicacional, apenas a compreensão, mas também a rapidez de processamento da informação recolhida.

² Metas Específicas 10, 12 e 13, respetivamente.

Só desta forma se realizará a transição da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento. Como afirma Inês Sim-Sim,

“... o acesso à informação não garante a globalização do conhecimento. Ainda que ao alcance da mão, se não cultivarmos a flexibilidade cognitiva e sentido crítico, não saberemos usar as estratégias relevantes e eficazes que nos permitem seleccionar a informação útil para enfrentar os problemas com que nos confrontamos no momento. É no desenvolvimento destas capacidades que a escola pode (e deve) jogar um papel determinante, ajudando o jovem a aceder à construção do conhecimento” (Sim-Sim, 2006, p. 14).

Por isto, concordamos com Balula ao afirmar que há saberes básicos ou competências essenciais que passaram, assim, a ser as apostas para os novos desafios desta sociedade (Balula, 2009). Este mesmo autor destaca a importância do acesso à informação e ao conhecimento como um dado adquirido na sociedade atual, uma vez que a língua escrita continua a ser uma fonte de informação privilegiada.

Neste sentido, consideramos que a escola, solução primordial das necessidades culturais, sociais e intelectuais do Homem, desempenha um papel essencial em todo o processo de formação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e deverá ser um dos principais focos de intervenção por parte do poder político, para garantir um caminho seguro e sólido para o futuro da humanidade; indo-se, assim, de encontro ao afirmado por Jaques Delors:

“o aparecimento da Sociedade de Informação corresponde a um duplo desafio para a democracia e para a educação, estes dois aspectos estão estreitamente ligados. A responsabilidade dos sistemas educativos surge em primeiro plano: cabe-lhe fornecer a todos meios para dominar a proliferação de informação, de as seleccionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico.” (Delors, 2001, p. 57)

Dada a natureza das mudanças tecnológicas que determinaram quer a forma quer o conteúdo dos documentos e dos suportes da informação a que os estudantes têm de aceder já ao longo da escolaridade básica, torna-se necessário desenvolver as competências básicas em *literacia da informação* a fim de se poder passar da sociedade da informação a uma verdadeira sociedade do conhecimento.

CAPÍTULO 2 – Enquadramento conceptual

2.1 – Literacia da informação

No quadro de uma sociedade grafocentrada, o conceito de literacia tem-se vindo a aplicar aos múltiplos domínios da atividade humana. Para designar os modos especializados de usar textos nestes vários domínios e com diferentes funções são também múltiplas as formas de distinguir tais práticas: literacia funcional, crítica, informacional, digital, informática, tecnológica, matemática, científica, visual, cultural,... e mesmo onírica! No caso do nosso objeto de estudo é à literacia informacional ou literacia da informação (LI) que daremos particular enfoque.

Literacia – termo de origem latina (*litteratio*, derivado de *littera*, a qual originou a palavra letra), foi, ao longo dos tempos, assumindo diferentes significados conforme as mudanças operadas na sociedade.

Embora um termo dicionarizado em inglês desde o século 19, o uso do termo literacia começa a generalizar-se em contextos que não os de língua inglesa, em meados nos anos oitenta, quando o termo alfabetização deixou de ser um indicador de medida do desenvolvimento de um país por não ser suficientemente integrador das competências envolvidas (Vanhulle, 2001). Vários estudos internacionais, entre eles o influente *International Adult Literacy Survey*, chegam à conclusão que indivíduos com alguns anos de escolarização e, portanto, alfabetizados, apresentavam dificuldades de leitura, de escrita e de cálculo, na utilização de materiais em diferentes suportes, na vida quotidiana. Assim, à alfabetização sobrepõe-se *literacy*, em Inglaterra e Estados Unidos; *lettrisme*, em França; *literacia*, em Portugal; *letramento*, no Brasil; ...

Para esta generalização, contribui definitivamente, a proclamação pela UNESCO, em 1990, do Ano Internacional da Literacia, chamando a atenção para a diversidade de usos da literacia na pluralidade das áreas da vida diária. Esta diversidade fica definitivamente contemplada na definição do conceito que a OCDE, em 2000, declara no relatório final do estudo da alfabetização de adultos, *International Adult Literacy Survey*, com a tradução da nossa responsabilidade, que

literacia é a capacidade para compreender e utilizar a informação nas atividades do dia-a-dia, em casa, no trabalho e na comunidade, de forma a atingir os objetivos pessoais e a desenvolver o próprio conhecimento (OCDE, 2000, p. X).

Contribuiu ainda para o destaque social que a literacia tem vindo a ter nos discursos políticos e educacionais, a declaração das Nações Unidas, juntamente com a UNESCO, da década de 2003 a 2012 como a década da literacia, sob o lema *“Literacy for all: voice for all, learning for all”* (UNESCO, 2009). Nesta declaração reconhece-se que as competências em literacia promovem a paz, o respeito e a partilha num mundo global. A literacia é, assim, entendida como liberdade e pretende-se levá-la àqueles que a ela não têm acesso, crianças e adultos incluídos, de forma a permitir a info-inclusão.

Em Portugal, este destaque tem início com o estudo nacional sobre a literacia em Portugal, coordenado por Ana Benavente, onde se define literacia como: *“as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (...), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal).”* (Benavente, 1996, p. 4).

É no sentido em que a ideia de literacia se centra no uso de competências e não na sua aquisição que se pode diferenciar de alfabetização (Soares, 1998).

Para além disto, a diferenciação pode também estabelecer-se pelas múltiplas e especializadas competências envolvidas em todas as áreas da atividade humana que têm os textos como centro. Neste sentido, pode falar-se não numa literacia singular, mas antes em: *“literacias ou mesmo multiliteracias, literacias múltiplas”*, pretendendo, assim, designar *“a existência da especificidade das práticas que envolvem o escrito em múltiplos domínios da vida como, por exemplo, a família, os lugares de trabalho, a associação, etc”* (Dionísio, 2006, pp. 41-67). Nessas práticas, poderemos ter em conta, não só ler e escrever, mas, associadas ao uso de linguagem apropriada, modos próprios de falar e ouvir e modos próprios de usar determinados objetos, símbolos, ferramentas, tecnologias,... Nesta perspetiva, ser letrado num determinado domínio de práticas, como refere a autora supracitada,

“é possuir e poder exhibir um bilhete de identidade em que consta um número alargado de traços pessoais que estão para além dos estritamente relativos às

habilidades e processos de manipulação da palavra escrita, para incluir os comportamentos, os valores, as crenças, os saberes, ...” (Dionísio, 2006, p. 42).

No caso das competências envolvidas nos atuais processos complexos de lidar com os textos, são também múltiplas as formas de as designar. O *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal* a par de literacia da informação, refere também *literacia informacional, infoliteracia, infoalfabetização* (MSI, 1997). Pretende-se com estas diferentes formas significar o mesmo que em inglês por *information literacy, information skills*, ou em francês *maîtrise de l’information*, também designada pelos profissionais da informação espanhóis por *alfabetización informacional* ou no Brasil como *letramento informacional*.

Procedendo a uma breve abordagem à evolução deste conceito, Eisenberg, Lowe e Spizer (2004), dão-nos conta que a primeira referência à literacia da informação foi introduzida em 1974, por Zurkowsky, numa proposta para a Comissão Nacional dos EUA sobre Bibliotecas e Ciência da Informação ao considerar “*information literates*” as pessoas treinadas na aplicação de recursos de informação ao seu trabalho. Em 1976, Burchinal já refere, segundo aqueles autores, um conjunto de competências exigidas para que alguém possa ser considerado letrado em informação. Em 1983, no mesmo estudo de Eisenberg, Hortin usa o conceito *literacia da informação* para o distinguir de “*computer literacy*”, designando este a compreensão do que a máquina pode fazer, através do conhecimento do *hardware* e do *software*, enquanto o primeiro, aponta já a consciência das possibilidades que a tecnologia oferece no acesso e obtenção da informação (Eisenberg, Lowe, & Spitzer, 2004, pp. 187-202).

Com a proliferação daquilo que se tem convencionado designar por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nos anos oitenta e para fazer face às potencialidades por elas oferecidas no que concerne ao fluxo avassalador de informação, foram muitos os autores, alguns dos quais citaremos mais adiante, como Loertscher, Carol Kuhlthau e Ross Todd que alertaram para a necessidade de adquirir novas competências intelectuais, nomeadamente as habilidades para localizar, aceder e fazer um uso efetivo e crítico da informação e, com este entendimento, a partir de meados da década de oitenta, o conceito *literacia da*

informação começa a aparecer associado a três fatores determinantes: educação, aprendizagem ao longo da vida e bibliotecas.

Em 1987, constituiu-se o *Presidential Committee on Information*, grupo de especialistas na área da educação e biblioteconomia da *American Library Association* (ALA), marcando uma nova era no conceito de literacia da informação. Este Comité no seu relatório de 1989, destaca que para ser competente nesta área “é necessário ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária” (ALA, 1989, p. 1). Assim, propõe-se promover uma consciência pública das causas geradas pela iliteracia da informação e uma reestruturação nas metodologias de ensino, a fim de desenvolver nos alunos competências para uma aprendizagem ao longo da vida.

Das recomendações emanadas do referido relatório, surgiram inúmeros trabalhos e programas de formação em literacia da informação nos anos noventa, nomeadamente um dos mais influentes: “*Information Power: Guidelines for School Libraries Media Programs*”, em 1988, - um conjunto de recomendações para desenvolver as competências de LI, desde o ensino pré-escolar ao secundário. E uma década após, em 1998, a American Association of School Librarians (AASL), uma secção da ALA, juntamente com a Association of Educational Communications and Technology (AECT), publicou as “*Information Literacy Standards for Student Learning*”, no livro *Information Power: Building Partnerships for Learning* (AASL/AECT, 1998), numa nova versão, as competências de informação, com a sua aplicação bem definida, das quais daremos conta mais adiante, no ponto 4.1.

Salientamos também o contributo do *Institute for Information Literacy*, fundado em 1998, presidido por C. Oberman, para integrar a literacia da informação no processo educativo, tendo como objetivos básicos: Preparar os bibliotecários para se tornarem em professores eficientes na aplicação de programas de literacia da informação; Apoiar os bibliotecários e outros educadores e diretores no desempenho das suas funções de liderança na implementação e desenvolvimento de programas de literacia da informação; Estabelecer novas relações na comunidade académica para trabalhar em conjunto o desenvolvimento curricular da literacia da informação (Oberman, 1998).

Como se pode concluir, a literacia da informação é reconhecida pelos mais importantes organismos internacionais, como a ACRL, CILIP, IFLA, UNESCO, ... como uma competência básica do ser humano, para evoluir com igualdade de condições nesta sociedade da informação.

Na associação intrínseca entre literacia e educação, tornou-se prioritário a definição das competências envolvidas na literacia da informação, as quais, segundo a Association of College and Research Libraries (ACRL), permitem ao aluno determinar a extensão da informação de que necessita; aceder à informação de que necessita de um modo eficaz e eficiente; avaliar criticamente a informação e as suas fontes; incorporar a informação selecionada na sua base de conhecimentos; usar a informação eficazmente de modo a conseguir um objetivo específico; compreender as questões económicas, legais e sociais que envolvem o uso da informação; aceder e utilizar a informação de um modo ético e legal (ACRL, 2000).

No mesmo sentido, a *Chartered Institute of Library and Information Professionals* (CILIP), um organismo profissional para os bibliotecários, especialistas em informação e gestores de conhecimento, define um conjunto de competências sobre a literacia da informação que inclui: *compreender uma necessidade de informação; ter em conta os recursos disponíveis; como localizar a informação; a necessidade de a avaliar; como trabalhar e explorar os resultados; a ética e a responsabilidade na utilização da informação; como comunicar ou partilhar a informação e como gerir os resultados* (CILIP, 2004).

Na mesma linha, também a International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) define a literacia da informação como a capacidade para: identificar corretamente informação necessária para realizar uma tarefa ou resolver um problema; procurar eficientemente a informação; reorganizá-la; interpretá-la; avaliar a sua pertinência, incluindo a sua componente ética; comunicar e apresentar, se necessário, os resultados da análise e a interpretação da informação; utilizar a informação eficazmente para alcançar um resultado ou desenvolver uma ação (Lau, 2006).

A importância que assume a literacia da informação está, também, bem evidente nos diversos documentos que a UNESCO tem publicado sobre este assunto, destinados a permitir uma visão sobre a literacia da informação comum e

acessível aos vários sectores da sociedade e, também, a criar um enquadramento internacional de aferição da literacia informacional.

No prefácio do documento *Towards Information Literacy Indicators* (Catts & Jesús Lau, 2008), Khan relembra 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* (Khan, 2008, pp. 5-6). Aí pode também ler-se que a literacia da informação deve ser considerada não só em relação à educação, mas também ao desenvolvimento económico e social das nações, à saúde e ao bem-estar, bem como ao envolvimento e à participação ativa na sociedade.

No mesmo documento (p. 7), que se assume como uma estrutura para medir a LI e servir como referência para estabelecer indicadores de competências informacionais, 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;
- aplicar a informação na criação e comunicação do conhecimento.

Ao longo dos anos, o conceito de literacia da informação tem sofrido alterações, acompanhando a evolução da própria sociedade, e múltiplas instituições, organizações e estudiosos/investigadores deram o seu contributo para a sua definição em cada época. Verificamos, através da literatura, que ultimamente se tem dado especial importância aos aspetos que, na literacia da informação, têm a ver com o pensamento crítico e com as competências de comunicação, para dar resposta à crescente adesão das novas gerações aos *media*, à Internet, nomeadamente à WEB 2.0.

Consideramos, então, que qualquer indivíduo com boa formação em literacia da informação deve identificar bem as suas necessidades de informação, ou seja, definir bem o problema que as suscita. Deve saber pesquisar, ser seletivo, analisar criticamente e interpretar a informação recolhida, incorporando-a no seu

conhecimento, de maneira a utilizá-la eficazmente, solucionando o seu problema inicial. Deve ainda saber comunicar as suas escolhas e resultados e entender as implicações culturais e económicas das suas decisões na sua vida e na vida da comunidade. Todo este processo deve ser pautado por imperativos éticos e legais, no estrito respeito dos direitos autorais. A literacia da informação é, portanto, uma área de saberes transversais e deve ser integrada transversalmente nas aprendizagens e nos domínios curriculares de qualquer instituição educativa.

No decurso dos últimos anos tem-se feito sentir a necessidade de desenvolver nos alunos uma cultura de informação e muitos educadores e investigadores se têm preocupado em criar programas destinados à formação para a informação, a fim de desenvolver competências nesta área da literacia da informação.

CAPÍTULO 3 – Dispositivos promotores de literacia da informação

3.1- Orientações, programas e modelos

O desenvolvimento de políticas para o desenvolvimento de literacia da informação, por parte de muitos países, com orientações das várias organizações, levou à necessidade da criação de normas sobre LI. Essas normas fornecem um enquadramento conceptual, ajudando a avaliar o nível de competências necessário que uma pessoa deve adquirir para ser considerada competente em informação, num determinado estágio do seu desenvolvimento.

Neste momento, apenas especificaremos as normas publicadas mais adotadas e indicadas como referências pela comunidade científica que se ajustam ao ensino básico – enquadrável no objeto de estudo desta dissertação.

As “*Information Literacy Standards for Student Learning*”, publicadas no livro *Information Power: Building Partnerships for Learning* (AASL/AECT, 1998), indicam as competências que os alunos dos níveis de escolaridade anteriores à universidade deverão adquirir. São nove normas, agrupadas em três categorias, abrangendo: 1ª competência para lidar com a informação; 2ª informação para a aprendizagem autónoma; 3ª informação para a responsabilidade social. Para estas categorias, há vinte e nove indicadores, para descrever os conteúdos e os processos que o aluno deve seguir para ser considerado competente em informação. Pela sua pertinência, apresentam-se a seguir, em tradução da nossa responsabilidade.

Na **1ª Categoria - Literacia da informação** -, a **NORMA 1** indica que o *aluno competente em informação acede à informação de forma eficaz e eficiente, se: reconhece a necessidade de informação; reconhece que a informação exata e completa é a base para a tomada de decisões inteligentes; formula perguntas baseadas na sua necessidade de informação; identifica diversas fontes potenciais de informação; desenvolve e utiliza estratégias corretas para a localização de informação. A NORMA 2 indica que *o aluno competente em informação avalia de**

forma crítica e competente a informação, se: determina a exatidão, a relevância e a abrangência da informação; distingue entre factos, pontos de vista e opiniões; identifica a informação errónea ou enganosa; seleciona a informação apropriada para o problema ou questão em causa. A **NORMA 3** refere que *o aluno competente em informação usa a informação de forma exata e criativa, se:* organiza a informação para a aplicação prática; integra a nova informação no seu próprio conhecimento; aplica a informação no processo de pensamento crítico e na resolução de problemas; produz e comunica a informação e ideias em formatos adequados. Na **2ª Categoria - Aprendizagem autónoma** -, a **NORMA 4** indica que *o aluno que aprende autonomamente é competente em informação e procura a informação relacionada com os seus interesses pessoais, se* procura informação relacionada com várias dimensões do bem-estar pessoal, tais como interesses sobre a carreira, envolvimento na comunidade, saúde e lazer; planifica, desenvolve e avalia produtos e soluções de informação relacionados com interesses pessoais. A **NORMA 5** indica que *o aluno que aprende autonomamente é competente em informação e aprecia a literatura e outras expressões criativas de informação, se:* é um leitor competente e auto motivado; retira o sentido da informação apresentada de forma criativa em diversos formatos e desenvolve produtos criativos em diversos formatos. A **NORMA 6** revela que *o aluno que aprende autonomamente é competente em informação e procura a excelência na busca da informação e na produção de conhecimento, se:* avalia a qualidade do processo e dos produtos resultantes da pesquisa e de informação pessoal e cria estratégias para rever, melhorar e atualizar o conhecimento produzido. Quanto à **3ª Categoria - Responsabilidade social** -, a **NORMA 7** indica que *o aluno que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade é competente em informação e reconhece a importância da informação para uma sociedade democrática, se:* procura informações de fontes, contextos, disciplinas e culturas diversas e respeita o princípio do acesso equitativo à informação. A **NORMA 8** revela que *o aluno que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade é competente em informação e pratica uma conduta ética no que diz respeito à informação e às tecnologias da informação, se* respeita os princípios da liberdade intelectual; respeita os direitos da propriedade intelectual e usa as

tecnologias da informação de forma responsável. Por último, a **NORMA 9** indica que *o aluno que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade é competente em informação e participa efetivamente em grupos para procurar e produzir informação, se partilha conhecimento e informação com outros; respeita as ideias e origens dos outros e reconhece as suas contribuições; colabora com os outros tanto pessoalmente como através de tecnologias, para identificar problemas de informação e para procurar soluções e colabora com outros, tanto pessoalmente como através de tecnologias, para conceber, desenvolver e avaliar produtos e soluções de informação.*

A secção da IFLA, dedicada à promoção da literacia da informação, publicou também umas ***Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*** (Lau, 2006), para orientar a criação de programas promotores de competências em LI, aplicáveis em bibliotecas escolares e universitárias, bibliotecas públicas ou mesmo para qualquer pessoa interessada em criar um programa neste âmbito. Aqui são apresentados padrões, baseados na experiência internacional, agrupados sob três componentes básicos: **Acesso (A)**; **Avaliação (B)** e **Uso (C)** da informação de forma eficaz e eficiente. Da mesma forma, pela importância atribuída, apresentamo-las a seguir, em tradução da nossa responsabilidade: A – **ACESSO** – Só se acede à informação de forma eficaz e eficiente se houver: 1º Definição e articulação da necessidade de informação. O aprendiz: define ou reconhece a necessidade de informação; decide fazer algo para encontrar a informação; expressa e define a necessidade de informação e inicia o processo de busca./2º Localização da informação. O aprendiz: identifica e avalia as fontes potenciais de informação; desenvolve estratégias de busca; acede a fontes de informação seleccionadas; selecciona e recupera a informação. B - **AVALIAÇÃO**. O aprendiz só avalia a informação de maneira crítica e competente, se houver: 1º Avaliação da informação. O aprendiz: analisa, examina e extrai a informação; generaliza e interpreta a informação; selecciona e sintetiza a informação; avalia a exatidão e relevância da informação recuperada./ 2º Organização da informação. O aprendiz: ordena e categoriza a informação; reúne e organiza a informação recuperada; determina qual a melhor e de maior utilidade. C - **USO**. Só se aplica/usa a informação de maneira precisa e criativa quando o aprendiz faz: 1º Uso da

informação: busca novas formas de comunicar, apresenta e usa a informação; aplica a informação recuperada; apreende ou interioriza a informação como conhecimento pessoal; apresenta o produto da informação. /2º Comunicação e uso ético da informação: compreende o uso ético da informação; respeita o uso legal da informação; comunica o produto da informação com reconhecimento da propriedade intelectual; usa os padrões para o reconhecimento da informação.

No âmbito do programa “**Information for All**” da UNESCO, Horton, apresenta as onze etapas do ciclo de vida num processo de literacia informacional e, embora não as tenha definido como normas, como tal têm sido usadas: “*The Eleven Stages of the Information Literacy Life Cycle*” (UNESCO & Horton, 2007). Cada etapa contempla os recursos humanos, instrumentos, métodos e técnicas, domínios e contexto em que o problema surge, assim como os resultados positivos ou negativos. De forma sucinta, apresentamo-las a seguir: **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 que já não é necessária e salvaguardar a informação que deva ser protegida.

Como se verifica, as normas apresentadas apontam as competências de LI como um processo evolutivo, tanto em termos das capacidades requeridas em cada nível/etapa, como a utilização dos elementos de forma integrada. Assim, o processo passa a ser tão ou mais importante que o produto final da aprendizagem.

Não se pretende apenas que os aprendizes adquiram conhecimentos, mas que fiquem aptos a atualizá-los, a reformulá-los e a aprender tudo aquilo de que vierem a necessitar ao longo da vida.

Em Portugal, assistimos também a uma crescente preocupação com a promoção da literacia da informação. Verificamos que, na definição das **competências gerais e transversais** do currículo nacional para o Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) se contempla a literacia da informação, nomeadamente nas competências a seguir mencionadas:

“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. Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados:

- Planear e organizar as suas atividades 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. Adotar 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” (Ministério da Educação, 2001, pp. 15-23).

No entanto, relativamente à operacionalização destas competências, apenas se referem ações a desenvolver pelos professores, na perspetiva de cada disciplina ou área curricular, tendo em conta instrumentos, saberes, procedimentos,

instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber para o desenvolvimento destas competências pelos alunos.

Mas, de facto, não existe no nosso país, uma definição de normas de LI que se apliquem aos diferentes níveis de ensino ou a qualquer outro sector da sociedade, como se reconheceu no 10º Congresso da Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Com efeito, nas suas conclusões e recomendações podemos ler: “*A necessidade premente de definição e implementação de uma política nacional de informação que, (...), se constitua como instrumento fundamental para o progresso do país*” (APBAD, 2010, p. 1) bem como “*A urgência da aprovação, (...) de um quadro legislativo coerente que suporte a política nacional de informação e o desenvolvimento dos sistemas que a materializam*” (idem p.2), ou ainda:

“A constatação de que as bibliotecas públicas, escolares e académicas são importantes veículos de acesso à informação, de promoção da literacia de informação e podem desempenhar um papel fundamental no âmbito das políticas de aprendizagem ao longo da vida, sendo assim de extrema importância o investimento em programas de promoção de literacia da informação”(idem p.2)

Embora ainda não estejam definidas as normas *portuguesas de LI*, tem-se verificado a adoção das orientações internacionais para a elaboração de modelos e guiões de orientação dos alunos, não só por parte dos profissionais da educação, docentes desde o ensino básico ao universitário e bibliotecários escolares, mas também de bibliotecários municipais.

Por referência a tais normas, foram inúmeros e variados os programas e modelos que surgiram, a partir dos anos oitenta, com objetivo de guiar os alunos nas suas atividades de pesquisa, seleção, tratamento e comunicação da informação. São, como veremos a seguir, instrumentos de trabalho fundamentais para fornecer orientação para o trabalho a realizar pelas bibliotecas escolares, no âmbito da literacia da informação.

Subjacente a muitos dos modelos e programas encontra-se a adoção de uma pedagogia da descoberta e do sucesso, com o imperativo de que cada aluno se torne num “*consumidor advertido no vasto e rico domínio da informação*” (Bastien & Léveillé, 1998, p. 14). Estes mesmos autores apontam como parceiros do aluno o

professor e a biblioteca e apresentam um documento³, baseado em estudos realizados na Europa e na América do Norte, útil para desenvolver um programa em qualquer escola, direcionado a habilitar os alunos a saber procurar e tratar a informação, de forma metódica, permitindo-lhes a formulação de opiniões esclarecidas sobre diferentes assuntos e de tomar as decisões correspondentes.

O programa que propõem estipula seis etapas essenciais para um processo de pesquisa da informação: 1^a Identificar o tema; 2^a Procurar fontes de informação; 3^a Selecionar os documentos; 4^a Retirar a informação dos documentos; 5^a Tratar a informação; 6^a Comunicar a informação.

Com a mesma finalidade, numerosos organismos, alguns dos quais mencionamos de seguida, apresentam também Modelos de Literacia da Informação, que poderão ser adotados e adaptados em qualquer escola.

A promoção da excelência dos serviços das bibliotecas do ensino superior e nacionais do Reino Unido e da Irlanda é também objeto de trabalho da Society of College, National and University Libraries que propõe o “**Information Skills Model**” (SCONUL, 1999) composto por sete etapas: 1^a Reconhecer uma necessidade de informação; 2^a Distinguir formas de preencher uma lacuna de informação; 3^a Implementar estratégias de localização da informação; 4^a Localizar e aceder à informação; 5^a Comparar e avaliar diferentes fontes; 6^a Organizar, aplicar e comunicar a informação a outros de uma forma apropriada; 7^a Sintetizar e criar conhecimento.

Por seu lado, Mike Eisenberg e Bob Berkowitz (Eisenberg & Berkowitz, 1998) desenvolvem **The Big6** que é, provavelmente, o mais conhecido de todos os modelos para o ensino das competências de informação, pela sua facilidade de aplicação. É um modelo que assenta num conceito de aprendizagem cognitiva, baseada em recursos, permitindo aos alunos realizar as tarefas que lhes são pedidas e resolver os problemas que lhes são colocados. Os autores mantêm o sítio web “*The Big6 - Information & Technology Skills for Student Achievement*”,

³Documento traduzido e adaptado, pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares «A pesquisa de informação – EB 2,3 e Secundário - O Professor e a Biblioteca, Parceiros do Aluno», a partir do sítio <http://pages.infinit.net/formanet/cs/leveille.html>. Este foi concebido e realizado por um grupo de trabalho formado por especialistas canadianos de documentação das regiões de Laval, Laurentides, de Lanaudière e de Montérégie assim como de encarregados de dossiê da Direção Regional de Laval, de Laurentides e de Lanaudière e da Direção de Recursos Didáticos do Ministério da Educação do Canadá. Parece-nos um bom contributo educativo e pedagógico para assegurar aos alunos a aprendizagem das competências básicas que lhes permitirão procurar, compreender e comunicar a informação.

organizado em diferentes secções, com o modelo adaptado aos diferentes níveis de ensino. Esta proposta organiza o trabalho em seis etapas, contendo cada uma, duas fases: *1ª etapa - Definição da tarefa* – para definir o problema de informação e identificar a informação necessária; *2ª etapa - Estratégias de procura da informação* – para determinar as fontes possíveis e seleccionar as melhores fontes; *3ª etapa - Localização e Acesso* – para localizar as fontes (intelectual e fisicamente) e encontrar informação nas fontes; *4ª etapa - Uso da Informação*, na acção “Engage”- para pôr mãos à obra (ler, ouvir, ver, tocar) e extrair informação relevante; *5ª etapa - Síntese* – para organizar a partir das várias fontes e apresentar a informação; *6ª etapa - Avaliação* – para avaliar o produto (eficácia) e avaliar o processo (eficiência).

O “**Model of a literate person - The Big Blue**” proposto em 2002, no Reino Unido, pelos serviços das Bibliotecas das Universidades de Manchester e de Leeds (Manchester Metropolitan University Library and Leeds University Library, 2002) apresenta os seguintes passos: 1º Reconhecer uma necessidade de informação; 2º Identificar a necessidade de informação; 3º Encontrar a informação; 4º Avaliar a informação de forma crítica; 5º Adaptar a informação; 6º Organizar a informação; 7º Comunicar a informação; 8º Rever todo o processo.

Nos Estados Unidos, em 1996, Carol Kuhlthau e Ross Todd apresentam o modelo ISP – *Information Search Process* (Processo de pesquisa de informação), utilizando a metodologia do *guided inquiry* para aplicar na literacia da informação. Neste caso, os conteúdos de “informação” são trabalhados a par dos conteúdos curriculares, ao longo da escolaridade. Baseado num projeto realizado em escolas secundárias, foi publicado mais tarde, com o título “*Guided inquiry: Learning in the 21st century*” em co-autoria com Maniotes e Caspari (Kuhlthau, Maniotes, & Kaspari, 2007).

As sete etapas previstas nesta metodologia de trabalho refletem a experiência dos alunos, num processo de pesquisa: na esfera cognitiva (os pensamentos do sujeito em relação à tarefa que deve realizar); na esfera afetiva (os sentimentos que o acompanham na evolução do pensamento) e na esfera física (as ações que realiza e as estratégias que emprega): 1º **Iniciação** (O aluno analisa a tarefa, problema ou projeto e identifica os possíveis temas ou perguntas a

colocar/incerteza); 2º **Seleção** do tópico geral (seleciona um tema, pergunta ou problema a explorar/incerteza); 3º **Exploração** da informação para selecionar o tópico específico (o aluno pode encontrar divergências na informação/confusão); 4º **Formulação** do tópico (encontra uma perspectiva centrada na informação encontrada/clareza); 5º **Recolha** de informação (recolhe e compila a informação sobre o tema central/confiança); 6º **Apresentação** (relaciona e amplia a perspectiva escolhida para ser apresentada à comunidade/satisfação ou desencanto); 7º **Avaliação** (reflete sobre o processo e o conteúdo da aprendizagem/sensação de um IPS pessoal).

O *guided inquiry* tem em consideração sobretudo as três primeiras normas de literacia da informação definidas em 1998 pela AASL, explorando contudo mais a localização, avaliação e uso da informação.

No mesmo sentido, Loertscher propõe um outro modelo com estratégias específicas para ajudar cada aluno a tornar-se um aprendiz independente, ao longo do percurso escolar e, conseqüentemente, ao longo da vida (Loertscher, 2000, pp. 157-174). A proposta deste Autor pretende ser uma orientação para professores e alunos à medida que progredem nas várias fases num processo da pesquisa, organizado da seguinte forma: **Perguntar/Questionar** – Os professores devem ajudar a formular questões de baixo nível para as perguntas de nível superior, uma vez que os alunos irão enfrentar as questões ou problemas de investigação com incertezas; **Localizar informações** - Antes dos alunos poderem ser bons pesquisadores, eles precisarão de vocabulário básico sobre o assunto. Será necessário orientar os alunos num núcleo de informação, previamente localizada, identificada, marcada na internet ou recolhida, até sentir que são suficientemente autónomos para lidar com a vasta profusão de informação; **Consumir/absorver/interiorizar informação** – Dar aos estudantes tempo suficiente para realmente ler, ver, ou ouvir o material que encontram. Os alunos terão de ser ensinados como navegar através de informação; tal como se ensina a estrutura de um texto, a leitura de gráficos, a elaboração de resumos depois da compreensão, as técnicas para estudar, sublinhar ou destacar, ...; **Pensar e Criar** – Incentivar os estudantes a ser criativos e indicar-lhes os campos onde podem fazê-lo; a expressão não é apenas permitida, mas esperada; **Resumir e concluir** –

Ensinar as competências para abreviar, sintetizar, ...; **Comunicar** - Ensinar estratégias eficazes de comunicação para comparar e contrastar ideias, apresentar diferentes pontos de vista; tomar uma posição baseada em evidências e defendê-la; **Reflexão** - Ajudar os alunos a avaliar o seu próprio trabalho.

Loertscher considera necessário “*desabituar*” os aprendizes de um modelo dado, para o que deverão ser incentivados a criar os seus próprios métodos, procedimentos e, finalmente, os seus próprios modelos de literacia da informação, para a sua aprendizagem ao longo da vida.

Mencionamos apenas alguns exemplos de modelos capazes de serem adotados/adaptados para desenvolver as competências de LI nas escolas. Todos eles apresentam as etapas de um processo de aprendizagem, envolvendo ativamente os alunos, permitindo-lhes melhorar as habilidades de pensamento crítico e capacitá-los para a aprendizagem e o desempenho eficaz das responsabilidades profissionais e cívicas ao longo da vida.

CAPÍTULO 4 - Biblioteca Escolar, literacias e currículo

*“A sociedade que investe na biblioteca escolar,
investe no seu próprio futuro.”*

Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares

4.1- O contexto atual

Atualmente, a Biblioteca Escolar tende a assumir-se já como parte integrante dos recursos pedagógicos ao serviço dos alunos e dos professores, tanto no âmbito cultural como informativo. Tem-se visto reforçado o seu papel enquanto centro de informação, com a implementação das tecnologias de informação e comunicação, as quais permitem aos utilizadores novos meios de acesso à informação, tanto na consulta de documentos digitais como a pesquisa em bases de dados locais ou distantes, através das “autoestradas” da informação.

Concordamos com Isabel Veiga quando esta refere que cada Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos deverá tornar-se um local primordial na escola, que cativa os alunos para que se sintam num ambiente familiar, possibilitador de um fácil acesso a livros, jornais, revistas, audiovisuais e tecnologias de informação e que seja um local convidativo para o prazer da leitura e aquisição/pesquisa da informação (Veiga, 1996).

Efetivamente, é essa a finalidade da implementação do programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), lançado em 1996, ao instalar e modernizar bibliotecas escolares, apostando na melhoria, tanto no espaço e mobiliário, como na quantidade, qualidade e na organização dos documentos, na sua diversidade de suportes. O Gabinete da RBE tem procurado prestar apoio às equipas dinamizadoras da BE, coordenadas pelo professor bibliotecário, divulgando no seu sítio Web recursos sobre: formação, candidaturas, projetos, parcerias, partilha de boas práticas, avaliação, eventos, redes concelhias, espaço de apresentação de cada BE e divulgação das suas atividades, catálogos *on-line*, conteúdos temáticos, ... (Gabinete da RBE, 1996). Relativamente aos procedimentos técnicos, as BE deverão aproximar-se das Bibliotecas Municipais, tendo estas criado o Serviço de

Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), formando, também, uma rede concelhia de bibliotecas.

Neste âmbito, têm-se defendido para a Biblioteca Escolar as seguintes funções:

“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 dos professores ou da sua própria iniciativa; produzir sínteses informáticas em diferentes suportes” (Veiga, 1996, p. 34).

De facto, como temos vindo a analisar, no contexto da sociedade da informação, uma das funções mais significativas da Biblioteca Escolar será contribuir para o desenvolvimento de competências das literacias implicadas no acesso à informação e à construção do conhecimento, o que o Relatório Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares defende já em 1996. Já antes, a Declaração Política da IASL (IASL, 1993) enfatiza a função informativa da BE, para fornecer informação fiável, acesso rápido, recuperação e transformação da informação em conhecimento. No mesmo sentido vai o documento orientador da missão, objetivos, funcionamento e gestão (IFLA/UNESCO, 2006), que declara que a BE contribui para desenvolver nos alunos as competências para a aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, a realidade em contexto nacional ainda se apresenta algo distante do quadro apresentado acima e dos objetivos da RBE, como se tem verificado tanto nas práticas de pesquisa, demonstradas pelos jovens, em contexto da Biblioteca Escolar como na preocupação dos docentes face às atitudes da maioria dos seus alunos sobre o uso da informação.

O estado ainda incipiente no desenvolvimento das competências de literacia de informação, é demonstrado também num estudo recente (Silva & Fernández Marcial, 2010), coordenado por Malheiro da Silva, em que se aponta que os nossos alunos (*nativos digitais*) *“manifestam uma confrangedora incompetência ao nível da pesquisa, selecção, tratamento e transformação da informação que seleccionam”* (Mendonça, 2010, p. 31).

O estudo supra citado é um projeto em várias fases e tem como finalidade principal a investigação dos

“níveis das competências em universidades portuguesas; estabelecer uma ligação entre a aprendizagem e a aquisição de competências informacionais no Secundário e na Universidade; e contribuir para a definição de uma estratégia que ajuste à universidade portuguesa a um bom desempenho das competências e capacidade na busca e uso da informação, no quadro da adaptação ao EEES e à sociedade da informação/conhecimento” (Silva, Martins, & Fernández Marcial, 2007, p. 1).

Outras investigações têm sido levadas a cabo, a fim de indagar se a formação contribui para aumentar as competências de Literacia da Informação dos estudantes. É o caso do estudo de Maria Inês Braga que analisou também as perspetivas dos estudantes e docentes, numa das instituições de ensino superior portuguesas, sobre a formação para a LI, sobre estratégias pedagógicas e TIC utilizadas em contexto educativo (Braga, 2011).

Sobre a importância da biblioteca escolar na preparação dos estudantes para a sociedade da informação, José António Calixto defende que um *“currículo das habilidades da informação”* deveria existir transversalmente ao currículo da escola, centrado na biblioteca escolar, no sentido de criar oportunidades de aprendizagem para as *habilidades da informação* (Calixto, 2001, p. 121). Aponta a prioridade de desenvolver nos alunos competências na área da informação e na sua pesquisa, contribuindo, desta forma, para que os futuros cidadãos se tornem mais conscientes, informados e participantes, potenciando o desenvolvimento cultural da sociedade no seu conjunto.

4.2- A parceria Biblioteca-Currículo

A Biblioteca Escolar, como estrutura pedagógica de uma instituição educativa, tem que servir as suas finalidades e objetivos. Para tal, deverá enquadrar a sua ação nos Projetos Educativo e Curricular do Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada, operacionalizando as suas atividades integradas transversalmente no currículo, através da planificação, concretização e avaliação conjuntas com os restantes órgãos pedagógicos, integradas no Plano Anual de Atividades e Projetos Curriculares das Turmas.

Bastien e Léveillé apontam a pertinência desta parceria (professores e bibliotecários) na medida em que pode favorecer uma pedagogia do sucesso e da

descoberta, ao promover o processo de pesquisa e tratamento de informação. Um processo desta natureza tornará o aluno competente na utilização de um método de trabalho eficaz; desenvolverá a autonomia do aluno nas suas aprendizagens e torná-lo-á familiar com um processo de resolução de problemas.

“A situação de aprendizagem deve favorecer a autonomia do pensamento; deve encorajar o aluno a investir e a pesquisar a informação que necessita, a seguir o seu percurso, a desenvolver o seu próprio processo de resolução de problemas, a utilizar as suas ideias pessoais” (Bastien e Léveillé, 1998, p.16).

Não sendo um domínio exclusivo da Biblioteca Escolar, para a promoção do desenvolvimento das competências em literacia da informação, a colaboração entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem é crucial. Loertscher apresenta o processo a partir das perspetivas dos principais agentes: o bibliotecário, o professor, o aluno e o administrador/diretor. A taxonomia elaborada visa cada um dos intervenientes, numa escala que vai desde o não envolvimento à participação plena e ativa (Loertscher, 2000, pp. 29-55).

Para lidar também com as mudanças significativas no âmbito do ensino e da proliferação de recursos de informação, Loertscher propõe a construção de um programa funcional e permanente na Biblioteca Escolar, “The School Library Media Program”, baseado no trabalho colaborativo dos vários intervenientes, a partir de três níveis básicos que sustentam o sucesso académico dos alunos. No primeiro nível, é a “infraestrutura de informação” que releva o fácil acesso, tanto no espaço físico como através dos meios digitais; no segundo nível, o “serviço de apoio a alunos e professores”, com a indicação de materiais e o suporte a unidades de ensino e, no terceiro nível, a implementação do programa Library Media Center (LMC) em quatro áreas fundamentais: colaboração, literacia da leitura, aprendizagem através das tecnologias e a literacia da informação (Loertscher, 2000, pp. 11-13).

Do ponto de vista educativo, não podemos deixar de referir também o contributo valioso que Carol Kuhlthau e Ross Todd têm prestado ao desenvolvimento da literacia da informação e ao papel das bibliotecas escolares na aprendizagem dos alunos.

Desde há muitos anos, que estes dois Autores se têm debruçado sobre a aprendizagem através da investigação guiada “*guided inquiry*”, anteriormente

caracterizado. Este método de aprendizagem proporciona o encontro entre o contexto dos alunos – “o seu mundo” com a linguagem própria do contexto sociofamiliar e os saberes daí provenientes - com o currículo. Ao primeiro, Kuhlthau chama o “*primeiro espaço*”, centrado no aluno; referindo o currículo como o “*segundo espaço*”, centrado no professor. Então, com esta forma de aprender, cria-se um “*terceiro espaço*”, centrado na aprendizagem, em que os outros dois se encontram, interagem e se misturam (Kuhlthau, Maniotes, & Kaspari, 2007, pp. 32-34). Desta forma, é valorizada a colaboração e estimula-se a formação de comunidades de aprendizagem.

Por seu lado, o trabalho que Todd tem vindo a desenvolver nesta área, com inúmeras publicações, constitui evidência da importância das bibliotecas escolares e da colaboração entre professores e professores bibliotecários na aprendizagem dos alunos (Todd, 2002). Em comunicação de 2006, na qual manifestou a sua preocupação com a descida dos níveis de leitura, Todd destacou a importância do contributo das bibliotecas escolares e dos seus bibliotecários para desenvolver a aptidão e o gosto pela leitura, para se tornar um meio eficaz dos alunos alcançarem o conhecimento (Todd, 2006). Considera este autor que os professores bibliotecários e os professores curriculares podem tornar a aprendizagem dos alunos mais eficaz, com recurso à pesquisa guiada e à aprendizagem construtivista (processo de aprendizagem centrado no aluno), fomentando assim, a compreensão e o conhecimento aprofundado.

Empenhada, também, na promoção da literacia informacional, a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA), criou uma Secção para a literacia da informação (InfoLit), a qual elaborou diretrizes sobre o desenvolvimento de LI para uma aprendizagem permanente, as “*Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*” (Lau, 2006) que já apresentámos antes. Com o propósito de proporcionar uma estrutura prática para os profissionais da informação que sentem a necessidade ou estão interessados em iniciar um programa de desenvolvimento de competências em literacia da informação, estas orientações postulam que o desenvolvimento das competências informacionais deve ser entendido como a articulação entre o conteúdo, a estrutura e a sequência do currículo. Assumem, ainda, que para o desenvolvimento da LI, não sendo

domínio exclusivo da biblioteca, é necessário haver colaboração entre os diferentes membros da comunidade de aprendizagem. Tendo como centro a Biblioteca Escolar propõem diferentes modalidades de formação em LI, como apresentamos a seguir: **Cursos curriculares independentes** - constituindo parte integrante do currículo dos alunos, estão dedicados unicamente ao desenvolvimento de competências informacionais, o que requer que os alunos tenham experiência acumulada na maioria das matérias (se não em todas), além de experiências de aprendizagem prévias; já os **Cursos extracurriculares** - sendo independentes do currículo são mais fáceis de planear, entretanto, a meta a longo prazo será ter cursos integrados no currículo. Prevêem-se também **Cursos para docentes**, na medida em que há sempre novas competências em informação que se podem aprender. Por fim, propõem-se **Seminários/encontros independentes/outras atividades** que poderão ser um meio para capacitar em objetivos específicos de LI e de atualizar as competências informacionais dos diferentes membros da comunidade educativa.

Nesta perspetiva, a biblioteca será, então, convertida num laboratório de informação e os bibliotecários deverão assumir um papel de *facilitadores* e, otimizando o seu tempo, ensinar os alunos e o pessoal docente a encontrar, avaliar e utilizar a informação. Devem igualmente redirecionar o seu trabalho para orientar os utilizadores da biblioteca na busca e no uso, em lugar, apenas, da localização de fontes de informação.

Consciente também da necessidade de um trabalho concreto neste campo, a Rede de Bibliotecas Escolares dedicou um domínio do Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares à articulação entre a biblioteca e o currículo e ao desenvolvimento da literacia da informação. No referido modelo há indicadores, fatores críticos de sucesso e ações para a melhoria que permitem que as BE se situem face a referenciais e estabeleçam planos de atuação para fazerem evoluir o seu trabalho nos vários domínios (RBE, 2010). Assim, estes padrões poderão orientar os professores bibliotecários e as estruturas pedagógicas das escolas na elaboração dos programas das suas bibliotecas, em articulação com os Projetos Educativos e Curriculares, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Considerando a importância das bibliotecas escolares, não poderemos deixar de concordar com Martins e Azevedo ao afirmarem que as BE constituem uma das medidas mais importantes da política educativa, sendo cada biblioteca entendida como um centro de recursos multimédia destinado à consulta, em diferentes suportes, da informação, bem como à produção de novos documentos, com o propósito de formar cidadãos capazes de se integrarem social e culturalmente na, cada vez mais exigente e competitiva, sociedade da informação (Martins & Azevedo, 2009).

Neste contexto, compreendemos a relevância que todos atribuem à figura do Bibliotecário. O Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO – versão traduzida do manifesto e aprovada pela UNESCO, na sua Conferência Geral, em Novembro de 1999 – proclama que:

“O bibliotecário escolar é o elemento do corpo docente profissionalmente habilitado, responsável pelo planeamento e gestão da biblioteca escolar. É apoiado por uma equipa tão adequada quanto possível, trabalhando em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e em ligação com a biblioteca pública e outras” (IFLA/UNESCO, 2006, p. 12).

As diretrizes emanadas desse documento apresentam um determinado perfil para este profissional da informação. Além da sua formação profissional como professor, deverá reunir capacidades que lhe permitam coordenar com eficácia o programa da biblioteca na escola, contribuindo para a missão e para os objetivos da Escola (IFLA/UNESCO, 2006).

A Associação Internacional dos Bibliotecários Escolares (IASL) defende que estes profissionais sejam professores qualificados que também tenham cursos profissionais de biblioteconomia. Desta forma, os docentes poderão articular o seu trabalho com profissionais da informação, os quais, por sua vez, compreendem os princípios e práticas de ensino, os programas e as práticas educativas da escola. Este tipo de cooperação virá, sem dúvida, beneficiar o desenvolvimento do *currículo*, as atividades educativas proporcionadas pela escola, a programação, a curto e a longo prazo, a utilização dos materiais e, sobretudo, o desenvolvimento das literacias da leitura e da informação (IASL, 1993) .

A quantidade e diversidade de documentos e informação existentes numa biblioteca exigem uma gestão de informação complexa e eficaz para não se cair na

confusão de informação. Este pressuposto parece ser a *pedra de toque* da atividade do professor bibliotecário. Em verdade, a gestão da informação disponível é fundamental não só para que todos os recursos informacionais sejam utilizados, mas, essencialmente, para que sejam utilizados os mais adequados.

O Professor Bibliotecário deve fazer uma eficiente gestão do espaço e do fundo documental da biblioteca, de maneira a que esta possa ser usufruída por todos na convicção de que ela só subsistirá se servir com qualidade e for uma referência na comunidade escolar, se se abrir para a comunidade e se for uma porta de passagem para o mundo.

Como profissional da informação, o Professor Bibliotecário deverá ter em conta as potencialidades da realidade da Web 2.0 e a sua aplicação, não só no âmbito dos serviços de informação, para disponibilizar a informação válida, pertinente e atualizada aos utilizadores, mas também para fomentar a aprendizagem cooperativa, promover o trabalho em equipa, desenvolver o espírito crítico e a autonomia, e... para fazer da Biblioteca um centro de democracia cultural.

A nível internacional, a criação da figura de um profissional competente na área da gestão, da informação, da educação e das TIC nas bibliotecas escolares, foi a solução encontrada para rentabilizar os investimentos realizados (Filipe, 2009). A questão pedagógica foi sempre valorizada com um professor responsável pela biblioteca. O Relatório Síntese – *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (1996) – já enunciava claramente essa necessidade: “*A Direção da escola indique o coordenador da equipa da biblioteca que assumirá as funções de professor bibliotecário*” (Veiga, 1996, p. 62).

Em Portugal, no final do ano letivo de 2009, foi criado o cargo de professor bibliotecário, com a portaria n.º 756/2009 de 14 de Julho, do Ministério da Educação, na qual são estabelecidas as regras de designação de docentes para a função de professor bibliotecário e para a função de coordenador interconcelhio para as bibliotecas escolares. As tarefas atribuídas ao professor bibliotecário e à sua equipa consistem na gestão da biblioteca da escola não agrupada ou do conjunto das bibliotecas das escolas do agrupamento, assegurando um serviço de biblioteca para todos os alunos.

A equipa coadjuvante do professor bibliotecário deverá ser composta por professores com formação em diferentes áreas do conhecimento, de modo a permitir uma efetiva complementaridade de saberes e dispor de competências nos domínios pedagógico, de gestão de projetos, de gestão da informação, das ciências documentais e das tecnologias de informação e comunicação. E, assim, se poderão garantir iniciativas disciplinares, pluri ou interdisciplinares e dar *“apoio aos utilizadores na consulta e produção de informação, em diferentes suportes”*; orientando-os *“de forma a que sejam apoiados mas se sintam autónomos”* (Veiga, 1996, p. 41).

Salientamos ainda que o professor tem de manifestar, numa declaração, interesse pelo cargo, pois agora ele não é mais o professor a quem foi atribuída esta função por motivos diversos, mas terá de ser aquele que possui a pontuação mais elevada, isto é, *ser “um profissional muito competente”* (Calçada, 2009, pp. 2-3).

4.3 - As TIC em contexto escolar

A evolução e a rápida adesão às Tecnologias da Informação e de Comunicação e a transição para uma Sociedade da Informação, em que a internet e outros recursos assumem uma especial importância e são a principal causa de profundas alterações sociais e mudanças no modo como vivemos, aprendemos e convivemos, conduziu a novas formas de ser e agir por parte dos indivíduos e mesmo das instituições culturais e organizações comerciais tornando evidentes novas formas de socialização pautadas pela nova cultura digital.

Tal como noutras áreas da atividade humana, a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em contexto escolar tem vindo a alterar os cenários de trabalho provocando mudanças no processo de ensino-aprendizagem. O consenso que se tem estabelecido sobre o impacto que as TIC estão a criar na educação explicar-se-á *“pelas possibilidades acrescidas que trazem de criação de espaços de interação e comunicação, pelas possibilidades alternativas que fornecem de expressão criativa, de realização de projetos e de reflexão crítica”* (Ponte J. P., 2000, p. 72).

Consideramos que a Biblioteca Escolar deverá seguir a par desta revolução de sistemas e mentalidades, como um recurso estratégico para a utilização das Tecnologias de Informação de um modo orientado e assertivo. O crescimento exponencial da informação e o predomínio dos ambientes digitais, bem como uma maior atenção dada “às capacidades de estudo dos alunos e à aprendizagem ao longo da vida [...] a valorização daquilo que tem sido frequentemente designado por *aprender a aprender em detrimento da simples aquisição de conhecimentos*” (Calixto, 2001, p. 4), justificam a atenção crescente que vem sendo dada ao desenvolvimento de competências em literacia da informação.

As bibliotecas digitais são essenciais neste processo, uma vez que promovem a democratização da cultura, não só pelo aumento exponencial dos conteúdos disponíveis, mas também pela facilidade de acesso coadjuvado com a busca e seleção automática de conteúdos, permitindo a aprendizagem autónoma. Fomentam ainda a aprendizagem colaborativa resultante da facilidade de interação com outros, pois “os indivíduos utilizam as bibliotecas digitais para procurar informação em conjunto; muitas vezes, esperam *feed-back* das suas ideias ou trabalhos e novos pontos de vista” (Isaías, 1999, p. 18).

É de considerar também as vantagens das TIC na democratização da informação hipertextual em oposição aos textos impressos, embora estes remetam também para outros textos, mas o seu acesso implica aos leitores, muitas vezes, gastos económicos, de energia e de tempo. Enquanto nos hipertextos, as ligações ficam acessíveis, *on-line*, através de links, implicando pouco tempo e esforço por parte do leitor.

No entanto, sabemos que as tecnologias, por si só, não resolvem os problemas do sucesso educativo na escola. Nuno Crato dá-nos conta de alguns estudos realizados nos Estados Unidos da América onde foram analisados os resultados de alunos em matemática e na leitura em dois momentos: antes e depois da introdução de um computador para o estudo, em casa. Independentemente do seu meio social, os jovens não melhoraram os seus conhecimentos. Segundo aquele Autor, os investigadores

“notaram a tendência a usar os computadores não como instrumento de estudo, mas sim como meio de comunicação e diversão. O correio electrónico, as mensagens

instantâneas, os jogos na Internet e outras atividades tornaram-se uma fonte de diversão constante” (Crato, 2010, p. 24).

Contrariando este sentido, a Biblioteca Escolar deverá desempenhar um papel essencial no tratamento da informação, assumindo-se como um espaço inserido na comunidade educativa capaz de estimular nos seus utilizadores o gosto pela investigação, recorrendo a processos de pesquisa cada vez mais complexos. É o espaço, por excelência, para fomentar os hábitos de leitura; proporcionar o acesso às TIC, estabelecendo pontes com o saber; promover o gosto pela documentação, no acesso constante à informação.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5 – Objeto e objetivos do estudo

Este estudo sobre as competências de literacia da informação de estudantes portugueses, prende-se com uma necessidade sentida, já há algum tempo, no exercício das funções de Professora Bibliotecária e Coordenadora da Biblioteca Escolar do Agrupamento, de identificar, compreender e analisar as competências informacionais dos nossos alunos, para poder intervir de forma mais adequada e eficaz nas práticas desenvolvidas e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de ensino.

Consideramos que este trabalho de investigação, para além de responder a necessidades da nossa própria formação pessoal e profissional, poderá contribuir para o enriquecimento da qualidade educativa no Agrupamento onde se efetuou o estudo, uma vez que se aborda uma problemática atual e indissociável do sucesso educativo.

Neste sentido, tendo em conta o enquadramento teórico apresentado na primeira parte, procedemos ao estudo empírico, desenvolvido a partir dos instrumentos de recolha de dados descritos mais adiante, a fim de dar respostas relevantes para as duas grandes questões que de início nos colocámos, a saber:

- Quais as competências de literacia informacional dos nossos alunos?
- Que perceção têm os professores desta realidade?

Tendo como pano de fundo estas interrogações, instituímos como objetivo geral do estudo o seguinte:

- Conhecer as competências de literacia da informação dos alunos de uma escola E. B. 2,3.

De modo a conduzir de forma ordenada e coerente o estudo, propusemos-nos alguns objetivos específicos:

- Caracterizar as práticas dos alunos na pesquisa, gestão e uso da informação na realização dos trabalhos académicos.
- Caracterizar os modos como os alunos percecionam as suas competências.
- Caracterizar os modos como os professores avaliam as competências de literacia informacional dos seus alunos.

Espera-se que, deste modo, possamos contribuir para um maior conhecimento das competências de literacia da informação dos nossos alunos, como os mesmos concebem o processo de busca, a seleção, o uso e a transformação da informação em conhecimento, assim como a avaliação que os seus professores fazem destas competências. Pretendemos, assim, contribuir para o enriquecimento da qualidade educativa no Agrupamento.

CAPÍTULO 6 - Metodologia da investigação

A estratégia de investigação adotada segue a metodologia de estudo de caso, a qual, segundo João Pedro Ponte, é definida como

“uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 1994, p. 2).

A fim de atingir os objetivos traçados, foi usada uma estratégia de investigação descritiva que conciliará dados quantitativos com dados qualitativos. Com efeito, a recolha de informação direta junto de alunos e professores foi feita por recurso a instrumentos que permitem uma análise segundo métodos quantitativos, com a finalidade de quantificar a realidade estudada, permitindo a inferência e a generalização a partir da amostra definida, ao mesmo tempo que observámos de forma participante os sujeitos em contexto.

A opção por estes níveis de ensino deve-se à necessidade de delimitar o âmbito do estudo e por serem destes ciclos os alunos utilizadores mais assíduos da Biblioteca Escolar, onde a autora exerce funções de professora bibliotecária e com os quais contacta diariamente.

6.1 - Instrumentos de recolha de dados

A necessidade ética de confirmar a validade dos processos levou à triangulação das fontes dos dados (recolha de dados dos professores e dos alunos) e também à triangulação metodológica, utilizando o inquérito por questionário e a observação direta.

Desta forma, foram elaborados dois inquéritos por questionário, um dirigido aos alunos e outro aos professores e ainda uma grelha de observação a fim de registar as práticas e as notas de campo resultantes de uma observação participante.

6.1.1 - Inquéritos por questionário

Foi eleito o inquérito por questionário como um dos instrumentos de recolha de dados quantificáveis, uma vez que a sua “natureza quantitativa e a sua capacidade de objetivar informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica ..., mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenómenos” (Ferreira, 2007, pp. 167,168).

Também na mesma linha, Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt consideram que a inquirição por questionário possibilita o tratamento de um conjunto de dados e numerosas análises de correlações. No entanto, estes mesmos autores não deixam de chamar a atenção para o “carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 190), indicando que condições devem ser respeitadas: rigor na escolha da amostra; formulação clara e inequívoca das perguntas; correspondência entre o universo de referência das questões e o universo de referência dos inquiridos; transmissão de confiança e credibilidade.

Os questionários foram planeados também, segundo o modelo de Alvira Martín, com questões claras, objetivas e exaustivas, a fim de proceder à captura de elementos pertinentes (Martín, 2004). Tanto o questionário dos alunos como o dos professores são constituídos, fundamentalmente, por questões de resposta fechada, em consonância com as questões de investigação e com os objetivos definidos. Trata-se de questionários de “administração directa”⁴ (Quivi & Campenhoudt, 2003, p. 187).

Foi usada a tecnologia Google Docs para a criação dos formulários, pelas vantagens que apresenta: aspeto apelativo; facilidade no tratamento dos dados, uma vez que as respostas dos inquiridos vão diretamente para uma base de dados numa folha Excel, mantendo o anonimato. Tivemos, ainda, em conta o facto de ser dispensável a sua impressão.

Previamente, foi testada a validade destes instrumentos com uma amostra reduzida – um grupo de voluntários (alunos e professores), utilizadores da Biblioteca Escolar. Nesta validação foi também verificado o tempo de resposta. O

⁴ Definem questionário de administração direta o que é preenchido pelo próprio inquirido, por oposição ao questionário de administração indireta que é preenchido pelo investigador com base nas respostas que o inquirido lhe fornece.

procedimento deu origem à clarificação de pequenas falhas na interpretação, devido, sobretudo, à formulação complexa de algumas questões.

A – Questionário aos alunos

Este questionário (Anexo 1) foi adaptado do “Modelo de Inquérito para Ensino Superior” do Projeto de Pesquisa eLit.pt (Silva & Fernández Marcial, 2010), aplicado no estudo das competências informacionais dos alunos do ensino superior, já referido no 4º capítulo, uma vez que os objetivos se assemelham aos que nos propusemos, embora junto de outra população.

Na sua estrutura, o questionário é composto por treze questões:

- As duas primeiras dão-nos uma perspetiva de critérios de seleção da amostra definida: ano de escolaridade e género.
- A 3ª questão centra-se na forma como são elaborados os trabalhos de pesquisa: individuais, de grupo ou ambos e na preferência dos inquiridos.
- Na 4ª questão, pretende-se aferir qual a frequência com que são utilizados determinados recursos que nos parecem pertinentes na realização dos referidos trabalhos.
- As respostas à 5ª questão permitir-nos-ão uma visão da posse de computador em casa e da ligação à internet e a 6ª a frequência do uso dos recursos da internet.
- Através das questões 7ª, 8ª e 9ª pretende-se aferir o modo como os inquiridos consultam, selecionam e registam a informação proveniente dos motores de pesquisa da internet, para os seus trabalhos académicos.
- A organização do trabalho e o registo das referências bibliográficas são captáveis nas questões nº 10 e 11.
- Por último, as questões nº 12 e 13 visam conhecer a perceção dos alunos na avaliação das suas próprias competências informacionais e as suas necessidades de formação nesta área.

Foi acordado, com os docentes de Área de Projeto, os alunos deslocarem-se à Biblioteca Escolar, nos tempos letivos desta disciplina, para responderem aos questionários, os quais se encontravam disponíveis on-line, através do *link* num documento colocado no ambiente de trabalho dos computadores. Foi aplicado na última quinzena do 2º período (31 de março a 11 de abril, de 2011).

B – Questionário aos professores

Na construção do questionário para ser aplicado aos professores (Anexo 2) tivemos em conta a formulação de questões que nos levassem a perceber como estes avaliam as competências de literacia da informação dos seus alunos e, por conseguinte, nos fornecessem possíveis respostas à questão de investigação: Que perceção têm os professores desta realidade?

Assim, na sua estrutura, o questionário compõe-se por oito questões, de resposta fechada em que se apresentam várias respostas-tipo, sendo necessário apenas clicar nas opções escolhidas. Nas questões em que se listam várias opções existe, no final, a possibilidade de indicar “*outra*”, para prevenir eventuais omissões.

As duas primeiras perguntas visam a caracterização destes sujeitos quanto ao nível de ensino que lecionam e respetivo grupo disciplinar. Foi nosso intento certificar-nos de que obteríamos respostas de professores de todos os grupos disciplinares, dos dois níveis de ensino desta Escola.

A promoção dos trabalhos de pesquisa na prática letiva é aferida na 3ª questão e os instrumentos que são utilizados no apoio a esses trabalhos, quando promovidos, na 4ª. A promoção da Biblioteca Escolar e dos seus recursos para a realização dos trabalhos dos alunos também nos pareceu importante aferir, pelo que a 5ª questão nos dará essa resposta. Com a 6ª questão pretendemos saber quais os recursos que os docentes consideram mais utilizados pelos seus alunos como fontes de informação. E, na 7ª, foi pedido aos docentes para avaliarem as competências da generalidade dos seus alunos, relativamente a uma lista de tarefas específicas da literacia informacional. Por último, os professores são

questionados sobre as necessidades de formação dos seus alunos em LI, na 8ª questão.

Na aplicação deste questionário, foi enviada a hiperligação do formulário através de correio eletrónico aos Coordenadores dos Departamentos Curriculares, como combinado na apresentação do projeto em Conselho Pedagógico. Estes, por sua vez, reenviaram-na a todos os elementos do respetivo Departamento, chegando assim a todo o universo (cento e vinte e dois professores a lecionar aos alunos dos 2º e 3º ciclos). Foi enviado na última quinzena do 2º período.

6.1.2 - Grelha de observação e notas de campo

“O facto histórico de estudar relações sociais de povos com técnicas diferentes de reprodução do conhecimento criou a necessidade de participar na vida deles, observando continuamente o terreno” (Iturra, 2007, p. 152).

Dada a possibilidade de complementar os dados quantitativos obtidos com o questionário com dados contextualizados, procedemos igualmente, como já dissemos, à recolha de informações por meio da observação direta das atitudes e práticas dos alunos enquanto faziam as suas pesquisas na Biblioteca Escolar.

Para o registo dos dados dessa observação direta foi utilizada uma grelha de registo (Anexo 3), onde se anotaram as práticas relativas às competências em literacia da informação que os alunos demonstraram aquando a realização dos trabalhos académicos na Biblioteca Escolar. Para o seu registo tivemos também em conta informações/esclarecimentos colhidos em diálogo com os alunos. Refira-se que estes alunos poderão não ser os mesmos da amostra que respondeu ao questionário, facto que nos fornece uma visão mais alargada desta realidade.

Pretendeu-se saber se traziam algum apoio à pesquisa, como guiões, sugestões de bibliografia ou Webgrafia, A procura das fontes de informação foi também alvo da observação, ficando registado se as identificavam em diferentes formatos, num único formato e/ou aceitavam sugestões de outras fontes potenciais, da parte do responsável pelo atendimento na Biblioteca Escolar: Professora Bibliotecária (a Observadora), de Professores de Apoio ou da Assistente

Operacional. Procedeu-se, de seguida, ao registo do formato das fontes de informação a que efetivamente recorreram: material impresso, recursos em suporte digital, internet. Houve também oportunidade de observar e registar o modo como procediam à seleção da informação: se tendo em conta a relevância, o assunto da pesquisa, a fiabilidade e validade ou pela ordem da consulta. Neste campo foi útil o diálogo estabelecido com os alunos a fim de clarificar alguns procedimentos efetuados na seleção da informação.

Pela sua pertinência, observou-se ainda a forma como os alunos procediam ao registo da informação colhida: tomando notas, fazendo resumos, selecionando excertos, realizando esquemas ou usando a técnica do “copia/cola”. Quanto à produção e conclusão dos trabalhos, anotámos quais os grupos que produziram e concluíram, com a informação colhida, os seus trabalhos e aqueles que apenas procederam à recolha da informação, levando-a para a sala de aula ou para casa, impressa na BE ou numa *pen-drive*. No caso destes que não terminavam o trabalho na Biblioteca, a observação terminava aqui. Dos alunos que terminavam o trabalho na BE, a observação incidia ainda na organização do trabalho concluído, registando se tinham em conta um índice ordenado, a inclusão de notas, normas para referir as citações/transcrições, a inclusão de imagens (legendadas ou sem legendas), o registo das referências bibliográficas e ainda a inclusão de anexos. Por último, foi anotado o formato de apresentação do trabalho final: Web, documento impresso, cartaz, registo áudio ou vídeo, diapositivos em PowerPoint.

Foi, assim, utilizado um método direto de recolha de dados, possibilitando a apreensão *in loco* e em direto dos comportamentos e factos, no momento em que decorreram (Quivi & Campenhoudt, 2003). A sua aplicação decorreu nos meses de abril e maio, tendo o cuidado de observar alunos dos diferentes anos de escolaridade. Estes realizavam as suas pesquisas, geralmente, em grupo de dois a quatro elementos e foi nesta unidade/grupo que foram observados.

CAPÍTULO 7 – Apresentação e Análise dos resultados

Relembramos que para conhecer as competências de literacia da informação dos alunos de uma escola E. B. 2,3, propusemo-nos atingir os seguintes objetivos: caracterizar as práticas dos alunos na pesquisa, gestão e uso da informação na realização dos trabalhos académicos; caracterizar os modos como os alunos percecionam as suas competências e caracterizar, também, os modos como os professores avaliam as competências da literacia informacional dos seus alunos.

7.1 - Caracterização do contexto estudado

O presente estudo efetuou-se numa E.B. 2,3 localizada na região do Grande Porto, inserida numa freguesia habitada por mais de 34 000 pessoas, compondo uma paisagem citadina – ainda com fortes marcas rurais e agrícolas – numa área que ronda os 12 Km², sede de um concelho, com uma área aproximada de 130,5 Km² e que, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística, apresenta uma população de cerca de 174 000 habitantes⁵.

Esta freguesia – cidade, onde se localiza a Escola dos alunos, alvo do estudo, evidencia valores económicos, culturais e artísticos, visíveis na Biblioteca, Pavilhão Multiusos, Piscinas e o Auditório, todos municipais, bem como os serviços públicos: Tribunais, Centro de Emprego e Segurança Social, Indústria, Comércio e também com bons acessos rodoviários ao Porto e às principais cidades da Grande Área Metropolitana do Porto. Nos últimos anos, verificou-se um *boom* populacional nesta freguesia, dando origem a fortes marcas de urbanização, acrescida da construção de habitação social, visíveis em três grandes conjuntos habitacionais.

A área de influência populacional atrás referida, a atividade profissional e a escolarização dos pais, bem como a Ação Social Escolar do Agrupamento, são realidades que fornecem dados considerados relevantes para o enquadramento sócio-familiar dos alunos, bem como para a identificação de problemas que se podem refletir no grau de interesse e valorização da aprendizagem de um número

⁵ *Anuário Estatístico da Região Norte*, 2008.

significativo de alunos e, possivelmente, quanto a fenómenos de baixa ou alta expectativa relativamente à Escola. Assim, de acordo com os dados estatísticos colhidos nos Serviços Administrativos do Agrupamento, referentes ao ano 2009/2010, relativos às habilitações literárias dos pais dos alunos dos 2º e 3º ciclos, verifica-se um número significativo de pais que declararam ser detentores de habilitação básica – 1º ciclo (8,8%), 2º ciclo (17,0%) e 3º ciclo (13,8%). À medida que a escolarização é mais elevada, verifica-se que menos pais assinalaram possuir: ensino secundário (8,6%), licenciatura (4,0%) e mestrado ou doutoramento (0,0%). Verifica-se também que um número elevado de pais não declarou as suas habilitações (47,8 %), o que nos poderá levar para várias interpretações, entre as quais serem detentores de habilitações que não os satisfaça.

Da mesma fonte, recolhemos informação sobre as percentagens de alunos que beneficiam de auxílios económicos da Ação Social Escolar do Agrupamento. Do 2º ciclo, 28,4% dos alunos recebe os benefícios do Escalão A e 22,6% do Escalão B. Do 3º ciclo, 30,3% dos alunos recebe os benefícios do Escalão A e 25,2% do Escalão B. Em ambos os ciclos, a percentagem dos alunos não subsidiados é inferior aos alunos subsidiados: 49,0% e 44,5%, dos 2º e 3º ciclos respetivamente. Estes dados poderão revelar tratar-se de alunos oriundos de famílias carenciadas.

Segundo a mesma fonte, Serviços Administrativos do Agrupamento, a população escolar matriculada no ano letivo de 2010-2011, é a seguinte:

Tabela 1- População Escolar matriculada no Agrupamento

| Nível de ensino | Nº de alunos |
|---------------------------|---------------------|
| Jardim de Infância | 250 |
| 1º Ciclo | 865 |
| 2º Ciclo | 574 |
| 3º Ciclo | 407 |
| CEF | 38 |
| Total | 2134 |

O corpo docente é constituído por 192 professores, distribuídos da seguinte forma, de acordo com os níveis de ensino:

Tabela 2 - Corpo docente do Agrupamento

| Nível de ensino | Nº de professores |
|---------------------------|--------------------------|
| Jardim de Infância | 14 |
| 1º Ciclo | 56 |
| 2º Ciclo | 60 |
| 3º Ciclo | 62 |
| Total | 192 |

Além do Jardim de Infância, 1º, 2º e 3º ciclos, é possível encontrar neste Agrupamento Cursos de Educação e Formação (CEF), direcionados para jovens e adultos visando assim dar resposta às múltiplas necessidades educativas da comunidade envolvente.

Das competências gerais definidas no Currículo Nacional⁶ e que este Agrupamento entende que podem ser integrados nas respetivas planificações das várias disciplinas, no tocante aos projetos curriculares de Turma, expressas no seu Projeto Educativo do Agrupamento (AEG, 2010, pp. 8-9), é interessante verificar como algumas delas denotam a preocupação com a literacia da informação:

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

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

- Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável”

Realçamos ainda a finalidade que este Agrupamento tem para o 2º e 3º ciclos: *“Desenvolver o processo de ensino – aprendizagem de forma a que os alunos consigam mobilizar informação e construir conhecimento, tomando consciência do seu papel na sociedade como seres livres, autónomos e responsáveis, contribuindo para a sua formação integral”* (idem, p.27).

⁶ Segundo o DIÁRIO DA REPÚBLICA, Decreto-Lei N.º 6/2001 de 18 de janeiro — 1ª SÉRIE - A, N.º15, Currículo Nacional do Ensino Básico.

Foi nesta realidade escolar que se operou o presente estudo empírico. Para a aplicação do questionário aos alunos (Anexo 1) foi definida uma amostra representativa do universo objeto de estudo. Foram aplicados a 158 alunos (15%) de entre o universo dos alunos dos 2º, 3º ciclos e CEF da escola sede do Agrupamento (1019 alunos), o que equivale, em média, a 4 alunos por turma, havendo o cuidado de selecionar variáveis importantes como o sexo e a idade, abrangendo os alunos dos diferentes anos de escolaridade.

E para aferir a perceção que os professores têm acerca das competências informacionais dos seus alunos, foi aplicado o inquérito por questionário (Anexo 2) a todos os docentes que lecionam aos alunos dos 2º e 3º ciclos, coincidindo, assim, a amostra com o universo, por este não ser demasiado extenso.

7.2- Perceções dos alunos sobre as suas competências de LI

Os 158 alunos inquiridos, correspondendo a 15% do universo do 2º e 3º ciclos, distribuem-se por cada ano de escolaridade do seguinte modo: 49 alunos são do 5º ano; 44 são do 6º ano; 24 do 7º ano; 15 do 8º ano; 19 do 9º ano e 7 dos cursos CEF. Do total, 46% são do género feminino e 54% do género masculino.

Analizadas as suas respostas, no que diz respeito aos modos sociais de fazer os trabalhos académicos - se em grupo, individualmente ou dos dois modos [Q. 3], verifica-se uma maioria de realização em grupo, já que 44% e 41% assinalam realizar os trabalhos académicos em grupo ou de ambas as formas: em grupo e individualmente. São escassos os que indicam fazê-lo apenas individualmente (15%). E, relativamente às preferências dos alunos pelas diferentes modalidades de realização dos trabalhos académicos [Q. 3.1.], verificamos uma predominância da preferência pelo trabalho de grupo, como demonstra o gráfico 1.

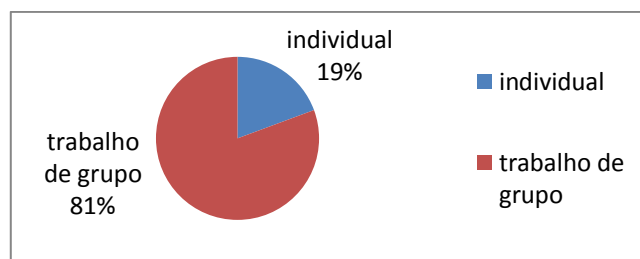


Gráfico 1- Preferência na realização de trabalhos académicos

Esta preferência pelo trabalho de grupo leva-nos a crer que poderá ser um meio de escamotear dificuldades ou, simplesmente, partilhar responsabilidades.

No que concerne aos instrumentos usados para realizar os trabalhos de pesquisa [Q. 4], os alunos inquiridos dão-nos conta da frequência com que são utilizados. Como se pode ver na tabela 3, a seguir, os apontamentos das aulas são usados **algumas vezes** pela maior percentagem de alunos (41%), seguida de 37% dos que o dizem fazer **muitas vezes**. Estes dados levam-nos a valorizar, na prática letiva, a organização do caderno diário, apesar de que uma percentagem ínfima de alunos (2%) revela **nunca** usar este tipo de apontamentos. Relativamente ao uso da bibliografia dada pelo professor para a orientação dos trabalhos, estranhamente, um número significativo de respondentes declara **nunca** a usar (19%), o que nos leva a questionar sobre o conhecimento que os alunos terão acerca da sua aplicabilidade. Destaca-se ainda uma percentagem menor (8%) dos que revelam usá-la **sempre**.

Quanto ao uso do material existente na Biblioteca, a resposta **nunca** de 10% dos inquiridos dá-nos uma perspetiva de que a conceção de biblioteca escolar, como centro de recursos integrante no processo ensino/aprendizagem, ainda não se verifica em toda a população escolar, facto preocupante indiciando que a Biblioteca Escolar ainda não cumpre uma das funções mais significativas - a função informativa - com se prevê na Declaração Política da IASL (IASL, 1993), contribuindo para *fornecer informação fíavel, acesso rápido, recuperação e transformação da informação em conhecimento*. No entanto, as respostas dos demais alunos inquiridos levam-nos a crer que estamos a caminhar nesse sentido, uma vez que os seus recursos já são utilizados **algumas vezes** por 47% deles, **muitas vezes** por 29% e **sempre** por 14%.

Questionados sobre a frequência do uso dos motores de pesquisa na internet, destaca-se uma percentagem residual dos alunos que referem **nunca** utilizar. Por outro lado, a maior percentagem dos respondentes (55%) revela a sua utilização **sempre** e é uma percentagem significativa os que deles fazem uso **muitas vezes** (30%) e **algumas vezes** (14%).

Estes dados atrás mostram a importância da formação para a utilização deste recurso na busca da informação, uma vez que nem toda a informação aí disponibilizada é creditada.

Sobre o uso de um guião de elaboração de trabalhos também nos parece pertinente refletir, uma vez que alguns alunos, ainda que uma pequena percentagem (8%), responde **nunca** fazer uso deste recurso e que percentagens mais elevadas de alunos utilizam **algumas vezes**, **muitas vezes** e **sempre**, como se pode verificar na tabela. Ainda segundo as respostas constantes na mesma questão, os recursos em suporte digital **nunca** são utilizados por 27% dos respondentes, mas **algumas vezes** e **muitas vezes** por 45% e por 19%, respetivamente.

Tabela 3- Frequência da utilização de recursos nos trabalhos

| | Nunca | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|----------------------------------|-------|---------------|--------------|--------|
| Apontamentos das aulas | 2% | 41% | 37% | 20% |
| Bibliografia dada pelo professor | 19% | 42% | 31% | 8% |
| Material da Biblioteca | 10% | 47% | 29% | 14% |
| Motores de pesquisa na internet | 1% | 14% | 30% | 55% |
| Guião de elaboração de trabalhos | 8% | 44% | 26% | 22% |
| Recursos em suporte digital | 27% | 45% | 19% | 9% |

Da análise destes dados, relembramos a pertinência do trabalho colaborativo, nesta área da literacia da informação, entre os professores das várias disciplinas e da Biblioteca Escolar como estrutura pedagógica, promotora do sucesso educativo.

Quanto à posse de computador em casa [Q. 5], verificamos, com alguma surpresa, que na maioria dos lares dos alunos inquiridos (96%) há este

equipamento, apesar do contexto socioeconómico de inserção da escola e do número elevado dos alunos que beneficiam dos auxílios económicos do Serviço da Ação Social do Agrupamento. É também elevado o número de alunos que afirmou ter ligação à internet (91%).

Com a Questão 6, pretendíamos conhecer a frequência de uso de diferentes recursos da internet, concretamente, se usavam o *YouTube*, *sites institucionais*, *blogues*, *redes sociais*, ferramentas de comunicação como *o email*, *o Messenger*, *jogos online*. As respostas permitir-nos-iam aferir com que finalidade estes recursos eram utilizados, para além do uso para os trabalhos de pesquisa, já aferido na Questão 4. Pela análise das respostas (cf. Gráfico 2), verifica-se que grande parte dos alunos refere utilizar **diariamente** as redes sociais (38%), o correio eletrónico e as mensagens instantâneas (35%) e os jogos *on-line* (27%). Destaca-se também um número elevado de alunos (45%) que revela utilizar o canal de vídeo *YouTube* **muitas vezes**. É de salientar que os sítios Web das instituições somente **algumas vezes** são utilizados, por 48% dos alunos, ou **nunca** por 33%.

Desta forma, poderemos afirmar que à semelhança dos alunos americanos, de estudos realizados nos Estados Unidos da América, citados por Nuno Crato, já referido antes, os nossos jovens utilizarão mais o computador como um meio de comunicação e diversão e não tanto como um meio de estudo.

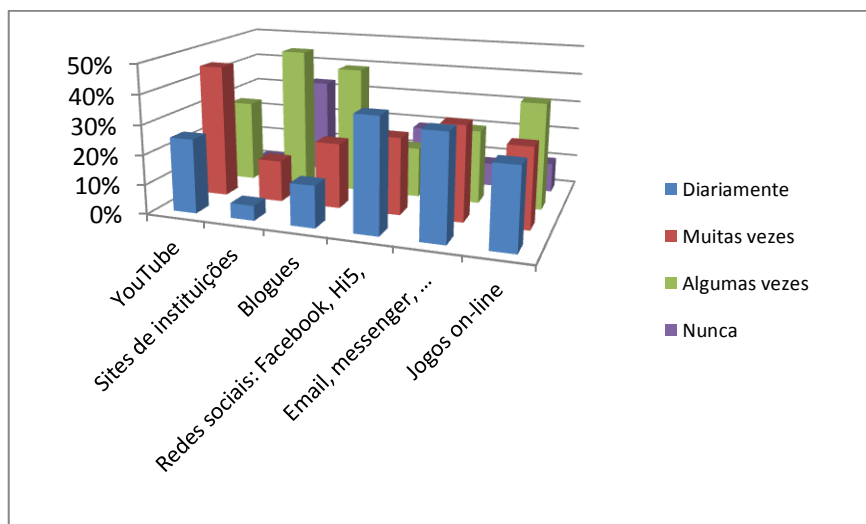


Gráfico 2- Frequência da utilização dos recursos da internet

Dado que o grande objetivo do estudo é conhecer as competências de literacia da informação dos alunos, interessava-nos saber como é que procediam à gestão dos resultados obtidos aquando de pesquisas na internet, para a realização dos seus trabalhos académicos (Q. 7). Nesta questão, os 44% dos inquiridos que assumem consultar mais do que uma página de resultados revelam utilizar alguns critérios de seleção (que serão aferidos na questão seguinte), contrariamente aos 27% dos inquiridos que declaram consultar todos os resultados da primeira página, como apresenta o Gráfico 3, o que nos leva a crer que se satisfazem pelos primeiros resultados de pesquisa.

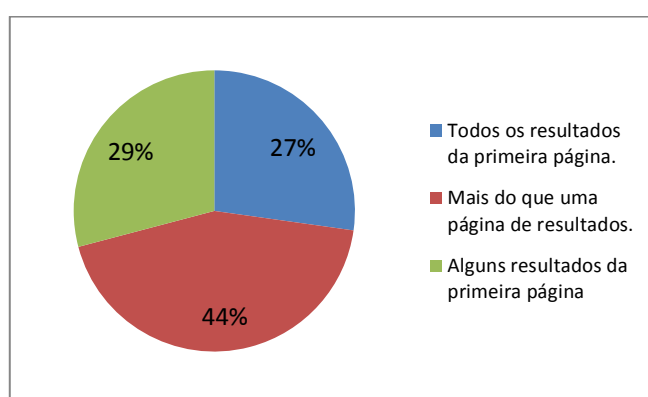


Gráfico 3- Consulta dos resultados obtidos

Intimamente associada à anterior, a Questão 8 visava conhecer as estratégias de seleção da informação face aos resultados de pesquisa obtidos. Para o efeito, perguntava-se como selecionavam os que pretendiam utilizar de entre os resultados de pesquisa que consultavam: se pela origem/fonte da informação, se pela ordem, pelo resumo ou pelo conteúdo.

Sobre isto (cf. Gráfico 4), uma grande parte dos alunos inquiridos (49%) diz selecionar os resultados da pesquisa que vai utilizar para a realização dos seus trabalhos académicos pela leitura do conteúdo. Somente uma pequena percentagem (8%) fá-lo pela origem/fonte de informação e pela leitura do conteúdo, o que revela a pouca credibilidade que os alunos atribuem às fontes de informação. Facto preocupante é a percentagem de alunos (21%) que faz a seleção dos resultados da pesquisa pela ordem de apresentação que aparecem na página do motor de busca, se bem que não nos preocupam menos os alunos que fazem essa seleção apenas pelo resumo apresentado (22%), dados que corroboram o

referido na questão anterior ao afirmarmos que se satisfazem pelos primeiros resultados de pesquisa.

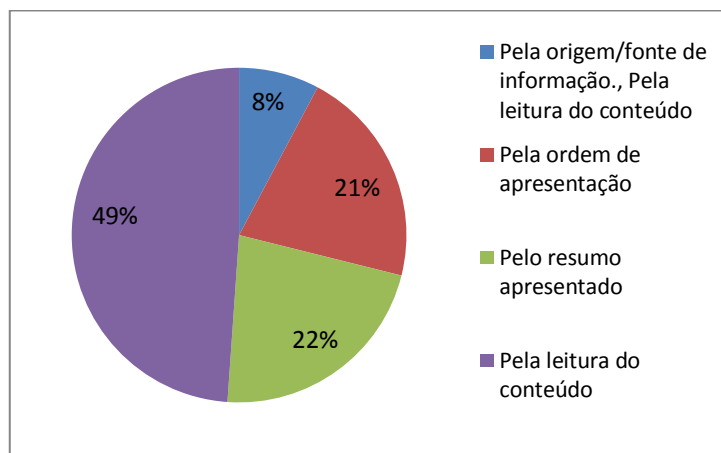


Gráfico 4- Seleção dos resultados da pesquisa

Relativamente à frequência da utilização de estratégias para registar a informação selecionada (Q. 9), verifica-se nas respostas apresentadas no Gráfico 5, que menos de um terço dos inquiridos refere tomar notas (27%) e fazer resumos (32%) **sempre**, facto que revela ainda uma incipiente formação em literacia da informação. A realização de esquemas é referida pela maior parte dos respondentes (41%) como sendo feita **algumas vezes**; curiosamente é a estratégias que apresenta a maior percentagem de respondentes (13%) a assinalar **nunca**, talvez pelo grau de abstração e raciocínio exigidos nesta tarefa. Na seleção de excertos, destacam-se as percentagens de respondentes (45%) a afirmar proceder a esta estratégia **algumas vezes** e (33%) **muitas vezes**. O uso das funções “copiar/colar” é assinalada por (36%) dos respondentes **algumas vezes** e 34% **muitas vezes**, havendo ainda uma percentagem considerável (22%) de alunos a responder utilizar esta estratégia **sempre**. Questionamo-nos se será pela facilidade e rapidez com que é efetuada, aliada à inconsciência do processo complexo da transformação da informação em conhecimento.

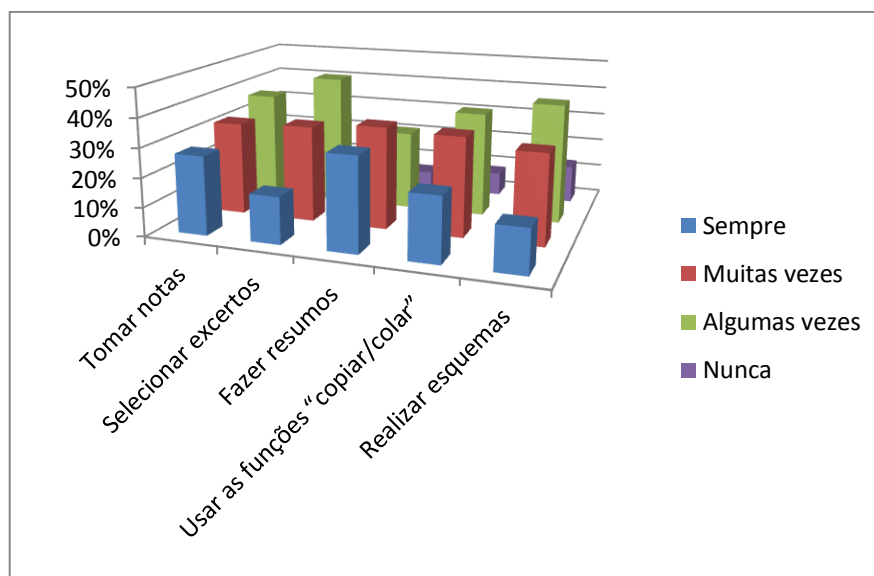


Gráfico 5- Estratégias para registrar a informação

Quanto à organização na elaboração dos trabalhos, especificamente, a definição de um índice/sumário a partir do qual se passa à produção (Q. 10), 86% dos alunos inquiridos declaram redigir os trabalhos de acordo com um índice de conteúdos/sumário, ao contrário de 14% dos alunos que ainda não o fazem. Neste último caso, trata-se de um número mínimo que é digno de questionar. Com efeito, pode tratar-se de uma resposta enviesada pelo conhecimento que os alunos têm do que é “escolarmente” desejável.

Evidência de competências académicas e de uso ético de informação é o registo das referências bibliográficas da informação utilizada (Q. 11). Quanto a esta prática, os alunos distribuem-se quase equitativamente pela afirmativa e pela negativa: 51% dos inquiridos declaram fazê-lo, enquanto uma percentagem bastante elevada de alunos, 49%, declara não o fazer. Parecendo-nos pouco profícuo extrair ilações somente com estes dados, foram analisadas as respostas por ano de escolaridade e verificou-se que há uma pequena oscilação, entre 5% e 10%, na maior percentagem das respostas ao **sim** (6º e 8º anos) e ao **não** (5º, 7º, 9º anos e CEF) do registo das referências bibliográficas da informação utilizada. Com estes novos dados, deduzimos que ainda não se encontra consolidada a consciencialização do uso ético da informação nos nossos alunos. Corroborando isto, é o facto de 50% dos respondentes dos cursos CEF serem do Curso de

Operador de Informática, quando apresentam uma percentagem bastante elevada (71%) de respostas à não referência bibliográfica da informação.

Verificando as respostas dos alunos que registam as referências bibliográficas nos seus trabalhos, a maior parte (48 %) declara fazê-lo de acordo com uma norma para referir citações, transcrições e fontes de informação. Um número inferior (33%) declara utilizar as funções “Referências”, dos documentos Word. Dada a oportunidade de optarem pela resposta **outra**, os restantes assinalaram-na escrevendo “*copio e colo o link*”, “*escrevo o nome do autor, site*”, tendo deixado esta opção em branco a maior parte deles. Parece-nos ser esta uma temática que carece de mais formação e uniformidade de critérios ao nível do Agrupamento.

É consensual nas perspetivas sobre aprendizagem, que a consciência das competências necessárias para a realização de uma qualquer tarefa é determinante da qualidade desse desempenho. Por isto, as orientações para as pedagogias significativas apelam à constante autoavaliação das aprendizagens como forma também de monitorização do que se sabe ou tem ainda de se aprender (Fernandes, 2005). Neste sentido, solicitámos aos alunos, na Questão 12, uma autoavaliação das suas competências informacionais.

Como podemos verificar no Gráfico 6, a maior percentagem dos alunos inquiridos considera ter **boas** (62%) e **excelentes** competências (23%) para efetuar uma pesquisa. Destaca-se que nenhum respondente assinalou possuir **fracas** competências. Quanto à avaliação e seleção da informação, a maior percentagem dos respondentes (58%) autoavaliou-se detendo **boas** competências, seguida de 28% dos respondentes que declararam possuir competências **médias**. Para sistematizar e produzir o trabalho, aumenta a percentagem dos alunos (32%) que assinalou possuir competências **médias** em relação às anteriormente referidas. A maior percentagem de alunos (46%) indicou possuir **boas** competências. Somente uma percentagem mínima (1%) assinalou **fracas**, revelando estes consciência das suas dificuldades neste campo.

Relativamente ao registo das referências dos documentos, a percentagem dos respondentes situa-se entre 24% a excelência e 28% a posse de competências médias, sendo a percentagem mais elevada (43%) dos alunos que considerou ter

boas competências. Se voltarmos aos dados apresentados na análise às respostas da Questão 11, verificamos certa incongruência na grande percentagem de alunos que não procedeu ao registo das referências bibliográficas. Por último, na sua autoavaliação das competências informacionais, assinalaram indicar a bibliografia consultada com um nível **excelente** 22% dos respondentes e **bom** a maior percentagem de alunos (43%). Assinala-se que, das competências apresentadas, esta é a que apresenta uma percentagem mais elevada (8%) dos respondentes a assinalar possuir **fracas** competências. Deduzimos que estes alunos manifestam consciência das suas dificuldades nesta tarefa, sendo, no entanto uma percentagem muito inferior aos que revelam, nas questões anteriores, não operacionalizar esta tarefa nos seus trabalhos.

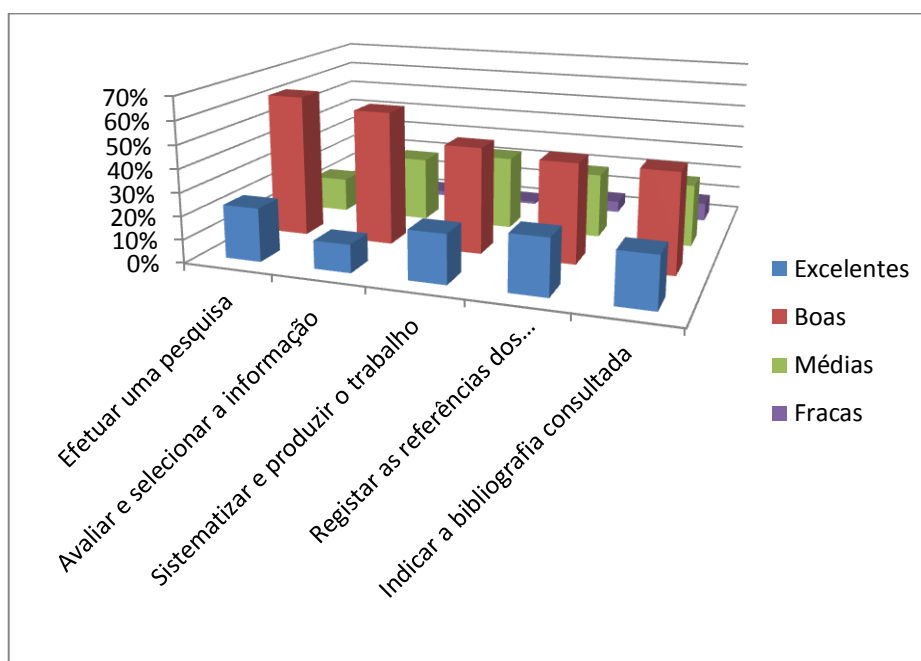


Gráfico 6- Autoavaliação de competências

Por último, a fim de aferir as necessidades de formação identificadas pelos alunos, o questionário contava ainda com a seguinte questão: “Gostavas de saber mais sobre:”, sendo apresentadas diferentes hipóteses de resposta (Q. 13). Quanto a este aspeto, destaca-se no Gráfico 7, um elevado número de alunos (41%) a afirmar que gostavam de saber mais sobre como organizar um trabalho de pesquisa; 37% e 31%, percentagens significativas de alunos indicaram gostar de

saber mais sobre a apresentação do trabalho e a busca da informação nos livros e enciclopédias, respetivamente; e não deixa de ser significativa a percentagem inferior (25%) dos alunos que gostava de saber mais sobre a busca da informação na internet. Não esperávamos percentagens tão elevadas de respostas às “necessidades de formação”, quando na sua autoavaliação se destacaram as boas competências na generalidade das tarefas.

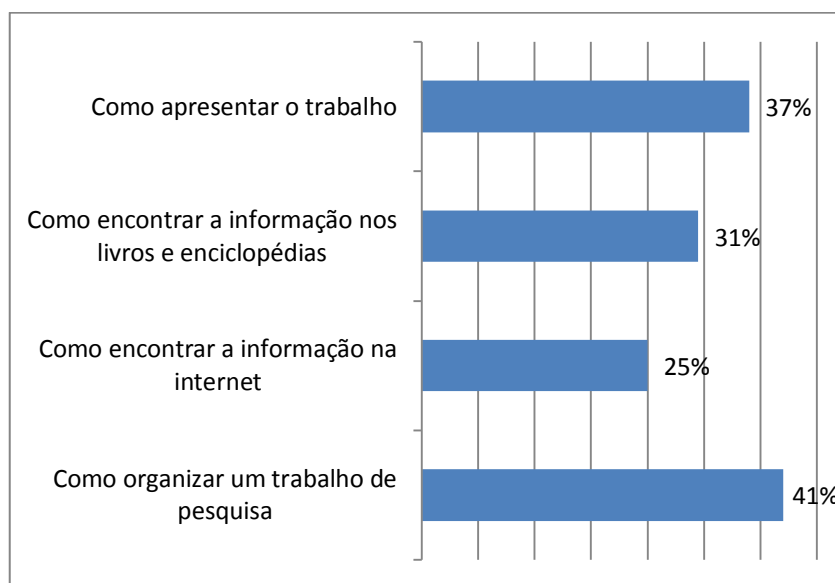


Gráfico 7- Necessidades de formação dos alunos respondentes

7.3 - Registos de observação e notas de campo

Como já referido anteriormente, no ponto reservado à metodologia, a observação realizou-se na Biblioteca Escolar de um Agrupamento de Escolas, tendo sido delimitada a 15 grupos de alunos por ano de escolaridade. No total, procedeu-se ao registo na grelha de observação (anexo 3) das práticas de 75 grupos de alunos na realização dos seus trabalhos, durante os meses de abril e maio, de 2011.

Deste modo, como instrumentos de apoio à pesquisa solicitada pelos professores, do total de 75 grupos de alunos observados, 40% dos grupos eram portadores de um guião e 15% dos grupos trouxeram uma lista com bibliografia e/ou webgrafia. Devemos destacar a maior percentagem (45%) dos grupos para os

quais apenas o tema do trabalho era o guia para a pesquisa da informação, como se verifica no Gráfico 8.

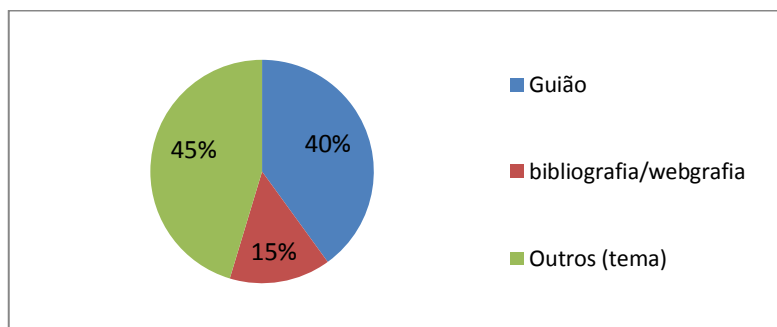


Gráfico 8- Apoio à pesquisa

Lembrando as respostas dos alunos inquiridos no questionário, efetivamente a percentagem dos alunos que refere utilizar sempre, como recurso de apoio aos trabalhos, a bibliografia dada pelo professor é muito inferior aos que declararam nunca a usar. Já a utilização do guião é referida por uma percentagem maior de alunos, o que parece ser coerente ao observado nas práticas destes alunos na BE.

Relativamente à busca das fontes de informação, verificámos que 40% dos grupos observados identificavam-nas em diferentes formatos; 35% apenas identificavam um único formato – a internet - e quando sugeridas outras potenciais fontes de informação, 25% dos grupos aceitavam-nas (cf. Gráfico 9). Este facto revela-nos quão importante é a formação do pessoal que trabalha na Biblioteca Escolar e o apoio/orientação que pode fornecer aos alunos.

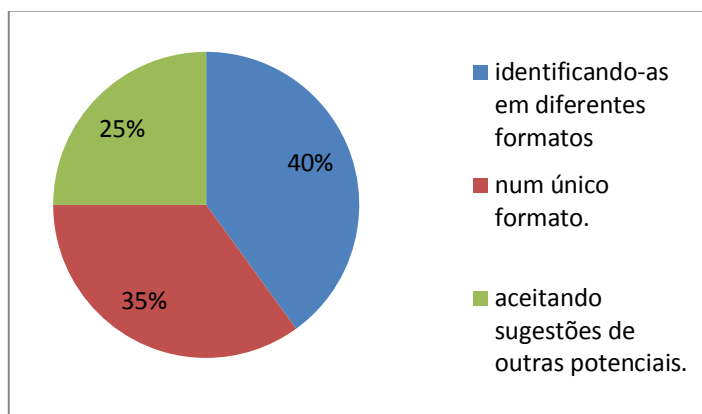


Gráfico 9- A busca das fontes de informação

Foi observado também que todos os grupos recorreram à internet em busca da informação, como apresenta o gráfico seguinte. Das informações colhidas em diálogo com os alunos, registámos as razões pelas quais a internet foi sempre uma fonte de informação: rapidez, facilidade, comodidade, ... À informação em suporte digital, apenas recorreram 9 grupos e ao material impresso como fonte de informação (enciclopédias, livros, manuais, ...) foram menos de metade (41) dos grupos observados, alguns por trazerem essa indicação, outros porque aceitaram a sugestão que lhes foi dada na BE.

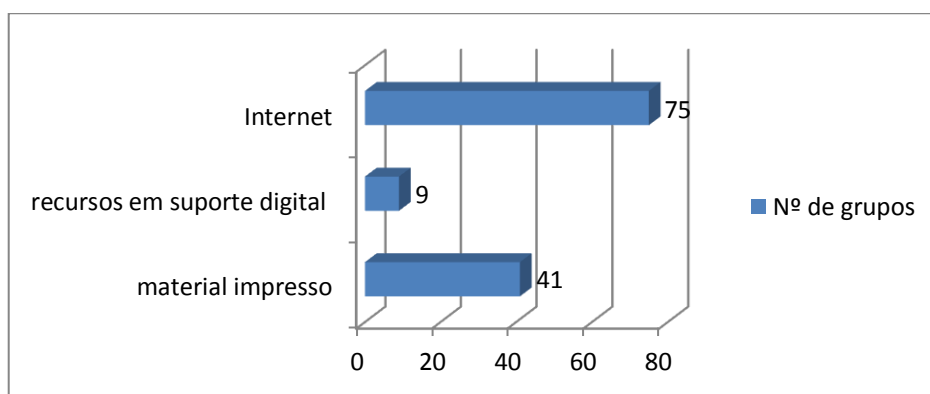


Gráfico 10- Recurso às fontes de informação

Relacionando com as respostas dos alunos inquiridos, verifica-se que os alunos, no geral, recorrem à internet como fonte de informação frequentemente. Em menor frequência são utilizados os recursos em suporte digital e impressos. Importa refletir sobre estas práticas e a necessidade de formar para o recurso às boas fontes de informação, isto é, aquelas que forneçam informação fiável e válida.

Precisamente sobre este assunto, o campo seguinte da grelha de observação contemplava os critérios que os alunos tinham em conta na seleção da informação (podendo assinalar mais do que um). Verificou-se que, apenas, 7 dos grupos tiveram em conta a fiabilidade e validade da informação na sua seleção e 15 dos grupos tiveram em conta a relevância da informação (cf. Gráfico 11). No entanto, 64 grupos selecionaram a informação pelo assunto da pesquisa e 42 grupos selecionaram a informação pela ordem da consulta, ou seja, para estes os primeiros resultados foram satisfatórios no fornecimento da informação para a realização do trabalho. Observámos esse facto quando os alunos faziam a escolha

da informação a utilizar para os seus trabalhos, declarando ser essa que melhor se adequava aos seus objetivos.

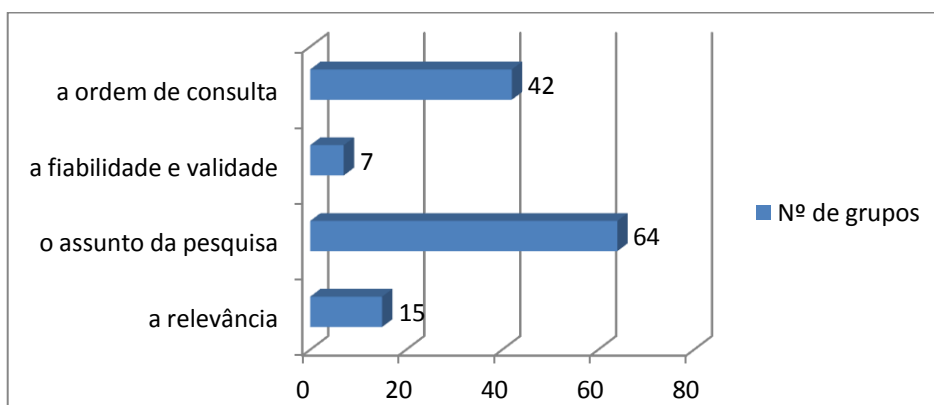


Gráfico 11- A seleção da informação

Neste sentido, também uma grande percentagem de alunos que respondeu ao questionário referiu proceder à seleção da informação pela ordem da consulta e pelo assunto. E, da mesma maneira, uma pequena percentagem responde fazer essa seleção pela origem/fonte de informação, revelando ter em conta a fiabilidade, validade e credibilidade da informação. Recorde-se que na questão da autoavaliação das suas competências, a maior parte assinalou possuir boas competências para avaliar e selecionar a informação, o que revela pouca consciência da importância desta seleção. Esta inconsistência constitui, assim, um ponto a ter em particular atenção aquando da implementação de medidas na escola para o desenvolvimento da competência de LI.

Quanto ao registo da informação, foi observado que as práticas se assemelham às respostas fornecidas pelos alunos no inquérito por questionário. A maior parte dos grupos seleciona excertos e procede ao “*copia/cola*”, como se verifica no Gráfico 12. Em diálogo com os alunos, concluímos que uns desconhecem os direitos autorais, outros acham que não é necessário, outros ainda que dá muito trabalho. Os resumos fizeram-nos apenas 35 grupos e a tomada de notas, somente 10 grupos usou esta técnica. Verifica-se, também com apreensão, que nenhum grupo realizou qualquer tipo de esquema para organizar a informação recolhida.

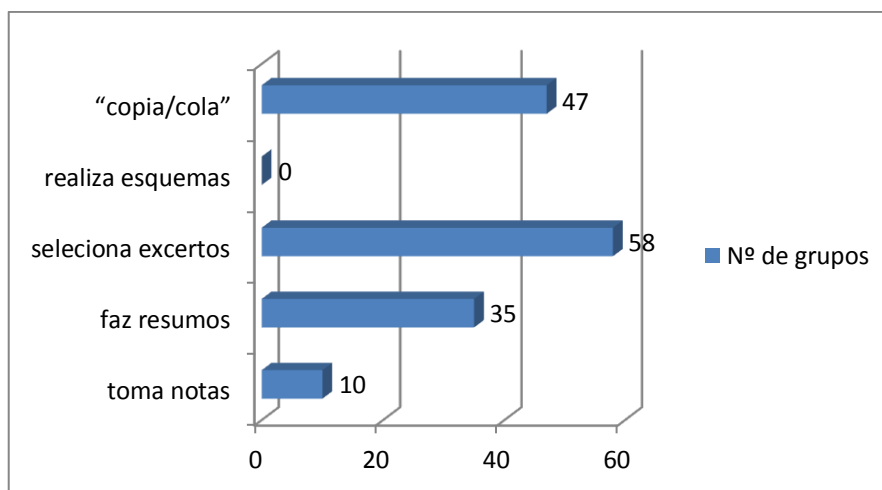


Gráfico 12- O registo da informação

Relativamente à produção e conclusão dos trabalhos, ficou registado na Grelha que 33% dos grupos levaram a informação para a sala de aula ou para casa, a fim de produzirem e aí os concluírem. Foi observado, também, que 67% dos grupos produziram e concluíram os trabalhos na Biblioteca Escolar, ficando registadas, a partir daqui, as informações referentes a estes grupos, correspondendo a 50 grupos.

Observados, então, os 50 grupos que procederam à produção do trabalho na BE, foi registada a organização dos seus trabalhos. Verificámos que 33 grupos organizaram o trabalho de acordo com um índice; 24 indicaram a bibliografia consultada; 35 grupos incluíram imagens sem legendas e 11 legendaram-nas, como explicita o gráfico seguinte. Salienta-se que nenhum grupo teve em conta normas para referir as citações e transcrições, nem incluiu notas ou anexos nos trabalhos, o que revela falta de competências neste campo. Bastante diferente é a perspetiva de grande parte dos alunos inquiridos no questionário aquando da autoavaliação que fizeram quanto à referenciação bibliográfica, assim como na sistematização e produção do trabalho. Com efeito, aí assumiram possuir boas competências. Este dado contribui para reiterar a necessidade de proceder a um trabalho articulado entre a Biblioteca Escolar e os professores das diferentes disciplinas, na formação das competências em LI.

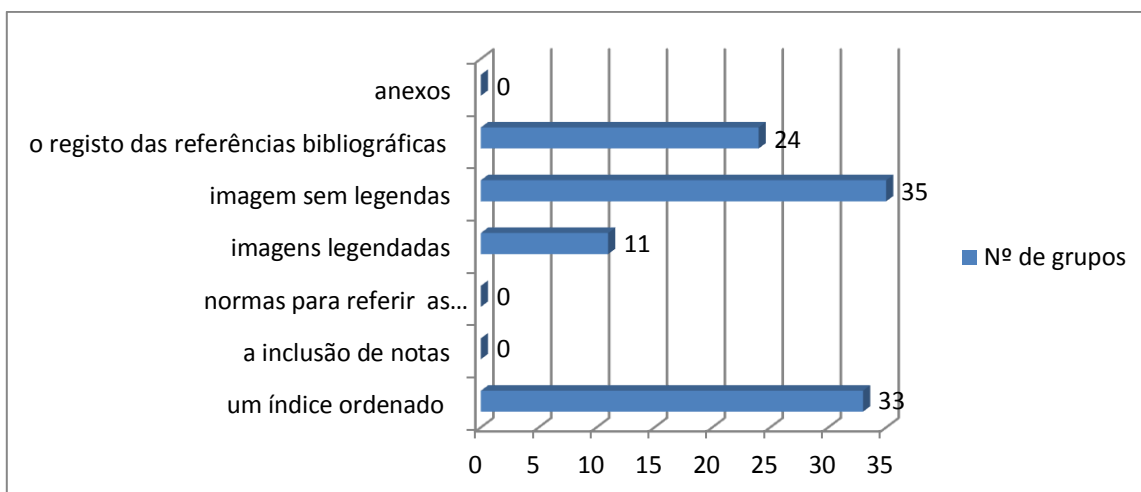


Gráfico 13- Organização dos trabalhos

Por último, observou-se o formato do trabalho final, ou seja o trabalho pronto a apresentar para a respetiva avaliação. Sobre este ponto, verificou-se que os trabalhos apenas se apresentavam sob dois formatos: impressos, em folhas A4 (em menor quantidade) ou diapositivos em PowerPoint (a maior parte), como demonstra o Gráfico 14.

Em diálogo com os alunos, questionados sobre a finalidade dos trabalhos, foi colhida a informação de que os trabalhos impressos em folhas A4 eram para ser entregues aos professores e os trabalhos em PowerPoint tinham como finalidade serem apresentados ao professor e à turma, na sala de aula. Salienta-se que nenhum grupo apresentou o seu trabalho em registo áudio/vídeo, cartaz ou página Web o que pode significar que os trabalhos ficam confinados à apresentação em sala de aula e/ou ao professor. A opção pelo cartaz perspetivaria uma exposição e os registos áudio/vídeo e, reconhecemos, que as páginas Web, mesmo que podendo ser apresentados ao professor e à turma, já requereriam mais tempo na sua execução e competências tecnológicas mais avançadas.

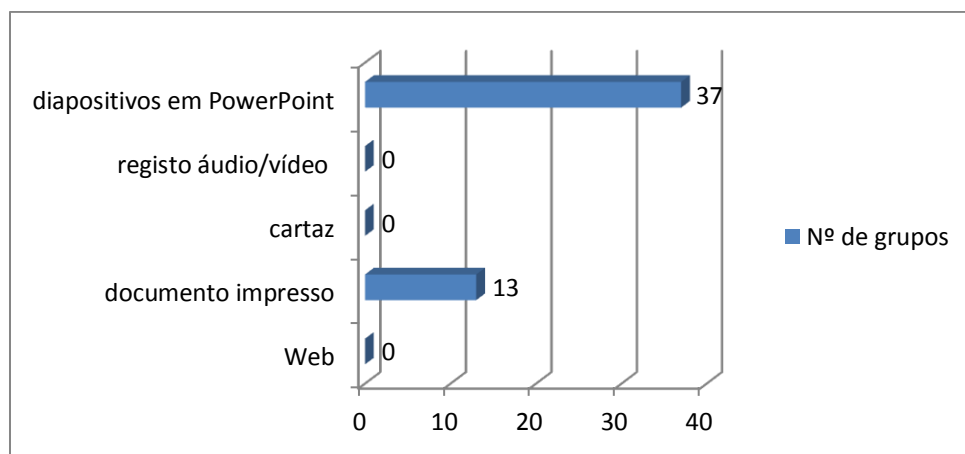


Gráfico 14- Apresentação do trabalho final

7.4 - Perceções dos professores sobre as competências de LI dos alunos

A inquirição aos professores, recordamos, teve como objetivo caracterizar os modos como percebem e avaliam as competências da literacia informacional dos seus alunos. De um universo de 122 professores, responderam 82. Destes, 57% são professores do 2º ciclo e 43% são do 3º ciclo, tendo-se conseguido assegurar também a representatividade dos docentes de todos os grupos disciplinares.

A promoção dos trabalhos de pesquisa na prática letiva dos docentes inquiridos foi aferida através das respostas à Questão 3, onde se verificou, nas palavras de 60% destes professores, que aquela é uma prática constante e pontual para 37%. Apesar do número baixo, há ainda 2% de professores que não promove trabalhos de pesquisa (cf. Gráfico 15).

Questionámo-nos se tais valores se relacionariam com a disciplina lecionada. Procedemos, então, a uma leitura dos dados por disciplina, verificando que os professores que declararam **não** promover os trabalhos de pesquisa lecionam as disciplinas de Matemática e Educação Física. Por outro lado, os professores que responderam **sim** à promoção dos trabalhos de pesquisa encontram-se em todos os grupos disciplinares. É de referir que, no geral, os professores lecionam também a Área Disciplinar Não Curricular de Área de Projeto, área profícua à realização deste tipo de trabalhos.

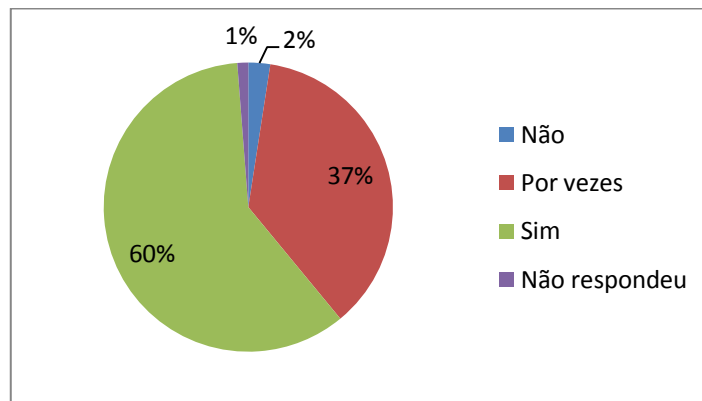


Gráfico 15- Promoção dos trabalhos de pesquisa pelos docentes

A maior parte (84%) dos professores que dizem promover os trabalhos de pesquisa na sua prática letiva afirma, na resposta à quarta questão, que dá **sempre** indicações sobre as tarefas a executar como apoio a esses trabalhos (cf. Gráfico 16). Um número significativo de docentes (53% e 46%, respetivamente) indica **algumas vezes** sugestões de bibliografia a consultar e guião de pesquisa. Por outro lado, verificamos que há alguns docentes (9%) que nunca forneceram um guião de pesquisa aos alunos, para além dos docentes que não responderam à questão (5%). Serão questões metodológicas que estarão na base destes procedimentos?

No âmbito dos nossos objetivos, não é possível encontrar resposta para tal questão, contudo, consideramo-la fundamental num estudo mais aprofundado das motivações dos professores para tais práticas.

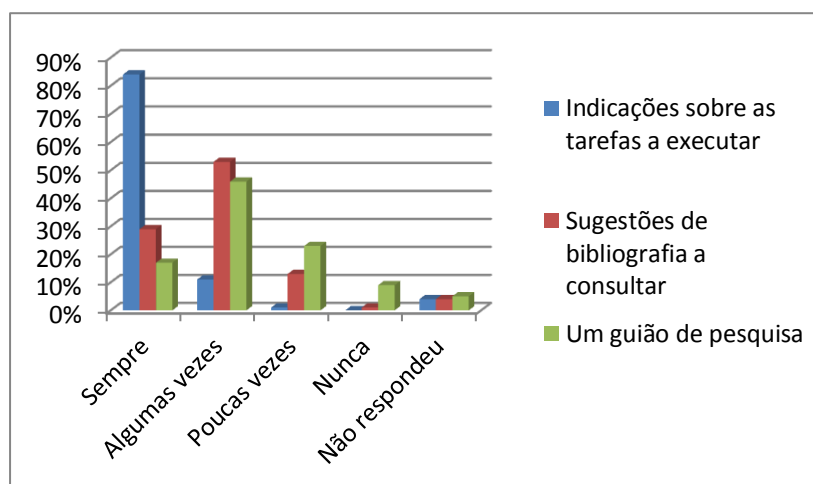


Gráfico 16- Instrumentos de apoio aos trabalhos de pesquisa

A fim de indagar a perspetiva dos docentes quanto à função da Biblioteca Escolar no apoio ao currículo, os mesmos foram questionados (Q.5) se promoviam a BE e os seus recursos para a realização dos trabalhos dos seus alunos. Verifica-se, na análise do Gráfico 17, que 23% dos docentes inquiridos promove sempre a BE e os seus recursos; 44% regularmente diz que também faz essa promoção e 32% só ocasionalmente diz fazê-lo. Somente 1% afirma nunca a promover.

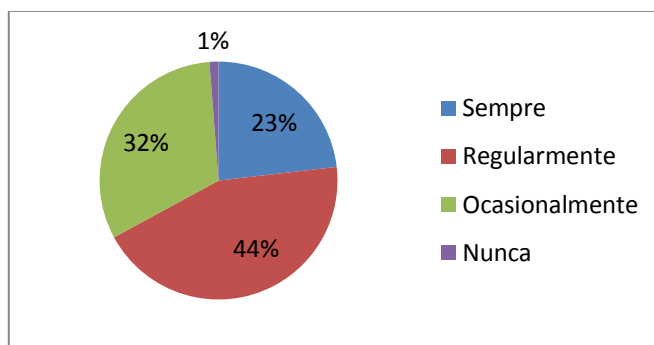


Gráfico 17- Promoção da BE e dos seus recursos

Perante estes últimos dados, parece-nos que, apesar de todos os apelos e condições para instituir a biblioteca como um recurso central do currículo, para um número significativo de professores desta escola, ela ainda não tem tal centralidade. No quadro das orientações curriculares e pedagógicas para o uso da BE como recurso educativo, o facto de apenas 32% promover a BE ocasionalmente é um dado que importa interpelar e que certamente a escola acolherá de forma produtiva quando forem apresentados os dados deste estudo como nos propusemos.

Interessando-nos sobretudo as perceções que os professores têm das práticas e competências dos seus alunos, na sexta questão perguntámos sobre os recursos que os docentes consideram mais utilizados pelos seus alunos como fontes de informação. A maior percentagem dos professores (30%) considera que os seus alunos utilizam sobretudo os motores de pesquisa na internet para aceder às fontes de informação. Confirmam esta perspetiva os dados apresentados das respostas dos alunos no questionário e nas práticas destes na BE.

Um número considerável de docentes julga também utilizados pelos seus alunos, como fontes de informação, os manuais da disciplina (23%), o material existente na Biblioteca Escolar (22%) e os apontamentos das aulas (18%), como se verifica no gráfico seguinte.

Recordando as respostas dos alunos sobre a frequência da utilização deste tipo de recursos para a elaboração dos seus trabalhos, vimos que a maior parte assinalou usar sempre (35%) os manuais da disciplina, seguida dos que afirmam algumas vezes (33%), sendo um número considerável também (26%) os que deles fazem uso algumas vezes. Referiram ainda os alunos que o material existente na BE é utilizado algumas vezes por eles (47%), seguindo-se os que referem utilizá-lo muitas vezes (29%) e, ainda, os que referem utilizá-lo sempre (14%). A maior percentagem de alunos refere utilizar ao apontamentos das aulas algumas vezes (41%), seguida dos alunos que indicam utilizá-los muitas vezes (37%).

Consideramos que qualquer destes recursos poderá ser mais utilizado pelos alunos quanto maior for a promoção que os docentes façam deles. Os alunos, nestes níveis de ensino, necessitam ainda de orientações claras e precisas sobre os recursos a utilizar, bem como sobre as demais tarefas que este tipo de trabalhos requer.

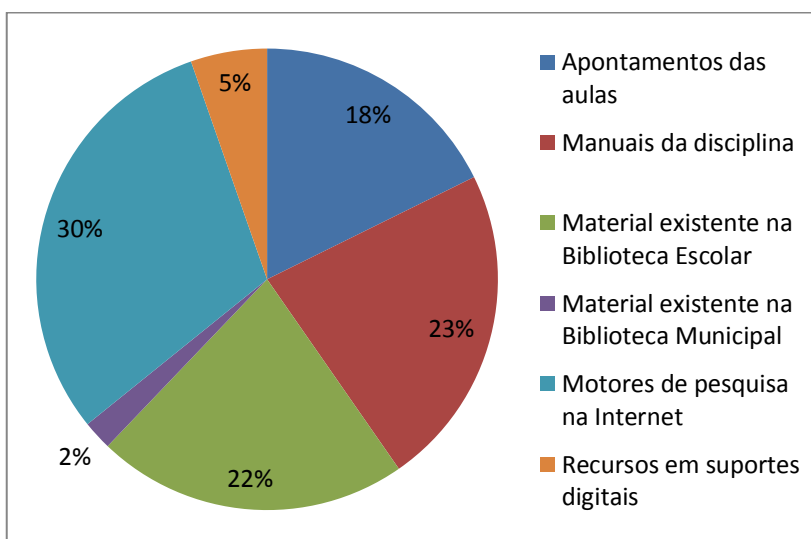


Gráfico 18- Recursos que os docentes consideram mais utilizados pelos alunos

Relativamente à avaliação que os docentes fazem das competências em literacia informacional da generalidade dos seus alunos, a partir das respostas da sétima questão, destacamos o seguinte:

- a maior percentagem dos professores respondentes (59% a 62%, cf. Gráfico 19, à frente) atribui a menção **insuficiente** às seguintes competências: *Avalia e seleciona a informação obtida, de acordo com a sua relevância, fiabilidade e validade; Combina diferentes fontes de informação, adequadamente; Utiliza estratégias adequadas para registo de informação (toma notas, faz resumos, seleciona excertos, realiza esquemas, ...); Organiza o trabalho de acordo com um índice e recorre à inclusão de notas e anexos, devidamente sinalizados; Regista as referências bibliográficas dos documentos utilizados.*

Relembrando a autoavaliação que os alunos fizeram das suas competências para efetuar uma pesquisa, foram consideráveis as percentagens destes que consideraram ter **boas** (62%) e **excelentes** (23%) competências. Nenhum dos alunos considerou possuir fracas competências, correspondendo à menção **insuficiente** atribuída pelos professores. Na avaliação e seleção da informação, 58% dos alunos declararam possuir **boas** competências; autoavaliaram-se também desta forma 46% dos alunos na sistematização e produção do trabalho. É no registo das referências bibliográficas que mais disparidade se verificou: 24% dos alunos autoavaliaram-se com a menção **excelente** e 43% com **boas** competências.

Por seu lado, um número também elevado de professores (46% a 59%) atribuiu a menção **suficiente** às seguintes competências: *Define a questão ou problema a tratar; Identifica palavras-chave; Faz o levantamento do que já conhece sobre o assunto; Identifica fontes de informação potenciais e formas de lhes aceder; Utiliza imagens com critério, devidamente relacionadas com os conteúdos e legendadas; Os formatos de apresentação do trabalho final (Web, portefólio, trabalho impresso, cartaz, registo sonoro, diapositivos em PowerPoint, ...), estão de acordo com os fins a que se propõe.* Constatamos serem estas as competências que menor capacidade de raciocínio e abstração requerem em relação às que foram avaliadas com a menção **insuficiente**.

A menção de **bom** é atribuída por um número inferior de professores às diferentes competências, destacando-se a última do quadro: *Os formatos de*

apresentação do trabalho final, estão de acordo com os fins a que se propõe. Tal facto poderá revelar que estes docentes esperavam o formato apresentado nos trabalhos, nomeadamente em formato impresso e PowerPoint como se verificou nas práticas observadas na BE.

A menção de **muito bom** apenas é atribuída por um pequeno número de professores, para avaliar as diferentes competências, o que poderá revelar que estes docentes lecionem a turmas de alunos com muito boas competências informacionais ou tenham procedido a este registo de forma irrefletida.

Ainda que uma percentagem mínima (1% a 2%), é de referir que houve professores que não responderam à avaliação de algumas das competências, nomeadamente: *Identifica palavras-chave; Faz o levantamento do que já conhece sobre o assunto; Avalia e seleciona a informação obtida, de acordo com a sua relevância, fiabilidade e validade; Utiliza estratégias adequadas para registo de informação (toma notas, faz resumos, seleciona excertos, realiza esquemas, ...); Organiza o trabalho de acordo com um índice e recorre à inclusão de notas e anexos, devidamente sinalizados; Os formatos de apresentação do trabalho final (Web, portefólio, trabalho impresso, cartaz, registo sonoro, diapositivos em PowerPoint, ...), estão de acordo com os fins a que se propõe.*

Tal facto parece-nos revelar a pouca importância atribuída por estes docentes a estas competências na avaliação do trabalho final ou ainda a não definição de parâmetros de avaliação de tais competências.

Estes dados levam-nos a concluir que apesar da generalidade dos alunos respondentes se julgar bastante competente em LI, tal facto não é corroborado pela maior parte dos professores desta Escola, nem pelas práticas demonstradas na realização dos seus trabalhos na BE. Recorde-se que os primeiros resultados apresentados de um estudo a decorrer no Ensino Superior (Silva & Fernández Marcial, 2010), já referido no 4º Capítulo, revelaram uma atitude semelhante por parte dos alunos universitários quanto se autoavaliam com boas competências, demonstrando, no entanto, incompetências nesta temática.

Parece-nos que uma estratégia para implementar a autoavaliação dos alunos em cada etapa/tarefa na realização dos trabalhos seria mais vantajosa do que, apenas, uma autoavaliação somente do produto final. Esta estratégia levaria a

uma maior tomada de consciência dos procedimentos tomados em cada etapa da elaboração dos trabalhos de pesquisa.

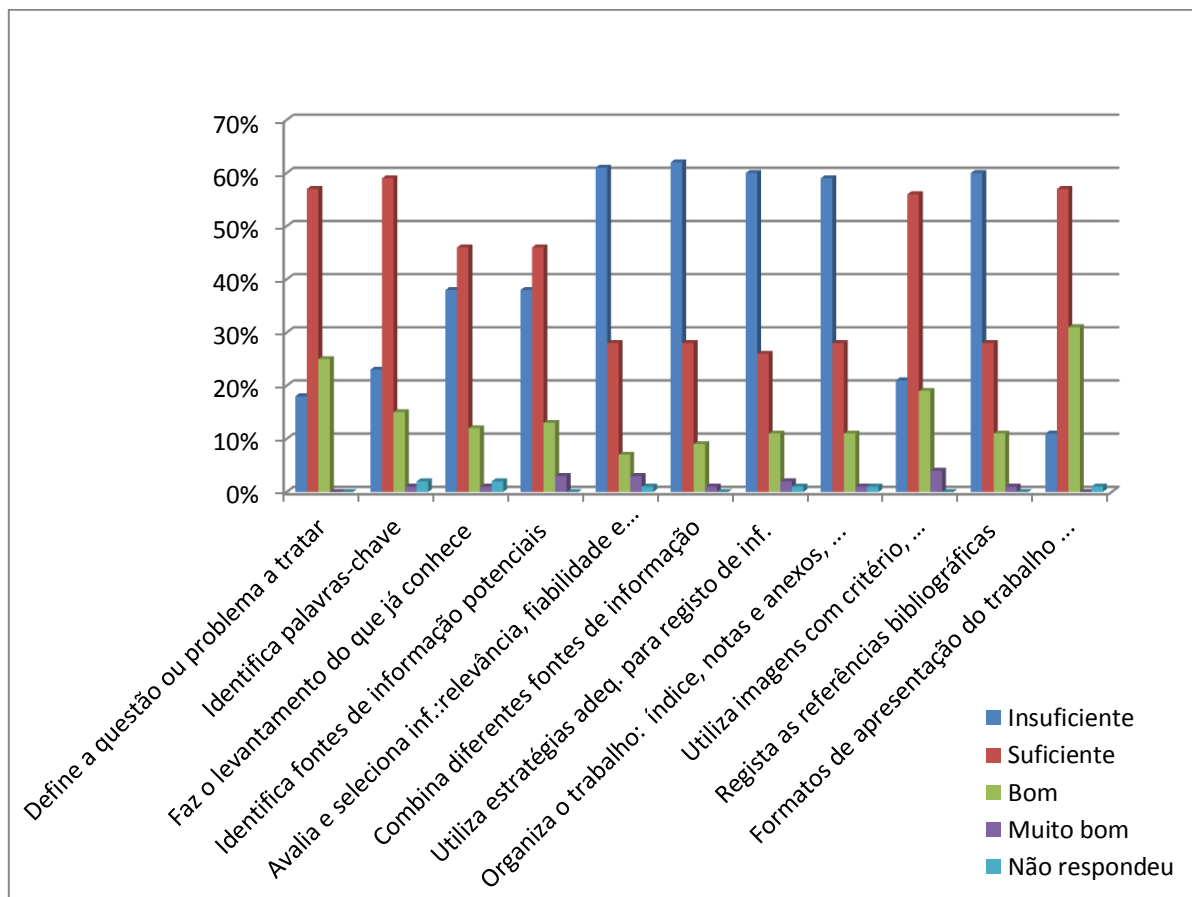


Gráfico 19- Avaliação das competências informacionais dos alunos

Por último, os professores foram questionados sobre as necessidades de formação dos seus alunos em LI (Q. 8). Com os dados sistematizados no Gráfico 20, podemos concluir que o registo da informação (tomar notas, fazer resumos, inserir citações...) é o que a maior percentagem de docentes considerou que os seus alunos deveriam saber mais. Seguem-se: *a sistematização e produção do trabalho; a procura da informação em livros e enciclopédias; a busca da informação na internet e o registo das referências bibliográficas dos documentos utilizados, como necessidades de formação.*

Tendo em consideração a avaliação que estes professores fizeram das competências informacionais da generalidade dos seus alunos, compreende-se a

pertinência destas necessidades de formação. Já nos surpreendeu as percentagens bastante elevadas das respostas dos alunos às “necessidades de formação”, uma vez que na autoavaliação das suas competências, destacaram-se as boas competências na generalidade das tarefas.

Por uma percentagem inferior de docentes foi considerada a apresentação do trabalho como uma necessidade de formação para os alunos desta Escola. O que vai de encontro à avaliação que a maioria os docentes fez ao formato de apresentação do trabalho final, tendo considerado que possuem suficientes e boas competências.

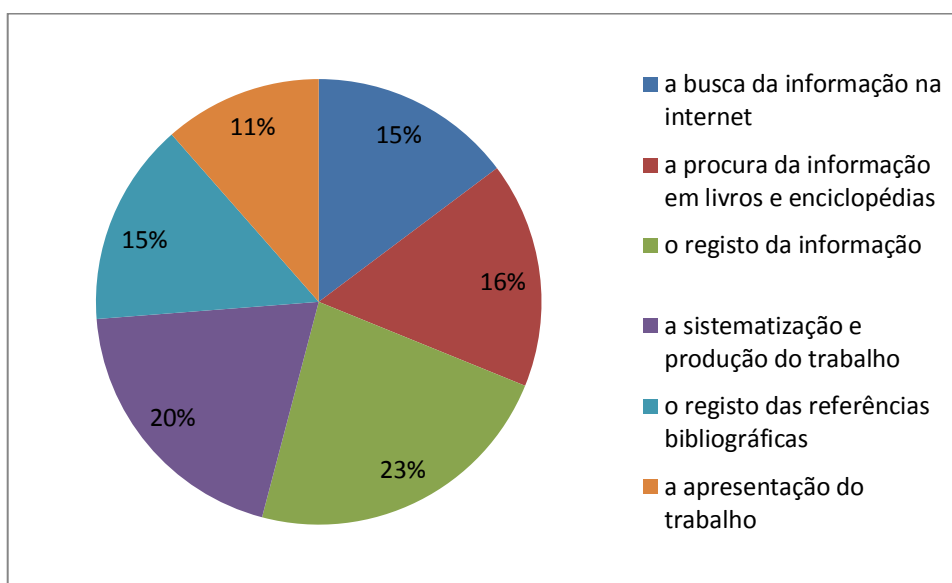


Gráfico 20- Necessidades de formação

O questionamento, tanto aos alunos como aos professores, sobre as necessidades de formação, foi útil na medida em que as suas respostas nos revelam a necessidade sentida de saber mais na concretização das tarefas apontadas. Estas poderiam ser um ponto de partida na tomada da decisão nas estruturas pedagógicas do Agrupamento, para a criação de um programa de LI, adequado aos diferentes graus de ensino, a ser implementado para todos os alunos.

Conclusões do estudo

A revisão da literatura, efetuada sobre a temática da literacia da informação, deu-nos um enquadramento teórico e orientações para nos centrarmos no objetivo geral deste estudo: conhecer as competências de literacia da informação dos alunos de uma escola E. B. 2,3. Proporcionou-nos uma maior visão do alcance e da relevância desta problemática que tanto preocupa os agentes educativos, particularmente os professores, os profissionais da informação assim como os pais e encarregados de educação dos jovens.

Perante o novo paradigma comunicacional e cultural da atual sociedade da informação, novas competências educativas terão que ser contempladas na escola, como a capacidade de pesquisa, seleção e tratamento da informação, o conhecimento de conteúdos ligados às tecnologias da informação e da comunicação e ao domínio de novas técnicas de trabalho. Os alunos, os professores em geral e, em particular, os professores bibliotecários enfrentam novos desafios e desempenham novos papéis, em plena sociedade da informação, que demanda uma constante (re)construção do conhecimento. Nas escolas, as BE assumem um papel fundamental na garantia do direito, da igualdade de acesso e do tratamento da informação, contribuindo, assim, para minimizar os efeitos ocasionados pela infoexclusão. O exercício da cidadania ficará verdadeiramente comprometido, se não desenvolverem a capacidade crítica, havendo, por certo, mais tarde consequências nos desempenhos pessoal e profissional.

O estudo empírico que levámos a cabo numa escola básica 2/3 revelou-nos respostas produtivas face a questões de investigação colocadas inicialmente, permitindo-nos concretizar os objetivos traçados. Desta forma, relativamente às práticas dos alunos de uma escola E.B. 2,3, na pesquisa, gestão e uso da informação, na realização dos trabalhos académicos e a perceção que os seus professores têm desta realidade apresentamos a seguir as conclusões que nos parecem mais relevantes.

Era nossa intenção conhecer que instrumentos de apoio à pesquisa eram usados pelos alunos, desde guiões para elaboração de trabalhos a listas de bibliografia e/ou webgrafia. Relativamente ao que observamos na BE, quanto a

estes instrumentos, num número bastante significativo dos grupos de alunos, apenas o tema do trabalho era o guia para a pesquisa da informação, apesar de outros grupos serem detentores de sugestões de bibliografia/webgrafia a consultar e guião de pesquisa. Face aos dados obtidos pela observação, concluímos sobre a necessidade de uma maior consciencialização por parte dos docentes, numa orientação mais concertada dos alunos.

Apesar do contexto socioeconómico apresentado, é uma realidade a presença dos computadores e da internet na vida quotidiana dos nossos alunos, tendo sido confirmado pela maioria dos inquiridos a posse de computador em casa e a ligação à internet. As redes sociais, o correio eletrónico, as mensagens instantâneas e os jogos *on-line* são também utilizados diariamente pela maior parte destes nossos alunos. No entanto, a consulta aos sítios Web das instituições é menos frequente, o que nos deixa algo surpreendidos, uma vez que, assim, deixam de aproveitar fontes com informação creditada.

Poderemos afirmar que os alunos detêm a destreza tecnológica, pela utilização quotidiana destes recursos, tanto em casa como na escola, mas as competências necessárias para passar da informação ao conhecimento ainda estão aquém do desejável, uma vez que não se verifica a mobilização ética da informação, transformando-a em novo conhecimento. A maioria dos alunos utiliza sempre os motores de pesquisa da internet na realização dos seus trabalhos e, facto preocupante, a maior parte dos alunos não o faz pela fiabilidade ou validade da informação na sua seleção, nem tem em conta a relevância da informação, como se verificou com a observação direta pela qual testemunhámos na BE. Essa seleção é feita, a maioria das vezes, pelo assunto da pesquisa ou pela ordem da consulta, satisfazendo-se rapidamente com os primeiros resultados obtidos. Estes factos revelam um ainda incipiente desenvolvimento da capacidade crítica no uso das fontes e dos resultados obtidos.

As funções “copiar/colar” são utilizadas com frequência por muitos alunos, pela facilidade e rapidez com que se processa, procedimento este que nos parece não facilitar a tal mobilização da informação, referida anteriormente, para um conhecimento mais proficiente.

A tomada de notas, os resumos e os esquemas são utilizados com menor frequência, o que nos leva a crer que seja o tempo despendido e o esforço intelectual requeridos por estas tarefas as causas da utilização menos frequente.

Em relação ao ponto de vista ético, em respeito pelos direitos de autor no uso da informação, concluímos não haver a consciência de um referencial por parte dos alunos. Os que declararam registar as referências bibliográficas nos seus trabalhos, indicaram fazê-lo de acordo com uma norma para referir citações, transcrições e fontes de informação. E na autoavaliação que fizeram deste ponto, um número significativo de alunos considerou ter excelentes competências para registar as referências dos documentos e a bibliografia consultada. Pelo contrário, a observação feita na BE, permitiu concluir que apenas um número reduzido de grupos indica a bibliografia consultada e nenhum dos grupos tem em conta normas para referir as citações e as transcrições.

Com percepções diferentes, um número elevado de professores atribuiu a menção “*Insuficiente*” às competências da generalidade dos seus alunos na avaliação e seleção da informação obtida, na congregação de diferentes fontes de informação, na utilização de estratégias adequadas para registo da informação e no registo das referências bibliográficas dos documentos utilizados. Sem dúvida que, neste campo, a escola tem algum papel a desempenhar a fim de consciencializar os alunos dos problemas que não reconhecem que têm.

Relativamente à estrutura dos trabalhos, com apreensão se observou que a organização do trabalho de acordo com um índice de conteúdos; a indicação da bibliografia consultada; a inserção de citações e transcrições; a inclusão de imagens legendadas, notas ou anexos, ainda não são práticas correntes na elaboração dos trabalhos académicos da maioria dos alunos deste nível de ensino. Talvez pela consciência destes factos, um número elevado de professores classifica como “*Insuficiente*” as competências dos alunos, nomeadamente quanto à: *Organização do trabalho de acordo com um índice e recurso à inclusão de notas e anexos, devidamente sinalizados.*

Tendo-se verificado que um grande número de alunos usa a Biblioteca para fazer os seus trabalhos, sejam os destinados à apresentação na turma ou apenas ao professor, parece-nos de todo necessário um trabalho colaborativo e articulado,

entre a equipa da BE e os demais professores, que poderia vir a colmatar as deficiências na forma como os alunos pesquisam e usam a informação.

Sobre as necessidades de formação, ficamos a saber que um número significativo de alunos refere a busca da informação nos livros e enciclopédias, a busca da informação na internet e a apresentação do trabalho. E questionados os professores sobre as necessidades de formação dos seus alunos em LI, dão-nos a saber que é o registo da informação (tomar notas, fazer resumos, inserir citações...) que os seus alunos deveriam saber mais, sem deixar de referir a sistematização e produção do trabalho. A procura da informação em livros e enciclopédias; a busca da informação na internet e o registo das referências bibliográficas dos documentos utilizados, também são apontadas como necessidades de formação para os seus alunos.

Face aos dados colhidos neste estudo, consideramos, pois, necessário e urgente dotar os jovens de competências em LI e a necessidade de proceder a um trabalho articulado entre os professores das diferentes áreas do saber, assim como entre os diferentes níveis de ensino e ainda entre as várias estruturas pedagógicas do Agrupamento. Por exemplo, a criação de um Programa destinado à formação para a informação, já referido anteriormente, de forma a desenvolver competências nesta área da literacia da informação, com etapas de aprendizagem adequadas a cada nível de ensino.

Destacamos também a importância de que se reveste a formação contínua dos professores, na área das literacias digital e informacional, para que possam usar a tecnologia e os vários recursos informativos ao seu dispor, a fim de orientar os alunos no desenvolvimento de capacidades, das quais beneficiarão mais do que o simples acesso à informação.

Limitações da investigação

Das várias maneiras de validar um estudo de caso, Carmo e Ferreira referem a utilização de “*várias fontes de dados ou diferentes métodos... observando o fenómeno em estudo durante um período longo ou realizando observações repetidas...*” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 218). Neste estudo, consideramos ter

recorrido a várias fontes de dados, bem como a diferentes métodos. No entanto, o tempo disponível para a elaboração da dissertação não nos permitiu realizar um estudo durante um longo período ou proceder a mais observações, nomeadamente das práticas dos alunos de LI na Biblioteca Escolar. Estamos conscientes também de que ao questionar os docentes sobre a avaliação das competências em LI da generalidade dos seus alunos, nos deparamos com um risco acrescido de subjetividade, uma vez que ainda não existem formas objetivas de as medir, como padrões e indicadores adotados no Agrupamento.

Sugestões para atuações futuras

Julgamos que o presente estudo, para além de ter propiciado uma melhor compreensão da realidade que nos propusemos estudar, constitui-se também como um meio de levar a comunidade educativa em questão a uma reflexão em torno das competências em literacia da informação dos nossos alunos. O conhecimento destes resultados poderá ter uma utilidade prática para a concretização de um projeto de intervenção com um programa interdisciplinar e articulado entre os vários níveis de ensino, com a adoção de recursos e ferramentas indutoras de literacia informacional.

Os estudos apresentados e a ação desenvolvida pelos diversos organismos nacionais e internacionais no âmbito da literacia da informação poderão constituir-se como pilares orientadores dos planos de ação de qualquer instituição educativa.

Como já ocorre em alguns países, é urgente que instituições e outros organismos oficiais estabeleçam, a nível nacional, competências *standard* em literacia da informação, adequadas a cada faixa etária, para serem desenvolvidas em cada ciclo de ensino. É, pois, necessária a criação de programas, para desenvolver nas escolas, com as etapas de um processo de aprendizagem, a fim de envolver ativamente os alunos na construção do seu próprio conhecimento, permitindo-lhes melhorar as habilidades de pensamento crítico e capacitá-los para a aprendizagem ao longo da vida.

Neste âmbito, a BE e os seus profissionais podem ter um papel determinante já que internacionalmente lhes é reconhecida a função na promoção da literacia da informação. É aqui que se reúnem as condições ideais para a concretização de ações, de trabalho articulado a desenvolver com as outras estruturas pedagógicas da escola, que levem a um aumento significativo da quantidade e da qualidade do sucesso educativo. É urgente construir uma prática colaborativa entre a biblioteca escolar e o currículo, com reflexos decisivos no enfoque metodológico do ensino, centrado no aluno.

A fim de garantir aos alunos um futuro qualificado, é fundamental dotá-los das competências necessárias para poderem tirar partido da informação, para a sua formação enquanto alunos; mais tarde, enquanto profissionais desta sociedade em constantes mudanças e, para sempre, enquanto pessoas.

Referências Bibliográficas

- AASL/AECT (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: ALA.
- ACRL (2000). *Association of College and Research Libraries*. Obtido em 15 de 09 de 2010, de <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/index.cfm>
- AEG (2010). *Projeto Educativo 2010-2013*. Obtido em 23 de 07 de 2011, de http://www.eb23-gondomar.rcts.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=216
- ALA (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Obtido em 21 de 04 de 2011, de American Library Association: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm#importance>
- APBAD (abril de 2010). *Políticas de Informação na Sociedade em Rede*. Obtido em 28 de 01 de 2010, de 10º Congresso da Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: http://www.apbad.pt/10CongressoBAD/Downloads/Conclusoes_10congresso.pdf
- Balula, J. P. (2009). Da Leitura à Escrita: A Tomada de Notas (TDN) como Estratégia. In M. d. Dionísio, J. A. Carvalho, & R. V. Castro (Ed.), *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Littera/CIEd.
- Bastien, R., & Léveillé, Y. (1998). *A PESQUISA DE INFORMAÇÃO EB 2,3 e Secundário - O PROFESSOR E A BIBLIOTECA, PARCEIROS DO ALUNO*. Obtido em 3 de 09 de 2010, de RBE: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=pesquisa_informacao.pdf
- Benavente, A. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bettencourt, A. M. (20 de Setembro de 2010). Parecer sobre Metas Educativas 2021. *Diário da República*, pp. 47612-47617.
- Braga, M. I. (2011). Formação para a Literacia da Informação: perspectivas de diferentes actores. In S. P. (Org.) (Ed.), *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*. Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Calçada, T. (2009). Bibliotecas escolares em todas as escolas básicas. *Boletim dos Professores*, nº 14, pp. 2-3.
- Calixto, J. A. (2001). *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas*. Obtido em 12 de 04 de 2011, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Catts, R., & Jesús Lau. (2008). *UNESCO:Information for All Programme (IFAP)*. (UNESCO, Ed.)
Obtido em 03 de 20 de 2011, de Towards Information Literacy Indicators:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>
- CILIP (2004). *Chartered Institute of Library and Information Professionals*. Obtido em 15 de 09 de 2010, de <http://www.cilip.org.uk/Pages/default.aspx>
- CMSI (2005). *Cimeira Mundial sobre a Sociedade da Informação - Compromisso de Tunes*.
Obtido em 02 de 05 de 2011, de <http://www.itu.int/wsis/index-es.html>
- Crato, N. (10 de 07 de 2010). Computadores no Ensino. *Expresso*.
- Delors, J. (2001). *Educação um Tesouro a Descobrir- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (7ª ed.)*. Porto: Edições ASA.
- Dionísio, M. L. (dezembro de 2006). Facetas da literacia: processos de construção do sujeito letrado. *Educação em Revista*, v. 44, pp. 41-67.
- Eisenberg, M., & Berkowitz, B. (1998). *The Big6*. Obtido em 17 de 09 de 2010, de <http://www.big6.com/>
- Eisenberg, M., Lowe, C. A., & Spitzer, K. L. (2004). *Information Literacy: Essential skills for the information age*. Westport: Bibliotecas Unlimited.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Ferreira, V. (2007). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 167, 168). Porto: Edições Afrontamento.
- Filipe, M. J. (2009). *Newletter nº4 "Professor bibliotecário: uma função especializada - um cargo"*. Obtido em 25 de 02 de 2011, de RBE: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/416.html>
- Furtado, J. A. (2000). *Os livros e as leituras. Novas tecnologias da informação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Gabinete da RBE. (1996). *RBE - Rede de Bibliotecas Escolares*. Obtido em 11 de 05 de 2011, de <http://rbe.min-edu.pt/np4/home>
- GEPE, G. d. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Ministério da Educação.

- IASL (1993). *POLICY STATEMENT ON SCHOOL LIBRARIES*. Obtido em 25 de 02 de 2011, de IASL
On line: <http://www.iasl-online.org/about/handbook/policysl.html>
- IFLA (2007). *International Federation of Library Associations and Institutions*. Obtido em 1 de
09 de 2010, de <http://www.ifla.org>
- IFLA/UNESCO (2000). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Obtido em 23 de 02 de 2011, de RBE:
<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>.
- IFLA/UNESCO (2006). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. Obtido em 7 de
maio de 2011, de Rede de Bibliotecas Escolares: [http://www.rbe.min-
edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=SchoolLibraryGuidelines_pt.pdf](http://www.rbe.min-
edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=SchoolLibraryGuidelines_pt.pdf)
- IFLA/UNESCO (2006). *Manifesto da Biblioteca Escola*. Obtido em 23 de 02 de 2011, de RBE:
<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>.
- Isaías, P. (1999). *Bibliotecas Digitais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Iturra, R. (2007). Trabalho de campo e observação participante em Antropologia. In A. S. Silva,
& J. M. Pinto, *Metodologia em Ciências Sociais* (p. 152). Porto: Edições Afrontamento.
- Khan, A. W. (2008). Foreword. In J. Lau, & R. Catts, *Towards Information Literacy Indicators*
(pp. 5-6). Paris: UNESCO.
- Kuhlthau, C., Maniotes, L., & Kaspari, A. (2007). *Guided Inquiry – Learning in the 21st Century*.
Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.
- Lau, J. (2006). *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*. (R. C. Belluzzo, Trad.)
Obtido em 20 de 09 de 2010, de IFLA: [http://archive.ifla.org/VII/s42/pub/IL-
Guidelines2006.pdf](http://archive.ifla.org/VII/s42/pub/IL-
Guidelines2006.pdf)
- Loertscher, D. V. (2000). *Taxonomies of the School Library Media Program* (2nd ed.). USA:
Research & Publishing.
- Manchester Metropolitan University Library and Leeds University Library. (2002). *The Big Blue:
model of the 'information literate person'*. Obtido de
<http://www.library.mmu.ac.uk/bigblue/themodel4.php>
- Manchester, B. d., & Biblioteca da Universidade de Leeds. (2002). Obtido em 2 de 10 de 2010,
de <http://www.library.mmu.ac.uk/bigblue/themodel4.php>
- Marques, R. (1997). *Os Desafios da Sociedade de Informação*. Obtido em 16 de 04 de 2011, de
Curso de Verão: <http://www.cursoverao.pt/>
- Martín, F. A. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: Centro de
Investigaciones Sociológicas.

- Martins, J. M., & Azevedo, F. F. (2009). Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos Educativos: um conceito emergente no século XXI. In M. d. Dionísio, J. B. Carvalho, & R. V. Castro (Ed.), *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Littera/CIEd.
- Mendonça, H. (31 de Janeiro de 2010). Geração Copy/Paste. *Notícias Magazine*, pp. 28-35.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Obtido em 16 de 11 de 2010, de DGIDC: <http://www.dgicd.min-educ.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- MSI (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Oberman, C. (1998). *Institute for Information Literacy*. Obtido em 20 de 05 de 2011, de <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/professactivity/iil/welcome.cfm>
- OCDE (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the Internacional Adult Literacy Survey*. Paris: OCDE.
- OECD (2009). *Programme for International Student Assessment*. Obtido em 22 de 05 de 2011, de http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html
- Ponte, J. P. (1994). O Estudo de Caso na Investigação. *Quadrante*, pp. 2-18.
- Ponte, J. P. (2000). *Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?* Obtido em 04 de 03 de 2011, de Revista Ibero-americana de Educación, nº 24: <http://www.rieoei.org/rie24f.htm>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- RBE (2010). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Obtido em 12 de 04 de 2011, de Rede de Bibliotecas Escolares – Ministério da Educação: <http://www.rbe.min-educ.pt/np4/np4/?newsId=83&fileName=mabe.pdf>
- SCONUL (1999). *The Seven Pillars of Information Literacy*. Obtido em 15 de 06 de 2011, de Society of College, National and University Libraries: http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/seven_pillars.html
- Silva, A. M. (2008). *Inclusão digital e Literacia informacional em Ciência da Informação*. Obtido em 04 de 03 de 2011, de Prisma.com: http://prisma.cetac.up.pt/16_Inclusao_Digital_e_Literacia_Informacional_em_Ciencia_da_Informacao_Armando_Malheiro_Silva.pdf

- Silva, A. M., & Fernández Marcial, V. (Jan/Jun de 2010). Novos resultados e elementos para a análise e debate sobre a literacia da informação em Portugal. *Informação & Informação, 15*, pp. 104-128.
- Silva, A. M., Martins, F., & Fernández Marcial, V. (2007). A Literacia Informacional no Espaço Europeu do Ensino Superior: Estudo das competências de informação em Portugal. *Bibliotecas e Arquivos: informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação*. Ponta Delgada.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: ASA.
- Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Todd, R. (2002). School librarian as teachers: learning outcomes and evidence-based practice. *68th IFLA Council and General Conference*. Obtido em 23 de 05 de 2011, de IFLA: <http://archive.ifla.org/IV/ifla68/papers/084-119e.pdf>
- Todd, R. (2006). From learning to read to reading to learn: School libraries, literacy and guided inquiry. *35th Annual Conference of the International Association of School Librarianship*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (setembro de 2009). *International Strategic Framework for Action*. Obtido em 03 de 04 de 2011, de United Nations Literacy Decade: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184023e.pdf>
- UNESCO, & Horton, F. (2007). *Understanding information Literacy*. Obtido em 30 de 09 de 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>
- UNESCO, N. I. (2005). *High-Level Colloquium on Information Literacy*. Obtido em 23 de 03 de 2011, de Beacons of the Information Society: <http://archive.ifla.org/III/wsis/High-Level-Colloquium.pdf>
- Vanhulle, S. (setembro de 2001). "Littératie", un néologisme indispensable? *Caractères*, pp. 40-43.
- Veiga, I. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.


ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário *on-line* aplicado aos Alunos

Questionário aos alunos da Escola E.B. 2,3 de Gondomar - Windows Internet Explorer

readsheet1.google.com/viewform?formkey=dDRNZEN0x7FKOmLYWIneWmQU50OH:6BMQ

Questionário aos alunos da Escola E.B. 2,3 de Gon...



Questionário aos alunos da Escola E.B. 2,3 de Gondomar

Com este questionário pretendemos conhecer as competências dos alunos desta Escola respeitantes às práticas utilizadas para pesquisa, gestão e uso da informação. Os resultados serão tratados no âmbito de uma dissertação de mestrado. O questionário é anónimo e a tua colaboração é importante para compreendermos melhor esta realidade. Pedimos-te para responder de acordo com a tua situação e, no final, enviar o formulário.

1.
Ano de escolaridade:

5º

6º

7º

8º

9º

CEF

2.
Género:

Masculino

Feminino

3.
Os trabalhos académicos (de pesquisa) que fazes, na maioria são:

de grupo

individual

3.a)
Preferes:

trabalho de grupo

individual

4.
Com que frequência utilizas os seguintes recursos, para realizares os trabalhos de pesquisa?

| | Nunca | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Apontamentos das aulas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Manuais da disciplina | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Bibliografia dada pelo professor | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Material existente na Biblioteca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Motores de pesquisa na Internet (Google, Yahoo, Sapo, ...) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Guião de elaboração de trabalhos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Recursos em suportes digitais (DVD, CD, ...) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5.
Tens computador em casa?

Sim

Não

5.a)
Se a resposta foi sim, tem ligação à Internet?

Sim

Não

6.

Com que frequência usas os seguintes recursos da internet?

| | Nunca | Algumas vezes | Muitas vezes | Diariamente |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| YouTube | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sites de instituições | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Blogues | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Redes sociais: Facebook, Hi5, ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Email, messenger, ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jogos on-line | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Outro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

7.

Quando usas os motores de pesquisa da internet (Google, Yahoo, Sapo,...) para um trabalho, dos resultados que obténs, o que consultas?

Todos os resultados da primeira página.

8.

E dos resultados da pesquisa que consultaste, como seleccionas os que vais utilizar?

- Pela origem/fonte de informação.
- Pela ordem de apresentação
- Pelo resumo apresentado
- Pela leitura do conteúdo

9.

Com que frequência utilizas as seguintes estratégias, para registar a informação seleccionada?

| | Nunca | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Tomar notas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Seleccionar excertos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fazer resumos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Usar as funções "copiar/colar" | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Realizar esquemas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

10.

Rediges o teu trabalho de acordo com um índice de conteúdos/sumário?

- Sim
- Não

11.

Registas as referências bibliográficas da informação utilizada?

- Sim
- Não (Passa à questão nº 12)

11.a)

Se a resposta foi Sim, como registas essas referências bibliográficas?

- De acordo com uma norma para referir citações, transcrições e fontes de informação.
- Utilizando as funções "Referências", nos documentos Word.
- Outra:

12.

Que auto-avaliação fazes das tuas competências para:

| | Fracas | Médias | Boas | Excelentes |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Efectuar uma pesquisa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Avaliar e seleccionar a informação obtida | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sistematizar e produzir o trabalho | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Registar as referências dos documentos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Indicar a bibliografia consultada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13.

Gostavas de saber mais sobre:

- Como organizar um trabalho de pesquisa
- Como encontrar a informação na internet
- Como encontrar a informação nos livros e enciclopédias
- Como apresentar o trabalho
- Outra:

Tecnologia do [Google Docs](#)


[Denunciar abuso](#) - [Termos de utilização](#) - [Termos adicionais](#)

ANEXO 2 - Questionário *on-line* aplicado aos Professores

Questionário aos docentes da Escola E.B. 2,3 de Gondomar - Windows Internet Explorer

https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFgyNVRPwkc3VGxMUKs1TDgySUSGdHc6MQ

Questionário aos docentes da Escola E.B. 2,3 de G...



Questionário aos docentes da Escola E.B. 2,3 de Gondomar

Com este questionário pretendemos conhecer a sua percepção sobre as competências dos alunos desta Escola respeitantes à literacia da informação. Este assunto será o objeto de estudo numa investigação para a realização de uma dissertação de mestrado. O questionário é anónimo. A sua colaboração e o seu ponto de vista são importantes para compreendermos melhor esta realidade.

1. Ciclo de ensino:

2. Grupo Disciplinar:

3. Na sua prática letiva, promove a realização de trabalhos de pesquisa?
 Sim.
 Não. (Passe à questão 5).
 Por vezes.

4. Como apoio a esses trabalhos, costuma utilizar:

| | Sempre | Algumas vezes | Poucas vezes | Nunca |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Indicações sobre as tarefas a executar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sugestões de bibliografia a consultar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Um guião de pesquisa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Outro. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5. Promove a utilização da Biblioteca Escolar e dos seus recursos para os trabalhos de pesquisa efetuados pelos seus alunos?
 Nunca.
 Ocasionalmente.
 Regularmente.
 Sempre.

6. Assinale os recursos que considera mais utilizados pelos seus alunos, como fontes de informação:
 Apontamentos das aulas
 Manuais da disciplina
 Material existente na Biblioteca Escolar
 Material existente na Biblioteca Municipal
 Motores de pesquisa na Internet
 Recursos em suportes digitais. (DVD, CD, ...)
 Outra:

7. Como avalia as competências da generalidade dos seus alunos, quanto às tarefas apresentadas na grelha:

| | Insuficiente | Suficiente | Bom | Muito bom |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Define a questão ou problema a tratar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Identifica palavras-chave. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Faz o levantamento do que já conhece sobre o assunto. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Identifica fontes de informação potenciais e formas de lhes aceder. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Avalia e seleciona a informação obtida, de acordo com a sua relevância, fiabilidade e validade. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Combina diferentes fontes de informação, adequadamente. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Utiliza estratégias adequadas para registo de informação (toma notas, faz resumos, seleciona excertos, realiza esquemas, ...). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Organiza o trabalho de acordo com um índice e recorre à inclusão de notas e anexos, devidamente sinalizados. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Utiliza imagens com critério, devidamente relacionadas com os conteúdos e legendadas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Regista as referências bibliográficas dos documentos utilizados. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Os formatos de apresentação do trabalho final (Web, portefólio, trabalho impresso, cartaz, registo sonoro, diapositivos em PowerPoint, ...), estão de acordo com os fins a que se propõe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

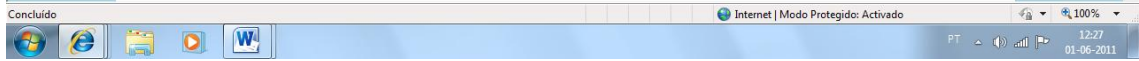
8.

Considera que os seus alunos precisavam de saber mais sobre:

- a busca da informação na internet.
- a procura da informação em livros e enciclopédias.
- o registo da informação. (tomar notas, fazer resumos, inserir citações...).
- a sistematização e produção do trabalho.
- o registo das referências bibliográficas dos documentos utilizados.
- a apresentação do trabalho.
- Outra:

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de utilização](#) - [Termos adicionais](#)



ANEXO 3 - Grelha de observação

Práticas observadas durante a realização dos trabalhos escolares na BE

| | | Grupo A Ano/Tur__ | Grupo B Ano/Tur__ | Grupo C Ano/Tur__ | Grupo D Ano/Tur__ | Grupo E Ano/Tur__ | Grupo F Ano/Tur__ | Grupo G Ano/Tur__ | Grupo H Ano/Tur__ |
|---|--|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Traz apoio à pesquisa | guião | | | | | | | | |
| | bibliografia/webgrafia | | | | | | | | |
| | outros | | | | | | | | |
| Procura fontes de informação, | identificando-as em diferentes formatos | | | | | | | | |
| | num único formato. | | | | | | | | |
| | aceitando sugestões de outras potenciais. | | | | | | | | |
| Recorre a fontes de informação: | material impresso (enciclopédias, livros, periódicos, apontamentos, manuais,...) | | | | | | | | |
| | recursos em suporte digital (DVD, CD-ROM, ...) | | | | | | | | |
| | Internet | | | | | | | | |
| Seleciona a informação considerando: | a relevância | | | | | | | | |
| | o assunto da pesquisa | | | | | | | | |
| | a fiabilidade e validade | | | | | | | | |
| | a ordem de consulta | | | | | | | | |
| Para registar a informação: | toma notas | | | | | | | | |
| | faz resumos | | | | | | | | |
| | seleciona excertos | | | | | | | | |

Práticas observadas durante a realização dos trabalhos escolares na BE

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | realiza esquemas | | | | | | | | |
| | “copia/cola” | | | | | | | | |
| Produz e conclui o trabalho | na sala de aula ou em casa, levando a informação recolhida. (Termina a observação) | | | | | | | | |
| | na Biblioteca. (Continua a observação) | | | | | | | | |
| O trabalho concluído apresenta-se organizado, tendo em conta: | um índice ordenado | | | | | | | | |
| | a inclusão de notas | | | | | | | | |
| | normas para referir as citações/transcrições | | | | | | | | |
| | imagens legendadas | | | | | | | | |
| | imagem sem legendas | | | | | | | | |
| | o registo das referências bibliográficas | | | | | | | | |
| | anexos | | | | | | | | |
| O trabalho final apresenta-se em formato: | <i>Web</i> | | | | | | | | |
| | documento impresso (em folhas A4) | | | | | | | | |
| | cartaz | | | | | | | | |
| | registo áudio/vídeo | | | | | | | | |
| | diapositivos em PowerPoint | | | | | | | | |

