

Filomena Maria Fontes Pedroso

Literacia da Informação

**Um Projeto de Intervenção no âmbito dos
comportamentos informacionais dos adolescentes**



Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto, junho de 2012

Filomena Maria Fontes Pedroso

Literacia da Informação
Um Projeto de Intervenção no âmbito dos
comportamentos informacionais dos adolescentes

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

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Manuela Barreto Nunes



Departamento de Ciências da Educação e do Património

Junho de 2012

Agradecimento

Não posso deixar de dirigir um agradecimento muito especial à minha Orientadora, Professora Doutora Manuela Barreto Nunes, pela inestimável colaboração, assente na sua dedicação e no seu brilhante profissionalismo.

Literacia da Informação
Um Projeto de Intervenção no âmbito dos
comportamentos informacionais dos adolescentes

Resumo

A sociedade da informação e do conhecimento, ao propor novas formas de comunicação, permite novas formas de acesso, criação e difusão da informação. Neste contexto, enfatiza-se o papel dos professores bibliotecários, em especial na transmissão de competências de literacia da informação, enquanto aprendizagem ativa, autónoma, potenciadora do pensamento crítico e da capacidade de aprender a aprender.

O presente trabalho está dividido em duas grandes partes. A primeira constitui o enquadramento teórico, em que se reflete sobre a evolução concetual e histórica do conceito de literacia de informação, a sua relação com a biblioteca escolar e com a escola.

A segunda parte descreve um projeto de intervenção aplicado com o objetivo de promover competências e valores relacionados com a pesquisa, avaliação, organização, comunicação da informação e construção do conhecimento, junto de uma amostra de jovens alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, partindo do estudo prévio dos seus comportamentos informacionais. Os dados foram recolhidos mediante a realização de uma entrevista a docentes, a aplicação de um inquérito por questionário aos alunos e a observação destes em situação.

Os resultados revelam que os alunos têm destreza tecnológica, mas carecem das competências necessárias para transformar a informação em conhecimento. Trabalhando colaborativamente com as estruturas pedagógicas da escola, em situações e contextos concretos integrados no currículo, o professor bibliotecário formará uma sólida equipa, projetada para melhorar a prestação académica dos alunos, a sua autonomia e pensamento crítico necessários para o sucesso ao longo da vida.

Palavras-chave: literacia da informação, professor bibliotecário, comportamento informacional dos adolescentes

Information Literacy
Intervention project within the
adolescents information behavior

Abstract

The information and knowledge society, by proposing new forms of communication, allows new ways for access, creation and dissemination of information. In this context, we emphasize the central role of school librarians especially to improve information literacy skills, as active learning, autonomous, enhancer of critical thinking and learning to learn.

The work presented is divided into two main parts. The first is the theoretical framework, which reflects on the conceptual and historical evolution of the concept of information literacy, and its relationship with the school and the school library.

The second part focuses on an action project to improve abilities, knowledge and values related to the search, access, evaluation, organization and communication of information and construction of knowledge, among students of High School, based on a previous study of their information behavior. Data were collected by interviewing teachers, applying a questionnaire to the students and observing them in the school library.

The results show that students hold the technological skills but lack the necessary skills to step from information to Knowledge. Working in concert with school pedagogical structures, in real situations and contexts embedded into the curriculum, school librarians form a strong team designed to enhance student academic achievement, autonomy and critical thinking skills necessary for success in lifelong endeavors.

Keywords: information literacy, school librarian, adolescents information behavior

Sumário

Introdução	9
PARTE I - ESTUDO TEÓRICO	15
1. Da literacia às múltiplas literacias	15
1.1. Introdução	15
1.2. A literacia da informação	21
1.2.1. Evolução histórica do conceito de «Literacia da Informação»	21
1.2.2. Novas visões / perspetivas	33
1.2.3. Investigações sobre comportamentos informacionais de crianças e jovens	37
1.3. Estudos internacionais sobre literacia da informação	38
1.3.1. A aprendizagem dos estudantes por meio da biblioteca escolar ..	38
1.3.2. Crianças, adolescentes e Internet	40
1.3.3. Crianças, adolescentes e a busca de informação no quotidiano ..	43
1.4. Estudos nacionais sobre literacia da informação	44
2. As políticas educativas e a literacia da informação	46
2.1. Revisão curricular	46
2.2. A Rede de Bibliotecas Escolares	50
2.3. As «Metas de aprendizagem»	55
3. A biblioteca escolar e a literacia da informação em Portugal	59
3.1. As novas funções do professor bibliotecário	59
3.2. Desafios	65
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	71
1. Apresentação do estudo	71
2. Perguntas de Investigação	72
3. Objetivos do Projeto	73
4. Opções metodológicas	74
5. Destinatários e contexto de intervenção	78
5.1. A escola – breve resenha histórica	78
5.2. Caracterização da Biblioteca Escolar	79
6. Instrumentos de recolha de dados	82
6.1. Entrevistas semiestruturadas aos docentes	83
6.2. Inquéritos por questionário aos alunos para diagnóstico	85
6.3. Observação de comportamentos em situação	87
6.4. Inquérito por questionário aos alunos para avaliação	88
7. Análise e descrição dos resultados	89
7.1. Entrevistas semiestruturadas aos docentes	89
7.2. Inquéritos por questionário aos alunos	93
7.3. Observação de comportamentos em situação	111
8. Descrição da intervenção teórico-prática	113
8.1. Resultados obtidos depois da intervenção teórico-prática	117
9. Principais resultados obtidos: síntese	122
9.1. Da situação de partida aos resultados obtidos	122
CONCLUSÃO	129

Bibliografia.....	136
ANEXOS	149
ANEXO 1 – Autorização da Direção da Escola	150
ANEXO 2 – Autorização dos Encarregados de Educação.....	151
ANEXO 3 – Entrevista semiestruturada aos docentes	152
ANEXO 4 - Guião de entrevista	153
ANEXO 5 – Transcrição das entrevistas aos docentes	155
ANEXO 6 - Questionário de diagnóstico.....	165
ANEXO 7 – Grelha de observação	170
ANEXO 8 – Questionário de avaliação da intervenção	174
ANEXO 9 – Modelo de Pesquisa de Informação	176

Tabela de siglas e abreviaturas

AASL	- American Association of School Librarians
AECT	- Association of Educational Communications and Technology
ALA	- American Library Association
ALFIN	– Alfabetización Informacional
ALIA	– Australian Library and Information Association
ANZIL	– Australian and New Zealand Institute for Information Literacy
APA	- American Psychological Association
AVALFIN	– Associação Valenciana para literacia da informação
BE	- Biblioteca Escolar
CEB	– Ciclo do Ensino Básico
CAUL	– Council of Australian University Librarians
CILIP	- Chartered Institute of Library and Information Professionals
CMSI	- Cimeira Mundial para a Sociedade da Informação
DEB	– Direção do Ensino Básico
ERIC	- Education Resources Information Centre
IASL	- International Association of School Librarianship
IFLA	- International Federation of Library Associations and Institutions
IL	– Information Literacy
ISP	- Information Search Process
LI	- Literacia da informação
ME	– Ministério da Educação
NFIL	– National Forum on Information Literacy
OCDE	- Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico
OCLC	– Online Computer Library Center
PISA	- Program for International Student Assessment
PTE	– Plano Tecnológico da Educação
RBE	- Rede de Bibliotecas Escolares
SABE	- Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares
TIC	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
VRS	– Virtual Reference Services
WILU	– Workshop on Instruction in Library Use

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Resultados do estudo PISA.....	19
Gráfico 2 - Estruturação do trabalho	93
Gráfico 3 - Indicação pelo professor das etapas do trabalho de pesquisa	95
Gráfico 4 - Sugestões de documentos da BE pelo professor	96
Gráfico 5 - Frequência da Biblioteca Escolar	98
Gráfico 6 - Fontes de informação habitualmente consultadas	99
Gráfico 7 - Sugestão de sítios web pelos professores	100
Gráfico 8 - Resultado da pesquisa e seleção do sítio web a consultar	101
Gráfico 9 - Extensão do domínio	102
Gráfico 10 - Triangulação de fontes	102
Gráfico 11 - «Copy and Paste»	104
Gráfico 12 - Técnica do sublinhado	105
Gráfico 13 - Subdivisão de conteúdos.....	107
Gráfico 14 - Referências	108
Gráfico 15 - Autoavaliação do nível de competências TIC	109
Gráfico 16 - Interesses dos alunos inquiridos.....	110
Gráfico 17 - Avaliação das sessões	117
Gráfico 18 - Página web da biblioteca escolar	118
Gráfico 19 - Avaliação das sessões formativas	119
Gráfico 20 - A BE e o trabalho escolar	121
Gráfico 21 - Avaliação da intervenção da Biblioteca	122

Índice de Figuras

Figura 1 - Unesco and Information Literacy.....	28
Figura 2 - Information Literacy Contexts	29
Figura 3 – Cambios en la práctica educativa del bibliotecario.....	60
Figura 4 - Momentos de investigação-ação (adaptado de Kemmis, 1989)	75

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Fundo documental em material impresso	81
--	----

Introdução

A explosão informacional, associada ao novo paradigma tecnológico configura uma nova sociedade onde a informação, caminho para o conhecimento, ocupa um lugar cimeiro. As ferramentas e as linguagens facultadas pelas chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos eletrónicos e à disseminação da Internet, que introduziu novas comunidades discursivas, à rapidez e imediatismo dos motores de busca no acesso à informação, constituem fatores que alteraram profundamente a forma como aprendemos e, até, a composição social, os interesses, as solicitações e os estilos de vida. A relevância destas dinâmicas é atestada por George Steiner, um dos mais importantes pensadores atuais, ao afirmar perentoriamente que “nenhum artefacto ou invenção, desde sem dúvida a domesticação do fogo pelo homem, terá exercido um impacto configurador sobre as actividades quotidianas da humanidade comparável ao exercido pelo PC e pelo portátil, pelo SMS, e pela Internet” (Steiner, 2008).

As exigências da sociedade em pleno devir implicam a necessidade imprescindível de se continuar a aprendizagem ao longo da vida. Hoje são exigidos níveis mais desenvolvidos de literacia para sobreviver e lidar com as alterações que as tecnologias têm vindo a introduzir, não só ao nível da realização pessoal e profissional, mas também para o exercício pleno da cidadania. Com o desenvolvimento das democracias reclama-se uma cidadania mais ativa e crítica na interpretação das mensagens. A literacia da informação, enquanto capacidade para aceder e usar, de forma intencional e efetiva, a informação em vários suportes, assume-se como competência de sobrevivência para os cidadãos na *Sociedade de Informação*. Importa sobretudo “saber com precisão quando se necessita da informação e possuir competência para a localizar, para a seleccionar, para a avaliar e para a utilizar de maneira eficaz” (Reis, 2007).

Atualmente, a leitura reveste-se de uma maior complexidade e diversidade. O modelo humanista, da galáxia Gutenberg, encontra-se em dissonância com a realidade contemporânea, que inclui novos modelos de acesso à informação e de construção do conhecimento. A hipertextualidade

substitui a linearidade da escrita em papel. O leitor constrói o seu percurso, mediante uma leitura fracionada em que a imagem, a rapidez, o imediato dominam o universo dos jovens e reforçam a fragmentação e dispersão, alterando os processos de desenvolvimento cognitivo.

De acordo com o especialista e investigador australiano, Ross Todd, no séc. XXI, o ambiente de informação é “complexo e fluido, conectivo e interactivo, diversificado, ambíguo e imprevisível” (Todd, 2001). Neste contexto surgiu a expressão «Sociedade da Informação», conceito baseado “nas interações entre os indivíduos e a matéria-prima do seu trabalho: a informação. O número de profissões e de pessoas que ocupam essas profissões, que diariamente trabalham com informação, não pára de aumentar” (Miranda, 2004:113).

No entanto, o facto de dispormos de todo o tipo de informação à distância de um clique, não implica conhecimento, dito de outra forma, ter acesso aos dados, ou mesmo utilizá-los, não significa ter capacidade de assimilar o seu conteúdo. Assim, levar os jovens a abandonar uma atitude passiva, para transformar ativamente a informação em conhecimento é o desafio que se coloca hoje aos educadores e, em particular, à biblioteca escolar.

Dizer que os jovens recorrem sistematicamente ao «copy and paste», está a tornar-se um aforismo. “São parte do anedotário educativo os chamados «trabalhos de investigação» que muitas vezes não são mais do que colagens ou paráfrases” (Calixto, 1996:121). É comum ouvirem-se críticas ao facto de os alunos reproduzirem os textos pesquisados na Internet, sem que se verifique um investimento pessoal, quanto à seleção e tratamento da informação recolhida. “Mas é também frequente a escola pedir e aceitar trabalhos feitos fora da sala de aula, sem instituir explicitamente dinâmicas de trabalho pedagógico que ajudem os alunos a desenvolver competências ao nível do tratamento e partilha do conhecimento” (Direção-Geral da Educação, 2010:97). Na verdade, a Internet tem sido vista como “uma espécie de «poção mágica» e o entusiasmo daí decorrente tem ocasionado a ausência de avaliação criteriosa das fontes e da respectiva origem por parte da generalidade dos utilizadores” (Pestana, 2001). Acontece que “a reflexão é desprezada frente à velocidade e a complexidade frente à brevidade” (Castells, 2000), sendo preocupante esta

nova realidade: “os espaços e tempos para a reflexão e a abstracção são cada vez mais escassos” (Pinheiro, 2009). Cardoso assevera: “Os alunos têm particular dificuldade em sintetizar ideias, optando muitas vezes pelo processo mais simples: copiar e colar a informação” (Cardoso, 2009). Em suma, os professores bibliotecários têm perante si um enorme desafio. Os jovens têm destreza digital, sem dúvida, mas não têm competências informacionais.

Por estes motivos, reclama-se uma mudança de paradigma ao nível da prestação de serviços na biblioteca escolar. Concebida por muitos como mero centro de recursos, doravante, esta deverá assegurar não só a gestão da informação e do conhecimento (virtual e digital), mas assumir-se igualmente como espaço de ensino e aprendizagem, desenvolvendo experiências educativas explícitas, sistemáticas, integradas e contextualizadas, em articulação com o Projeto Educativo da escola. Não se trata de desenvolver competências tecnológicas *de per si*, sim de preparar este novo sujeito leitor, para que esteja apto a dominar múltiplas literacias nos ambientes informacionais em que vivemos e nos movimentamos. A biblioteca deverá contribuir de forma tangível “para o desenvolvimento da compreensão humana, ou seja, fazendo e construindo conhecimento” (Todd, 2001).

Assim, nesta investigação pretendemos refletir sobre o papel da escola e da biblioteca escolar na aquisição e desenvolvimento das literacias necessárias à aprendizagem ao longo da vida, capacidades de base no acesso, pesquisa, seleção e tratamento da informação. Competências que, cada vez mais, se revelam importantes para a vida futura dos indivíduos, em termos académicos, profissionais e sociais. Enfim, a literacia da informação, ou seja, a “capacidade de aceder, avaliar e usar a informação de várias fontes”, de acordo com Christiane Doyle (1992), deverá constituir um eixo basilar de ação da biblioteca escolar. Fomentar a literacia da informação consistirá em desenvolver dinâmicas concretas que “promovam competências e sejam capazes de inculcar nos alunos um conjunto de valores e atitudes relacionados com o uso adequado da informação” (Todd, 2003).

A biblioteca escolar tem assim um papel fundamental no desenvolvimento das literacias e na aquisição de competências informacionais, nomeadamente: “capacidade de entender suas necessidades de informação e

de localizar, seleccionar e interpretar informações, utilizando-as de forma crítica e responsável” (Campello, 2010:13).

Efetivamente, são cada vez em maior número os estudos que se debruçam sobre o comportamento humano de busca e uso da informação, “na crença de que a informação é essencial ao funcionamento e interacção dos indivíduos, grupos sociais, organizações e sociedades e para melhorar a qualidade de vida” (Todd, 2003).

A fundamentar esta opinião falam estudos internacionais e nacionais. “Há indícios que nos levam a constatar que os jovens não são tão exímios e habilidosos como se pensa no uso que fazem do mundo digital” (Todd, 2001:14). Sem querer generalizar, a título de exemplo, indicamos o plágio testemunhado na imprensa nacional pelo professor Rui Matos: “Muitos alunos chegam do Secundário com a noção de que fazer *copy/paste* não tem mal e que podem entregar assim o trabalho, sem citar fontes, apresentando as ideias de outros como suas” (Campos & Oliveira, 2011:80). As dificuldades de síntese, de análise, de pesquisa, de avaliação da informação encontrada na web e da sua comunicação, pautada por princípios éticos, são uma realidade.

São organismos internacionais como a *International Federation Library Association* (IFLA/UNESCO) que sublinham: “a literacia da informação e a aprendizagem ao longo da vida são os faróis da Sociedade da Informação, iluminando os caminhos para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade” (IFLA, 2005). Também a *American Library Association* (ALA) já há 20 anos atrás vaticinava: “para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar eficazmente a informação” (ALA,1989). Reconhecendo esta problemática e a sua pertinência foram criados ao longo dos últimos anos vários modelos que apoiam o processo de pesquisa de informação, sendo o mais célebre o “Big 6”. E, mais recentemente, as normas para o aluno do séc. XXI da AASL de 2007 destacam:

“the standards explicitly identify outcomes in terms of: “inquire, think critically and gain knowledge”; “draw conclusions, make informed decisions;” “apply knowledge to new situations, and create knowledge”; “Share knowledge and participate ethically and productively as members of our democratic society”; and “pursue personal and aesthetic growth” (Todd, 2008).

Em 2005, a IFLA proclamou a literacia da informação “um direito humano básico num mundo digital que promove a inclusão em todas as nações” (IFLA/UNESCO, 2005). Hamelink e Owens (1976), citados por Dudziak (2003) advertem que “os cidadãos competentes no uso da informação estão em posição de tomar decisões mais inteligentes e socialmente responsáveis que os cidadãos que não estão bem informados” (Silva, Jssara, & Brandão, 2005:35). Por exemplo, no Brasil, “o que está a definir o aumento ou redução da desigualdade social é justamente o nível de utilização do conhecimento e sua aplicação, hoje, de forma inalienável, via TIC” (ibidem).

Assim, Ershova augura: “those in possession of all these tools will enjoy a future marked by abundance, but who are deprived of them will be marginalized” (Ershova & Hohlov, 2000) e Nunes assegura: “actualmente, a literacia informacional é uma condição da inclusão social” (Nunes, 2007:65). Na verdade, “uma das maiores interrogações que estão no horizonte próximo, no quadro da sociedade da informação, é a ameaça da info-exclusão” (Marques, 1998:15), até porque, como profetiza Pierre Lévy: “o dilúvio da informação não diminuirá nunca mais (...). Não terá fim” (Lévy, 2002:15).

Sendo certo que organismos nacionais, como a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), e internacionais (ALA e IFLA/UNESCO) reiteram que algo deve ser feito dada a conjectura atual, com este estudo de investigação em ação, visámos perceber se um conjunto de estratégias intencionalmente planificadas pela BE, em colaboração com a área curricular não disciplinar de área de projeto, leva os alunos a adquirir competências, conhecimentos e valores relacionados com a pesquisa, avaliação, organização, difusão da informação e construção do conhecimento.

Para melhor compreender e caracterizar as competências informacionais de um grupo de 24 adolescentes, cuja média de idades ronda os 15 anos, realizámos um estudo prévio, mediante a aplicação de um inquérito por questionário e a metodologia de observação direta. Indagámos ainda os docentes, através de entrevista semiestruturada, para melhor compreender a sua perceção relativamente aos constrangimentos associados ao trabalho de pesquisa que solicitam aos seus alunos.

Nas aulas de área de projeto, foram desenvolvidas sessões teórico-práticas no âmbito da literacia da informação, isto é, experiências de

aprendizagem promotoras do desenvolvimento da capacidade de transformar a informação em conhecimento (pesquisar, selecionar, avaliar, processar e comunicar informação). Todos os materiais foram produzidos por nós, em situação de investigação.

Será que trabalhando em conjunto, biblioteca escolar e docentes curriculares, poder-se-á formar uma sólida equipa, projetada para melhorar a prestação académica dos alunos e o pensamento crítico necessários para o sucesso ao longo da vida? A avaliação desta intervenção foi realizada mediante a aplicação de um questionário por inquérito aos alunos.

Este estudo está organizado em duas partes - o enquadramento teórico (revisão da literatura) e o estudo empírico. O estudo teórico está subdividido em três capítulos: evolução do conceito de literacia da informação; relação deste com as políticas educativas; e como influencia o papel da biblioteca escolar. A parte empírica contempla as questões de investigação, os objetivos, as opções metodológicas, a descrição do contexto de intervenção, dos seus atores e da intervenção teórico-prática. A análise dos dados recolhidos e consequentes conclusões e sugestões encerram este breve estudo.

As referências bibliográficas, apresentadas de acordo com a American Psychological Association (APA), em cerca de 150 documentos, contemplam mais de 80 recursos eletrónicos (57%), e os autores mais citados são Le Deuff, Ross Todd, Raymond Quivy e Manuela Barreto Nunes.

PARTE I - ESTUDO TEÓRICO

1. Da literacia às múltiplas literacias

1.1. Introdução

“Não é pelo facto de existirem muitos ramos da
literacia que se deixa de ter uma árvore”
(Hannon, 1995:14)

O termo «*literacy*» donde provêm os termos *literacia*, em português da norma luso-africana, e *letramento*, em português do Brasil, ocorre já nos finais do séc. XIX, quer na Inglaterra, quer nos Estados Unidos.

Inicialmente, o conceito de literacia cingia-se às operações mais simples de leitura, escrita e cálculo. Em Portugal, sendo que já existia a palavra «alfabetização», foi em 1996 que o termo «literacia» começou a ser mais frequentemente usado, na sequência do estudo de Ana Benavente - *A Literacia em Portugal*.

Assim, a literacia traduz-se na capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana, revelando-se essencial não só para o sucesso educativo, em termos pessoais, como para a vida em sociedade, em termos laborais e no exercício da cidadania, estimulando o espírito crítico e proativo.

Doravante, o sistema educativo terá de estabelecer padrões claros e ambiciosos, centrados na aquisição de habilidades intelectuais complexas, preparando os indivíduos para a aprendizagem ao longo da vida.

Nos anos 80, o decréscimo dos níveis de analfabetismo (que remanescia sobretudo junto dos escalões etários mais envelhecidos da população), proporcional a significativos aumentos de escolarização não conseguiu obliterar uma evidência: “países como a França, os Estados Unidos, o Canadá verificaram a existência de percentagens significativas da sua população com dificuldades na utilização de material escrito” (Benavente, 1996:4). Esta constatação desencadeou o estudo *A Nation at Risk*, em 1984.

É assim que “la fin des années 90 voit éclore deux nouvelles études: PISA de l’OCDE et Pirls de l’IEA” (Vanhulle, 2001:43), eivados de uma conceção interativa da leitura. A pesquisadora belga conclui : no Pisa, literacia é “comprendre, utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos, pour réaliser ses objectifs personnels, développer ses connaissances, ses potentialités, et participer à la vie en société” (ibidem).

Deste modo, numa perspetiva funcionalista, à incapacidade de domínio da leitura, da escrita e do cálculo, comprometedora de uma efetiva participação na vida social, atribuiu-se a designação de «iliteracia».

Em 1991, estudiosos canadianos (Gilles Montigny, Karen Kelly e Stan Jones), definem literacia como: as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Assim “esta definição de literacia vai para além da mera compreensão e descodificação de textos, para incluir um conjunto de capacidades de processamento de informação que os adultos usam na resolução de tarefas associadas com o trabalho, a vida pessoal e os contextos sociais” (Benavente, 1996:6). Importa promover o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que permitam aos cidadãos selecionar, avaliar, compreender, refletir e comunicar o conhecimento advindo da informação recolhida.

Novos desafios sociais no uso da leitura e da escrita implicaram a criação de uma nova palavra. Efetivamente, de acordo com a autora Leda Tfouni, a literacia terá de ser vista como um *continuum* e não perspetivada em dicotomias reducionistas. Ela está sujeita a uma atualização continuada, em virtude de necessitar de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente na sociedade (Tfouni, 1985:15).

A ligação inextrincável entre a vida e a literacia é ilustrada por Barton através da *ecological metaphor*:

“literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, language and learning. (...) Instead of studying the separate skills which underlie reading and writing, it involves a shift to studying literacy, a set of social practices associated with particular symbol systems and their related technologies” (Barton, 1994:32).

Em resultado do seu convívio social, conforme refere Marcuschi, mesmo as pessoas analfabetas podem apresentar um certo grau de literacia adquirido de modo informal. Com efeito, essas pessoas são capazes de distinguir marcas de produtos, «leem» nomes de ruas, de localidades, sabem escrever números (Marcuschi, 1998:106). Eugene Kintgen, citado por Marcuschi, é, a este respeito, taxativo: “as far as we could determine, nonliteracy status does not exclude a person from full participation in economic activities or in town or society life” (idem: 78).

De igual modo, também a investigação conduzida por Scribner e Cole, junto do povo Vai, no noroeste da Libéria, reforça que o mais importante “no es la alfabetización en cuanto capacidad descontextualizada de leer o escribir, sino las prácticas sociales que las personas aprenden al formar parte de un grupo social” (Gee, 2005:72).

Não obstante ser considerada uma estrutura potenciadora de literacia por excelência, a escola não detém exclusividade na formação das competências literárias. De acordo com Kleiman, “outras agências de literacia também dignas de menção são a família (letrada) – mesmo a mais eficiente e importante -, as instituições políticas, os grupos sindicais” e também a igreja e o local de trabalho (Kleiman, 1998:182).

Nesse sentido, alguns autores propõem-se falar de «literacias». Algumas literacias são dominantes, isto é, mais visíveis e influentes do que outras.

Donaldo Macedo considera que a literacia chega a ser encarada “como um conjunto de práticas que atuam quer para dar poder, quer para marginalizar as pessoas” (Macedo, 2000:84), obedecendo à circularidade social e cultural da teoria bourdiana, pela exclusão das dimensões social e política da prática da leitura. Os leitores são encarados como «objetos». “Essa abordagem da leitura tem servido primordialmente aos interesses da elite”, explicita Macedo (idem:87).

É imperativo que o carácter democrático e igualitário da sociedade da informação seja reforçado, que se promovam oportunidades equitativas de acesso à informação, evitando a exclusão social, económica e cultural das franjas mais desfavorecidas da população. J. Gee adverte:

“la alfabetización sirvió como herramienta socializadora para el pobre, considerándose como una posible amenaza si el pobre la utilizara mal (para

hacer un análisis de su opresión y para reclamar poder), y sirvió como una tecnología para la continuada selección de miembros de una clase social para ocupar los mejores puestos de la sociedad” (Gee, 2005:74).

Efetivamente, há estudos que comprovam que, não obstante os esforços concretos de alfabetização em massa, implementados em países do Hemisfério Norte, no séc. XX “não houve um efeito estatisticamente significativo da alfabetização na mobilidade social. Pelo contrário, alguns indivíduos conseguiram ascensão social mas os grandes grupos de pobres e discriminados ficaram ainda mais pobres” (Kleiman, 1998:37). Como de resto salienta Angela Kleiman “não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento económico, igualdade social, modernização” (ibidem).

Em Portugal, malogradamente, estudos recentes têm revelado a persistência de níveis elevados de iliteracia na sociedade portuguesa. Em dezembro de 2009, foi apresentado, na Fundação Calouste Gulbenkian, o estudo *A dimensão económica da literacia em Portugal*, realizado a pedido do Plano Nacional de Leitura pela empresa canadiana DataAngel. E, mais uma vez, se concluiu que “Portugal apresenta os níveis mais baixos de competências de literacia de entre todos os países onde se realizaram inquéritos até à data” (DataAngel, 2009:9).

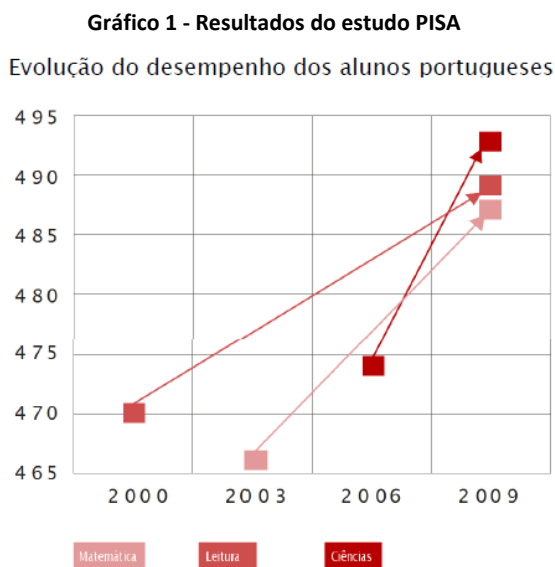
Naturalmente não podemos igualmente descurar os estudos nos quais Portugal tem participado, nomeadamente o *Programme for International Student Assessment* (PISA), promovido pela OCDE sobre «literacia da leitura», ou seja, “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade” (GAVE, 2001:5). Nos estudos PISA de 2000, 2003 e 2006, a título de exemplo, “os hábitos de leitura e a competência leitora emergem avaliados como deficitários no que respeita à população estudantil portuguesa” (Torre, 2010:25).

Porém, contrariando a tendência dos últimos anos, os resultados do PISA 2009 foram animadores para Portugal. Nas palavras do então Secretário-Geral da OCDE, Angel Gurría, “nove anos depois, Portugal regista melhorias muito significativas. Na literacia de leitura, o objeto do último estudo do PISA,

Portugal passou de uma posição claramente inferior à média da OCDE para uma posição na média da OCDE” (Gurria, 2010:1).

Na prática, Portugal situou-se na 21.^a posição, num conjunto de 33 países da OCDE que participaram no estudo, em 2009. Em 2000, Portugal estava na 25.^a posição, num conjunto de 27 países da OCDE.

Destaca-se o facto de a proporção de estudantes com um desempenho abaixo do nível 2 ter diminuído de 26% para 18%. Ainda mais notável é o facto de a variância dos desempenhos dos alunos ter diminuído 20%. Assim, constitui igualmente motivo de orgulho a equidade da educação, a influência positiva da escola na correção das assimetrias e desigualdades sociais. Portugal é o “6.º país cujo sistema educativo melhor compensa as assimetrias socioeconómicas” (Gave, 2010:2), pois apresenta-se como um dos países com maior percentagem de alunos de famílias desfavorecidas que atingem excelentes níveis de desempenho em leitura.



Fonte: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Apres_Gulb_Final.pdf

Se o estudo PISA 2009 avaliou as literacias da leitura, a literacia matemática e científica, na verdade, com o advento das novas tecnologias da informação e a eclosão dos ambientes digitais, foram surgindo ainda outras literacias, sendo cinzelada uma perspetiva caleidoscópica do sentido original: literacia funcional, literacia digital, literacia informática, tecnológica, literacia dos média, visual, literacia da informação, literacia até da arte de viver. Por

oposição ao conceito clássico de capacidade para saber ler, escrever e contar, hoje, literacia é um conceito jovem e permeável sem definição acabada.

Esta nova e plural definição de literacia, associada às múltiplas vivências do ser humano, é defendida pela UNESCO:

“Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society” (UNESCO, 2005:13).

De acordo com Alvin Toffler, escritor e futurista norte-americano, a iliteracia do séc. XXI, não se refere àqueles que não sabem ler e escrever, mas àqueles que não sabem aprender, desaprender e reaprender. É fundamental, nos dias de hoje, dominar competências informacionais que potenciem a aprendizagem ao longo da vida, que preparem os nossos alunos para quebrar barreiras, encetar mudanças e participar ativamente na construção do seu percurso de vida.

Interrogo-me: poderá a escola demitir-se deste desígnio, a promoção da literacia, num país onde a percentagem de analfabetismo é ainda assustadora (9% em 2001), o equivalente à que os países mais avançados da Europa apresentavam há um século atrás (Santos, 2007:29), e o analfabetismo funcional é uma inquietante realidade?

Sendo que, de acordo com o estudo *A dimensão económica da literacia em Portugal*, a literacia, enquanto capacidade de compreender e de aplicar conhecimento em forma impressa, é “há muito reconhecido como um determinante essencial do crescimento económico” (DataAngel, 2009:119) o investimento nesta área é tanto mais pertinente quanto sabemos que a nossa economia atravessa, atualmente, um período particularmente crítico.

A escola, e em particular a biblioteca escolar, constituem a pedra angular no contributo para a aprendizagem crítica e transformadora. A mudança de paradigma, impelida pelo surgimento dos ambientes digitais, fez ressaltar a literacia da informação como uma literacia inclusiva. Esta, ao pressupor competências básicas de literacia, não se esgota nas mesmas e propõe um conceito mais abrangente. O desenvolvimento de competências de

informação, de novas habilidades intelectuais, revela-se crucial na promoção da inclusão social e combate ao fosso digital.

Em suma, há que unir esforços no sentido de combater o anátema da iliteracia e franquear a cada criança/jovem o passaporte para uma participação consciente, crítica e interventiva na sociedade.

1.2. A literacia da informação

1.2.1. Evolução histórica do conceito de «Literacia da Informação»

Hoje, a literacia da informação é uma das competências essenciais para a vida dos cidadãos, pois que quase todas as atividades profissionais, bem como os serviços aos quais acedemos se relacionam com as tecnologias da informação e comunicação.

O conceito de «*Information Literacy*» (IL) surgiu pela primeira vez na literatura, nos Estados Unidos, no início da década de 70, entre profissionais preocupados com o papel da biblioteca escolar na educação global, no relatório intitulado: *The information service environment relationships and priorities* (1974). Assim, a expressão IL é atribuída a Zurkowski, bibliotecário americano.

Em 1979, *The Information Industry Association* considerou a pessoa letrada em informação como aquela que conhece técnicas e habilidades para usar ferramentas informacionais, a fim de encontrar soluções para a resolução de problemas. Deste modo, “como seria de esperar, a problemática da *literacia informacional* tornou-se um tema recorrente a partir do momento em que o termo «sociedade da informação» ganhou popularidade” (Correia, 2007:60).

Em artigo de revisão sobre o conceito na Europa, a estoniana Sirje Virkus (2003) ressalta que o maior volume de literatura sobre o assunto se encontra nos Estados Unidos e na Austrália, exatamente porque foi lá que começou a discussão. De acordo com Dudziak (2003:28), os países que mais se têm dedicado a este tema são os Estados Unidos, a Austrália, o Reino Unido, o Canadá e a África do Sul.

Nos anos oitenta, o aparecimento de alguma tecnologia veio a influenciar o conceito de literacia da informação. Se a década de 70 ficou marcada pelo reconhecimento de que a informação é essencial à sociedade,

naturalmente, um novo conjunto de competências era necessário para o uso eficiente e eficaz da mesma (idem, 2003:24).

Assim, os anos 80, fortemente influenciados pelas novas tecnologias de informação, popularizaram a conceção de «*information literacy*» com o sentido de capacitação em tecnologia da informação. “A partir do estudo de usuários de Breivik, da reação à publicação do documento governamental americano intitulado *Nation at Risk* e da divulgação do *Information Power*, os bibliotecários começavam a prestar atenção às conexões existentes entre bibliotecas e educação, a «*information literacy*» e a aprendizagem ao longo da vida” (idem:25).

Em 1986, Taylor definiu literacia informacional nos seguintes termos: “a verdadeira literacia informacional é constituída por um conjunto de conhecimentos e capacidades. [...] os tipos de conhecimentos e capacidades de que qualquer pessoa instruída precisa para funcionar de forma eficaz numa sociedade tecnológica e rica em informação” (Taylor,1986:225). Vários autores consideraram na época que a literacia informacional não constitui uma nova capacidade a juntar à literacia como era entendida tradicionalmente (saber ler, escrever e contar), mas como um fator que modificava a natureza do conceito original (Correia, 2007:59).

Em 1987, surge a monografia de Karol C. Kuhlthau intitulada *Information Skills for an Information Society: a review of research* “na qual lança as bases da *information literacy education*, ou seja, a educação voltada para a «*information literacy*»” (Dudziak, 2003:25). Em anos posteriores, daria prosseguimento aos seus estudos definindo a literacia da informação como “um modo de aprender, enfatizando a noção de processo cognitivo” (ibidem).

No mesmo ano, a *American Library Association* concebeu uma coligação com mais de 65 organizações americanas, o *Presidential Committee on Information*, reconhecendo que a literacia ia muito para além da capacidade de ler e escrever. O movimento tornou-se tão importante que, em 1989, foi criado o *National Forum on Information Literacy*, mantido pela *American Library Association's Presidential Committee on Information Literacy*. O conceito de literacia da informação, propagado pelo Forum, foi largamente reproduzido e disseminado, sendo um das definições mais citadas na literatura: “Information literacy is defined as the ability to know when there is a need for information, to

be able to identify, locate, evaluate, and effectively use that information for the issue or problem at hand” (ALA, 1989:1).

Começa então a delinear-se a aliança entre três vetores essenciais: a educação, a literacia da informação e a aprendizagem ao longo da vida. O comité propunha recomendações e defendia que os alunos deviam ser competentes em seis domínios: ter a capacidade de reconhecer quando necessitam da informação; identificar a informação necessária para resolver um problema ou questão; encontrar essa informação; avaliá-la com sentido crítico; organizá-la para, finalmente, a poder utilizar em proveito próprio.

Nos anos 90, a definição da ALA foi amplamente aceite. Concomitantemente, foram surgindo modelos de literacia de informação, descrevendo por etapas aquilo que era esperado dos utilizadores e, em especial, dos alunos: «Pathways to Knowledge» dos americanos Marjorie Pappas e Ann Tepe; Modelo PLUS do inglês James Herrings; «The Big6» de Mike Eisenberg e Bob Berkowitz, entre outros.

Porém, Le Deuff adverte “ces modèles sont quelque peu trop linéaires et présentent toujours le risque que des formateurs cherchent à les appliquer tels quels” (Le Deuff, 2009:189).

Termos como «*skills*» e competências tornam-se centrais, focalizados em aptidões a desenvolver no seio de referenciais de desempenho. É importante sublinhar que estes modelos foram maioritariamente concebidos nos anos 80 e 90 e surgiram da necessidade de analisar o processo de pesquisa de informação na linha de exploração de Carol Kuhlthau.

Por outro lado, “l’explosion d’Internet et des «nouvelles» technologies a contribué à l’extension de l’IL” (Chevillotte, 2005). Numerosos trabalhos debruçaram-se sobre os modelos do processo de pesquisa da informação, nomeadamente de C. Kuhlthau, e C. Bruce (idem).

Em 1992, o ERIC (*Education Resources Information Centre*) incorporou a expressão «*information literacy*» na sua lista de descritores.

Dois anos depois, em 1994, Doyle, na sua obra *Information literacy in an Information Society: a concept for the information age* traçou as diretrizes da literacia da informação, considerando-a “um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos e valores ligados à busca, acesso, organização, uso e apresentação da informação na resolução de problemas, utilizando, para tanto,

o pensamento crítico” (Dudziak, 2003:26). O resultado de seu relatório levou à definição do conjunto de metas que nortearam a *National Educational Goals* de 1990, para o ensino médio.

É neste contexto que o conceito de literacia da informação surge de mãos dadas com a noção de «aprender a aprender» o que, em última análise, incrementa o sentido da descoberta, o espírito inquisitivo e o gosto pela aprendizagem permanente ao longo da vida. Esta tornou-se uma questão proeminente nas últimas décadas, com várias organizações internacionais, como a UNESCO e a OCDE, e muitos países a trazê-la para o primeiro plano da agenda política: *Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida*, em 1996; no Reino Unido, a *National Grid for Learning*, bem como *The World Initiative On Lifelong Learning*.

Shapiro e Hughes, em 1996, apresentam uma aceção de literacia da informação como sendo essencial para assegurar a democracia. Importa saber como usar computadores e ter acesso à informação, avaliá-la criticamente, mas também refletir sobre a natureza da própria informação, a sua estrutura técnica, e a sua função social, cultural e até mesmo o contexto filosófico em que se insere.

“Indeed, such an extended notion of information literacy is essential to the future of democracy, if citizens are to be intelligent shapers of the information society rather than its pawns, and to humanistic culture, if information is to be part of a meaningful existence rather than a routine of production and consumption” (Shapiro & Hughes, 1996:4).

Sublinhe-se, ainda nesta década, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, aprovada pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, em Jomtien, na Tailândia, que, no seu artigo primeiro tem plasmada a seguinte diretriz:

“cada pessoa - criança, jovem ou adulto – deve (...)satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. (...) como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, (...) como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, (...) viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (...)” (UNESCO, 1998).

Entre nós, em 1997, através do *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal* (MSI, 1997) é destacada a preocupação com a infoalfabetização e a infoexclusão, dada a existência de barreiras no acesso à Sociedade da Informação, de natureza económica, educacional e cultural. “O Livro Verde (1997) considerou que entre as medidas indispensáveis para combater a infoexclusão se incluíam a criação de condições de acesso à informação nas escolas” (Correia, 2007:62). Este é o espaço onde são facultados os meios para construir o conhecimento, atitudes, valores e adquirir competências.

Em suma, em diversos países europeus, as expressões utilizadas para designar literacia da informação remetiam claramente para competências a desenvolver. Por exemplo, “in Denmark the term informationskompetence, in Finland informaatiokompetenssi, in Germany informationskompetenz, in Norway informasjonskompetanse and in Sweden informationskompetens have been used for information literacy” (Virkus, 2003).

Todavia, no final da década, em 1997, a australiana Christine Bruce introduziu um novo entendimento a respeito da literacia da informação e denominou-o «modelo relacional». “Considerando a *information literacy* como fenómeno, Bruce parte do pressuposto de que a literacia da informação está acima do desenvolvimento de competências; é muito mais uma questão situacional experimentada pelos sujeitos, resultando disso uma ênfase em determinadas conceções e experiências” (Dudziak, 2003:27). Na sua obra *Seven faces of Information Literacy* (1997), Bruce estabelece sete conceções de IL: a da tecnologia da informação, das fontes de informação, do processo de informação, controlo da informação, construção do conhecimento, extensão do conhecimento e, por fim, a conceção de inteligência (Bruce, 1997).

Em 1998 surgiram umas das primeiras normas sobre literacia da informação: *Information Literacy Standards for Student Learning*, inseridas na publicação - *Information Power: Building Partnerships for Learning*. (ALA/AECT, 1998). Trata-se de nove competências de informação, distribuídas por três grupos: a literacia da informação; aprender a aprender; e responsabilidade social.

A encerrar o milénio, em 1999, Carol Kuhlthau enfatiza o papel colaborativo da escola na preparação dos alunos para a aprendizagem ao

longo da vida: “literacy, then, is the ability to construct one’s own meaning from na information-rich environment. The challenge for the information-age school is to educate children for living and learning in a information-rich environment” (Kuhlthau, 1999:7).

Dada a rápida evolução do conceito ao longo da década, a bibliotecária australiana, Linda Langford, chegou mesmo a admitir que era compreensível que nos sentíssemos perdidos e confusos quando confrontados com as discussões em torno do conceito de literacia da informação: “from where did this term emanate to occupy so much discussion? Is it a transfiguration, a concept that is age-old but given new clothes to fit in with the educational speak of the Information Age? Is information literacy merely an embellished view of the traditional understanding of literacy?” (Langford, 1998:60).

Com o novo milénio, vai crescendo com força o reconhecimento de que a IL é uma competência essencial para o séc. XXI. Vários países têm fortalecido a aplicação do conceito como estratégico.

Em 2000 foi publicado o primeiro documento sobre literacia da informação com normas para o ensino superior. São apresentados cinco níveis de desempenho, desdobrados em vários descritores, aos quais subjaz a seguinte preocupação : “information comes to individuals in unfiltered formats, raising questions about its authenticity, validity, and reliability. In addition, information is available through multiple media, including graphical, aural, and textual, and these pose new challenges for individuals in evaluating and understanding it.” (ALA, 2000:4). Assim, a facilidade de acesso à informação, por si só, não se traduzirá em cidadãos mais conhecedores e informados, sem que dominem um conjunto de competências informacionais.

Sendo um tópico universalmente explorado, a literacia da informação, ao implicar uma operação massiva, integra as políticas educativas. Como requisito da “Sociedade da Informação, não pode ser desenvolvido mediante intervenções pontuais e fragmentadas, antes de acordo com políticas educativas coerentes. Desde 2000 que o Departamento de Educação dos Estados Unidos inclui a IL no seu plano nacional de educação em tecnologia, como objetivo” (Virkus, 2003:3).

Em 2001, na Oceânia, o *Council of Australian University Librarians* definiu padrões de literacia da informação - *Information Literacy Standards*

(CAUL, 2001), que foram reeditados em 2004 com a colaboração da coligação ANZIL (*Australian and New Zealand Institute for Information Literacy*).

No mesmo ano, a ALIA (*Australian Library and Information Association*) lançou o *Statement on Information Literacy for all Australians*, confirmando a importância da IL numa perspetiva pessoal, política, económica, cultural e global. Segundo este documento, a literacia da informação é um pré-requisito para uma cidadania ativa, a inclusão social, a criação de conhecimento, a autonomia pessoal e a capacidade de aprender ao longo da vida (Bundy, 2002).

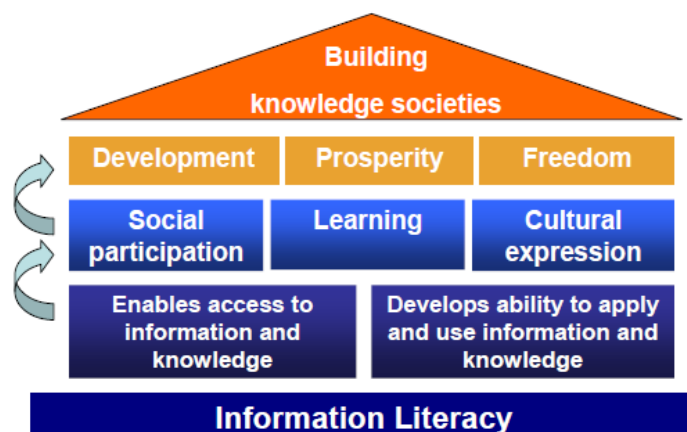
Na Europa, o Conselho Europeu extraordinário de Lisboa lançou, em março de 2000, uma ação para uma *Europa da Inovação e do Conhecimento*. O texto introdutório sublinha:

“l’arrivée subite – puis l’importance croissante – des technologies de l’information et des communications (TIC) dans les sphères professionnelle et privée a une double conséquence : d’une part, elle appelle une révision complète du système éducatif européen mais, au-delà, l’accès à la formation tout au long de la vie doit être garanti” (Chevillotte, 2005).

Assim, a literacia da informação é, hoje, um movimento mundial, capitaneado pela IFLA, *International Federation of Library Association* (que em 2002 criou uma secção destinada à IL) e pela UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*). São muitos os exemplos de reuniões realizadas em vários países: Cimeira de Genebra em 2003; Declaração de Praga, 2003; Declaração do Estoril, 2004; Cimeira de Tunes, 2005; Declaração de Alexandria, 2005 e outras (Basili, 2008).

Relativamente à Declaração de Alexandria, realizada em 2005 pela UNESCO, IFLA e NFIL (*National Forum on Information Literacy*) - *Beacons of the Information Society*, teve como mote a literacia da informação e a aprendizagem ao longo da vida. Nela se declara que “information literacy and lifelong learning are the beacons of the Information Society, illuminating the courses to development, prosperity and freedom” (UNESCO/IFLA, 2005:1). A literacia da informação é um dos direitos humanos básicos num mundo digital e promove a inclusão em todas as nações.

Figura 1 - Unesco and Information Literacy

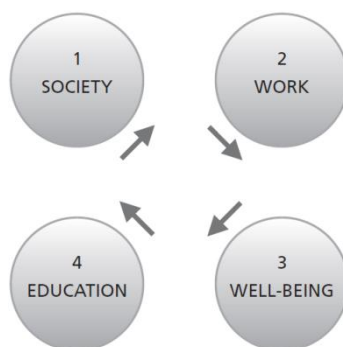


Fonte: http://www.humanit.org/PID/Unesco_april08/ito_InformationLiteracy.pdf

De resto, a informação é um direito humano consagrado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, proclamada em 1948 (artigo 19.º). Direito inquestionado igualmente na *Constituição da República Portuguesa* que, no seu Cap. III – Direitos e deveres culturais – no artigo 73º (Educação, cultura e ciência), no ponto 2, refere que cabe ao Estado promover a democratização da educação ministrada pela escola e pelos outros meios formativos, contribuindo “para a igualdade de oportunidades, a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais... para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva”. Contudo, “é grande o fosso entre os direitos consagrados na lei e as práticas sociais efetivas” (Correia, 2007:57). É que para aceder à informação “é necessário um conjunto de competências, que vão do grau mínimo de literacia, no sentido tradicional do termo, até competências informacionais no seu sentido mais lato” (ibidem).

A Unesco, publicou em 2008 o relatório *Towards Information Literacy Indicators* da autoria de Jesús Lau e Ralph Catts, no sentido de estabelecer indicadores de literacia da informação e sublinhar que esta competência não deve estar apenas relacionada com a educação, mas também com o desenvolvimento económico e social das nações, a saúde, o bem-estar, o envolvimento e a participação ativa na sociedade civil (Catts & Lau, 2008:9).

Figura 2 - Information Literacy Contexts



Fonte: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08_InfoLit_en.pdf

De acordo com a resolução 56/183 de 21 de dezembro de 2001, da Assembleia Geral das Nações Unidas, a *Cimeira Mundial para a Sociedade da Informação* (CMSI), que contou com a participação de 175 países, entre os quais Portugal, desenrolou-se em duas fases distintas: a primeira teve lugar em Genebra, em 2003 e a segunda em Tunes, em 2005. Nesta data foi delineado o seu plano de ação:

“...concrete action lines to advance the achievement of the internationally-agreed development goals, including those in the Millennium Declaration, the Monterrey Consensus and the Johannesburg Declaration and Plan of Implementation, by promoting the use of ICT-based products, networks, services and applications, and to help countries overcome the digital divide” (CMSI, 2005:1).

Acrescente-se ainda que a UNESCO, que divulgou a sigla Alfin, com o apoio das Nações Unidas, tem mesmo em curso, desde 2003 a 2012, a década da literacia - The United Nations Literacy Decade, sob o lema «*Literacy for all: voice for all, learning for all*». Sendo a literacia entendida como liberdade, o seu objetivo é levá-la àqueles que a ela não têm acesso, crianças e adultos incluídos, de forma a permitir a infoinclusão, ou seja, facultar o acesso à informação disponível nas redes, especialmente aquela que fará diferença para a sua vida e para a comunidade na qual está inserido (UNESCO, 2003).

Foi no último decénio que se acrescentaram ao conceito de literacia da informação valores de responsabilidade, ética e legalidade. A CILIP (*Chartered Institute of Library and Informational Professionals*), a mais antiga associação de bibliotecários na Grã-Bretanha, fundada em 2002, propõe uma perceção mais completa de literacia da informação: “information literacy is knowing when

and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner” (CILIP, 2004:1).

Também a definição proposta por Johnston e Webber (2003) vai ao encontro da anterior quando considera que a literacia da informação consiste em adotar um “appropriate information behaviour to obtain, through whatever channel or medium, information well fitted to information needs, together with critical awareness of the importance of wise and ethical use of information in society” (Johnston & Webber, 2003:336).

Em suma, atualmente a literacia da informação é reconhecida pelos mais importantes organismos internacionais, como a UNESCO, a OCDE, a ALA, a IASL ou a IFLA, assumindo-se como essencial na educação, na aprendizagem, bem como fundamental na promoção da equidade social e da competitividade económica.

A literacia da informação é multifacetada e relaciona-se com diversas vertentes da vida em sociedade da informação. São múltiplos rostos, passíveis de ser segmentados. Nesse sentido, Le Deuff distingue num estudo recente três grandes concepções de IL: «la conception économique», «la conception issue des bibliothèques» e «la conception citoyenne». Segundo o mesmo autor, são perspetivas dominantes, constituindo formas diferentes de encarar a informação (Le Deuff, 2009:174).

Quanto à concepção económica, Le Deuff explicita: “l’*information literacy* se trouve pleinement ancrée dans une logique de competences opérationnelles via une pression économique qui cherche à disposer de travailleurs efficaces de suite, et adaptés à la nouvelle donne qui fait de l’information la matière première” (Le Deuff, 2009:177). Afinando pelo mesmo diapasão, Annemarree Lloyd, investigadora australiana, que tem desenvolvido investigações sobre a transferência de competências da universidade para o mercado de trabalho, e a aprendizagem ao longo da vida, defende, à semelhança de Christine Bruce, que a literacia da informação só fará sentido se aplicada sobretudo ao mercado de trabalho, numa perspetiva profissional. Curiosamente esta concepção está profundamente associada aos objetivos iniciais propostos por Zurkowski, o presidente da *Information Industry Association* que, pela primeira vez, empregou a expressão *information literacy*, em 1974.

Por outro lado, a concepção associada às bibliotecas, estando ancorada ao texto da ALA de 1989, cuja definição de literacia da informação é recorrentemente retomada e traduzida, é de longe a mais comum, “elle rassemble entre 1973 et 2002 près de 80% des publications dans une optique de formation” (Le Deuff, 2009:178). A estoniana Sirje Virkus, em importante revisão da literatura sobre a literacia da informação na Europa atesta: “in several countries in Europe information literacy development has been derived from user education and library instruction in the school context” (Virkus, 2003:10).

Finalmente, a terceira concepção, associada à cidadania, destaca as capacidades de participação e assunção de um papel ativo nos diversos ambientes, sendo que o domínio da informação é condição essencial no quotidiano duma sociedade da informação em evolução. Esta é também a ideia defendida por Johnston e Webber que, criticando os modelos clássicos de literacia da informação e a sucessão de competências que lhe estão associadas, a consideram como “a continuous process of forming whole human beings, which should enable people to develop awareness of themselves and their environment and encourage them to play their social role at work and in the community” (Johnston & Webber, 2006:111).

Os mesmos autores ingleses, especialistas em literacia da informação, sugerem a gravitação do conceito em torno de três elementos: “information literacy for citizenship, information literacy for economic growth, and information literacy for employability” (idem:108).

Já os noruegueses Audunson e Nordlie destacam três categorias diversas de IL: “technical capabilities or what one might call computer literacy; intellectual capabilities related to traditional literacy; and communicative competency that presupposes technical as well as intellectual capabilities, and at the same time transcends them” (Audunson & Nordlie, 2003).

Naturalmente, o entendimento sobre o conceito de literacia da informação não é hegemónico. Enquanto muitos autores advogam a causa da literacia da informação, outros afirmam que esta não passa de “um exercício de relações públicas, um nome mais atual para práticas biblioteconómicas consolidadas” (Dudziak, 2003:23). Sendo um conceito que está em permanente atualização, passível de suscitar equívocos, refira-se a título de exemplo o

blogue «*Land of confusion*» da autoria do bibliotecário americano Mickael Lorenzen que exprime, por um lado, as dificuldades em fixar o conceito de literacia da informação e, por outro, a superabundância informacional (Lorenzen, 2003).

De facto, já em 1986, Robert S. Taylor, citado por Le Deuff lamentava: “there is an unfortunate tendency to equate computers and information, and hence to equate computer literacy for *information literacy*” (2009:185).

Bibliotecários, como Stanley Wilder, consideram que a literacia da informação não passa de uma estratégia para tornar a biblioteca mais competitiva face à ameaça da Internet (Wilder, 2005). Edward Owusu-Ansah, bibliotecário americano, doutorado em informação e Barbara Fister, antiga professora bibliotecária, investigadora americana na área da formação em informação, lamentam a vertente demasiado prescritiva, até missionária plasmada nos textos e nas declarações sobre literacia da informação. Fister, no seu artigo «*Smoke and Mirrors*» critica a visão demasiado processual da literacia: “literacy, while an unassailable concept - who could possibly be against literacy? - promises empowerment but has a strongly controlling flavor” (Fister, 2006). Fister denuncia ainda, num tom por vezes humorístico, a rigidez de certos agentes/atores da literacia da informação que aplicam os perfis de desempenho e os referenciais como polícias relativamente ao código da estrada: “at ACRL last month I ran into multiple instances of librarians referring to the Standards with the same familiarity cops have with the criminal code” (idem). A autora ridiculariza de igual modo a forma como alguns agentes educativos se referem à explosão informacional associada aos ambientes digitais: “Information is presented as a threat. It's exploding! We're drowning in it! Like some horrible cancer, it doubles every ten seconds! Without our expert intervention, our labor force will be ignorant, Western economies will falter, and civilization will lie in ruins” (idem).

Também Thomas Hapke, especialista alemão na formação em informação, se demarca da visão clássica de biblioteca, ao defender uma conceção menos prescritiva de literacia da informação. Hapke anuncia o desaparecimento dos utilizadores, considerando-os doravante como coprodutores. Crê que a formação deve ser menos estereotipada e mais cultural (Hapke, 2009).

Assim, o conceito de literacia da informação não deve ficar reduzido a um conjunto de normas, competências, modelos, etapas e perfis de desempenho. A atividade de pesquisa é muito mais do que um exercício intelectual orientado. É um misto de ações, emoções e pensamentos que perpassam em cada um dos momentos da pesquisa. É sobretudo um processo que decorre ao longo da vida de um indivíduo, em situações contextualizadas, com diferentes propósitos. Construção social e cultural do conhecimento deverá basear-se na partilha, na colaboração, em ambientes digitais ou não, ancoradas na história e cultura pessoais de cada um.

1.2.2. Novas visões / perspectivas

O devir do tempo tem-se encarregado de girar o caleidoscópio, facultando-nos novas perspectivas no espectro da literacia da informação.

A AASL (Associação de bibliotecários escolares americanos) propôs em 2008 um novo modelo de literacia da informação com objetivos agora mais alargados. Inicialmente destinados aos estudantes, os perfis de desempenho são alargados ao conjunto de todos os aprendentes.

Com o modelo *Standards for the 21st-Century Learner*, pretendia-se desenvolver as seguintes capacidades:

“Learners use skills, resources, & tools to:

1. Inquire, think critically, and gain knowledge.
2. Draw conclusions, make informed decisions, apply knowledge to new situations, and create new knowledge.
3. Share knowledge and participate ethically and productively as members of our democratic society.
4. Pursue personal and aesthetic growth” (AASL, 2006).

Não só as competências, mas também as convicções e atitudes que orientam o desenvolvimento intelectual, a responsabilidade e autorreflexão devem concorrer para um domínio holístico da informação e aquisição de conhecimento com vista a uma vivência plena em sociedade (AASL, 2006).

Tendo este modelo suscitado alguma polémica entre bibliotecários, aquando da sua publicação, em 2006, na medida em que as capacidades eram consideradas demasiado vagas e amenizaram a formação de utilizador no uso

da informação, foi publicado, em 2008, novo documento: *Learning4Life: A National Plan for Implementation of Standards for the 21st-Century Learner and Empowering Learners*.

Apesar de a dimensão prescritiva continuar a estar presente, tendo em conta as capacidades mencionadas, os objetivos aproximam-se mais de uma cultura da informação e da comunicação. Os aprendentes devem monitorizar o seu processo de aprendizagem, ter consciência da evolução do mesmo, para que possam compreender os sentimentos que afetam o uso da informação. O destaque para conceitos como «*knowledge*», «*democratic society*», «*create*», «*personal and aesthetic growth*», denotam uma evolução não só relativamente ao objetivo final, como ao método que surge menos processual o que pode indiciar uma nova visão da literacia da informação (AASL, 2008:6). Começa a esboçar-se assim uma perspetiva cultural no conceito de literacia da informação.

Por seu turno, Carla Basili, ao perceber «*information literacy*» como um termo cuja essência é americana, traduz literacia da informação por «*cultura dell'informazione*» denotando o desejo e a necessidade de alargamento do conceito. Em 2008, propôs as seguintes perspetivas de literacia da informação:

- a) “Disciplinary perspective: analysis of IL as culture of Information and as a form of study of information”;
 - b) “Social/political perspective: analysis of IL as an educational policy goal”;
 - c) “Cognitive perspective: analysis of IL as a form of personal competence”
- (Basili,2008:15).

Assim, com a investigadora italiana começou a esboçar-se um novo conceito de «cultura de informação» que perspetiva a literacia da informação como um ramo do conhecimento que se ocupa do estudo da informação, mais do que do treino de simples habilidades, assumindo-se como atividade intelectual transversal.

Carla Basili esclareceu «cultura da informação» significa “to infuse values as to the importance of information and its ethical use, while training is mainly concerned with instructions for using tools and information resources” (idem:20). Do treino de competências básicas avança-se para a liberdade de aprender.

O crescente sucesso da expressão de «cultura da informação» e o seu emprego como equivalente de literacia da informação ocorreu no colóquio canadiano: *Information literacy uncorked*, no 37.º congresso da WILU, em maio de 2008 (Le Deuff, 2009:134).

Le Deuff, investigador defensor de uma «cultura de informação», advoga que a descoberta de informações e de documentos interessantes não poderá ser espartilhada por modelos de pesquisa, acontecendo muitas vezes de forma mais complexa, imprevista, ou seja, “par de nouveaux types de médiations, bref par sérendipité. Voilà pourquoi, l'*information literacy* ne peut être considérée de manière isolée, ou tout au moins sur le seul plan de la recherche d'information” (Le Deuff, 2009:198).

A visão inicial de literacia da informação, sem sonegar a dimensão formativa, estava arreigada a uma conceção económica. Porém, mais recentemente, existe a tendência para valorizar a dimensão cultural. A formação na área da literacia da informação deverá, de acordo com Le Deuff, constituir uma transmissão mais ambiciosa com o objetivo da «cultura da informação»: “une didactique de l'information dans des situations concrètes qui ne soient ni artificielles ni inscrites dans une logique procédurale” (Le Deuff, 2009:251). Nesta linha de pensamento, Nunes argumenta igualmente: “as literacias são mais do que ferramentas, são valores culturais” (Nunes, 2007:66).

A canadiana Paulette Bernhard regista a evolução do conceito, quando utiliza a expressão «sociedade do saber» por oposição a «sociedade da informação», passando da ênfase nas habilidades a uma dimensão, atualmente, mais cultural:

“l'avènement de la «société du savoir» a des exigences quant à la capacité de tout un chacun de faire face aux ressources informationnelles, c'est-à-dire de devenir de plus en plus capable de trouver, d'évaluer, d'interpréter et d'exploiter ces ressources, qu'elles soient culturelles ou scientifiques, d'imagination ou de documentation » (Bernhard, 1998).

Le Deuff pretendeu na sua tese de doutoramento evidenciar como a «cultura da informação» está associada ao conceito de «*skholé*», devendo reconciliar cultura técnica e cultura literária. Contudo “la culture littéraire utilise des éléments indispensables à la culture technique et notamment l'exercice

nécessaire de la réflexion et de la méditation, en opérant une «*skholé*», un arrêt pour prendre le temps de réfléchir” (Le Deuff, 2009:372). Mandel já havia constatado: “a reflexão é desprezada frente à velocidade, e a complexidade frente à velocidade” (Mandel, 2002:101). Sublinhando o devir incessante dos fluxos de informação, Nunes constata que “o desenvolvimento da sociedade da informação se está a fazer de forma muito desigual e algo esquizofrénica” (Nunes, 2004:199).

Este tempo de paragem necessário à dedicação ao estudo, a «*skholé*», pressupõe o domínio de técnicas, em especial de leitura e de escrita. Le Deuff explicita:

“une *skholé* perçue comme une liberté de penser et non comme un instrument de domination du maître sur l’élève. La capacité d’attention doit donc être vue comme une méthode, un cheminement au sens étymologique transmis par le maître à l’élève afin que ce dernier puisse exercer sa liberté de penser par lui-même” (Le Deuff, 2009:378).

Porém, adverte que a formação adquirida pela *skholé* não poderá ficar confinada ao ambiente escolar. A «cultura da informação» deverá ser encarada como uma cultura individual, em permanente devir, permeável a outras comunidades de aprendizagem formais e informais (Le Deuff, 2009:385). O desafio será formar sem uniformizar.

Todavia uma cultura da informação não pode realizar-se apenas de forma autodidata: “il convient dès lors de se demander sur quoi peut reposer cette culture de l’information, sur quels éléments et nouvelles médiations” (Le Deuff, 2009:368).

Em suma, almeja-se formar para aprender a aprender, dito de outra forma, favorecer a aprendizagem de noções básicas e a contextualização da aquisição de competências para impelir o estudante a utilizar as suas aprendizagens nas situações futuras do quotidiano.

Visando preparar os cidadãos para lidar com a mudança constante, surgiu recentemente o conceito de *transformational literacy*, no OCLC (*Online Computer Library Center*) *Symposium - Transformational Literacy: Life Stages and Libraries*. Desde tenra idade, a biblioteca ajuda o ser humano a transformar a sua vida. Mas ela torna-se especialmente importante sempre que avançamos para novos estádios da nossa existência: “whether the transition is

from high school to college, student to worker, adult to parent or any other important life change, the need for information and preparation during these “between” states is more acute than at any other time in our users’ lives” (OCLC, 2011). Daí a emergência do conceito de «*transformational literacy*», a literacia que facilita a aprendizagem ao longo da vida.

1.2.3. Investigações sobre comportamentos informacionais de crianças e jovens

Nos últimos anos tem-se constatado um interesse considerável pela literacia da informação, como atestam o número de projetos, seminários, *workshops* e grupos de trabalho, a adaptação dos perfis de desempenho em informação, as iniciativas educativas em muitas instituições, o desenvolvimento de sítios eletrónicos, a conceção de tutoriais e as pesquisas na área.

Um aspeto a relevar é o grande número de estudos que tiveram lugar em ambiente educativo. Este campo de estudo tem sido particularmente profícuo entre investigadores dos Estados Unidos, país que tem investido bastante em pesquisas e tem alcançado importante avanço no assunto.

Assim, destacam-se a pesquisadora norte-americana Carol C. Kuhlthau, autora da teoria ISP (Processo de Busca de Informação) e o australiano Ross J. Todd, australiano, defensor da teoria das Intenções Informacionais (Fialho & Andrade, 2007:21).

De seguida, iremos referir estudos internacionais sobre comportamentos informacionais de crianças e jovens divididos em três linhas de pesquisa sugeridas pelo professor Ross Todd, importante pesquisador desse assunto: “a) a aprendizagem dos estudantes por meio da biblioteca escolar; b) crianças, adolescentes e Internet; c) crianças, adolescentes e a busca de informação no quotidiano” (idem, 2007:32).

1.3. Estudos internacionais sobre literacia da informação

1.3.1. A aprendizagem dos estudantes por meio da biblioteca escolar

Esta linha de pesquisa tem vindo a ressaltar o forte papel educacional da biblioteca escolar, que está explícito em todos os estudos examinados. “A biblioteca escolar é, dessa maneira, um agente fundamental no processo de aprendizado dos estudantes, e sua proposta deve estar concatenada ao currículo escolar” (Fialho & Andrade, 2007:32).

A pesquisa de Kuhlthau – *Inside the search process: Information seeking from the user's perspective* – está entre os trabalhos mais citados no campo do comportamento informacional humano. “Além de explorar as atitudes dos estudantes, avança na compreensão das dimensões cognitivas e afetivas dos adolescentes no processo de busca e uso da informação” (Fialho & Andrade, 2007:26).

Ressalta-se ainda a relevância do estudo de Todd e Kuhlthau (Todd & Kuhlthau, 2004), envolvendo 39 escolas e 13.123 estudantes em Ohio (na faixa etária entre 7 e 20 anos de idade). “O estudo buscou compreender como os estudantes beneficiam das bibliotecas escolares. (...) Além disso, propõe um modelo interativo da biblioteca. (...) Esse modelo está circunscrito em três níveis: de informação, de formação e de transformação” (Fialho & Andrade, 2007:29).

De acordo com um relatório recentemente publicado - *The Digital Information Seeker* - sobre doze estudos realizados nos Estados Unidos e no Reino Unido sobre o comportamento dos utilizadores, conclui-se que estes continuam a perceber as bibliotecas como coleções de livros, ao invés de as conceberem como espaços híbridos, que disponibilizam igualmente recursos eletrônicos (Connaway & Dickey, 2010:39).

O mesmo resultado foi alcançado num estudo de 2006, de Corrandi: “indeed, the image of the library was still almost completely bound to its traditional printed materials’ (...) and appear to indicate little change in terms of young people’s perception of libraries” (Williams & Rowlands, 2007:12).

Shenton refere que “when they needed help from na assistant to find information materials, the young users invariably envisaged that they would be

shown to relevant books” (Shenton, 2004: 53). Esta sensação de que as bibliotecas são meros repositórios de livros, escassas em recursos alternativos, reforçou a ideia, nomeadamente entre as crianças e os jovens, de que a Internet é o meio mais eficaz de pesquisa, dado o imediatismo da informação disponível.

Em suma, no relatório *The Digital Information Seeker*, da responsabilidade de Connaway e Dickey, há recomendações que são comuns às diversas investigações:

- As bibliotecas devem melhorar o acesso livre aos seus recursos;
- Os bibliotecários devem considerar cada vez mais uma maior variedade e quantidade de formatos e conteúdos digitais;
- As bibliotecas devem estar preparadas para as mudanças comportamentais dos utilizadores;
- A biblioteca deve promover os seus serviços, o seu valor e os seus melhores recursos dentro da comunidade (Connaway & Dickey, 2010:5).

A mesma publicação apresenta ainda sugestões para o sucesso dos serviços da biblioteca: “improving library brand, becoming more «e-consumerfriendly», avoiding being decoupled from the publisher to user chain, increasing user evaluation, and improving information skills” (idem: 33-34).

Alerta ainda para a importância de aumentar o apoio no âmbito da literacia da informação aos utilizadores, no momento em que dele necessitam (idem:24). Por outro lado, os utilizadores VRS (*virtual reference services*) tendem a disseminar a informação acerca da ajuda disponível (idem:39).

Além disso, vários estudos indicaram que, apesar da crescente importância da pesquisa digital e dos recursos eletrónicos, os utilizadores também valorizam os recursos humanos, tais como os colegas, os amigos, a família e os professores, na sua busca de informação (idem:39).

Por último, mas não menos importante, é a constatação de que os professores da «geração Google» tendem a ser «information literate», porém nem sempre partilham ou ensinam essa literacia com os alunos (CIBER, 2008: 23).

Ross Todd conclui que, no que diz respeito à aprendizagem de comportamentos informacionais através da escola, “in school assignments, the early stages of the search process are often hurried, and the middle stages are

frequently passed over, as students are urged to collect and complete their work” (Todd 2003:9).

E daí resulta que a capacidade dos estudantes fica circunscrita ao entendimento de que a pesquisa se resume à tarefa de procurar informação, e não, como seria desejável, perceber a importância da formação de um ponto de vista pessoal, a partir das informações encontradas.

1.3.2. Crianças, adolescentes e Internet

No final dos anos noventa começaram a aparecer estudos sobre como usam os adolescentes a tecnologia da informação no seu quotidiano, em especial a Internet. No estudo *Information behaviour of the researcher of the future* conclui-se que “from the beginning of its appearance in the home, the Internet has been used for educational and recreational purposes, and as a communication medium” (Williams & Rowlands, 2007).

De facto, de acordo com Prensky (2001:1), os nossos jovens são nativos digitais, ou seja, “our students today are all «*native speakers*» of the digital language of computers, video games and the Internet”. Não surpreende por isso que “forty percent of the school-age searchers who visited the British Library’s web site entered the site via an image search” (CIBER, 2008:16).

Num estudo conduzido pelo *Nielsen Norman Group - Teenagers on the Web*, em 2005, acerca da utilização que os jovens fazem dos sítios web, conclui-se que os adolescentes “don’t like to read a lot on the web, that they prefer interactive features, photos and images, and that they will not use a web site with useful content but poor presentation” (Elliot, 2006:3).

Os estudos disponíveis apontam que crianças e adolescentes gostam de pesquisar na Internet e são motivados a usá-la como ferramenta de comunicação e entretenimento, embora tal, muitas vezes, ocorra com barreiras e limitações. Refira-se, por exemplo, o estudo de Akin (1998) a respeito da sobrecarga informacional que, “muitas vezes produz sentimentos de frustração, irritação, ansiedade, confusão e stress...” (Fialho & Andrade, 2007:29). “Ao acederem às informações, crianças e adolescentes precisam estar preparados para trabalhá-las apropriadamente e serem capacitados para discernir em que informações confiar, quais rejeitar, o que é pertinente ou não” (idem:33).

Vários estudos contidos no relatório *The Digital Information Seeker* confluíram nas seguintes conclusões sobre os utilizadores e os ambientes digitais: “they seem generally confident in their own ability to use information discovery tools. However, it seems that information literacy has not necessarily improved with users’ digital literacy” (CIBER, 2008: 4). “The younger people do not recognize that they have a problem: there is a big gap between their actual performance in information literacy tests and their self-estimates of information skill” (idem: 16); “information literacy skills are generally lacking; they have not necessarily kept pace with digital literacy” (idem: 23).

Num estudo conduzido pelo *Nielsen Norman Group*, em 2005, acerca da utilização que os jovens fazem dos sítios web, 38 utilizadores com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos participaram no teste de 23 sítios web. A investigação concluiu que, contrariamente ao senso comum, que os idolatra como peritos em tecnologias da informação e comunicação, “teenagers are not in fact superior web geniuses who can use anything a site throws at them. The success rate, indicating the «proportion of times users were able to complete a representative and perfectly feasible task on the target site,» was 55 percent” (Nielsen, 2005).

O estudo concluiu que os piores desempenhos se devem a três fatores principais: “insufficient reading skills, less sophisticated research strategies, and a dramatically lower patience level [than adults, who scored 66 percent]” (Nielsen, 2005).

Assim, os jovens tendem a dispensar pouco tempo às suas investigações, são pouco eficazes na avaliação dos resultados da pesquisa, preferem uma linguagem natural e confiam no *Google* (idem:37).

As investigações demonstram que os jovens não valorizam a avaliação da informação encontrada. Um estudo conduzido por Shenton e Dixon apurou que “there was no attempt by anyone (in a sample ranging from 4 -16 years) to check the veracity of information found” (Williams & Rowlands, 2007:11).

Merchant e Hepworth estudaram os hábitos de pesquisa de 40 alunos dos 10 aos 16 anos e descobriram que “teachers complained that when their charges found articles using difficult language, they just print off or copy down and hand in” (ibidem).

De facto, muitos jovens veem a Internet como um meio de realizar rápida e eficazmente o seu trabalho de casa, com o menor esforço possível: “for some, this includes viewing the Internet as a mechanism to plagiarise material or otherwise cheat” (Valenza, 2006), uma prática descrita pela bibliotecária e escritora norte-americana, como «slacker culture».

O estudo *Information behaviour of the researcher of the future* sublinha as dificuldades dos jovens na formulação dos termos de pesquisa, lamentando que “children and youth have trouble generating alternative search terms/ synonyms (when the original terms prove fruitless) and often repeat the same search several times” (Williams & Rowlands, 2007: 10). Sem surpresa, conclui-se que os jovens não planificam as suas investigações e revelam dificuldades em afinar os seus campos de pesquisa, pois não usam ferramentas de pesquisa avançada (ibidem).

É comum considerar-se que os alunos dominam melhor as ferramentas digitais do que os seus próprios professores. Esta aparente perícia eletrónica é relatada pelo prestigiado *Pew Internet and American Life Project's Digital Disconnect*, citado por Williams e Rowlands (2007:9) que sublinham “the widening gap between Internet-savvy students and their schools’ five years ago, claiming that students were ahead of their tutors in many areas” (2007:9).

A verdade é que a literacia digital não anda de mãos dadas com a literacia da informação. De facto, “information literacy skills are lacking; they have not kept pace with digital literacy” (CIBER, 2008: 37). Importa consciencializar os alunos para a importância da verificação de fontes, transmitir-lhes normas associadas à ética da informação, incentivar a reflexão e coadjuvar o processo de seleção e transformação da informação.

Também Ross Todd (2003) conclui que há evidências de que “although young people enjoy searching for information on the web and are motivated to use it as a communication and entertainment tool”, por outro lado, “the lack of information literacy puts up roadblocks to effective information” (Elliot, 2006:3).

Afinal, “when level of information literacy and domain knowledge increases, increased use of quality resources” (ibidem). Esta conclusão não poderá senão constituir um incentivo e um repto para todos os bibliotecários.

1.3.3. Crianças, adolescentes e a busca de informação no cotidiano

Em relação à terceira linha de pesquisa, “percebe-se que menor atenção tem sido dada ao comportamento informacional de crianças e adolescentes na vida cotidiana, em relação aos seus interesses de vida” (Fialho & Andrade, 2007:30). Saliente-se o importante estudo de Ross Todd - *Back to our beginnings: information utilization, Bertram Brookes and the fundamental equation of information science* - a respeito de como os adolescentes usam informação sobre heroína, baseado no conceito de uso cognitivo da informação (idem:31).

Sabe-se que, entre os jovens, o *Google* ocupa o pódio na lista de motores de busca, seguido do *Google Scholar*, *Wikipedia* e *YouTube*. A decisão sobre que recursos selecionar assenta nos seus conhecimentos prévios e experiências anteriores. “On the other hand, library resources were perceived as credible, providing quality material from a broad subject coverage” (CIBER, 2008: 24).

Efetivamente, um dos grandes óbices à literacia da informação consiste na tendência que os jovens têm para confundir abundância de informação com qualidade de informação. Apresentam dificuldade em perceber como está organizada a informação, como são apresentados os resultados e conhecer os diferentes modos de pesquisa. Dito de outra forma, detêm um conhecimento limitado ao nível das literacias digitais. Ironicamente, a dificuldade generalizada ao nível da recuperação da informação pode estar associada à facilidade com que hoje acedemos à mesma, nomeadamente através da Internet. “A common theme of several studies (e.g. Bilal & Kirby, 2002; Hirsh, 1999; Fidel, 1999, Oblinger and Hawkins, 2006) is that more training is needed to enable effective use of digital technologies” (Williams & Rowlands, 2007: 10). Não estarão isentos de culpa professores e educadores, ao longo do percurso escolar destes jovens.

CONCLUSÃO

De acordo com Ross Todd (2003), um aspeto consistente que emerge dos estudos que se debruçam sobre o comportamento informacional dos adolescentes é a necessidade de desenvolver competências informacionais e críticas nos aprendizes, desenvolvendo as bases intelectuais para que possam usar apropriadamente a informação, questioná-la, criticá-la e aceder-lhe de forma bem sucedida, obter resultados desejáveis, construindo novo conhecimento. Em suma, deseja-se que os jovens tenham: “the capability of managing and effectively using the quantities of information they confront in their quest for new knowledge and understanding” (Todd, 2003:12).

De facto, seja na biblioteca ou na web, ter acesso à informação não significa necessariamente ter a capacidade de apreendê-la e usá-la em proveito próprio.

1.4. Estudos nacionais sobre literacia da informação

São escassos os estudos no âmbito da literacia da informação, tendo como população-alvo os jovens portugueses. Constatamos que, no nosso país, investigações sobre o tema ainda se encontram em estado incipiente.

Neste âmbito destacamos um estudo de caso concretizado em 2007, por Ana Lúcia Terra e Salvina Sá, centrado na análise do comportamento informacional de uma amostra dos alunos frequentadores da rede municipal de bibliotecas escolares, do concelho de Vila de Conde. Este estudo permitiu concluir que “parece necessário desenvolver metodologias de ensino e aprendizagem capazes de levar práticas de literacia da informação para dentro da sala de aula em todos os níveis de escolaridade” (Terra & Sá, 2007:92).

Gostaríamos ainda de referir a investigação “Espaço europeu de ensino superior e a literacia informacional: conceitos e objectivos de um projeto de pesquisa aplicada em Ciência da Informação”, monitorizada por Armando Silva *et al.* com o intuito de saber como é que os estudantes universitários são preparados, no que respeita à capacidade e destrezas na busca, uso, articulação e difusão da informação colhida e usada em diversos contextos e

também de estabelecer uma ligação entre a aprendizagem e a aquisição de competências informacionais no ensino secundário e na universidade.

Concluiu-se que, enquanto 97,1% de alunos do ensino médio manifestaram ter formação na escola sobre tecnologia, somente 52,3% dos estudantes universitários recebem esse tipo de instrução. Mas o comportamento informacional é o mesmo.

O lazer é a maior motivação para o uso de recursos informacionais, sendo que o *YouTube* e o *Messenger* têm um uso muito alto identificado pela pesquisa.

Quando se trata de realizar tarefas escolares, a *Wikipedia* é um recurso muito solicitado, “usado frequentemente ou muito frequentemente por 56% dos alunos do ensino médio e por 54,5% dos estudantes universitários pesquisados”. Mas a biblioteca digital quase nunca é utilizada. “Somente 14,2% dos universitários e 3,6% dos alunos do ensino médio manifestaram seu uso. Estimativas semelhantes aparecem para uso de *websites* de bibliotecas” (Silva, Martins, Azevedo & Pinto, 2008:43).

Malogradamente, “59,1% dos alunos do ensino médio indicam que nunca ou raramente utiliza a biblioteca da escola, esse percentual no aluno universitário cai para 23,8%, e quase 50% declara ir à biblioteca da Universidade frequentemente” (ibidem).

Finalmente, o mesmo estudo concluiu que “a alfabetização informacional nos alunos universitários é melhor que nos alunos do ensino médio” (idem:45).

Daqui depreendemos que há muito a fazer nas bibliotecas escolares para conquistar os alunos do ensino médio. Sendo frequentadores assíduos da biblioteca escolar ou da sua página web, estarão a sedimentar e promover práticas que serão mais arraigadas no ensino superior e assumir-se-ão como naturais pela vida fora, mediante o recurso à biblioteca pública.

2. As políticas educativas e a literacia da informação

2.1. Revisão curricular

A lei que determina a obrigatoriedade de bibliotecas nas escolas é de 1948. Posteriormente uma circular de 1951 estabeleceu que os professores do 8.º, 9.º e 10.º grupos, seriam agentes preferenciais como responsáveis pelas bibliotecas, tendo sido definido um crédito horário de duas horas semanais para o exercício dessas funções.

Posteriormente, na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, de 1986, a biblioteca é entendida como coadjuvante da formação integral do estudante, permitindo a sua integração na sociedade e na vida ativa. “Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (artigo 7.º) é um dos objetivos da LBSE/96 (ME, 1986:4). E as bibliotecas e mediatecas escolares constituem o segundo recurso educativo elencado, logo após os manuais escolares (artigo 41.º), como meio privilegiado para a conveniente realização da atividade letiva (idem:17).

Um ano depois, a Lei n.º 19-A/87, de 3 de junho (“Medidas de emergência sobre ensino-aprendizagem da língua portuguesa”) reconhece a importância das bibliotecas escolares no seu artigo 4.º:

“1. Serão criadas bibliotecas em todos os estabelecimentos de ensino que ainda as não possuam e implementadas medidas no sentido de assegurar a permanente actualização e o enriquecimento bibliográfico das bibliotecas escolares.”

2. As bibliotecas escolares serão apetrechadas com os livros indispensáveis ao desenvolvimento cultural e ao ensino-aprendizagem da língua materna e adequadas à idade dos alunos, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura criar as condições de acesso e de orientação dos alunos relativamente à leitura” (Calixto, 1996:18).

Ao nível europeu, na década de 90, é de salientar o *Relatório Delors* da Unesco *A Educação, um Tesouro a Descobrir* (1996) no qual, o então presidente da Comissão Europeia, apresenta os quatro pilares da Educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a viver juntos (Delors, 1996:13-14).

Em primeiro lugar é enfatizada a formação pessoal, alicerçada no conhecimento. Importa construir uma cultura geral que constituirá “o passaporte para uma educação permanente, à medida que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida “ (Delors, 2010:13). Por outro lado, o indivíduo tem de estar apto para enfrentar numerosas situações, agindo colaborativamente.

Importa igualmente, em decorrência do imperativo «aprender a ser», não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, “à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano”: a memória, o raciocínio, a imaginação, o sentido estético, a facilidade de comunicação com os outros... (idem:14).

Todos estes pilares abarcam os planos afetivo e cognitivo. “Neles reconhecemos a autonomia e a responsabilidade, o conhecimento e o juízo crítico, a empatia e a comunicação, bem como a formação social para a escolha e a decisão, a cooperação, a intervenção e o compromisso, que constitui o pilar inovador: aprender a viver juntos” (Paixão, 2000:12).

O relatório enfatiza ainda a importância do conhecimento dinâmico do mundo, desde a infância à velhice, numa assimilação integrada da informação ao longo da vida.

Ao assumir-se a informação como um elemento básico da aprendizagem, a biblioteca escolar, que por inerência constitui um centro de informação, torna-se, em contexto escolar, num dos principais recursos para o desenvolvimento do currículo.

Todavia, foi apenas em 1997, que os Ministérios da Educação e da Cultura determinaram a criação de uma rede de bibliotecas escolares, cuja existência era há muito reclamada, sendo imprescindível para colmatar a falta de hábitos de leitura e, consequentemente, os baixos índices de desenvolvimento cultural e científico em Portugal.

Um ano depois, com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, as escolas passaram a estar dotadas de autonomia, privilegiando-se a diferenciação pedagógica e a flexibilização curricular, em particular, através da conceção de Projetos Educativo e Curricular próprios.

Em 2000, decorreu o Conselho Europeu de Lisboa, impulsionado por dois fatores estruturais de mutação na sociedade: a mundialização da

economia e o advento súbito e importância crescente das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas esferas profissional e privada. Surgia assim a exigência de uma revisão completa do sistema educativo europeu e, por outro lado, importava garantir o acesso à formação ao longo da vida. “Num contexto mais geral, é necessário velar para que esta sociedade da informação seja acessível a todos, sem distinção de categoria social, de raça, de religião ou de sexo. Esta economia digital, que permite melhorar a qualidade de vida, é um factor de competitividade acrescida e de criação de empregos” (Conselho Europeu, 2000). Assim, importa desenvolver competências transversais potenciadoras de novas qualificações necessárias para tornar a Europa na zona económica mais competitiva do mundo. “Para que as pessoas que entram no mercado do emprego participem ativamente na economia do conhecimento, é necessário que o seu nível de formação seja suficientemente elevado” (ibidem), conclui-se na cimeira. É a sociedade do conhecimento que importa promover.

No contexto educativo português, a insatisfação sentida com a reforma curricular implementada em Portugal, no início da década de 90, especialmente pela baixa qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos do ensino básico, levou a Direção do Ensino Básico (DEB) a conceber o documento *Gestão Flexível do Currículo*, em maio de 1999.

Assim, em consonância com as tendências curriculares europeias e expressas em documentos e projetos internacionais, foi desencadeado um processo de reorganização curricular, que visava a construção de um *Currículo Nacional para o Ensino Básico* (ME, 2001), no quadro de uma intervenção mais autónoma das escolas através da construção dos seus projetos educativos e curriculares.

É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. “Melhor ainda, é desejável que a escola venha a incrementar, cada vez mais, o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual” (Delors, 2010:12).

Esta preocupação é evidente no preâmbulo do Despacho nº 9590/99, de 29 de abril de 1999, (Publicado no Diário da República, 2.ª Série, n.º 112, de 14 de maio de 1999) quando refere:

“uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo” (Sequeira et al., 2003:2).

Os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional foram posteriormente definidos no Decreto-Lei nº 6/2001. Constam, por isso, deste documento as designadas «áreas curriculares não disciplinares»: «área de projeto», «estudo acompanhado» e «formação cívica» (artigo 5º). O diploma contempla, ainda, as designadas «formações transdisciplinares» que incluem «educação para a cidadania», «língua portuguesa» e «dimensão humana do trabalho», bem como a utilização das «tecnologias de informação e comunicação» (artigo 6º).

A Reorganização Curricular implica assim, necessariamente, uma maior articulação transversal entre os diferentes ciclos do ensino básico, entre disciplinas e áreas disciplinares.

Para além da organização e da gestão do currículo, o mesmo normativo (Decreto-Lei nº 6/2001, artigo 3º), contempla, ainda, princípios de natureza pedagógico-didática, nomeadamente: “favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida”.

Assim, ao analisar o perfil expectável do aluno, à saída do ensino básico, constatamos que a literacia da informação é uma das principais dez competências gerais a adquirir:

“Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados” (competência número cinco) (DEB, 2001:15);

“Pesquisar, selecionar, organizar a informação para a transformar em conhecimento mobilizável” (competência número seis), que pressupõe a interpretação crítica da informação, em função das questões, necessidades ou problemas a resolver e respetivos contextos” e a rentabilização das “tecnologias da informação e comunicação, nas tarefas de construção de conhecimento” (idem:22)

“Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.” (competência número sete), o que implica selecionar a informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema (idem:23);

“Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa” (competência número oito) ao “valorizar a realização de atividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade (idem:24).

A promoção da literacia da informação assume-se, nos dias de hoje, como uma das preocupações basilares das bibliotecas escolares. Estas têm como missão combater o fosso digital, procurando corrigir desigualdades socioeconómicas e culturais, ao permitirem a equidade no acesso à informação. Urge “fornecer as melhores oportunidades de acesso à informação, de maneira a que os alunos possam tornar-se cidadãos independentes, críticos e participativos” (Nunes & Nunes, 2005:154).

Convicção corroborada pela Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições (IFLA) ao declarar que as bibliotecas são essenciais “para a liberdade, a igualdade, o entendimento mundial e a paz”, ao disponibilizarem a riqueza da expressão humana e a diversidade cultural em todos os meios de comunicação (IFLA, 2002).

Em suma, as bibliotecas devem ser espaços dinâmicos de aprendizagem de competências informacionais, integrados no projeto educativo e curricular da escola, que estabelecem um trabalho de cooperação e colaboração estreita com as bibliotecas públicas.

2.2. A Rede de Bibliotecas Escolares

Em Portugal, ainda que tardiamente, foram desencadeadas medidas estruturantes na promoção das literacias. Assim, foi publicado o Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95, de 29 de dezembro que determinava ser fundamental “o desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política e incentivo, da leitura pública”. O contexto geral era de grande atraso da sociedade portuguesa, comparativamente com as suas congéneres europeias, no plano dos hábitos de leitura e das competências de literacia da população.

O relatório elaborado pelo grupo de trabalho (Veiga, Barroso, Calixto, & Calçada, 1996) atesta a “relação estreita entre a acessibilidade a espaços e recursos de leitura e os níveis de desempenho dos alunos” (idem:16), ou seja, entre sucesso educativo e biblioteca escolar, reconhecendo que outros países, possuindo tradições neste domínio, apresentam níveis mais elevados de desenvolvimento cultural e científico. “O baixo nível de literacia da sociedade portuguesa radicava ainda em taxas de leitura muito baixas de livros e não muito elevadas de jornais e revistas” (Benavente, 1996).

A mudança é anunciada através do Relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, onde se expõem os princípios, as linhas orientadoras e o programa, clarificando-se o significado de biblioteca escolar. Nesta perspetiva, “cada biblioteca deverá tornar-se um núcleo de vida da escola, atraente, acolhedor e estimulante” (Veiga et al., 1996:16). Apontava-se para a criação de bibliotecas escolares segundo parâmetros atualizados e em consonância com as referências difundidas por organizações internacionais como a UNESCO. A conceção que preside ao documento fundador da RBE, *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, está em clara sintonia com um conjunto de documentos internacionais de referência neste domínio. Os principais são da responsabilidade da UNESCO e da IFLA.

Segundo o mesmo relatório, a biblioteca escolar deve assumir-se como núcleo de organização pedagógica da escola, esperando-se que se expanda para além do espaço e do tempo que a confinam, e articular a sua atividade com o projeto educativo da escola em que se insere, como agente inovador e colaborativo. Uma ideia bastante presente no *Manifesto da UNESCO* é o valor acrescentado dos recursos das BE na aprendizagem, complementando e enriquecendo os manuais escolares e as metodologias de ensino. Assim sendo, os contextos de aprendizagem devem ser alargados às BE. Para que tal aconteça, é favorável a existência de uma política de serviços da BE formulada em articulação com o currículo escolar.

É também importante que professores e bibliotecários trabalhem em conjunto e com os mesmos objetivos. De acordo com o documento em causa, “está comprovado que, quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os estudantes alcançam níveis mais elevados de literacia, leitura, aprendizagem, resolução de problemas e competências no domínio das

tecnologias de informação e comunicação” (IFLA, Manifesto da Biblioteca Escolar, 1999).

Cerca de um milhão de alunos é abrangido pela RBE (Rede de Bibliotecas Escolares). Quer isto dizer que uma grande maioria da população escolar do país tem, já hoje, à disposição serviços de biblioteca de boa qualidade, prestados seja por bibliotecas das suas escolas, seja por bibliotecas dos seus agrupamentos escolares.

“Desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como: selecionar, analisar, criticar e utilizar documentos” deverá constituir um dos objetivos da biblioteca escolar (Veiga et al., 1996:34). Assumir-se-á como recurso medular e vital nas escolas, polo de aprendizagens informais e suporte para o desenvolvimento do currículo.

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa de Isabel Veiga, por Despacho-Conjunto n.º 184/ME/MC/96, de 27 de agosto, foi criado o Gabinete da RBE e nomeada a sua coordenadora, Doutora Teresa Calçada.

Desde há quinze anos a esta parte, a RBE tem assumido um papel relevante na disponibilização aos utilizadores dos recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, eletrónico e digital. Apoia ainda projetos específicos, bem como promove a formação contínua de profissionais envolvidos na liderança do serviço de biblioteca.

A Rede de Bibliotecas Escolares tem vindo a crescer de forma consistente, ao longo dos últimos anos, contando com cerca de duas mil e duzentas escolas integradas, tendo sido criada, em 2009 a figura do professor bibliotecário, através da Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho, que define o conteúdo funcional deste agente educativo, garantindo que recursos qualificados e especializados, nesta área, assegurem a gestão e dinamização dos recursos da biblioteca.

O Programa desenvolve-se, assim, aos níveis da integração das BE no contexto da escola e do sistema educativo, da atribuição de recursos humanos para as bibliotecas integradas na RBE (créditos horários para os professores coordenadores e para a constituição das equipas das BE) e da disponibilização de apoio técnico-pedagógico, realizado pelos elementos do Gabinete, pelos

colaboradores no terreno (coordenadores interconcelhios) e pelo SABE (Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares). Este apoio técnico-pedagógico vai desde a criação e renovação de espaços e equipamentos à gestão dos fundos documentais, passando pela formação, pelos instrumentos eletrónicos de partilha de informação, pelo desenvolvimento de parcerias e outras iniciativas (Costa et al. 2010:25).

É ainda sublinhada a necessidade de articulação das BE com as bibliotecas públicas e outras entidades, assim como a cooperação com os encarregados de educação e outros agentes da comunidade (idem:26). Em relação ao trabalho de cooperação entre bibliotecas escolares e bibliotecas públicas, Roos Todd defende que: “there are benefits to students when school and public libraries communicate and cooperate more effectively. Evidence suggests that students who are active school library users are more likely to have more positive attitudes to public libraries and using those libraries” (Todd, 2001:13-14). Sendo que têm alguns objetivos comuns, existe uma relação de complementaridade como fator importante de promoção do hábito do prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida.

O gabinete responsável pela execução do programa tem procurado prestar apoio através do seu sítio eletrónico, um instrumento orientador e indutor de um *modus operandi* e de práticas nas escolas, onde, para além de serem disponibilizadas informações relativas a projetos, formação contínua, parcerias com associações e fundações, conteúdos temáticos, se divulgam as boas práticas, sendo possível aceder às páginas das respetivas bibliotecas escolares.

É também distribuída uma *newsletter* (desde outubro de 2007), de periodicidade semestral, com informação sobre a investigação especializada na área. Em setembro de 2002, foi, ainda, criada uma «lista de difusão» (com quase 700 inscrições) que constitui um meio privilegiado para a informação e comunicação partilhadas entre as bibliotecas escolares, possibilitando o debate de temas de interesse comum, a divulgação de iniciativas e a troca de materiais e experiências.

Destaca-se a monitorização dos serviços da biblioteca, inscrita no processo de autoavaliação, generalizado em 2009/2010, a partir da adaptação do modelo inglês, integrado nas diretrizes sobre a missão e política das BE.

Nele são explicitados indicadores-chave a serem utilizados na monitorização e avaliação da prossecução dos objetivos da biblioteca. Recomenda-se que a monitorização e avaliação das BE sejam realizadas regularmente. No texto do documento de autoavaliação salienta-se, aludindo a estudos internacionais, validados pelo Manifesto da UNESCO/ IFLA e pela declaração da IASL, a importância de fatores que condicionam a relação entre a BE e o sucesso escolar. Entre “esses factores destacam-se os níveis de colaboração entre o professor bibliotecário e os restantes professores na identificação de recursos e no desenvolvimento de atividades conjuntas orientadas para o sucesso do aluno; a acessibilidade e a qualidade dos serviços prestados; a adequação da colecção e dos recursos tecnológicos” (RBE, 2009:1). Foram, assim, identificados quatro domínios com um impacto positivo no ensino e na aprendizagem, que estruturam o modelo de autoavaliação e que são: Domínio A - O apoio ao desenvolvimento curricular; Domínio B - Leitura e Literacias; Domínio C - Projetos, Parcerias e Atividades Livres e de Abertura à Comunidade; e Domínio D - Gestão da Biblioteca Escolar.

Cada um dos domínios é desdobrado num conjunto de indicadores, para os quais as bibliotecas devem recolher evidências que permitam a classificação dos domínios e subdomínios em níveis de desempenho. De modo a apoiar esta recolha de evidências, o Gabinete produziu um conjunto de instrumentos a ser aplicados nas escolas -tais como questionários aos professores, questionários aos alunos, grelhas de observação da utilização da biblioteca, etc. – que podem ser adaptados por cada escola (Costa et al. 2010:40).

Este modelo, para além de possuir fins reguladores, apresenta, também, num quadro de melhoria contínua e de respeito por cada contexto concreto, “objetivos formativos/ informativos ao justapor medidas de atuação (“fatores críticos de sucesso”), que auxiliam no diagnóstico e na orientação da prática, e “medidas de melhoria” (RBE, 2009:25).

De acordo com a *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*, monitorizada pela equipa dirigida por António Costa, “não oferece dúvida que o Programa Rede de Bibliotecas Escolares tem tido um conjunto de *impactos* positivos muito consideráveis, em diversos domínios” (Costa, 2010:141). São assim destacados os impactos na promoção da leitura de crianças e jovens, na

difusão de novas literacias (audiovisual, mediática, informática, da informação), nas aprendizagens curriculares, em geral, e na realização de atividades não disciplinares (área de projeto, estudo acompanhado, etc.) ou de enriquecimento curricular (idem:142). O mesmo relatório ressalta: “as bibliotecas escolares são muito *frequentadas e apreciadas pelos alunos*, que, em geral, as consideram os espaços mais agradáveis das escolas” (idem:141).

Pelos motivos expostos, este projeto, que conta já com quinze anos merece ser incentivado, perpetuado e desenvolvido, para que possa acompanhar o devir da sociedade.

2.3. As «Metas de aprendizagem»

Na sequência do recente alargamento da escolaridade obrigatória, para doze anos de ensino básico e secundário, sentiu-se a necessidade de reorganizar de uma forma integrada e articulada os diferentes ciclos de escolaridade, a fim de garantir a provisão de uma escolarização fundamental, efetivamente universal, indispensável à integração com sucesso na vida ativa e no ensino superior (ME, 2010).

Sendo que a estrutura curricular atual dos ensinos básico e secundário resulta da sobreposição de tradições de escolarização muito diferentes, consolidadas ao longo do séc. XX, durante as últimas décadas, foram sendo construídas sucessivas reformas estruturais, induzidas pela premência de democratização do ensino e de redução das taxas de insucesso e de abandono. No início do milénio, as taxas de abandono eram as mais baixas da Europa (Fontes, 2002:1).

Neste contexto surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, a reforma curricular de 1989, e a criação e crescente diversificação do ensino profissional. Já na década de 1990 foi desencadeado um processo de reorganização curricular, que visava a construção de um Currículo Nacional para o Ensino Básico (ME, 2010), com vista a uma maior autonomia dos estabelecimentos de ensino, através da construção dos seus próprios projetos educativos e curriculares.

A complexidade resultante da sobreposição destas reformas estruturais sucessivas acentuou-se ainda com a introdução subsequente de mudanças e

inovações curriculares, nomeadamente, novas disciplinas e áreas curriculares não disciplinares (formação cívica, estudo acompanhado e área de projeto) e novos programas.

É neste contexto que surge o *Projeto das Metas de Aprendizagem*, tendo como principal missão assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos.

Não sendo documentos normativos, as *Metas de Aprendizagem* assumem-se como referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade.

Interessa, no âmbito da nossa investigação, atentar nas metas de aprendizagem definidas para as Tecnologias da Informação e Comunicação, da responsabilidade de Fernando Albuquerque Costa, pela contiguidade dos objetivos e afinidades com a literacia da informação.

Em 2002, ao nível do ensino secundário, na área de formação geral (obrigatória), no 10.º e 11.º anos, para além das disciplinas obrigatórias de língua portuguesa, língua estrangeira, filosofia e educação física, foi introduzida uma nova disciplina - tecnologias de informação e comunicação.

Por outro lado, começou a ser feito nesta década um esforço hercúleo, pelo governo português, no sentido de dotar as escolas de equipamento informático, desde o 1.º ciclo de aprendizagem (computador «Magalhães») ao ensino secundário. Criaram-se facilidades financeiras para alunos e professores destinadas à aquisição de computadores pessoais e ligação à Internet. Tratou-se do Plano Tecnológico da Educação (PTE), vulgarmente designado por «choque tecnológico». A coordenadora do EU Kids em Portugal, Cristina Ponte, sublinhou, em entrevista ao jornal *Público* que a “onda positiva” do computador Magalhães deveria ser capitalizada com uma aposta na formação dos jovens e dos pais (Cardoso, 2009).

Porém, o desafio tecnológico é algo mais do que possuir e manipular equipamentos. “Ter ou não acesso à infra-estrutura tecnológica é apenas um dos fatores que influenciam a inclusão/exclusão digital, mas não é o único, nem o mais relevante” (Bonilla, 2001), mas antes o desafio pedagógico e organizacional.

Esta posição está em consonância com Tarapanoff, Suaiden e Oliveira (2002), citados por Silva et al. (2005), que afirmam:

“não poderá haver sociedade da informação sem cultura informacional é que o maior problema da inclusão digital não é a falta de computadores, mas o analfabetismo em informação. A alfabetização em informação deve criar aprendizagens ao longo da vida, pessoas capazes de encontrar, avaliar e usar informação eficazmente, para resolver problemas ou tomar decisões (Silva, Jambeiro, Jssara, & Brandão, 2005).

Nesse sentido, as competências gerais da revisão curricular de 2001, anteriormente mencionadas, definiam que, ao concluir o ensino básico, o aluno deveria ser capaz de utilizar as TIC, nomeadamente, para seleccionar, recolher e organizar informação, transformando-a em conhecimento mobilizável, resolvendo problemas.

Fernando Albuquerque Costa, investigador no domínio das Tecnologias Educativas e coordenador do estudo *Metas de Aprendizagem na área das TIC*, considera “as tecnologias como ferramentas cognitivas, que estendem, ampliam e reforçam a capacidade de pensar, de decidir, de agir...” (Costa, 2010). Cabe ao professor bibliotecário gerir informação e também aprendizagens, auxiliando o aluno a descobrir, organizar e avaliar a informação, e a interpretá-la, estruturando o seu conhecimento, que utilizará em proveito próprio.

As TIC assumem dimensões pedagógicas, mas também sociais. Espera-se que os professores desenvolvam com os seus alunos competências relacionais, que apontem caminhos e direcções, mudando matrizes de aprendizagem. No ensino, as ferramentas tecnológicas nunca poderão ser um fim em si próprias. Todas as suas potencialidades terão de ser colocadas ao serviço dos objetivos mais nobres da educação: a formação de cidadãos competentes, instruídos, capazes de exercer uma cidadania informada e de gerir o conhecimento em função das suas necessidades, tomando decisões e resolvendo problemas.

Assim, à saída do 3.º Ciclo do ensino básico estima-se que “o aluno utiliza recursos digitais on-line e off-line para pesquisar, seleccionar e tratar informação de acordo com objectivos concretos, decorrentes de questões e problemas previamente identificados, e com critérios de qualidade e

pertinência” (ME, 2010). Por esta meta final perpassam quatro dimensões: informação (a capacidade de procurar a informação de acordo com objetivos concretos); comunicação (o aluno deverá ser capaz de interagir e colaborar usando ferramentas e ambientes em rede); produção (deverá produzir documentos originais que expressem e representem os seus próprios conhecimentos, ideais e sentimentos); e segurança (no respeito pelos direitos de autor e de propriedade intelectual).

Assente na perspectiva das TIC como competências instrumentais ao serviço dos outros saberes disciplinares e como estratégia de desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos, assume-se que a integração curricular das TIC deve constituir uma responsabilidade de todas e cada uma das áreas disciplinares. Fernando Albuquerque advoga: “A ideia era a de que, tal como em outras áreas de formação transdisciplinar (aprender a aprender, aprender a ser autónomo, etc.), a proposta de metas na área das TIC se consubstanciasse numa unidade de formação transversal, da responsabilidade de todas as disciplinas do currículo, sem pertencer a nenhuma delas” (Costa, 2010:934).

Os objetivos são multidisciplinares, logo concretizam-se em todas e cada uma das áreas curriculares.

3. A biblioteca escolar e a literacia da informação em Portugal

3.1. As novas funções do professor bibliotecário

“If school librarians can’t prove they make a difference, they may cease to exist.”

(Ross Todd, 2008)

Quando analisou a origem e evolução dos diferentes papéis dos bibliotecários, numa conferência realizada em 1935, durante o 2.º *Congresso Mundial de Bibliotecas e Bibliografia*, em Madrid, o filósofo espanhol Ortega y Gasset concluiu que eles têm ocupado o lugar social solicitado pelas necessidades da sociedade, sendo que estas não são imutáveis, antes variáveis e evolutivas, ou seja, históricas. Segundo o autor, parece inquestionável que “el quehacer del bibliotecario haya variado siempre en rigurosa función de lo que el libro significaba como necesidad social” (Ortega y Gasset, 1967:70). O desempenho do professor bibliotecário e a representatividade social do livro em cada momento evoluíram lado a lado, ao longo dos tempos.

Historicamente, até ao séc. XV, a função do professor bibliotecário estava relacionada com a necessidade de aquisição de livros para aumentar o acervo das poucas bibliotecas existentes. Com o Renascimento, a procura do livro intensificou-se o que levou à invenção da imprensa. Já no início do séc. XIX, o livro não era mais do que um objeto raro cuja produção, aumentando, determinou a sua organização, a sua catalogação. Uma necessidade que, segundo Ortega y Gasset, estava relacionada com a materialidade do livro. Quanto ao aspeto intelectual, o seu conteúdo, foi valorizado com a Revolução Francesa e a criação de estados democráticos, sentindo-se necessidade de fomentar a leitura e captar leitores (Ortega y Gasset, 1967:74). Mas o aumento repentino da quantidade de livros exigiu profissionais relacionados com os livros que conseguissem “orientar al lector no especializado en la ‘selva selvaggia’ de los libros” (idem:98). Assim germinava a função educativa do professor bibliotecário.

Se, na década de 70 “la biblioteca pasaba a involucrarse directamente en el desarrollo del currículo”, na década de 80, “se buscó definir con más

claridad la función educativa del bibliotecario y se defendió la colaboración entre profesores” (Campello, 2010:90).

E assim se consubstanciaram, de acordo com Campello os três papéis do professor bibliotecário na escola: “ser experto en información, profesor y consejero didáctico” (idem:91).

Como perito em informação, dedicar-se-ia à seleção, aquisição, organização e divulgação do acervo, propiciando o acesso físico aos documentos. Como professor, formaria o utilizador não só no uso da biblioteca, como também no uso da informação, promovendo o recurso ao pensamento crítico.

Como conselheiro, deveria colaborar no processo de ensino e aprendizagem, assessorando as atividades letivas. “Las dos últimas funciones definidas sentaban las bases para que apareciera el concepto de *alfabetización informativa*, que actualmente fundamenta el trabajo educativo del bibliotecario” (ibidem). “Esto ocurre cuando las tareas técnicas del bibliotecario se transforman en rutina, en virtud de la utilización de la tecnología” (O’Connor, 2009:286), sendo assim enfatizada a função educativa na missão de ajudar os utilizadores a lidar com a superabundância informacional, ensinando-os a aprender. O quadro seguinte ilustra as mutações associadas ao desempenho das funções de professor bibliotecário nas últimas décadas.

Figura 3 – Cambios en la práctica educativa del bibliotecario

Cambios en la práctica educativa del bibliotecario	
Oferta aleatoria de actividades Intuitiva	Oferta planeada de actividades Basada en teorías, conocimientos, evidencias
Responsabilidad del bibliotecario	Responsabilidad de toda la escuela
Esporádica	Constante y gradual
Limitada a la biblioteca	Integrada al currículo
Enfocada en actividades	Enfocada en habilidades
Evaluación de las actividades	Evaluación del aprendizaje

Fonte: Campello, 2010:103

Ajustamentos curriculares recentes, determinados pela conjuntura económica e financeira que impõe a racionalização de recursos, podem acrescentar novas funcionalidades à biblioteca escolar. A área de projeto, o estudo acompanhado e a formação cívica foram introduzidas no ensino básico

em 2001, como áreas curriculares não disciplinares, sendo então obrigatórias para todos os alunos. Ao estudo acompanhado foram atribuídas duas horas semanais, bem como à área de projeto.

Porém, o Ministério da Educação promulgou em 2 de fevereiro de 2011 o Decreto-Lei n.º 18/2011, determinando no seu artigo 1.º, alínea b): “A eliminação da área de projeto do elenco das áreas curriculares não disciplinares;” e no artigo 5.º que: “O estudo acompanhado é orientado para a melhoria dos resultados escolares nas disciplinas em que os alunos tenham maiores dificuldades e visa prioritariamente o reforço de apoio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática” (ponto 2); sendo que “O professor titular de turma ou o conselho de turma determinam quais os alunos que devem frequentar o estudo acompanhado” (ponto 3) (ME, 2011:660).

As presentes alterações curriculares, que entraram em vigor a 1 de setembro de 2011, visaram a racionalização de recursos no setor, mas também a redução da despesa. “O impacto da Área Projecto nos resultados de aprendizagem não ficou demonstrado em vários estudos que se realizaram sobre esta matéria. Acresce que a metodologia de projecto pode e deve ser usada no âmbito de cada disciplina” (Lusa, 2010), afirmou o gabinete da então Ministra da Educação, Isabel Alçada.

Este facto poderá constituir uma oportunidade de intervenção acrescida por parte da biblioteca escolar. Dada a inexistência de tempos letivos fundamentalmente consagrados ao desenvolvimento de competências informacionais, a biblioteca, como estrutura axial e contando com o conhecimento especializado de um professor bibliotecário nesta matéria, deve assumir-se como força motriz, podendo e devendo, doravante, auxiliar mais efetiva e consistentemente alunos e professores, no âmbito da literacia da informação. Através de abordagens colaborativas, o professor bibliotecário deve demonstrar que a sua prática faz uma diferença real para a aprendizagem do aluno. Socorrendo-se dos ambientes digitais, deverá fornecer pontos de ajuda em linha. Esta é certamente uma oportunidade a valorizar.

Mas como podem, o PB e o professor, operacionalizar a integração da literacia da informação no currículo? Pode argumentar-se, à semelhança da ex-ministra da educação, que todos os professores são responsáveis pelo ensino da literacia da informação, tal como acontece com as competências de leitura e

escrita. Todos devem estar envolvidos e colaborativamente contribuir para a aquisição de competências informacionais. A literacia da informação é um processo contínuo, um processo em espiral, uma experiência cumulativa de uma série de áreas do saber e diferentes experiências de aprendizagem.

Conforme refere a IASL “um programa planeado de ensino de competências de informação em parceria com os professores da escola e outros educadores é uma parte essencial do programa das bibliotecas escolares” (IASL, 1993:1). Efetivamente, consideramos que cada agrupamento de escolas deveria delinear um projeto de intervenção transversal nesta área, mediante a planificação conjunta de sessões formativas, aplicadas em contexto, de forma consistente e sistemática, por ano letivo, desde a mais tenra idade, para que os efeitos alcançados por cada professor não se diluam no conjunto das disciplinas e ao longo do percurso escolar. Segundo Calixto é “necessário definir e levar à prática um currículo de habilidades de informação, pois elas não são inatas” (Calixto, 1996: 14).

Taylor alerta “[t]aught in isolation, information literacy skills are not retained by students because they see no need to learn the skill, nor do they get much immediate practice in using the skill” (Taylor, 2005:49). Dito de outra forma, as intervenções devem ser contextualizadas e ser desejadas pelos alunos para a consecução dos seus projetos disciplinares, sob pena de não serem reconhecidas como relevantes para as suas aprendizagens. Por outro lado, ao treinarem competências de informação em diferentes áreas curriculares, os alunos compreendem que este pode ser transferido e transcender mesmo o espaço formal de aprendizagem. Em última instância, serão certamente úteis ao longo da vida, particularmente o pensamento crítico e a capacidade de transformar a informação em conhecimento mobilizável e este em sabedoria.

Patricia Montiel-Overall (2005), apoiando-se em Kuhlthau e outros autores, nota que a colaboração se assume como um dos principais fatores que contribuem para a melhoria das competências informacionais. Também Lance, mencionado por Patrícia Montiel-Overall (2005), refere que as investigações admitem uma relação entre o sucesso educativo e o apoio proporcionado pelo professor bibliotecário, em especial, quando existe colaboração com os professores.

O próprio Modelo de Autoavaliação da RBE (2009:7) pressupõe, no Domínio A (*Apoio ao desenvolvimento curricular*) que a biblioteca colabore, com diferentes estruturas, no sentido de se integrar nos documentos de referência e de se envolver nas suas planificações. Recomenda-se a criação de um currículo de competências de informação transversais, adequado a cada ano de escolaridade (idem:14).

Não obstante os avanços legislativos e de habilitação formativa entretanto registados, infelizmente, em algumas bibliotecas ainda pululam conceções retrógradas, associadas a conceções pedagógicas tradicionais. Algumas bibliotecas continuam a ser o local para onde são enviados alunos mal comportados, como forma de punição, quando o seu comportamento na sala de aula é perturbador.

Por outro lado, antigamente, o responsável pela biblioteca era “muitas vezes escolhido entre os que têm deficiências ou problemas de saúde, ou de idade mais avançada” (Calixto, 1996:19). Felizmente, a Portaria n.º 756/2009 de 14 de julho estabelece para o professor bibliotecário competências individuais e funcionais. Embora não seja exigida formação especializada na área das bibliotecas, é requisito fundamental ter formação contínua neste domínio e prosseguir o seu desenvolvimento profissional. A colocação decorre por concurso, tendo em conta a experiência no exercício destas funções e a formação na área das bibliotecas escolares. Foram assim criadas condições para que o professor bibliotecário possa desenvolver, de forma sustentada e consistente, serviços de qualidade na biblioteca.

Ross Todd sugere que os bibliotecários se mantenham atualizados com a literatura de pesquisa e a integrem na experiência profissional, sendo que o aprimoramento profissional deve ser um objetivo a ser perseguido e os bibliotecários escolares têm um importante papel a desenvolver nesse processo (Fialho & Andrade, 2007:33). O professor bibliotecário assume-se como um profissional reflexivo, disposto a aprender e a cooperar.

O Manifesto da Biblioteca Escolar define-o como um “elemento do corpo docente profissionalmente habilitado, responsável pelo planeamento e gestão da biblioteca escolar” (IFLA/UNESCO, 2006:11), esperando-se que “apoie alunos e professores na utilização de recursos da biblioteca e de tecnologia da informação” (idem:13).

De acordo com Ross Todd, o papel educativo do professor bibliotecário é um papel de liderança significativo: «Liderança Informada», baseada na aprendizagem contínua ao serviço de novas iniciativas; «Liderança Determinada», tendo uma visão clara dos resultados a alcançar; «Liderança Estratégica», mediante a planificação estratégica e abrangente da sua atividade; «Liderança colaborativa», construindo parcerias para criar compreensão e conhecimento; «Liderança Criativa» para documentar as evidências das suas ações; «Liderança Renovável», revelando flexibilidade e capacidade de adaptação; e «Liderança Sustentável» para celebrar sucessos, resultados e impactos (Todd, 2002:4).

O professor bibliotecário acumula com as responsabilidades tradicionais, ao nível da gestão da biblioteca, num contexto informacional mais exigente, responsabilidades acrescidas nas áreas da informação e do currículo. De acordo com o *Information Power* (1998), além de possuir formação em educação e em ciências documentais/ bibliotecas, um dos seus papéis consiste em ser “professor de literacia da informação”. No documento *Diretrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*, estima-se que o professor bibliotecário tenha “o conhecimento e as competências relacionadas com o fornecimento da informação e a resolução de problemas de informação, bem como a perícia na utilização de todas as fontes, impressas e electrónicas” (IFLA/UNESCO, 2006:11).

Colaborando com todos os intervenientes no processo educativo, desde a direção aos pais dos alunos, pretende-se que este recurso seja efetivamente utilizado para promover o desenvolvimento pleno da literacia da informação. “Scholl librarians have significant challenges ahead of them as they contribute to the development of their school as an inclusive, interactive and empowered learning community, particularly now in the context of an intense information and technological environment”, adverte Roos Todd (2002:2). Doravante, serão decisivos os impactos qualitativos nas atitudes, valores e conhecimento dos utilizadores da biblioteca que os professores bibliotecários puderem evidenciar como resultantes da sua intervenção especializada, na manutenção destes profissionais.

3.2. Desafios

“Se nós virmos sempre como vimos, seremos
sempre como sempre fomos, e vamos fazer
sempre como sempre fizemos”
Todd (2001)

Qual o papel da biblioteca escolar face à exclusão digital e à inclusão social? A biblioteca escolar parte da premissa de que todos os alunos podem ser alunos de sucesso. O grande desafio consiste em obter da escola o reconhecimento do impacto que a biblioteca pode ter nas aprendizagens, em congregar apoios e unir a comunidade em torno do seu valor formativo.

As vivências quotidianas, até na própria escola, das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com os seus diversos desdobramentos (a Internet, o computador e o telemóvel) fazem parte de um conjunto de dispositivos reciprocamente conectados, de forma cada vez mais densificada, em constante inovação. Alteram-se assim também, profundamente, mesmo que não em todos os aspetos, as maneiras de comunicar e de aprender. “While young people are technologically literate regarding networking as everyday tools, they may still be neophytes when it comes to understanding how to use them in purposeful and educationally oriented ways” (Wright, 2010:20). De facto, há indícios que nos levam a constatar que os jovens não são tão exímios e habilitados como se pensa no mundo digital. O plágio, as dificuldades de seleção, análise, avaliação, síntese e interpretação da informação encontrada constituem um óbice à construção do conhecimento.

A biblioteca deparou-se nos últimos anos com um novo desafio formativo, devendo assumir uma função orientadora, ao coadjuvar novas práticas educativas. A presença crescente das TIC, no contexto social e académico, assume-se como um incentivo às bibliotecas escolares a constituírem-se, cada vez mais, em plataformas de articulação, agindo em conectividade no processo educativo, entre as aprendizagens curriculares, as TIC e a literacia da informação.

Ao professor bibliotecário já não cabe apenas ensinar as tradicionais competências de biblioteca mas, também, competências de informação. As primeiras, segundo Kuhlthau mencionada por Doll (2005), preparam os alunos

para localizar materiais numa biblioteca, ao passo que as segundas os preparam para aprender num ambiente rico em informação.

Como espaço formativo de aprendizagem e de construção do conhecimento, à biblioteca escolar compete corresponder às mudanças que a sociedade da informação tem introduzido, atuando na promoção de dinâmicas desprovidas de barreiras espaciais e temporais. Ela ocupa uma posição privilegiada de liderança, ao permitir o acesso a um mundo de informação, ao ensinar competências informacionais, ao preparar os alunos para aprender a aprender em qualquer situação. Barbara Stripling explicita “school library media specialist must step forward as instructional leaders in their schools to design library media programs that help students learn important ideas in the curriculum and learn how to learn in this information-age” (Stripling, 1999:7). A orientação de um profissional perito em informação é reclamada.

Apesar de as bibliotecas escolares recorrerem largamente, há já algum tempo, a modelos pormenorizando os processos de aquisição de informação, no âmbito da literacia da informação (o mais conhecido é talvez o *Information Problem-Solving Process* elaborado pelo grupo *Big 6*, que distingue seis etapas): “les formations méthodologiques sont loin de donner toute sa place à une question pourtant cruciale : celle de la capacité des usagers à identifier et à évaluer l’information, trouvée au hasard des recherches sur Internet” (Serres, 2005). Nesta perspetiva, Marta Agustí defende: “enseñar a buscar información resulta uno de los grandes retos del futuro inmediato” (Agustí, 2001). Cabe às bibliotecas escolares promover nas escolas uma atividade de difusão da literacia da informação, de modo mais intenso e transversal do que em geral já fazem, em interligação estreita com a área das TIC (combinando a literacia da informação com a literacia digital) e, desejavelmente, em articulação com o conjunto das áreas curriculares (Costa, 2010:144).

Assim, a BE, pela porosidade dos seus espaços, deve assumir-se como força motriz de cooperação entre “administradores, bibliotecários, docentes e técnicos como uma das premissas para que se desenvolvam programas educacionais voltados para a IL” (Dudziak, 2003:32).

Pela primeira vez na história da educação, as escolas e as salas de aula têm acesso imediato a informação extensa e variada que não está filtrada, nem selecionada, tão-pouco cientificamente autorizada. Porém, “being literate in the

information-age involves the ability to find meaning in the vast barrage of diverse messages that form our learning environment” (Kuhlthau, 1999:6). Urge preparar os alunos para mundo real, para lidar com informação que não está tratada, cuidadosamente selecionada e logicamente ordenada (como acontece nos manuais escolares).

Os jovens têm de aprender a construir conhecimento pessoal, a partir de informação diversa e inconsistente. Pinheiro crê que, neste novo contexto, dever-se-á privilegiar “o ensino da literacia da informação, isto é, o desenvolvimento da capacidade de transformar a informação em conhecimento, pois é reconhecido por todos que a abundância de informação e a facilidade de acesso à mesma não garante indivíduos mais bem informados” (Pinheiro, 2009). A literacia assume-se como um processo dinâmico de construção do seu próprio conhecimento, a partir de um meio saturado de informação, em que o estudante integra competências e estratégias para interpretar informação e criar sentidos de forma independente e pessoal.

Félix Benito Morales, Presidente da Associação Valenciana para Literacia da Informação (AVALFIN), no seu artigo “¿Qué es alfabetización informacional?”, defende que a literacia da informação pressupõe muito mais do que: formação na área das TIC; atividades de promoção da leitura (suportes impresso e eletrónico); formação de utilizador no uso da biblioteca; serviços eficazes de consulta e empréstimo; trabalhos escolares na biblioteca com uso dos seus recursos. “Su finalidad última es el aprendizaje a lo largo de la vida, siendo las bibliotecas, con sus recursos materiales y humanos, un entorno esencial para la educación formal, no formal e informal” (Morales). Urge então alargar o espectro de atuação do professor bibliotecário. De acordo com Kuhlthau “four competencies (recalling, summarizing, paraphrasing and extending) and six strategies (collaborating, conversing, continuing, choosing, charting and composing) in an information-age environment are the critical components of information literacy” (Kuhlthau, 1999:18-19). Efetivamente, há estudos que provam que a criação de experiências de aprendizagem explícitas, sistemáticas, integradas e contextualizadas, junto dos jovens, geram atitudes mais positivas em relação à aprendizagem, maior participação ativa e uma perceção mais positiva de si próprios como alunos ativos e construtivos (Moore & Pouloupoulos, 1999).

Importa, portanto, desenvolver nos estudantes a capacidade de aprender em ambientes dinâmicos, sem que se sintam oprimidos ou desencorajados. Devem desenvolver a capacidade de aprender a partir da superabundância informacional, ultrapassando a frustração, a dispersão ou o desânimo. Têm de ir além da descoberta superficial dos factos, aprofundando e refletindo sobre eles, construindo assim o seu próprio conhecimento.

Na verdade, os jovens de hoje, na era da informação, serão confrontados na sua atividade profissional com tarefas complexas que implicarão a aprendizagem de algo completamente novo, que transcende a rotina. Estão a surgir novos modelos, em que os trabalhadores efetuam várias entradas e saídas do mercado de trabalho durante a sua vida profissional, o que substitui o esquema clássico (estudos, trabalho e reforma). Assim, não basta localizar a informação, é preciso atribuir-lhe sentido no contexto das tarefas que são exigidas. Serão criados novos postos de trabalho que exigem novas competências, sendo pertinente gerir a transição entre os postos de trabalho.

Os nossos jovens deverão estar preparados para enfrentar os desafios sociais que se colocam a nível europeu e mundial, ser capazes de resolver problemas, encontrar soluções, tomar decisões e construir o seu próprio conhecimento. As bibliotecas escolares são sede privilegiada de saberes e potencialidades de formação a este respeito. Nesse sentido, a biblioteca deverá ser um prolongamento da sala de aula, integrar-se no currículo, promovendo oportunidades e recursos para que os estudantes sigam as suas linhas de pesquisa e edifiquem o seu próprio conhecimento. “Idealmente a leitura, o recurso à biblioteca devia tornar-se cada vez mais num hábito, numa necessidade e num prazer que nada pudesse suprir” (Nunes H. B., 1998, p. 152).

Em suma, a promoção da literacia da informação exige práticas planeadas, sistemáticas e sequenciais fundamentadas em evidências, envolvendo não só o bibliotecário, mas partilhadas também pela comunidade educativa. Para demonstrar que a biblioteca é uma estrutura integrante e não periférica, importa clarificar o valor acrescentado que a biblioteca adita ao processo educativo, através de uma prática baseada em evidências: “placing

emphasis on systematically gathered evidence moves school library advocacy from a «tell me» framework to a «show me» framework” (Todd, 2008:20).

Ensejando constituir-se como estrutura transversal à escola, a biblioteca deve implicar docentes e professor bibliotecário, como faces da mesma moeda, na promoção junto de crianças e jovens de competências informacionais para o sucesso em todas as áreas curriculares, para aprender a aprender.

De acordo com a *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*, conduzida pela equipa dirigida por António Costa (2010), apesar de não ser tarefa fácil para o professor bibliotecário “conquistar” a escola neste desígnio, “conforme a percepção dos técnicos da RBE, a consciência dos professores em relação à importância da BE e à necessidade de desenvolvimento de um trabalho cooperativo tem vindo a evoluir positivamente (...) o que parte também do reconhecimento da transversalidade disciplinar dessas competências” (Costa et al., 2010:100).

A chamada «geração Y» (nascidos entre 1978-1993), não pode ser esquecida nem por bibliotecários, nem por professores e educar para ter o domínio da informação não pode ser relegado para segundo plano. À medida que a inovação nas formas de comunicação e relacionamento social das gerações mais jovens passa pelo uso intenso e plural dos novos meios tecnológicos, não só no acesso à informação, mas também na produção e partilha de conteúdos, é “imperioso preparar as gerações para esta nova forma de estar, onde todos são consumidores e produtores e onde as capacidades de pesquisar e de avaliar a qualidade da informação são críticas” (Carvalho, 2008:59). Importa estimular a capacidade crítica a abertura ao conhecimento, transmitindo concomitantemente um conjunto de atitudes e valores éticos relacionados com o uso adequado da informação.

No mundo e na escola de hoje é cada vez mais crucial não só o acesso à informação mas, também, a posse de matrizes intelectuais para transformar as múltiplas fontes e formatos informativos em conhecimento próprio e mobilizável. Afinando pelo mesmo diapasão, Ross Todd sublinha que o aluno verdadeiramente dotado de literacias da informação não é apenas um executante: é alguém com capacidade para tornar-se e ser algo (Todd, 2003: 29).

Nunes defende igualmente que “el mayor reto al que las bibliotecas escolares se enfrentan actualmente es el descubrimiento de formas de promoción de las variadas habilidades de alfabetización y alfabetización plural” (Nunes, 2006). A biblioteca escolar tem a missão de provocar impacto e transformar a vida dos cidadãos mais jovens, preparando-os para o futuro. Dudziak enfatiza “se a IL é uma forma de conceber nossa interação com o mundo, uma metáfora da própria condição humana de aprendizagem permanente, diretamente ligada que está ao ‘aprender a aprender’ e à aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), a educação voltada para a IL (*information literacy education* -ILE) é o caminho que nos leva a ela” (Dudziak, 2003:31).

Inculcar nos adolescentes um conjunto de valores éticos e atitudes relacionadas com o sentido crítico constitui um imperativo na era da informação, levando-os a desenvolver opiniões, argumentos e perspectivas pessoais. Lourense H. Das, diretora para Europa da *Associação Internacional de Biblioteconomia Escolar* (IASL), sublinha:

“los estudiantes hoy en día quieren ser los agentes de su propio aprendizaje, pero necesitan un piloto que los guíe en su viaje por el mar de la información. Ese piloto es el bibliotecario escolar, que guiará a los alumnos a puerto seguro y la biblioteca escolar será, sin lugar a dudas, vital para el aprendizaje no sólo en el siglo XXI sino para siempre” (Das).

A literacia da informação é uma condição de inclusão social. Precisamos de bibliotecas escolares mais interventivas, proativas e profissionais, com bibliotecários que se assumam como agentes dinamizadores da aprendizagem do aluno, âncora essencial na promoção de competências informacionais. Deste modo poderemos ensinar contribuir para o desenvolvimento pessoal, social, cultural e global dos jovens, habilitando-os a interagir fácil e eficazmente com um mundo rico em informação para que construam sentidos, sejam interventivos e edifiquem um futuro melhor.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

1. Apresentação do estudo

Pretendemos com este estudo de investigação-ação diagnosticar e conhecer os comportamentos informacionais dos adolescentes, construir e colocar em prática um plano de ação para, finalmente, avaliar o impacto que a colaboração da biblioteca escolar (BE) com as estruturas educativas da escola, mediante intervenções programadas, sistemáticas e orientadas, pode ter na promoção de competências, conhecimentos e valores relacionados com a pesquisa, avaliação, organização e comunicação da informação.

Com o objetivo de assegurar que o trabalho de pesquisa, como trabalho escolar, frequentemente solicitado pelos docentes, corresponde a uma efetiva busca e verdadeira aquisição de novos conhecimentos, desenvolvemos uma intervenção teórico-prática apoiada num plano de ação inspirado no modelo canadiano de Yves Léveillé (2003), junto de uma turma de nono ano de escolaridade, constituída por 24 alunos.

Numa primeira fase, tentámos caracterizar as práticas dos docentes e compreender a sua perceção relativamente aos constrangimentos associados ao trabalho de pesquisa, que solicitam aos seus alunos. O instrumento de coleta de dados selecionado para este efeito foi a entrevista semiestruturada.

De seguida, aplicámos um inquérito por questionário a uma turma de nono ano (24 alunos) com o objetivo de diagnosticar os comportamentos informacionais destes adolescentes, identificando assim áreas prioritárias de intervenção. De acordo com os resultados obtidos, entendeu-se proceder à metodologia de observação de comportamentos para ratificar ou infirmar os resultados do inquérito por questionário.

Mediante a análise dos resultados apurados, foi delineado pela biblioteca escolar, em colaboração com a docente de área de projeto, um plano de ação na turma, tendo por base um modelo de pesquisa de informação proposto pela RBE para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (Léveillé, 2003), que consistiu num conjunto de intervenções teórico-práticas, com objetivos precisos: promover as capacidades de realizar pesquisas

significativas, avaliar criticamente a informação, tratá-la e comunicá-la em diferentes formatos, no respeito pelos princípios éticos do trabalho intelectual.

Finalmente, numa última fase, foi avaliado o impacto que a biblioteca escolar, em colaboração com os professores, pode ter no desenvolvimento de habilidades e competências informacionais junto dos seus alunos, mediante aplicação de um inquérito por questionário idêntico ao aplicado para o diagnóstico.

O estudo foi concretizado no período compreendido entre janeiro e junho de 2010.

2. Perguntas de Investigação

A sociedade da informação e do conhecimento, ao propor novas formas de comunicação, permite novas formas de acesso, criação e difusão da informação. Neste contexto, pretendemos avaliar a influência que a biblioteca escolar pode exercer, em especial, na transmissão de competências de literacia da informação.

Sendo este o tema da pesquisa, importa aprofundar o problema, encontrar caminhos e soluções:

“uma boa pergunta de partida abordará o estudo do que existe ou existiu, e não o daquilo que ainda não existe. Não estudará a mudança sem se apoiar no exame do funcionamento. Não visa prever o futuro, mas captar um campo de constrangimentos e de possibilidades, bem como os desafios que esse campo define.” (Quivy, 2008:42)

Na lógica de que aprender é cada vez mais preparar-se para saber encontrar, avaliar criticamente, processar e utilizar a informação em proveito próprio, emerge a seguinte questão de partida, como forma de responder a uma exigência pedagógica:

De que formas pode a biblioteca escolar favorecer competências informacionais junto dos adolescentes?

De acordo com Deshaies, “a formulação do problema ocupa precisamente o centro da investigação” (1992:200). Porém, para cobrir os

diversos aspetos inerentes ao enunciado do problema, este desdobra-se ainda nas seguintes questões de investigação:

- a)** A articulação do plano de ação da BE com as estruturas educativas poderá potenciar as competências informacionais dos alunos?
- b)** As competências informacionais são ampliadas quando se ensinam explicitamente e treinam técnicas adequadas às diversas fases do processo de pesquisa e produção de conhecimento?
- c)** De que forma a existência de um modelo de pesquisa de informação comum a todos os departamentos curriculares pode promover práticas pedagógicas promotoras da literacia da informação?
- d)** Quais os principais constrangimentos à colaboração entre a BE e as estruturas educativas da escola, na promoção de competências informacionais junto dos adolescentes?

3. Objetivos do Projeto

3.1. Objetivos Gerais

- Descrever os comportamentos informacionais de um grupo-turma.
- Promover dinâmicas de trabalho pedagógico que permitam desenvolver competências ao nível da pesquisa, tratamento e transformação da informação em conhecimento.
- Incentivar o trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e as estruturas educativas da escola.

3.2. Objetivos específicos

- Conhecer as práticas pedagógicas dos docentes, enquanto promotores de competências informacionais.
- Treinar competências informacionais específicas, tais como:
 - Planificar adequadamente as etapas de consecução de um trabalho de pesquisa;
 - Localizar a informação adequada em diferentes suportes;

- Posicionar-se criticamente quanto à pertinência e validade da informação;
 - Organizar e registar informação de forma personalizada;
 - Referir fontes, respeitando os princípios éticos do trabalho intelectual;
 - Comunicar a informação de forma eficaz.
- Desenvolver estratégias de atuação comuns entre docentes dos diversos departamentos curriculares, no âmbito da literacia da informação.

4. Opções metodológicas

Optámos por um projeto de investigação-ação desenvolvido numa turma de nono ano, constituída por 24 alunos. Esta opção, que se insere predominantemente no paradigma qualitativo, ao adotar uma posição exploratória, de acordo com Ketele, é a metodologia mais adequada “se a função prioritária é ajudar os actores a tomarem consciência das determinantes da sua acção e a tomarem, eles próprios, decisões específicas consequentes” (Ketele & Roegiers, 1993:102). Com esta intervenção orientada para a melhoria das práticas pretendeu-se apelar à participação de todos os implicados no processo educativo: alunos, professores e biblioteca escolar.

Para José Carlos Almeida existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação, “ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar – quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar -, promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada” (Almeida, 2001).

Como o próprio nome revela, e parafraseando Dick (2000), é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: acção - para obter mudança numa comunidade; investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador.

Agimos assim de acordo com Arends quando afirma: “a investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o

objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (Arends,1995:45).

Efetivamente, na investigação-ação “observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão” (Coutinho, 2009:366), como podemos visualizar na figura abaixo:

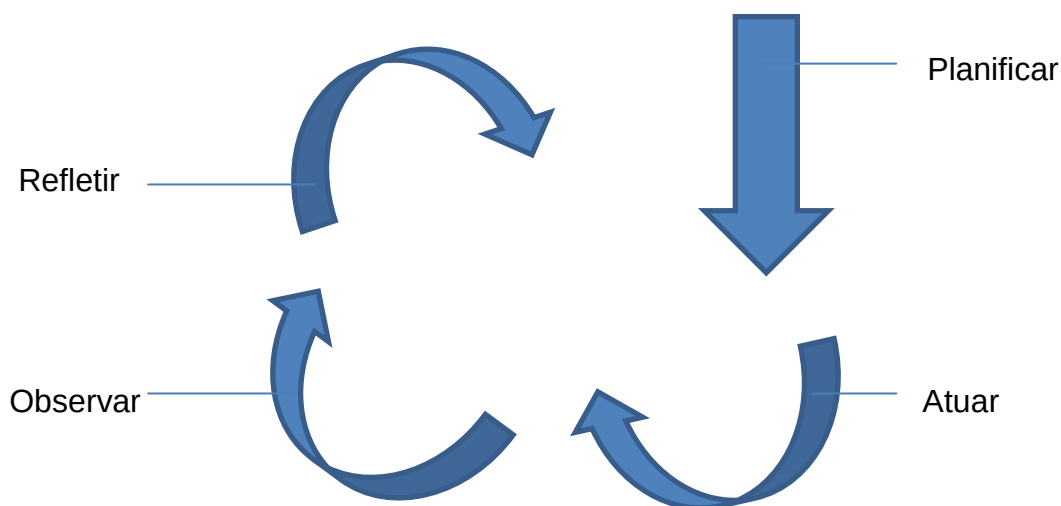


Figura 4 - Momentos de investigação-ação (adaptado de Kemmis, 1989)

Deste modo, gizámos um plano de ação e concebemos materiais, no pressuposto de que só uma intervenção de carácter ativo e personalizado, integrada num processo colaborativo entre a BE e a sala de aula, poderia obter os objetivos definidos. Dito de outra forma, com esta metodologia pretendemos operar mudanças nas práticas, tendo em vista alcançar melhorias da situação identificada.

Numa parceria entre a Biblioteca Escolar e os professores de área de projeto, foi cinzelada uma proposta de modelo de pesquisa de informação em sete etapas, inspirado no modelo publicado por Yves Léveillé (2003), concebido e realizado por um grupo de trabalho formado por especialistas canadianos de documentação - *A Pesquisa de Informação, EB2,3 e Secundário* - disponibilizado pela Rede de Bibliotecas Escolares.

Pretendemos, desta forma, adequar as estratégias à comunidade educativa que servimos. Agimos em sintonia com Stephen Kemmis (1988, citado por Coutinho, 2009) quando apresenta um modelo de investigação-ação direcionado concretamente para o contexto educativo:

“o processo assenta em duas vertentes: estratégica e organizativa. Na primeira temos a acção e a reflexão como pontos-chave enquanto que a segunda reflecte os aspectos da planificação e da observação, interagindo estes factores de forma constante de modo a contribuírem para a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas.” (Coutinho, 2009:368).

Face ao objetivo do projeto, aprofundar a compreensão do problema, observámos o quadro concetual de Deshaies que se estriba no seguinte pressuposto: “os métodos quantitativos não bastam para resolver os problemas que são da ordem do sujeito humano e das suas atividades múltiplas” (1992:67). Assim, procedemos à recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa, mediante procedimentos adequados à especificidade dessa dupla vertente, num período que correspondeu ao segundo semestre das atividades letivas.

Pretendemos assegurar, deste modo, uma combinação e complementaridade de diferentes métodos, de modo a alcançar “conclusões qualificadas” (Bell, 1997:20): entrevista semiestruturada a docentes, questionário por inquérito a alunos e observação de campo.

Assim, em coerência com uma estratégia de investigação que consideramos ser potenciadora de uma compreensão mais profunda dos fenómenos em análise, tentámos aceder não só ao ponto de vista dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas, enquanto promotores de competências informacionais, bem como inquirir os alunos sobre comportamentos que implementam ao longo das diversas etapas do processo de pesquisa e tratamento da informação. Nesta linha, atuámos em consonância com a doutrina de Ketele e Roegiers, quando afirmam:

“A investigação-acção interpreta o que acontece a partir do ponto de vista dos actores na situação-problema (dos «interactores»). Baseia-se, portanto:

- nas representações que os diversos actores (professores, alunos, directores, pais...) têm da situação;
- nas intenções e nas finalidades;
- na escolha e nas tomadas de decisão;
- nos reconhecimentos de certas normas, princípios e valores que fundamentam as representações, as finalidades e as decisões;” (Ketele & Roegiers 1993:115).

Nesse sentido, tendo em conta o universo de quatro turmas de nono ano (95 alunos), assegurou-se a representatividades da amostra, ou seja, “uma parte ou subconjunto da população” (Deshaies,1992:331), tendo sido constituída uma amostra representativa da população-alvo, composta por 24 alunos (25% do universo) à qual, no início do 2.º Período, foi aplicado um inquérito por questionário. Seleccionámos esta ferramenta “no sentido de um estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros” (Ketele & Roegiers,1993:35).

Foram ainda entrevistados cinco docentes de diferentes grupos de recrutamento. Pretendemos, deste modo, diagnosticar, descrever e explicar o que acontece na situação analisada, utilizando a linguagem dos participantes.

Quanto aos docentes, o processo de seleção dos participantes obedeceu a critérios de intencionalidade e de conveniência, tendo em conta a receptividade demonstrada para a participação na investigação. De acordo com Ketele e Roegiers, no caso do método da entrevista, a população poderá ser “determinada cuidadosamente, por uma selecção precisa de pessoas bem determinadas em função do objectivo a atingir” (1993:20). O instrumento de recolha de dados seleccionado foi a entrevista semiestruturada, conduzida por um guião, tentando seguir um percurso escolhido, mas dando liberdade suficiente aos entrevistados para falarem sobre os assuntos e exprimirem a sua opinião. Segundo Quivy, este método propicia “a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados” (2008:193).

Após a identificação dos aspetos carentes de intervenção, no âmbito das competências informacionais, foi delineada uma estratégia de intervenção, assente em práticas pedagógicas orientadas para a descoberta, domínio e treino de habilidades informacionais.

Durante a implementação do projeto, recorreremos igualmente a técnicas vivas ou de observação direta (Deshaies, 1992:306) para aferir a adesão ao projeto, os progressos conquistados, as dificuldades vencidas e as aprendizagens efetuadas.

5. Destinatários e contexto de intervenção

Os destinatários deste projeto de intervenção são adolescentes da Escola Secundária José Falcão, na cidade de Coimbra. Optou-se por uma turma de ensino básico, de 9.º ano, composta por 24 alunos, com o objetivo de aproveitar o manancial que trazem de quase nove anos de escolaridade obrigatória e aprimorar competências que, obviamente, trarão aos alunos consequências bastante benéficas. Com 90 min. semanais de área de projeto, este nível de escolaridade reuniu condições para verificar a hipótese de trabalho estabelecida.

A escolha da turma foi um pouco aleatória. Logo que se pensou desenvolver este projeto, houve uma docente que se disponibilizou para colaborar e essa disponibilidade era desde logo um fator crucial para o desenrolar da intervenção. A turma selecionada é exemplo do paradigma das turmas da escola, facto que permitiu tornar o trabalho mais proveitoso e representativo. Constituída por 13 rapazes e 11 raparigas, cerca de 70% dos alunos integram a mesma turma desde o início da escolaridade, comungando assim das mesmas experiências de aprendizagem. Selecionada a amostra, solicitámos autorização à direção da escola (anexo 1) e aos encarregados de educação (anexo 2) para o desenvolvimento do projeto.

A escola acolhe cerca de 900 alunos, distribuídos pelas turmas de 7.º ao 12.º anos, sendo expressivamente dominante a percentagem de alunos do ensino secundário, relativamente ao ensino básico. A população estudantil insere-se num nível socioeconómico acima da média, sendo que, na generalidade, beneficiam de apoio pedagógico complementar extraescola ao nível das áreas curriculares disciplinares. A comunidade escolar conta ainda com uma centena de docentes.

5.1. A escola – breve resenha histórica

A Escola Secundária José Falcão, instituição centenária, criada em 1836, com a designação de Liceu de Coimbra, localiza-se no centro da cidade

de Coimbra, sendo considerada uma das melhores escolas públicas do país¹ e a segunda melhor de Coimbra, de acordo com os resultados dos exames nacionais. É o rosto atual do Liceu de Coimbra, que substituiu o Colégio das Artes (fundado por D. João III em 1548).

Após a implantação da República, em 1914 foi rebatizada com o nome de Liceu José Falcão, evocando o autor da “Cartilha do Povo”. Em 1928 foi criado o Liceu Dr. Júlio Henriques que se fundiu com aquele dando origem ao Liceu D. João III, para o qual se construiu de raiz, em 1936, o edifício atual. Depois de 25 de Abril de 1974, o Liceu D. João III retomou o nome do antigo patrono do Liceu de Coimbra, José Falcão, e, em 1978, com a unificação de Liceus e Escolas Industriais e Comerciais em Escolas Secundárias, este estabelecimento de ensino passa a denominar-se Escola Secundária José Falcão. No ano de 2011, a escola comemorou os 175 anos da criação do Liceu de Coimbra e os 75 anos do Liceu de D. João III | Escola Secundária José Falcão.

A escola está implantada numa zona urbana e central da cidade de Coimbra, servindo uma população essencialmente da classe média/média alta. Não obstante a degradação arquitetónica do edifício (as políticas de contenção orçamental suspenderam a intervenção da “Parque Escolar” prevista para 2012), de acordo com o relatório da Inspeção-Geral da Educação² “existe uma imagem positiva da Escola junto da comunidade, para o que concorrem os resultados obtidos nos exames nacionais e o encaminhamento académico de alguns dos seus alunos, particularmente, para cursos do ensino superior de difícil acesso” (IGE, 2008:7).

5.2. Caracterização da Biblioteca Escolar

Construído em 1936, o edifício da Escola Secundária José Falcão tem a sua biblioteca instalada sobre a entrada principal do edifício, no 1.º andar. Além

¹ No ano de 2011, ocupou o 7.º lugar a nível nacional, no ranking das escolas públicas secundárias. Fonte: Diário de Notícias (16.10.2010), “Ranking” Completo das Escolas Básicas e Secundárias. Obtido em 12.06.2011 de: http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1686559&page=-1

² IGE (2008), Avaliação Externa das Escolas (p.7). Obtido em 12 setembro de 2011 de: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRC/AEE_08_ES_Jose_Falcao_R.pdf

da sala de leitura, dispõe de dois pequenos gabinetes de trabalho e de uma sala de arquivo, onde estão armazenados documentos (relatórios de estágio, manuais escolares antiquíssimos, publicações periódicas e outros) que despertam o interesse de investigadores nacionais e estrangeiros. Apenas em 2011 se adotou uma política de desenvolvimento de coleção. O desbaste de documentos nunca foi praticado, nem o será no imediato, conquanto o Conselho Pedagógico de setembro de 2011 vetou essa possibilidade apresentada no documento “Política de Gestão e Desenvolvimento de Coleção”, amplamente analisado pela comunidade educativa. Entretanto, os incunábulos e obras de valor patrimonial mais expressivo (milhares de tomos dos séculos XV a XIX e um conjunto de manuscritos que provieram, em boa parte, das livrarias do Convento de Santa Cruz e dos Colégios de Santa Rita e Agostinho Descalços, extintos em 1834) foram doados, na década de 70, à Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, constituindo o *Fundo Local José Falcão*.

Integrou a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) em 2004. O seu patrono é Alberto Martins de Carvalho (falecido em 1993), professor de História e Filosofia e metodólogo que exerceu também as funções de diretor da biblioteca.

A sala de leitura acolheu apenas um terço do mobiliário concedido pela RBE, tendo sido dada prioridade ao antigo mobiliário da sala: as seis mesas, com capacidade para seis pessoas cada, e as cadeiras são as originais, de há 75 anos atrás. As estantes, que acompanham o alto pé direito da sala, libertaram-se das portas com rede, no final de 2011, sendo que estas só estão abertas, em livre acesso, desde o ano letivo de 2009/2010.

Na sala de leitura, os documentos não estavam organizados segundo regras normalizadas, nem tão-pouco alinhados pela ordem alfabética de apelido de autor. Essa tarefa (organização do acervo pela C.D.U. e alteração de cota) foi concretizada ao longo do ano letivo de 2010/2011, assim como estão a ser feitas diligências no sentido de implementar o sistema de empréstimo automatizado. O catálogo com 16601 registos está disponível para consulta em linha, desde o final de 2011, no portal da Rede de Bibliotecas Escolares.

O fundo documental da sala de leitura (onde pululavam manuais escolares) é obsoleto e está desatualizado, dado que nos últimos anos pouco ou nenhum investimento se tem feito neste domínio. Atualmente a biblioteca dispõe de 3700 títulos (4800, incluindo manuais escolares), assina 9 periódicos e os documentos multimédia, áudio e vídeo atingem a soma de 258, sendo a proporção de 14:1, quando considerada a totalidade da coleção.

Tabela 1 - Fundo documental em material impresso

Classes da C.D.U.	Áreas Temáticas	Quantidade DI³ existentes	% da área temática em relação ao fundo
Classe 0	Enciclopédias	161	4,3%
	Dicionários	108	2,9%
	Periódicos (n.º títulos)	9	0,2%
	Informática	10	0,2%
	B.D.	58	1,5%
Classe 1	Filosofia	142	3,8%
	Psicologia	102	2,7%
Classe 2	Religião	52	1,4%
Classe 3	Ciências Sociais	182	4,9%
Classe 5 Ciências Exatas	Matemática	31	0,8%
	Físico-Química	102	2,7%
	Biologia/Geologia/Botânica/Zoologia	170	4,6%
Classe 6 Ciências Aplicadas	Saúde/sexualidade	59	1,6%
	Tecnologia	27	0,7%
Classe 7	Arte	212	5,7%
	Desporto	24	0,6%
	Música	5	0,1%
	Cinema	1	0,02%
Classe 8	Linguística	370	10%
	Literatura	1374	37,3%
Classe 9	Geografia	158	4,2%
	Biografias	67	1,8%
	História	251	6,8%
TOTAL		3675	100%

³ Documentos Impressos

O acervo da sala de leitura está disponível para empréstimo domiciliário (à exceção dos dicionários e enciclopédias) e, desde o ano letivo de 2011/2012, em livre acesso, sem barreiras físicas (portas de estante com rede).

A Biblioteca Escolar dispõe, desde o ano letivo 2009/2010, graças à publicação da Portaria n.º 756 de 14 de Julho de 2009, de um professor bibliotecário a tempo inteiro. Porém, ao arrepio deste documento, este não detém assento no Conselho Pedagógico, por decisão deste mesmo órgão.

A professora bibliotecária tem formação especializada em “Educação e Bibliotecas” e 251 horas de formação contínua nesta área. A equipa de professores na biblioteca, sem formação na área, conta com quatro docentes, num total de 6 horas semanais, o que é manifestamente insuficiente. Existe uma assistente operacional afeta à biblioteca, com 215 horas de formação contínua na área, com a qual a professora bibliotecária partilha o atendimento ao público para que esta estrutura educativa esteja à disposição da comunidade em tempo integral (desde as 08:15h às 18:15h), o que está adequado às necessidades dos utilizadores, pois não só acompanha, como ultrapassa a mancha letiva diária.

A presença digital da biblioteca traduz-se na existência de um blogue ativo desde 2010 (em <http://esjfbiblioteca.blogspot.com>), uma página de *facebook* – Biblioteca Escolar José Falcão - Coimbra⁴ e uma página web⁵, desde 2012.

6. Instrumentos de recolha de dados

A seleção dos instrumentos de recolha de dados obedece a um método tributário do rigor e do estabelecimento de um fio condutor, com vista ao cumprimento dos objetivos.

Como realça Lakatos, a recolha de dados é a “etapa de pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas seleccionadas, a fim de se efetuar a colecta dos dados previstos”(Lakatos:167). O nosso objetivo era recolher informação para caraterizar hábitos

⁴ <http://www.facebook.com/pages/Biblioteca-Escolar-Jos%C3%A9-Falc%C3%A3o-Coimbra/274281459304880>

⁵ <https://sites.google.com/site/albertomartinscarvalho1936/?pli=1>

informativos de um pequeno grupo de adolescentes, verificar a eficácia de uma ação, a fim de introduzir eventuais modificações.

De forma a responder ao nosso problema de investigação, elaborámos entrevistas semiestruturadas aos docentes, aplicámos inquéritos por questionário aos alunos e fizemos observação de comportamentos em situação.

6.1. Entrevistas semiestruturadas aos docentes

Com a realização das cinco entrevistas pretendemos compreender a perceção dos docentes relativamente às competências informativas dos adolescentes, identificar constrangimentos e determinar a importância que atribuem à literacia da informação. Para o tratamento dos dados recolhidos através deste instrumento, recorreremos à técnica de análise de conteúdo.

Inquirimos os cinco docentes, em Janeiro de 2011, antes da aplicação do projeto de intervenção. Optámos pela entrevista semiestruturada ou semidirigida (anexo 3) como forma de privilegiar o contacto direto com os nossos interlocutores, de recolher os testemunhos e as interpretações dos professores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais:

“instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.” (Quivy, 2008:192)

Os inquéritos por entrevista foram gravados em suporte áudio, com a autorização expressa dos entrevistados. Posteriormente foram transcritos por nós, sendo que as respetivas transcrições foram validadas pelos entrevistados.

Para a construção do nosso guião de entrevista, baseámo-nos em informações recolhidas na revisão bibliográfica que efetuámos.

A estrutura do guião que orientou as entrevistas seguiu o esquema proposto por A. Estrela (1986). Neste instrumento anotámos o objetivo geral, os blocos temáticos, os objetivos específicos, os tópicos a desenvolver nas questões e as propostas das questões a colocar aos entrevistados (anexo 4).

Para esta entrevista foram definidos como objetivos principais:

- Percecionar a representação dos docentes relativamente ao trabalho de pesquisa em contexto educativo;
- Caracterizar as práticas educativas (orientações fornecidas e pedagogias) dos docentes, ativas relativamente às diversas fases de pesquisa, tratamento e comunicação da informação;
- Identificar constrangimentos associados à elaboração de trabalhos de pesquisa.

“Se os inquéritos por questionário são acompanhados por métodos de análise quantitativa, os métodos de entrevista requerem habitualmente métodos de análise de conteúdo, que são muitas vezes, embora não obrigatoriamente, qualitativos.” (Quivy, 2008: 185). Nesta senda, o conteúdo das entrevistas foi objeto do método de análise de conteúdo, destinado a concretizar os objetivos enunciados anteriormente: “a escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do «discurso» e o seu desenvolvimento são fontes de informação a partir das quais o investigador tenta construir conhecimento” (Quivy, 2008:226). Este método, tendo por objeto uma comunicação reproduzida num suporte material, apresenta a vantagem de permitir um controlo posterior do trabalho de investigação, permitindo-nos mais facilmente alcançar os objetivos pretendidos.

Segundo a definição de Bardin, a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1979:42).

Minayo (2000) acredita que a grande importância da análise de conteúdo consiste, justamente, na sua tentativa de impor um corte entre as intuições e as hipóteses que encaminham para interpretações mais definitivas, sem, contudo, se afastar das exigências atribuídas a um trabalho científico.

Deste modo foram definidas categorias, estabelecendo relações e associações. Segundo informações de Vala “uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico

do conceito” (Vala, 1986:111). Concebemos assim um índice orientador da análise de resultados. A análise e interpretação das informações obtidas promoveu, de seguida, a reflexão e a sugestão de recomendações precisas. Quivy é, a este respeito, taxativo: “o princípio a seguir é trabalhar por componentes ou dimensões e elaborar, para cada uma delas, uma síntese das informações, reagrupando, se possível, as respostas que se lhe referem” (Quivy, 2008:212).

Para Bardin (1979), não se trata de atravessar os significantes para atingir significados, como se faz na leitura normal, mas de, por meio dos significantes e dos significados (manipulados), buscarem-se diferentes significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, entre outros.

Dando expressão à análise categorial, estabelecemos as seguintes categorias e subcategorias:

- **Categoria 1** - Representação do trabalho de pesquisa;
- **Categoria 2** - Desenvolvimento do trabalho de pesquisa:
 - A - Orientações fornecidas relativamente pesquisa de informação;
 - B - Ensino explícito de técnicas para tratamento de informação;
 - C - Comunicação da informação;
- **Categoria 3** - Modelo de pesquisa de informação comum a toda a comunidade educativa;
- **Categoria 4** - Constrangimentos associados à elaboração de trabalhos de pesquisa.

6.2. Inquéritos por questionário aos alunos para diagnóstico

Conhecida a perceção dos docentes, pretendemos conhecer as habilidades informacionais dos adolescentes do 3.º CEB da escola, mediante a seleção de uma amostra de 24 alunos. O inquérito por questionário, de administração direta, permitir-nos-á não só quantificar dados, como proceder, mediante estes, a numerosas correlações.

Como realçam Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt, o inquérito por questionário:

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy, 2008:187).

Assim, antes da intervenção pedagógica, foi aplicado um questionário à turma de nono ano (anexo 6). Procurámos com este instrumento caracterizar os hábitos informacionais dos adolescentes, no que concerne à estrutura externa do trabalho de pesquisa, à procura e consulta de fontes, à seleção, avaliação, tratamento e comunicação da informação. Pretendemos ainda descobrir se são observados os princípios éticos do trabalho intelectual e como é que estes adolescentes autoavaliam as suas competências ao nível das tecnologias de informação e comunicação. Por fim, mediante a apresentação de uma listagem de possibilidades de formação, quisemos saber quais iriam preferencialmente ao encontro dos seus interesses.

De acordo com De Ketele, “no que diz respeito aos inquéritos por questionários, as informações podem incidir pelo menos em três tipos de objectos: a identificação (idade, sexo, profissão...); os comportamentos declarados (o que faz habitualmente...); as opiniões declaradas (o que ele pensa de...)” (Ketele, 1993:171). cremos ainda ser adequado invocar Ketele e Roegiers quando advertem: “se a identificação é da ordem dos factos, os comportamentos declarados e as opiniões declaradas são, em contrapartida, da ordem da representação” (idem:172). Deste modo, não será de negligenciar a possibilidade de fontes de distorção, relacionadas com a projecção de uma autoimagem mais idealizada do que em conformidade com o real.

O questionário foi respondido por 24 sujeitos, inscritos no 9.º ano, sendo que 88% dos mesmos tinham, em Fevereiro de 2011, 14 anos. Apenas três alunos haviam já celebrado o seu 15.º aniversário, o que sugere um percurso escolar isento de retenções.

A aplicação dos inquéritos aos alunos foi feita em fevereiro de 2011. Visámos essencialmente fazer uma descrição das competências informacionais dos adolescentes.

Dando expressão à análise categorial, estabelecemos as seguintes categorias e subcategorias:

- **Categoria 1** - Estrutura externa do trabalho de pesquisa;
 - A - Planificação do trabalho de pesquisa;
- **Categoria 2** - Seleção de fontes de informação;
 - A – Frequência da Biblioteca Escolar;
 - B – Internet *versus* outros suportes;
 - C – Sugestão de referências eletrónicas;
 - D – Avaliação dos sítios web encontrados;
- **Categoria 3** - Tratamento da Informação;
 - A - Adjuvantes do processo de pesquisa;
 - B - Técnicas de triagem de informação;
 - C - Organização e comunicação da informação;
- **Categoria 4** - Princípios éticos do trabalho intelectual;
- **Categoria 5** - Domínio de competências TIC;
- **Categoria 6** – Identificação de necessidades de formação.

6.3. Observação de comportamentos em situação

Após a análise dos dados do questionário, de cariz quantitativo, para melhor cumprir aquele objetivo, e ainda para confirmar ou infirmar os resultados obtidos, reforçámos a recolha de dados, mediante a observação de comportamentos em situação. Este instrumento corporizou uma fase qualitativa da nossa intervenção, com a qual pretendemos obter “elementos de compreensão mais penetrantes” (Quivy:190). Para este efeito seleccionámos uma amostra, constituída por 10 alunos da turma.

A observação quantitativa acarreta o seu quinhão de restrições às quais é difícil escapar. Importava proceder a uma validação *a posteriori* das informações recolhidas. Pretendíamos não só confirmar a validade do instrumento aplicado, mas também aferir se, nalguns casos, as respostas

correspondiam a comportamentos informacionais efetivos ou antes a uma autoimagem projetada pelos alunos. Deste modo, aquiescemos relativamente ao postulado por Bruno Deshaies:

“em caso de emprego do questionário como técnica de observação, importa garantir o significado das respostas, o número de respostas dadas, as anomalias, as incoerências detectadas nas respostas, em suma controlar todo o material sobre o qual incidirão as análises estatísticas. Este é um aspecto crucial em ciências humanas” (Deshaies, 1992:375).

Nesse sentido, uma amostra representativa dos alunos, ou seja, dez adolescentes foram convidados a fazer uma pesquisa em presença, para que pudessem ser observados e registados procedimentos informacionais. A grelha de observação (anexo 7) permitiu assim complementar o método de inquérito por questionário. De facto:

“é raro que um único método de recolha de informações permita por si só fornecer toda a documentação necessária. Consoante o objectivo perseguido, um método prioritário será muitas vezes acompanhado por um ou dois métodos secundários, quer para preparar a recolha de informações, quer para a completar. É por essa razão que, em vez de falar do «método de recolha de informações», se irá falar da «estratégia de recolha de informações», como conjunto coordenado de métodos e técnicas” (Ketele, 1993:39).

A complementaridade de instrumentos assume-se como profícua, no sentido em que confere robustez e fidedignidade aos dados recolhidos.

6.4. Inquérito por questionário aos alunos para avaliação

Após a intervenção teórico-prática, aplicámos de novo um questionário muito idêntico ao inicial (anexo 8), com o intuito de avaliar os progressos realizados, identificar pontos fortes e limitações da formação. De acordo com Ketele:

“um questionário pode ser utilizado para fins de estudo longitudinal, como por exemplo, o conjunto das interrogações de um ano escolar, para avaliar os progressos realizados por um aluno. É também o caso de questionários em que se tenta compreender a evolução de diferentes parâmetros no tempo, como a utilização de um conhecimento obtido numa formação passados 3 meses, 6 meses e 1 ano.” (Ketele, 1993:200).

Finalmente, apurámos os resultados obtidos, que foram analisados criticamente, e fixámos conclusões a reter.

7. Análise e descrição dos resultados

7.1. Entrevistas semiestruturadas aos docentes

Mediante a conjugação de instrumentos, fizemos a recolha de informações sobre factos e representações e interpretámos o seu valor, recorrendo à análise de conteúdo e categorial. Partindo do resultado das entrevistas (anexo 5), a elaboração de sínteses parciais permitiu-nos descrever relações, identificar convergências e divergências, equacionar pistas de reflexão e sugerir caminhos.

Descrição dos resultados:

Categoria 1 - *Representação do trabalho de pesquisa (na perspetiva dos docentes)* – questão número 3.

Em termos gerais, pode dizer-se que os docentes valorizam a promoção do espírito inquisitivo, de descoberta, junto dos seus alunos. O trabalho de pesquisa assume a capacidade de “complementar as aprendizagens”, aprofundar e consolidar conhecimentos, promovendo, concomitantemente, “competências de transformação de informação”. No entender de um docente deveria ser atribuído até um peso mais significativo, na avaliação sumativa, ao trabalho de pesquisa.

Categoria 2 - *Desenvolvimento do trabalho de pesquisa*

Subcategoria 2. A: *Orientações fornecidas pelos docentes relativamente à pesquisa de informação* – questão número 5.

Além do tema, os docentes, na generalidade, dão indicações mais precisas: objetivos do trabalho e tópicos a abordar. Quanto a sugestões bibliográficas e eletrónicas, não obstante afirmarem serem conhecedores do acervo da BE, fornecem sobretudo endereços de sítios web. Excetuando o docente de Educação Física, cuja prática letiva não assenta no manual escolar, todos os outros entrevistados dizem remeter os alunos para os endereços

indicados nesse suporte. Apenas um docente afirmou aconselhar a consulta de obras de referência na biblioteca.

Subcategoria 2. B: *Ensino explícito de técnicas para tratamento de informação* – questão número 6.

No que concerne ao tratamento da informação, é manifesta a inexistência de uma didática intencional e objetiva de técnicas como o sublinhado, a elaboração de esquemas, a tomada de notas e apontamentos, o resumo, a paráfrase, a citação ou, até, a elaboração de referências. Esta função fica unanimemente relegada para o professor de estudo acompanhado (5 ocorrências) e de área de projeto (2 ocorrências).

Subcategoria 2. C: *Comunicação da informação* – questões números 5, 7 e 8.

Quanto à fase de comunicação da informação, habitualmente os docentes dão indicação da estrutura do trabalho, apresentando um modelo, pois atestam que “eles têm dificuldade e não sabem como fazer”.

Os alunos têm, por norma, liberdade para diversificar o formato de apresentação (trabalho escrito, cartaz, apresentação multimédia e outros).

A apresentação oral do trabalho é considerada por todos como muito profícua (“para os fazer refletir, expor o seus conhecimentos”; “ganham confiança em si próprios”, é uma “forma de motivar os outros”, “aprendem a desinibir-se, a falar em público”). A este propósito um docente referiu a dificuldade que os alunos têm de se expor, a falta de à-vontade para comunicar sem estar a ler.

À guisa de conclusão, um professor remata: a apresentação oral é “uma forma de promover o sucesso, de tornar as aprendizagens significativas”.

Categoria 3: *Modelo de pesquisa de informação comum a toda a comunidade educativa* – questão número 5, alínea d).

A uniformização de critérios é encarada pelos docentes entrevistados como desejável, benéfica e potenciadora do sucesso desta tarefa (“Assim, poderiam ir mais além”), havendo que salvaguardar a especificidade de determinados trabalhos como os relatórios científicos.

A didática destas práticas deveria ficar entregue, na opinião dos entrevistados, às áreas curriculares não disciplinares de estudo acompanhado e área de projeto.

Categoria 4: *Constrangimentos associados à elaboração de trabalhos de pesquisa* – questão número 9.

Como obstáculos ao sucesso desta tarefa foram assinalados os seguintes constrangimentos: desconhecimento da estrutura do trabalho de pesquisa (1 ocorrência); falta de sentido crítico (1 ocorrência); cópia e desvalorização do rigor científico (1 ocorrência); incapacidade para selecionar informação, distinguindo o essencial do acessório (3 ocorrências); dificuldade em expressar-se escrita e oralmente, ou seja, tratar a informação (4 ocorrências).

Há um docente que acrescenta, por outro lado, que os professores deveriam ser, não só mais rigorosos na avaliação que fazem destes trabalhos escolares, como também valorizar, em termos percentuais, estas tarefas.

Interpretação dos resultados:

Da análise das entrevistas aos professores salienta-se o imperativo de que as coleções das BE estejam atualizadas, acompanhando as solicitações dos utilizadores, devendo para tal assumir um carácter híbrido. A BE deverá, ela própria, ter à disposição dos seus utilizadores, em ambiente digital (página web, blogue e outros) uma bateria de apontadores para ficheiros web que complemente, por um lado, a informação disponibilizada nos manuais, por outro, o acervo em suporte analógico. De outro modo, ficará cerceada a sua valência de recurso estruturador e aglutinador do projeto pedagógico da escola.

As técnicas de tratamento de informação como a técnica do sublinhado, a elaboração de esquemas, a tomada de notas e apontamentos, o resumo, a paráfrase, a citação ou, até, a elaboração de referências sendo consideradas competências transversais, têm sido subestimadas. Não obstante a pertinência do domínio destas técnicas em qualquer disciplina, os docentes consideram que devem ser ensinadas e treinadas com intencionalidade apenas nas áreas curriculares não disciplinares.

Paradoxalmente, desde há uns anos a esta parte, o estudo acompanhado está reservado, por indicação ministerial, ao reforço dos conteúdos de matemática e língua portuguesa. É consabido que os docentes que estão a lecionar estudo acompanhado e área de projeto, na generalidade, não obtiveram formação para conseguir ensinar técnicas de tratamento da informação e a metodologia de trabalho de projeto aos seus alunos. Planificam e efetivam as suas funções, baseando-se no seu saber-fazer e experiência acumulada que de algum modo se cristalizaram, levados pela mão do empenho e dedicação.

Recentemente, no ano letivo 2011/2012 o estudo acompanhado deixou de ser alargado a toda a turma, mas antes direcionado para alunos selecionados. Por outro lado, a área de projeto deixou de integrar o currículo do ensino básico. Há que procurar alternativas. Creio que está criada uma excelente oportunidade para as bibliotecas escolares, coordenadas por docentes com níveis muito razoáveis de formação, poderem legitimar, mais uma vez, a sua existência e o apoio de que têm sido alvo, nos últimos anos.

Gostaria ainda de sublinhar a afirmação de um docente relativamente ao trabalho colaborativo, como condição para o sucesso destas competências transversais (“No início do ano, os professores [áreas curriculares não disciplinares] deveriam reunir para planificar conjuntamente”). Por outro lado, é de relevar também o facto de nenhum docente ter sugerido a intervenção da biblioteca escolar e respetiva equipa neste domínio, o que indicia a falta de sensibilização para a missão educativa e formativa da BE.

A biblioteca escolar não pode existir em divórcio pleno com os agentes educativos que estão no terreno a educar os adolescentes. Os dados recolhidos transmitem-nos a perceção de que a biblioteca não tem conseguido entabular pontes de diálogo fecundas, indo ao encontro das necessidades dos docentes, em contexto de sala de aula. A disponibilidade para ouvir, para corresponder aos apelos, mais do que para impor modelos, trilhará caminhos de cooperação horizontal que poderão confluir para o sucesso da missão educativa da escola.

Áreas curriculares disciplinares ou não disciplinares e biblioteca escolar não podem, doravante, ser perspetivas como realidades atomizadas, deverá antes ser promovida a porosidade entre o espaço da biblioteca e o da sala de

aula. Acreditamos que a biblioteca deverá dar-se a conhecer, adotar uma postura de flexibilidade, dialogar com as estruturas educativas, nomeadamente os conselhos de turma, os diretores de turma, ouvir as suas inquietudes e dessorseços, para depois sugerir dinâmicas, recomendar soluções e propor caminhos.

7.2. Inquéritos por questionário aos alunos

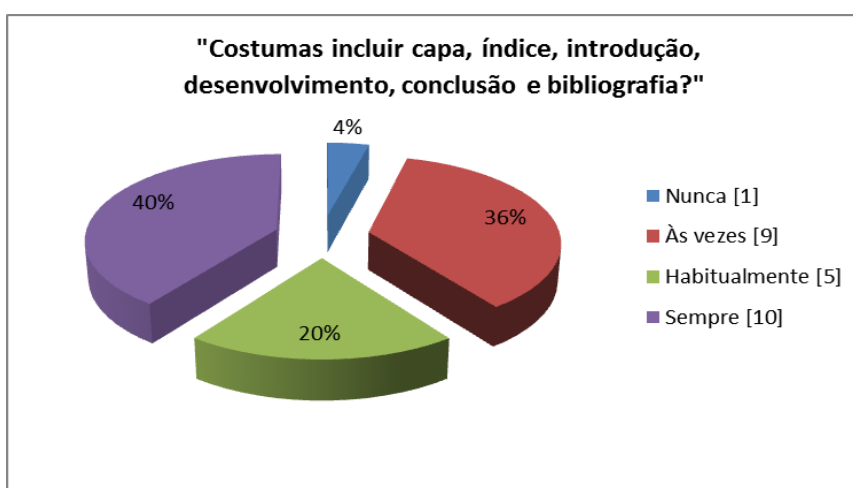
Estabelecidas as dimensões a abordar, para cada uma das categorias, interpretámos os resultados, após uma breve descrição dos mesmos.

Categoria 1 - *Estrutura externa do trabalho de pesquisa* (questões números 3 e 13).

Descrição dos resultados:

Tendo sido inquiridos sobre as orientações facultadas pelos docentes, aquando da atribuição de tarefa de concretização de uma pesquisa, 44% (11 alunos) dos sujeitos responde que “às vezes” recebem dos professores indicações concretas sobre as secções que deverão integrar o trabalho. Tal acontece “habitualmente” para 28% dos inquiridos (7 alunos), “sempre” na opinião de 16% dos alunos (4 inquiridos), ou “nunca” para três alunos (12%).

Gráfico 2 - Estruturação do trabalho



Assim, nem sempre segmentam a informação, o conhecimento que produzem em introdução, desenvolvimento e conclusão, fazendo acompanhar o trabalho de referências bibliográficas e eletrónicas. Um aluno responde

“nunca” ter esse hábito (4%) e 9 (36%) só “às vezes”. Cinco inquiridos (20%) fazem-no “habitualmente” e 40% (10 alunos) “sempre”, o que sugere que esta prática já foi assimilada pela maioria dos adolescentes desta turma.

Interpretação dos resultados:

Pensamos que, nem sempre os professores dão instruções precisas sobre como estruturar um trabalho, porque partem do pressuposto de que, no final da escolaridade obrigatória, esta é uma competência já assimilada. Porém, é possível que ao longo do seu percurso escolar, certos alunos não tenham sedimentado essa aprendizagem por ausência de empenho pessoal ou falta de exigência docente. De facto, nas entrevistas aos professores, houve um inquirido que fez esta constatação: “alguns alunos desconhecem a estrutura do trabalho de pesquisa”.

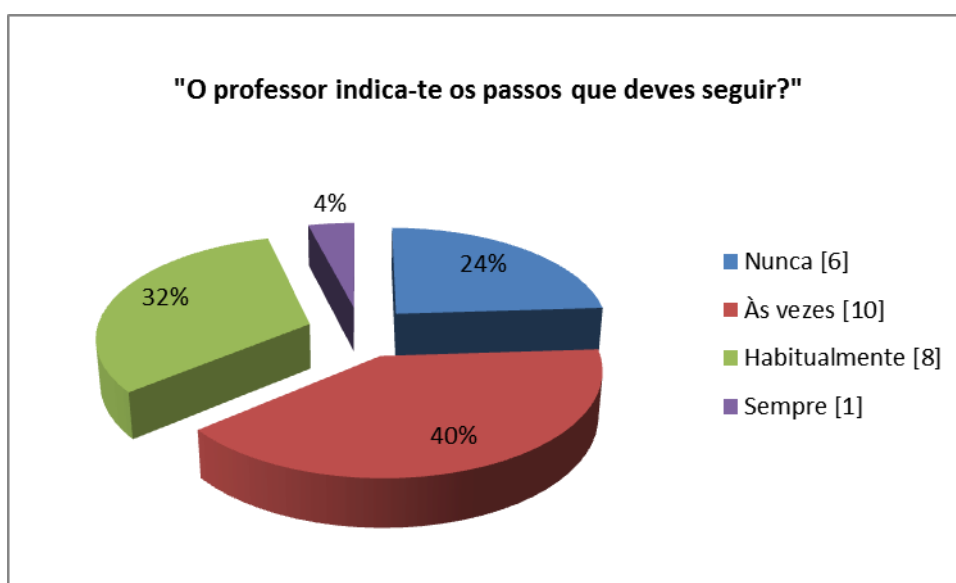
Pensamos que a biblioteca escolar deverá sensibilizar o corpo docente para a importância da literacia informacional e disponibilizar-se para assessorar este processo, com tutoriais acessíveis em linha e, eventualmente, sessões formativas, que devem ser colaborativamente planificadas e dinamizadas. Um aspeto que consideramos capital é ainda a possibilidade de a equipa da biblioteca vir a monitorizar o processo de conceção de um modelo de pesquisa de informação, em colaboração estreita com as estruturas educativas e de orientação pedagógica da escola, que seja legitimado pela comunidade educativa, ou seja, aprovado em Conselho Pedagógico.

Subcategoria 1. A - *Planificação do trabalho de pesquisa* (questões números 3 e 4).

Descrição dos resultados:

Cerca de metade dos inquiridos, ou seja 12 (48%), elabora “às vezes” um plano de trabalho prévio. Porém, um terço (32%) “nunca” o concebe. Três alunos (12%) “habitualmente” assumem essa metodologia e apenas 2 alunos (8%) afirmam fazê-lo “sempre”.

Gráfico 3 - Indicação pelo professor das etapas do trabalho de pesquisa



Por outro lado, a maioria, cerca de dez alunos (40%) só “às vezes” conhece os passos, as etapas a percorrer, sendo que 32% dos alunos (8) dominam “habitualmente” o percurso para a concretização da tarefa. É preocupante que $\frac{1}{4}$ dos alunos (24%), ou seja, seis, “nunca” saibam como proceder, apesar de um aluno (4%) conhecer “sempre” as diferentes fases do trabalho de pesquisa.

Interpretação dos resultados:

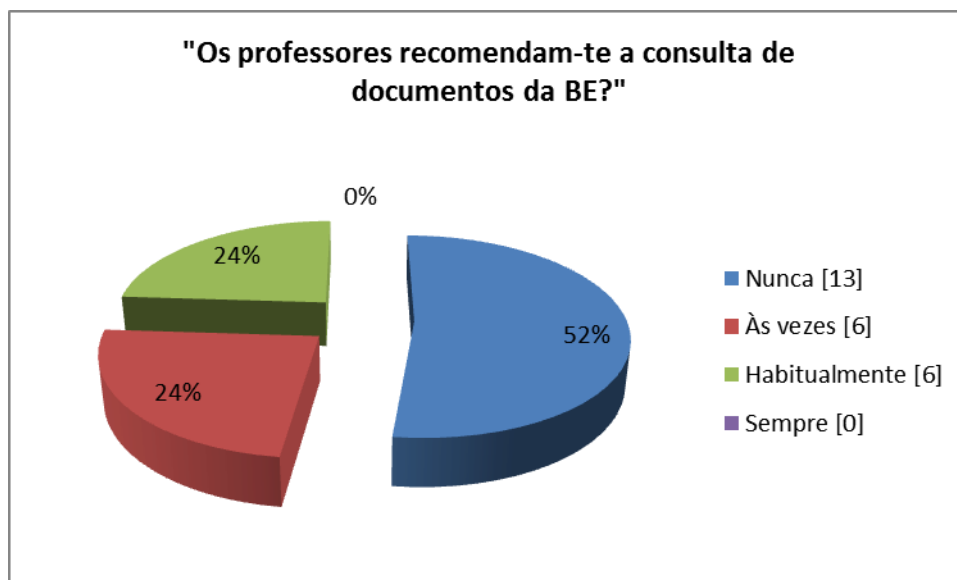
Concluímos, sem surpresa, que muitas vezes os alunos não elaboram um plano prévio, à semelhança do que acontece quando são solicitados a produzir um texto escrito, pouco persuadidos das vantagens desta etapa prévia. Só por coação, estruturam antecipadamente um esquema de trabalho.

Por outro lado, pensamos que nem sempre os discentes sabem como estruturar o seu trabalho, pelo que seria importante a existência de um modelo de pesquisa de informação reconhecido na comunidade educativa que lhes transmitisse segurança e confiança. Assim, julgamos que a biblioteca deve facultar, em ambiente digital, informação relativa às diferentes fases do processo de elaboração do trabalho de pesquisa, divulgando a sua existência junto de docentes e discentes. Porém, além deste apoio material, é importante que a biblioteca se disponibilize para coadjuvar o processo de ensino e aprendizagem, mediante intervenções em contexto, colaborativamente planificadas com os docentes curriculares.

Categoria 2 - Seleção de fontes de informação (questões números 3, 5 e 7).

Descrição dos resultados:

Gráfico 4 - Sugestões de documentos da BE pelo professor



Cerca de metade dos inquiridos, treze alunos (52%) afirmam que “nunca”, ou só “às vezes” (24%, 6 alunos), os docentes recomendam a consulta de documentos da BE (monografias, obras de referência, periódicos e outros). Por outro lado, 24% dos alunos (seis) referem que “habitualmente” os docentes apresentam essa sugestão. Não será surpreendente que 19 alunos (76%) “nunca” consultem o catálogo informatizado da BE. Apenas 5 alunos (20%) dizem fazê-lo “às vezes” e apenas um aluno (4%) “habitualmente”. O recurso às estantes da biblioteca para consulta de monografias é uma prática irregular (“às vezes”) para 13 alunos (52%) ou inexistente para nove (36%). Apenas 3 inquiridos (12%) se socorrem do acervo documental da BE.

Sem surpresa, constatamos ainda que, efetivamente, 15 alunos desta turma (60%) procuram “sempre” ou “habitualmente” (36%) na Internet a informação de que precisam para os seus trabalhos escolares. Apenas um aluno (4%) afirma fazê-lo só “às vezes”.

Interpretação dos resultados:

Estes dados configuram a relativa desvalorização do texto face ao hipertexto e traduzem a perceção dos utilizadores relativamente ao acervo da biblioteca, como sendo obsoleto e inadequado às necessidades do público-alvo, sobretudo do 3.º Ciclo. Pensamos que é imperativo fazer uma avaliação da coleção e tentar suprir as carências eventualmente identificadas.

Quanto à sugestão de consulta de materiais impressos da BE pelos docentes, os dados obtidos estão em harmonia com os da entrevista aos professores que, na sua maioria, diziam preferir remeter os alunos para sítios web sugeridos no manual escolar.

Por outro lado, observamos que os nossos alunos sentem cada vez mais dificuldades em identificar, seleccionar e retirar informação de documentos em formato impresso. É uma prática, como sabemos, em desuso. Há necessidade de ensinar e treinar os adolescentes nesta competência que se arvora complexa e desnecessária, na perspetiva dos alunos.

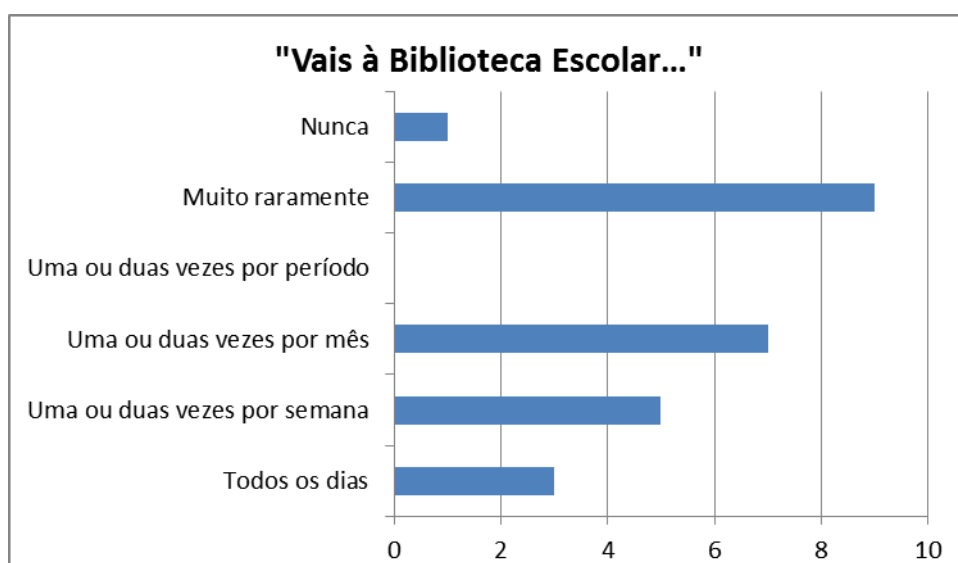
À semelhança do que descobrimos na investigação exploratória, relativamente ao Reino Unido e aos Estados Unidos, os nossos alunos continuam a perceber as bibliotecas como coleções de livros, ao invés de as conceberem como espaços tendencialmente híbridos que disponibilizam recursos eletrónicos, pelo que é de considerar uma cada vez maior variedade e quantidade de formatos e conteúdos digitais.

Subcategoria 2. A : *Frequência da BE* (pergunta número 2).

Descrição dos resultados:

Os dados apresentados anteriormente estão direta e indiretamente correlacionados com os níveis de frequência da BE.

Gráfico 5 - Frequência da Biblioteca Escolar



Nove inquiridos (36%) “muito raramente” entram na biblioteca, 28% (sete alunos) frequentam esta estrutura educativa apenas “uma ou duas vezes por mês” e cinco (20%) entram “uma ou duas vezes por semana”. Há apenas três adolescentes (12%) que frequentam diariamente a biblioteca e um (4%) que “nunca” tem essa rotina.

Já o recurso à biblioteca pessoal, do domicílio, é pontual para dez inquiridos (40%) e habitual para nove (36%). Cinco indivíduos (20%) nunca se socorrem desta alternativa, talvez porque ela não exista e um aluno (4%) fá-lo sempre.

Interpretação dos resultados:

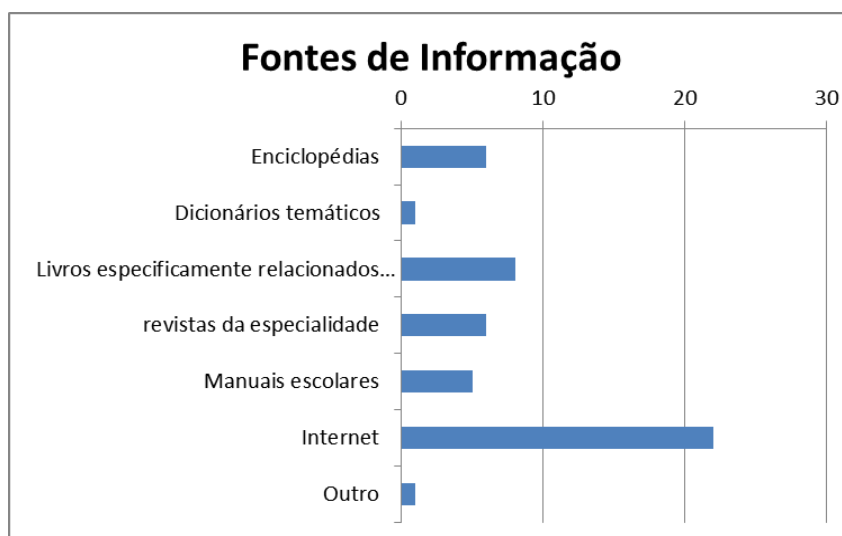
Destaque neste considerando, para um aspeto que sobressai: o número de alunos (5) que nunca consultam a sua biblioteca pessoal, coincide com o número de inquiridos que diz ir à biblioteca “uma ou duas vezes por semana”. Com efeito, sendo que a população estudantil desta escola se integra num nível socioeconómico acima da média, há muitos alunos que não frequentam a biblioteca por iniciativa própria, pois veem as suas necessidades de informação e entretenimento satisfeitas no interior do seu domicílio.

Subcategoria 2. B: Internet vs outros suportes (questão número 7).

Descrição dos resultados:

Tentámos consolidar a informação obtida acerca das fontes habitualmente consultadas pelos estudantes, estabelecendo a posição da Internet relativamente a outros suportes.

Gráfico 6 - Fontes de informação habitualmente consultadas



Assim, por ordem decrescente de utilização surgem a rede global, com 22 ocorrências, seguida da coleção física: livros científicos (8 ocorrências), enciclopédias e revistas temáticas (ambas com 6 ocorrências). Por fim, os manuais escolares e os dicionários temáticos, com 5 e 1 ocorrências, respetivamente.

Interpretação dos resultados:

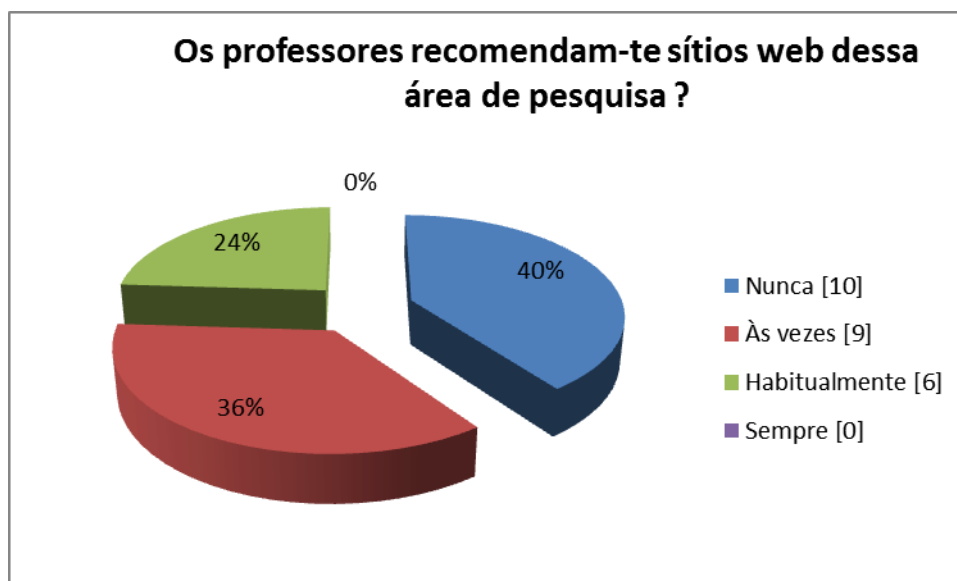
Os dados apurados revelam coerência com as informações recolhidas mediante as entrevistas aos professores que manifestaram preferência pela sugestão de referências eletrónicas. Apenas um docente (em cinco) havia reconhecido propor a consulta de obras de referência.

Os dados levam-nos a inferir que a biblioteca deverá fazer assinaturas digitais de periódicos temáticos, ampliar o banco apontadores para ficheiros web recomendados pelos professores (alojados na página web da BE), bem como adquirir livros mais consentâneos com o gosto, interesse e necessidades dos alunos.

Subcategoria 2. C: Indicação de fontes de consulta (questão número três)

Relativamente à pergunta: “Quando um professor pede para fazer um trabalho de pesquisa, recomenda-te a consulta de sítios web dessa área temática de pesquisa?”, os resultados que obtivemos são os que se seguem.

Gráfico 7 - Sugestão de sítios web pelos professores



Descrição dos resultados:

Cerca de 40% dos alunos (10) referem que os docentes “nunca” recomendam a consulta de sítios web adequados à pesquisa solicitada. Nove inquiridos (36%) afirmam que “às vezes” esta prática se efetiva. Apenas 6 alunos (24%) reconhecem que “habitualmente” os professores antecipam as fontes eletrónicas de pesquisa.

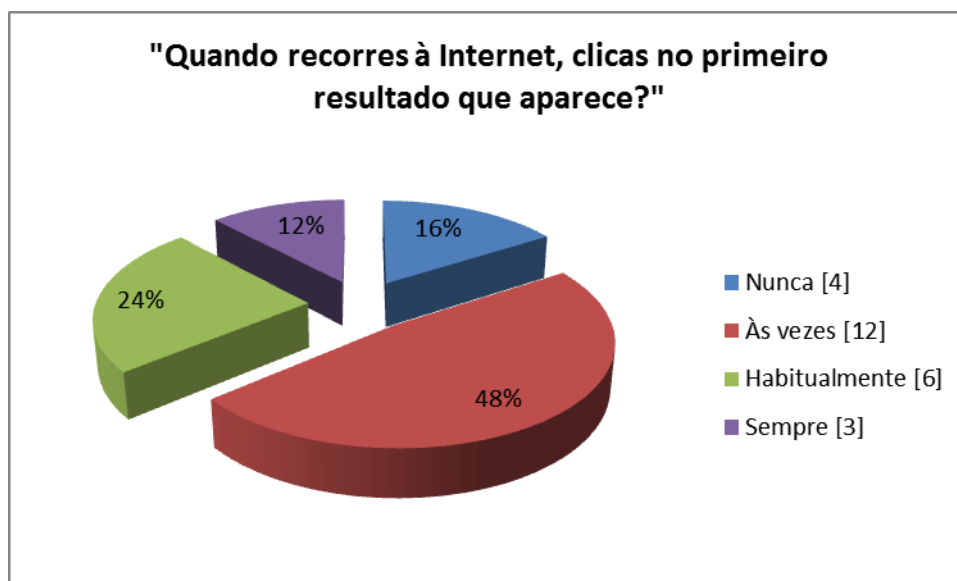
Interpretação dos resultados:

Ao analisar os dados recolhidos, e confrontando-os com os das entrevistas, inferimos que o facto de os professores remeterem habitualmente para os sítios web propostos pelo manual escolar, pode induzir alguns alunos a considerarem que não são sugestões da iniciativa pessoal do professor, antes dos autores daqueles, o que gera uma certa discrepância de resultados.

Subcategoria 2. D: *Avaliação dos sítios web encontrados* (questões números 10 e 11)

A presunção de que os jovens não se preocupam com a qualidade e fidedignidade das fontes que consultam, levaram-nos a interrogá-los acerca das suas práticas enquanto utilizadores da Internet.

Gráfico 8 - Resultado da pesquisa e seleção do sítio web a consultar

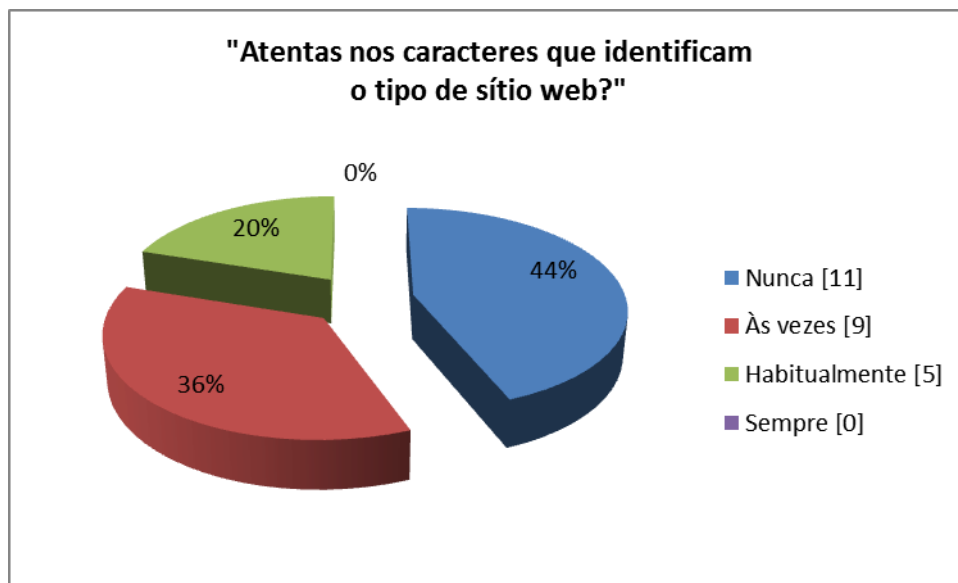


Descrição dos resultados:

Introduzidas as palavras-chave, cerca de metade dos alunos, ou seja, doze (48%) abrem só “às vezes” o primeiro resultado obtido. Seis inquiridos (24%) fazem-no “habitualmente”. Se quatro respondentes (16%) rejeitam essa prática, há três adolescentes (12%) que clicam “sempre” na primeira opção.

O excerto que acompanha as entradas resultantes da pesquisa é “habitualmente” lido por doze alunos (48%) e “sempre”, atentamente, por seis (24%). Há quatro alunos (16%) que “nunca” se detêm na leitura do texto de apresentação e três (12%) que só pontualmente o fazem.

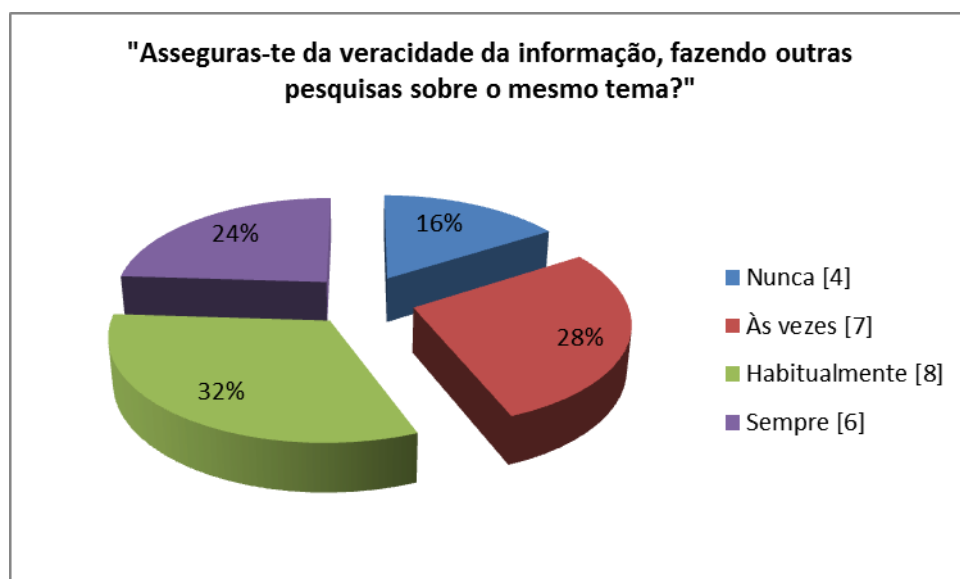
Gráfico 9 - Extensão do domínio



Os objetivos do sítio web “nunca” são relevantes para doze inquiridos (48%), tão-pouco a extensão do domínio para onze adolescentes (44%). Se 36% dos alunos (9) só “às vezes” estão atentos ao tipo de sítio, há cinco (20%) que habitualmente valorizam esse aspeto. Há seis alunos (24%) que refletem “habitualmente” sobre a intencionalidade, os objetivos da página web, e outros tantos (24%) que o fazem “às vezes”. Um aluno (4%) afirma fazê-lo sempre.

A data de atualização da página é um critério desprezado por 64% dos estudantes (16). Há 8 alunos (32%) que, por vezes, atentam na data de criação/atualização e um (4%) que valoriza “sempre” este aspeto.

Gráfico 10 - Triangulação de fontes



A triangulação de fontes é prática habitual para 32% dos inquiridos, ou seja, oito jovens, e uma regra para seis (24%). Porém, sete alunos (28%) só “às vezes” e quatro, “nunca” (16%), sentem necessidade de se assegurar da veracidade da informação.

Interpretação dos resultados:

Verifica-se alguma coerência nos dados obtidos, conquanto o número de alunos que abrem de imediato o primeiro resultado obtido (3), corresponde sensivelmente ao número de adolescentes que nunca leem o texto de apresentação (4). No entanto, concluímos que a maior parte dos alunos faz uma escolha conscienciosa dos sítios web a consultar. O mesmo se passará relativamente à seleção e recolha de informação?

Efetivamente, os resultados apurados na questão número 10, relativa aos critérios de seleção das fontes eletrónicas, configuram uma certa negligência na avaliação das páginas eletrónicas consultadas. São elevadas as percentagens de adolescentes que desvalorizam a autoridade e a atualidade das fontes lidas, o que nos leva a inferir a necessidade da Biblioteca sensibilizar os estudantes para os critérios a ter em conta no momento da seleção dos sítios web para recolha de informação: finalidade, audiência, autoridade, clareza, conteúdo, exatidão, rigor, qualidade da escrita, data de atualização, ética da informação e outros.

Categoria 3 - Tratamento da Informação (questões números 12, 13 e 14).

Subcategoria 3. A: *Adjuvantes do processo de pesquisa* (Questão número 6).

Descrição dos resultados:

Mais de metade dos estudantes (treze, ou seja, 52%) procede autonomamente à pesquisa e recolha de informação, embora nove alunos (36%) admitam solicitar a colaboração de familiares, dois a professores (8%) e um ao explicador (4%). Nenhum aluno recorre ao auxílio da equipa da BE.

Interpretação dos resultados:

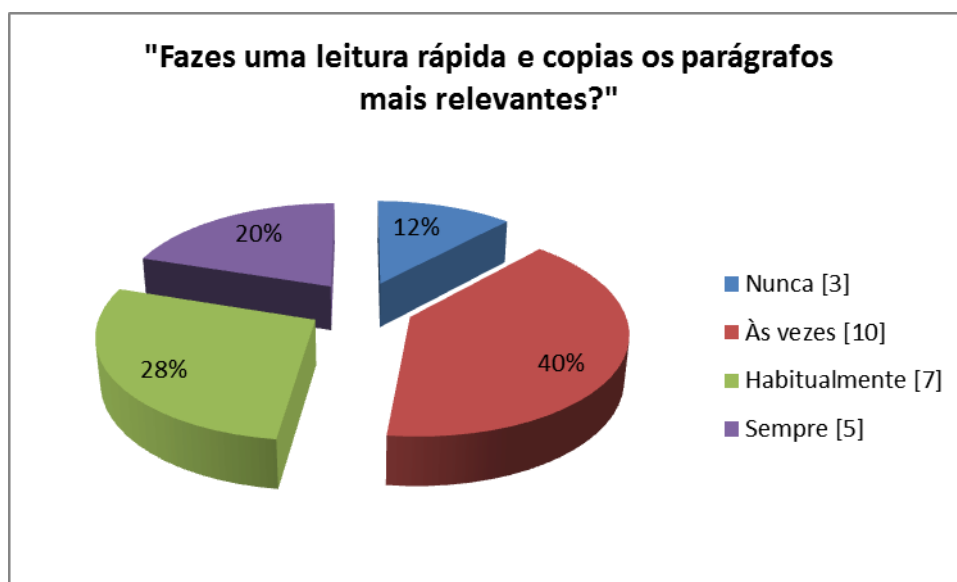
Os resultados apurados levam-nos a concluir que a biblioteca ainda não é reconhecida como espaço de apoio às aprendizagens, capaz de auxiliar, em termos informais, a realização de tarefas escolares. É necessário combater este distanciamento entre utilizadores e biblioteca escolar, através de ações sistemáticas e planeadas, para que, posteriormente, sejam os utilizadores a procurar o auxílio da BE.

Subcategoria 3. B: *Técnicas de triagem de informação* (questões números 12, 13 e 14).

No intuito de tentar confirmar ou infirmar a existência de um ponto crítico na elaboração dos trabalhos de pesquisa, reconhecido por docentes e discentes, vulgarmente designado como “copy and paste”, interrogámos os adolescentes sobre as formas de tratamento que fazem da informação recolhida.

Descrição dos resultados:

Gráfico 11 - «Copy and Paste»



Descobrimos que dez alunos (40%) “às vezes” fazem uma leitura rápida e copiam os parágrafos mais relevantes. Sete alunos (28%) fazem-no habitualmente e cinco (20%), “sempre”. Somente três alunos (12%) referem

que “nunca” se limitam a ler rapidamente, copiando, de seguida, a informação mais relevante.

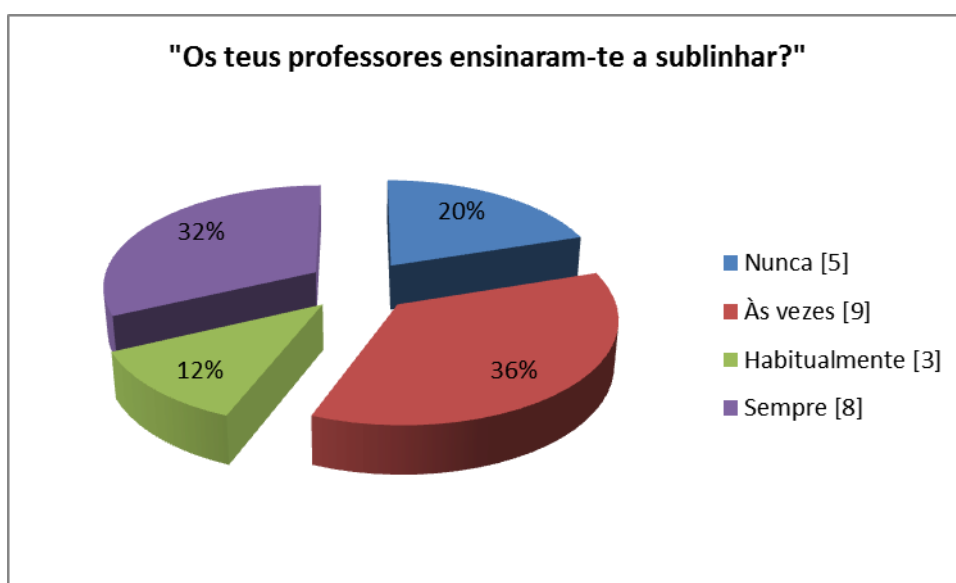
Treze estudantes consideram que “às vezes” (52%), ou “habitualmente” (44%, 11 alunos) leem atentamente e copiam apenas algumas frases, sendo que um aluno (4%) assevera que “nunca” copia.

Interpretação dos resultados:

Os resultados obtidos ajudam a reforçar suspeitas sobre a ténue e ineficaz apropriação da informação consultada que acaba por ser meramente reproduzida. Esta era também uma preocupação expressa pelos docentes nas entrevistas, que haviam apontado como constrangimentos a incapacidade para distinguir o essencial do acessório (3 em 5 entrevistados), a falta de sentido crítico (1) e a desvalorização do rigor científico (1).

Além de urgir uma maior exigência por parte dos docentes, sobretudo à biblioteca escolar é atribuída uma enorme responsabilidade na formação de potenciais utilizadores eficientes e críticos no uso da informação ao longo da vida, que lhes permita ter uma participação ativa na sociedade em que se inserem. É preciso formar para transformar. Reforçamos a premência da intervenção pedagógica da biblioteca escolar e consequente impacto na qualidade das aprendizagens, através da interação dos alunos com a informação, em situações e contextos concretos integrados no currículo.

Gráfico 12 - Técnica do sublinhado



Descrição dos resultados:

Face à questão “Sublinhas as ideias principais e resume-las por palavras tuas?”, 56% dos inquiridos (14 sujeitos) fazem-no “às vezes”, sendo que aparentemente 36% integraram este hábito: cinco adolescentes (20%) “habitualmente” e quatro (16%), “sempre”. Há ainda dois alunos (8%) que admitem “nunca” utilizar essa prática.

Na perceção de doze inquiridos (48%) os seus professores “às vezes” ensinaram-nos a resumir e a registar informação por palavras próprias. Cinco alunos respondem que tal aconteceu “habitualmente” (20%), “nunca” (16%, 4 jovens) ou “sempre”, para quatro sujeitos (16%).

Relativamente ao ensino explícito de técnicas como a tomada de notas e apontamentos, o sublinhado e a elaboração de esquemas, as opiniões divergem. No caso da tomada de notas e apontamentos, se oito alunos (32%) consideram que tal aconteceu só “às vezes”, há sete (28%) que respondem “habitualmente”. Enquanto seis alunos (24%) consideram que tal aconteceu “sempre”, há quatro (16%) que se lamentam por “nunca” os docentes se terem dedicado a essa tarefa.

Já no que se refere ao sublinhado, nove estudantes consideram que só “às vezes” (36%) foram ensinados a desenvolver esta capacidade. Para oito inquiridos (32%) os docentes tiveram “sempre”, “habitualmente” (12%, três alunos), ou mesmo “nunca” (20%, cinco discentes) essa preocupação.

No que concerne à elaboração de esquemas, nove alunos (36%) dizem que só “às vezes” foram treinados no desenvolvimento desta competência. Se oito inquiridos (32%) consideram que “habitualmente” tiveram esse apoio, ou mesmo “sempre” (20%, cinco adolescentes), há três (12%) que “nunca” aprenderam.

Interpretação dos resultados:

Concluimos que, tratando-se de competências consideradas transversais a todas as disciplinas, não existe a preocupação do ensino explícito de técnicas de estudo, por parte dos docentes das áreas curriculares disciplinares. Esta tarefa fica habitualmente relegada para os professores das áreas curriculares não disciplinares (NAC) de estudo acompanhado e área de projeto. Os docentes inquiridos por meio de entrevista, verbalizaram essa

realidade. Porém, estas áreas curriculares deixaram de ser obrigatórias, e no caso da área de projeto, esta foi mesmo eliminada do currículo do ensino básico e secundário.

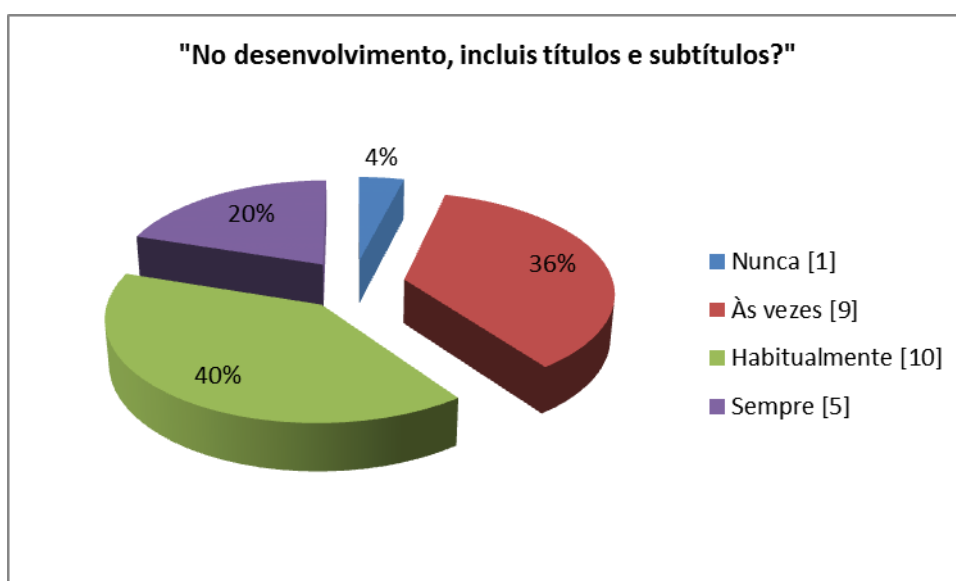
Esta realidade transfere para a biblioteca escolar novas responsabilidades. A intervenção da biblioteca enquanto estrutura axial do processo educativo, relativamente à promoção de competências associadas ao tratamento de informação, deve contemplar duas linhas complementares, sob pena de promover uma atuação redutora: a do desenvolvimento de competências de literacia informacional, como capacidade de interagir, de se apropriar da informação, transformando-a em conhecimento mobilizável, tanto na escola como ao longo da vida, por um lado; a da formação de jovens que respeitem os princípios éticos da informação, por outro.

Subcategoria 3. C: *Organização e comunicação da informação* (questões números 13 e 15).

Relativamente à organização da informação, pretendemos saber se os alunos a tratam efetivamente, segmentando-a em unidades de sentido, ou seja, incluindo títulos e subtítulos no corpo do trabalho, ou se, pelo contrário, tendem a debitar informação massiva sem uma apropriação do conhecimento que pretendem transmitir.

Descrição de resultados:

Gráfico 13 - Subdivisão de conteúdos



Concluimos que dez alunos (40%) “habitualmente” incorporam esta prática de subdivisão dos conteúdos. Se nove (36%) o fazem só “às vezes”, cinco (20%) fazem-no “sempre”, mas um (4 %) “nunca”.

No que concerne à comunicação da informação, o formato preferido é a apresentação multimédia (20 ocorrências), seguida, em parcelas iguais, do trabalho escrito e da apresentação oral (11 ocorrências). A apresentação gráfica, sob a forma de cartaz ou folheto, obteve apenas 3 ocorrências.

Interpretação dos resultados:

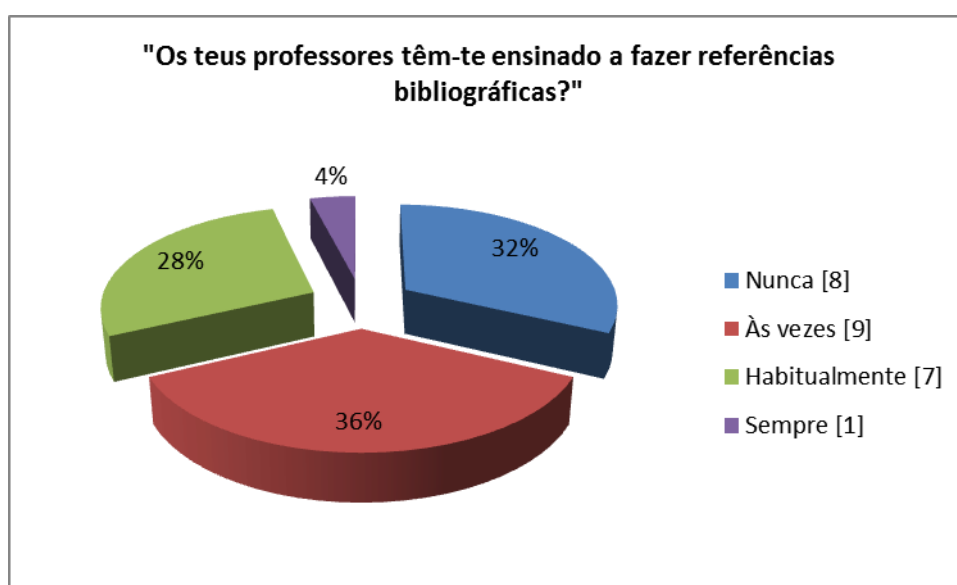
Os resultados obtidos, relativamente à segmentação de conteúdos, superaram as nossas expectativas e levam-nos a equacionar a possibilidade de recorrer a outras metodologias de recolha de dados para confirmar ou infirmar estes dados.

Pelo contrário, já no que concerne à transmissão de informação, aquiescemos quanto à preferência dos jovens pelo formato multimédia, numa realidade em que, diariamente, surgem novas ferramentas de apresentação de informação.

Categoria 4 - Princípios éticos do trabalho intelectual (questão número 13).

Descrição dos resultados:

Gráfico 14 - Referências



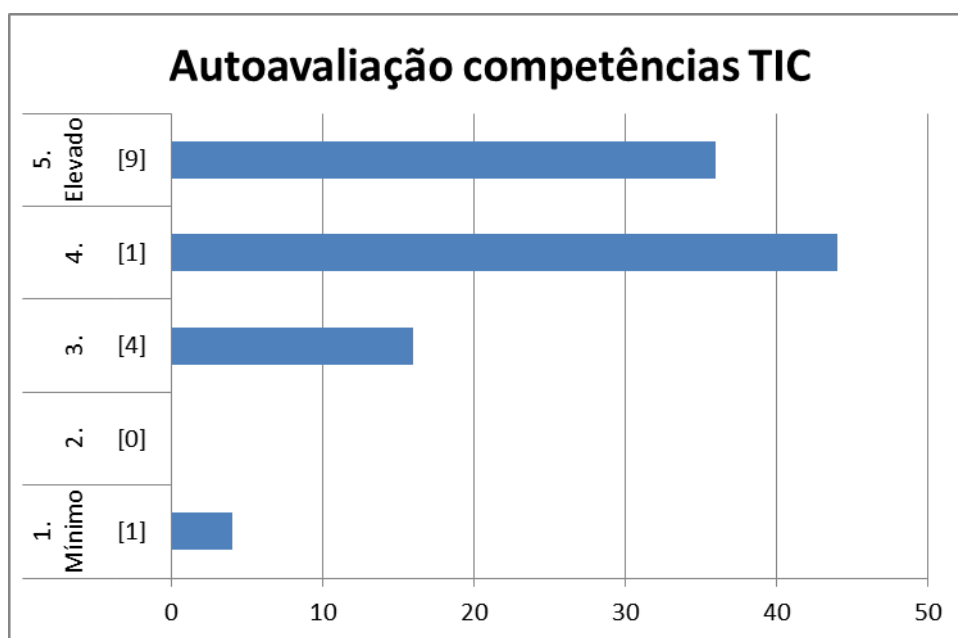
Parte significativa dos alunos, ou seja, nove (36%), referem que só “às vezes” ou “nunca” (8 alunos, 32%) foram ensinados a elaborar referências bibliográficas ou eletrónicas. Na perspetiva de 28 % dos inquiridos (7 alunos) tal aconteceu “habitualmente” e para um aluno (4%), “sempre”.

Interpretação dos resultados:

A divergência de resultados está provavelmente associada ao facto de os elementos que constituem a turma não terem tido, ao longo dos nove anos da escolaridade, um percurso idêntico e homogéneo. Efetivamente, provêm de escolas e realidades socioculturais diversas. Julgamos que o facto de 1/3 dos alunos inquiridos desconhecer as normas de citação e de referência às fontes consultadas, mais do que justifica, obriga à rápida formação destes estudantes, mediante a produção de tutoriais (disponibilizando-os em ambiente digital), a realização de sessões práticas, bem como a disponibilidade para auxílio pontual e até individualizado.

Categoria 5 - Domínio de competências TIC (questões números 17 a 20)

Gráfico 15 - Autoavaliação do nível de competências TIC



Descrição dos resultados:

Quando indagados sobre a perceção que têm acerca das suas próprias competências ao nível das tecnologias de informação e comunicação, 20 alunos (80%) consideraram-nas como muito satisfatórias, havendo apenas 4

alunos (20%) que as classificam como medianas. Particularizando e individualizando domínios de ação, no campo das redes sociais, doze (48%) consideram o seu desempenho como elevado ou muito elevado (oito adolescentes, 32%), havendo, porém, três inquiridos (12%) que o avaliam apenas como médio, ou até mínimo (dois alunos, 8%). Quanto ao domínio das aplicações “Google” (iGoogle, Google calendar...) é considerado “muito elevado” ou “elevado” pela maioria dos alunos, 52% (treze alunos) e 36% (nove adolescentes), respetivamente. Contudo, há dois alunos (8%) que confessam não dominar estas ferramentas. Quanto ao “Google Docs”, oito alunos (32%) desconhecem a suas potencialidades, seis (24%) atestam um domínio elevado, muito elevado (quatro sujeitos, 16%) ou mediano (16%), sendo que três (12%) revelam um conhecimento mínimo desta ferramenta.

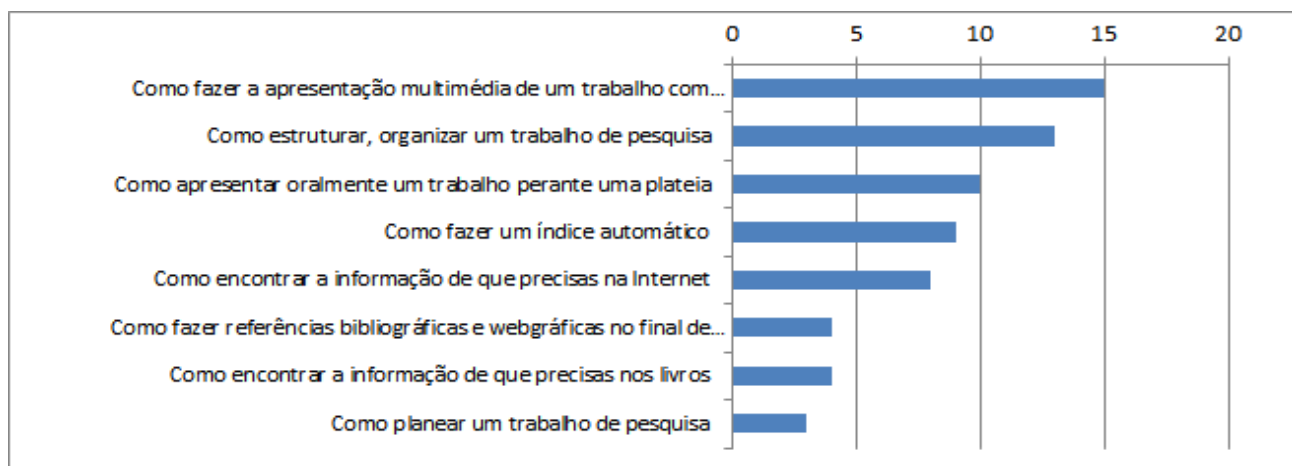
Interpretação dos resultados:

Constatamos que há muitos alunos que têm contas de endereço eletrónico em *.hotmail.com* e outros, poucos em *.gmail.com*, o que pode explicar um certo alheamento da comunidade discente relativamente às potencialidades de algumas ferramentas como o *igoogle*, o *Google Docs* (formulários, edição colaborativa de documentos...).

Categoria 6 – Necessidades de formação (questão número 16).

Por fim, mediante a apresentação de uma listagem de possibilidades de formação, quisemos saber quais iriam preferencialmente ao encontro dos seus interesses e carências.

Gráfico 16 - Interesses dos alunos inquiridos



Descrição dos resultados:

Por ordem decrescente de preferência foram indicados: o domínio de outra ferramenta de apresentação multimédia que não o *PowerPoint* (15 ocorrências); “como estruturar, organizar um trabalho de pesquisa” (13 ocorrências); “como apresentar oralmente um trabalho perante uma plateia” (10 ocorrências); “Como fazer um índice automático” (9 ocorrências); “Como encontrar a informação de que preciso na Internet” (8 ocorrências); em penúltimo lugar, “Como fazer referências” e “como procurar informação em livros” (4 ocorrências cada) em igualdade de preferência e, finalmente, “como planear um trabalho de pesquisa” (3 ocorrências).

Interpretação dos resultados:

Inferimos que as principais preocupações dos alunos se direcionam para o domínio de processos de comunicação de informação (seja em formato digital, impresso ou, simplesmente, apresentação oral). Consideramos também que as diversas fases do processo de busca e uso de informação devem merecer especial atenção e ser trabalhadas paulatinamente.

À semelhança do que apurámos na investigação teórica, sentimos que devemos contrariar a tendência dos jovens para reduzir o conceito de pesquisa à tarefa de procurar informação, quando a parte mais importante do processo está a jusante desta etapa. Assim, importa coadjuvar as etapas de seleção e transformação da informação encontrada, combatendo deste modo o imediatismo, a lei do menor esforço e a falta de persistência e rigor.

7.3. Observação de comportamentos em situação

Na biblioteca, quando indagados sobre a fonte a que preferiam recorrer para a elaboração da tarefa solicitada, todos os alunos preferiram consultar a Internet (o que corrobora a preferência manifestada por 88% dos alunos inquiridos no questionário). Porém, esta evidência vai de encontro aos resultados do inquérito por questionário, no qual, 52% dos inquiridos afirmaram recorrer “às vezes” ou “habitualmente” (12%) ao acervo documental da BE. Na verdade, a observação do dia-a-dia na biblioteca, denota que os alunos muito

raramente solicitam documentos escritos para consulta de informação e, quando o fazem, é por indicação concreta e explícita do professor.

A observação de comportamentos permitiu-nos concluir ainda que todos os alunos utilizaram o “Google” como motor de busca (92% dos alunos haviam evidenciado esta preferência no inquérito por questionário), não tendo nunca recorrido a ferramentas ou técnicas de pesquisa avançada. Porém, no questionário, os resultados remetiam para uma utilização habitual (24%) ou imprescindível (12%) desta prática. É de salientar a dificuldade em selecionar a(s) palavra(s)-chave para pesquisa de informação. Na verdade, 40% dos alunos observados inseriram expressões com palavras de paragem (“o”, “a”, “da”) ou frases, ao invés de termos genéricos aliados a termos específicos.

Introduzidas as palavras/expressões para busca de informação, 80% dos alunos observados, manifestaram preferência pela *Wikipédia*, tendo sido essa a página selecionada em 1.º lugar, após uma leitura relâmpago dos primeiros resultados obtidos, o que está em consonância com os resultados obtidos no inquérito.

Quanto à triangulação de fontes, como forma de avaliar a fiabilidade da informação recolhida, num primeiro momento, apenas metade dos alunos (50%) optou por consultar uma segunda fonte. Este resultado confirma os dados obtidos no questionário.

No que diz respeito ao tratamento da informação, observámos que 30% dos alunos se limita a copiar e colar integralmente a informação encontrada, mas a maioria copia seletivamente alguma informação (parágrafos ou frases) que posteriormente modifica: apagando as hiperligações (4 ocorrências); alterando a ordem das frases (3 ocorrências); apagando informação considerada despicienda (2 ocorrências); tentando encontrar sinónimos equivalentes a certas palavras do texto copiado (2 ocorrências); acrescentando um pouco de texto próprio (2 ocorrências).

Estes resultados coincidem, de um modo geral, com aqueles que apurámos no inquérito. No entanto, se 12% dos alunos garantia nunca copiar informação, na observação direta constatámos que apenas um aluno tentou produzir um texto próprio, tarefa que abortou com o desabafo “*não costumo ter este hábito...*” No inquérito por questionário face à questão “sublinhas as ideias principais e resume-las por palavras tuas?”, 56% dos inquiridos asseveravam

fazê-lo “às vezes”, sendo que 36% supostamente já integraram este hábito: 20% “habitualmente” e 16% “sempre”. Porém, a observação direta levou-nos a concluir que os alunos se limitam a comutar palavras por sinónimos, a inserir algumas palavras próprias e a apagar outras.

Relativamente à organização e segmentação da informação (títulos, subtítulos), o que corresponderia a uma apropriação do conhecimento que pretendem transmitir, concluímos que apenas 30% dos alunos manifestaram essa preocupação. No inquérito 40% dos alunos diziam fazê-lo “habitualmente”, 36% “às vezes” e 20% “sempre”. Se a percentagem de alunos que assumia nunca organizar a pesquisa por unidades de sentido era de apenas 4%, a observação permitiu constatar que 60% dos alunos ignoraram essa prática.

No que concerne ao formato de comunicação da informação, 80% dos alunos preferiram a apresentação em suporte escrito, em *Word*, o que contaria os resultados do inquérito por questionário, no qual os alunos manifestavam preferência pela apresentação multimédia, logo seguida da modalidade “trabalho escrito”.

No que diz respeito aos princípios éticos do trabalho intelectual, mediante a observação efetuada, concluiu-se que apenas 40% dos alunos observados (4) incluiu referências eletrónicas aos sítios web consultados, sendo que se limitaram a copiar e colar o URL. Esta percentagem correspondeu aos resultados do inquérito por questionário.

8. Descrição da intervenção teórico-prática

A planificação das sessões teórico-práticas teve por base o documento *A pesquisa de informação EB 2,3 e Secundário, O professor e a biblioteca parceiros do aluno*, de Yves Léveillé (2003), traduzido e publicado pelo Gabinete da RBE. De acordo com este bibliotecário canadiano, urge “habilitar os alunos a procurar e tratar a informação, de forma metódica, com vista a permitir-lhes a formulação de opiniões esclarecidas sobre diferentes assuntos e tomar as decisões correspondentes” (Léveillé, 2003:4).

Selecionámos este modelo canadiano porque propõe seis etapas bem concretas e esquematizadas, traduzidas em pontos de referência

metodológicos e momentos pedagógicos pormenorizados e orientados, que guiam eficazmente o aluno no processo de transformação da informação em conhecimento mobilizável.

Assim, colaborativamente com a docente de área de projeto, adaptámos este modelo de pesquisa e tratamento de informação com o objetivo de levar os alunos a:

- a) Aplicar competências de pensamento crítico para identificar, questionar e construir ideias para que a compreensão pessoal possa emergir;
- b) Desenvolver a confiança e autonomia nas suas aprendizagens;
- c) Desenvolver competências reflexivas e de metacognição para construir novo conhecimento;
- d) Compreender como construir e representar novo conhecimento, de forma segura, ética e responsável.

Às seis etapas previstas no referido documento, acrescentámos uma sétima - “Avaliação”- por considerarmos que a autoavaliação e a reflexão sendo uma constante ao longo deste processo, devem culminar num balanço final, mormente quando se está a contactar pela primeira vez com um modelo de pesquisa de informação. Pretendemos deste modo levar o aluno a confrontar-se com as dimensões afetivas (dúvida, incerteza, ansiedade) do processo de pesquisa e a refletir sobre o produto final do seu esforço e empenho.

Deste modo, as etapas pelas quais se pautou o projeto foram (anexo 9):

- 1. Identificar o tema;
- 2. Procurar fontes de informação;
- 3. Selecionar documentos;
- 4. Retirar informação dos documentos;
- 5. Tratar a informação;
- 6. Comunicar a informação;
- 7. Avaliação.

Em suma, almejámos tornar os nossos adolescentes em consumidores mais advertidos e mais destros no vasto, denso e rico mundo da informação, de acesso cada vez mais fácil. Este processo foi enriquecido com descobertas

umas espontâneas outras induzidas, com interrogações e hesitações, erros e retificações. Obrigou à análise, ao sentido crítico, a reflexões, à capacidade de síntese e à tomada de decisões.

No cômputo geral, a intervenção ocupou um total de 14 aulas de área de projeto. Na impossibilidade de fazer um relato exaustivo de cada uma delas, faz-se de seguida uma breve apresentação de cada uma, de forma sequenciada.

Depois de solicitada autorização à Direção (anexo 1) e aos Encarregados de Educação (anexo 2), no primeiro bloco de duas aulas, foram apresentados os objetivos do projeto aos alunos: levá-los a saber encontrar a informação, tendo em conta as necessidades de cada contexto; como avaliá-la; como usá-la; e, finalmente, como comunicá-la de forma ética. De seguida, procedeu-se ao preenchimento dos inquéritos por questionário e, posteriormente, à constituição de grupos de trabalho.

Uma semana depois, demos a conhecer e analisámos os resultados obtidos nos inquéritos. Seguidamente, apresentámos uma proposta de modelo de pesquisa de informação (anexo 9) e concretizámos a primeira etapa – *identificar do tema*. Os alunos foram conduzidos a refletir sobre o objetivo da pesquisa, o produto final pretendido (formato, dimensão), a construir o seu conhecimento prévio, a formular questões de investigação relevantes, delimitando o tema. Ainda nesta sessão, na biblioteca, os alunos elaboraram uma lista de palavras relacionadas, com recurso a obras de referência (enciclopédias, dicionários), desenvolveram a sua curiosidade, motivação e calendarizaram o processo de pesquisa.

Na quinta e sexta aulas, perspetivando-se a concretização da segunda etapa do modelo – *procurar fontes de informação*-, levámos os alunos a procurá-la, variando a forma (escrita, icónica, audiovisual, multimédia) e o suporte (livro, revista, jornal, filme, sítios web previamente selecionados pela biblioteca e outros), para que se envolvessem com fontes de informação complexas e pertinentes para a sua pesquisa. Antes, porém, explorámos com os alunos a estrutura interna de um livro (prefácio, sumário, índices, glossário, bibliografia), sugerimos estratégias de leitura, apresentámos algumas técnicas avançadas de pesquisa e, na biblioteca, ensinámos-los a consultar o catálogo informatizado, com recurso a um tutorial.

Durante as duas aulas que se seguiram, os alunos concretizaram a terceira etapa do modelo de pesquisa de informação – *seleção de documentos*. Depois de uma apresentação dos critérios a valorizar na pesquisa de informação na Internet (finalidade e audiência, autoridade, clareza, conteúdo, exatidão, precisão e rigor, qualidade da escrita, atualização, facilidade de navegação e ética de informação), baseada no artigo - *Elementos para uma avaliação de fontes de informação na Internet* - de O. Pestana (2001), foi distribuída uma ficha de trabalho para avaliação de páginas web. Considerámos importante que os alunos se confrontassem com informação contraditória, sentindo assim a necessidade de recurso a outras fontes.

A nona aula foi preenchida com a extração de informação das fontes selecionadas (4.^a etapa – *Retirar informação do documentos*), seguida do preenchimento de um questionário de verificação de tarefas. Foi nosso intento levar os alunos a distinguir o essencial do acessório, através da técnica do sublinhado, da elaboração de esquemas, no pressuposto de que é necessário avaliar continuamente a pertinência da informação.

Já no décimo tempo letivo, os alunos foram convidados a resumir a informação por palavras próprias, mediante o preenchimento de uma ficha de trabalho (5.^a etapa – *Tratar a informação*). Construir argumentos, estabelecer pontos de vista e perspetivas baseadas em evidências, distinguir factos de opiniões, hierarquizar a informação, estruturar o trabalho em partes e capítulos, foram metas que estabelecemos para esta etapa.

Durante as duas aulas que se seguiram, os alunos concretizaram a 6.^a etapa do modelo de pesquisa de informação – *comunicar a informação*. Nesta fase, foram propostas aos alunos uma estrutura do trabalho de pesquisa em formato escrito, regras a cumprir na apresentação de um cartaz ou de uma apresentação multimédia. Finalmente, divulgámos as normas para a apresentação de referências bibliográficas e eletrónicas, de acordo com a norma portuguesa (NP405).

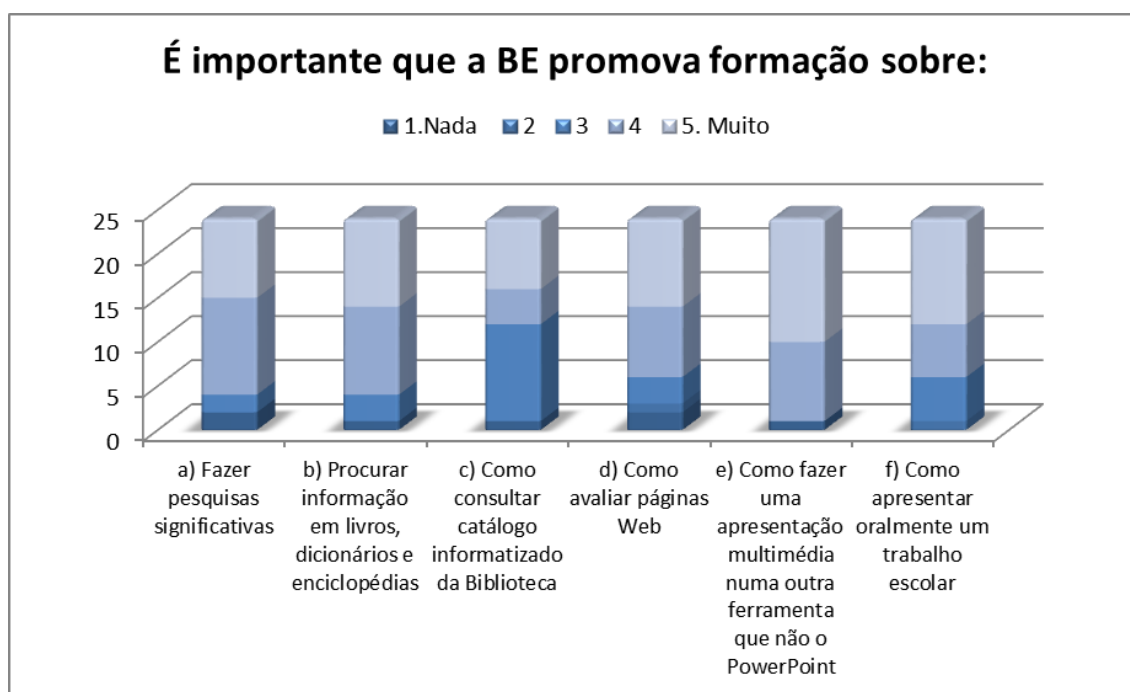
A parte final da décima segunda aula foi preenchida com sugestões práticas de apresentação oral de um trabalho perante uma plateia: estrutura da exposição; marcadores discursivos; linguagem corporal; e comunicação não verbal.

Por último, nas duas últimas aulas, foi concretizada a 7.^a etapa do modelo de pesquisa de informação – *avaliação* –, mediante o preenchimento de uma grelha de balanço final do processo, ao que se seguiu a aplicação do questionário por inquérito aos alunos, que avaliaram individualmente as suas competências informacionais após a intervenção teórico-prática, ao longo destes meses.

8.1. Resultados obtidos depois da intervenção teórico-prática

No sentido de avaliarmos a importância da intervenção teórico-prática, aplicámos um questionário de tipo narrativo, ou seja, “um questionário de inquérito submetido às mesmas pessoas com alguns meses de intervalo, a fim de analisar a evolução das representações ou das opiniões” (Ketele, 1993:174). Assim, de um modo geral, todas as sessões foram avaliadas como pertinentes e profícuas.

Gráfico 17 - Avaliação das sessões



Descrição de resultados:

Os alunos preferiram as sessões que privilegiaram o conhecimento de novas ferramentas da Web 2.0, técnicas para apresentação oral de trabalhos escolares e avaliação de páginas web. Estes tópicos foram considerados “muito importantes” por 58%, 50% e 42% dos inquiridos, respetivamente. Já a formação sobre a consulta do catálogo informatizado da BE, foi considerada

pouco relevante (nível 3, na escala de 1 a 5) para 11 dos alunos inquiridos (46%).

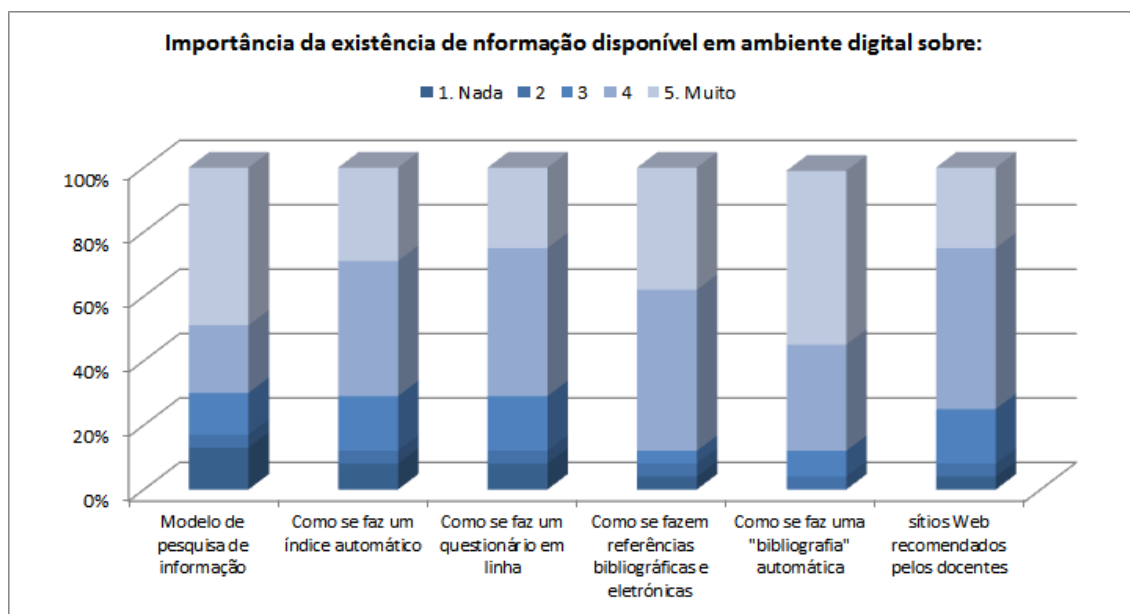
Interpretação de resultados:

A sessão sobre “prezi” e “issuu” foram muito apreciadas, pois, apresentando um efeito visual apelativo, eram ferramentas desconhecidas dos alunos, nativos digitais. Já a formação sobre técnicas de apresentação oral cativou muito os alunos, pois foi feita auto e heteroavaliação da sua prestação individual, com apresentação de sugestões de melhoria. Finalmente, a observação direta da sessão sobre “como avaliar páginas web” permitiu-nos concluir que esta surpreendeu os alunos, pois estes nunca se tinham interrogado sobre determinados aspetos que, no final, acabaram por considerar muito relevantes e determinantes no momento da seleção de informação.

Quanto à desvalorização da pesquisa do catálogo, inferimos que como as pesquisas realizadas pelos discentes se continuarão a focar essencialmente no mundo digital, o acervo da biblioteca não se apresenta como sendo muito apelativo, pela dificuldade e morosidade do processo, quando cotejado com o imediatismo da Internet.

De seguida, os alunos foram interrogados sobre a pertinência de colocar à sua disposição, na página Web da biblioteca, tutoriais relativos a aspetos diversos da literacia informacional.

Gráfico 18 - Página web da biblioteca escolar



Descrição dos resultados:

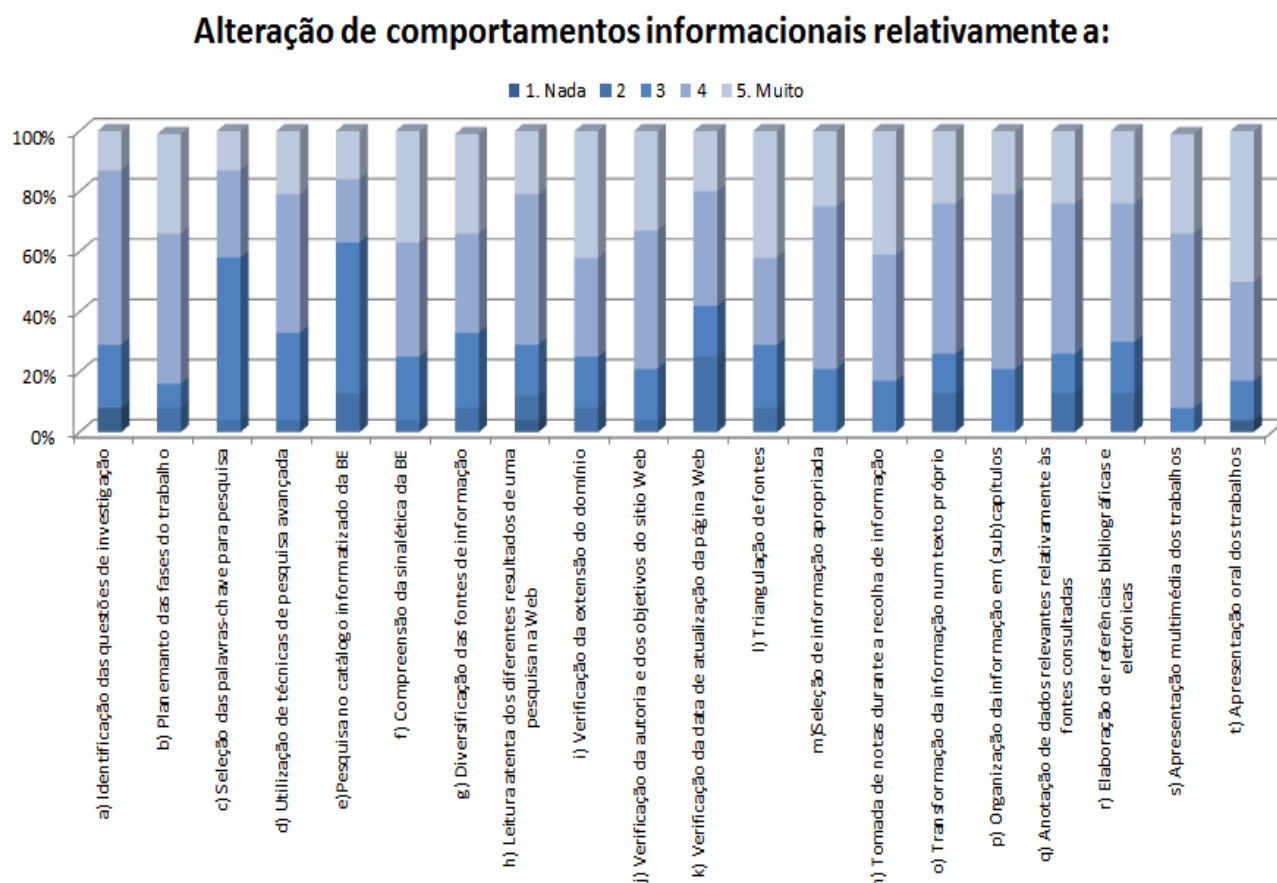
Os alunos consideraram como “muito importante” dispor de informação, em ambiente digital, sobre como fazer uma bibliografia automática (54%), as diferentes etapas de um trabalho de pesquisa (50%) e elaboração de referências bibliográficas e eletrônicas (38%).

Interpretação dos resultados:

Feita a sensibilização para a importância da ética da informação, os alunos manifestaram interesse pelo cumprimento das normas existentes apresentadas (NP405, APA). Porém, dado o desconhecimento que têm das mesmas, sentem necessidade de ter guiões disponíveis que os auxiliem na concretização dessa tarefa.

A necessidade de um modelo de pesquisa de informação orientador, prende-se provavelmente com a consciência de que existem uma série de etapas sequenciais que importa seguir. Tentámos, de seguida, perceber qual o impacto das sessões formativas nos hábitos informacionais dos nossos adolescentes.

Gráfico 19 - Avaliação das sessões formativas



Descrição dos resultados:

Seguindo uma ordem decrescente, este grupo de alunos alterou significativamente os seus hábitos informacionais relativamente à apresentação oral de trabalhos (50%), à triangulação de fontes consultadas (42%), à verificação da extensão do domínio web consultado (42%) e à tomada de notas, durante a recolha de informação (42%). Compreendem agora melhor a sinalética de prateleira e de estante da biblioteca (38%), planeiam as fases de elaboração do trabalho de pesquisa (33%), tentam diversificar as fontes consultadas (33%) e as ferramentas multimédia de apresentação de trabalhos. Finalmente, cerca de um terço da turma passou a prestar atenção à autoria e objetivos dos sítios web consultados (33%).

Por outro lado, existem domínios em que os alunos evidenciam alguma relutância na alteração de práticas. Esta constatação é sobretudo evidente no âmbito da pesquisa do catálogo informatizado da biblioteca, pois 63% deste grupo de alunos indicaram os níveis 1, 2 e 3 de alteração de comportamentos (na escala de 1 a 5). Os mesmos níveis foram indicados: por 58% dos alunos relativamente à seleção de palavras-chave; por 42%, relativamente à verificação da data de atualização da página web consultada; e por 33% dos discentes inquiridos, no que concerne à utilização de técnicas e ferramentas de pesquisa avançada.

Interpretação dos resultados:

Dos resultados descritos acima, podemos inferir que os alunos apreciaram as sugestões transmitidas no âmbito da exposição oral, o que se justifica pela valorização que a autoimagem e o autoconceito assumem na adolescência. Por outro lado, estão doravante mais sensibilizados para a importância da seleção das fontes eletrónicas (atentando na extensão do domínio web consultado), da verificação da sua autoria e dos objetivos que presidem à sua publicação e difusão. Inferimos também que interiorizaram a necessidade da confrontação de informação, pelo cotejamento de fontes diversas. Para tal, talvez tenha contribuído a nossa chamada de atenção para a facilidade de edição e publicação de conteúdos no mundo digital, nos dias de hoje, independentemente do nível de autoridade na matéria.

Constatamos ainda que os alunos assimilaram a pertinência da tomada de notas não só para a elaboração de esquemas, resumos e textos próprios, bem como para a citação de fontes e elaboração de referências.

A melhor compreensão da sinalética e lógica interna de arrumação/localização de documentos fomentará certamente a diversificação das fontes consultadas (um dos aspetos avaliados muito positivamente).

Por fim, estamos certos de que os alunos irão diversificar as formas de apresentação multimédia dos seus trabalhos, depois de terem dilatado as suas competências digitais ao nível de ferramentas Web 2.0, como: “prezi”, “issuu”, “myebook” e “google Docs” (formulários).

Por outro lado, se nos concentrarmos nas práticas que se mantiveram mais ou menos inalteráveis, podemos inferir que o catálogo informatizado da biblioteca ainda não consegue seduzir os alunos para as suas pesquisas, pois que a procura de informação em ambiente digital é mais célere, direta e imediata. A seleção de palavras-chave é uma tarefa que os alunos consideram desempenhar sem dificuldade. Porém, quando observámos os alunos em situação, constatámos que alguns utilizam expressões longas, frases e até perguntas, sem recorrer a técnicas de pesquisa avançada (como por exemplo, o uso de aspas).

Gráfico 20 - A BE e o trabalho escolar

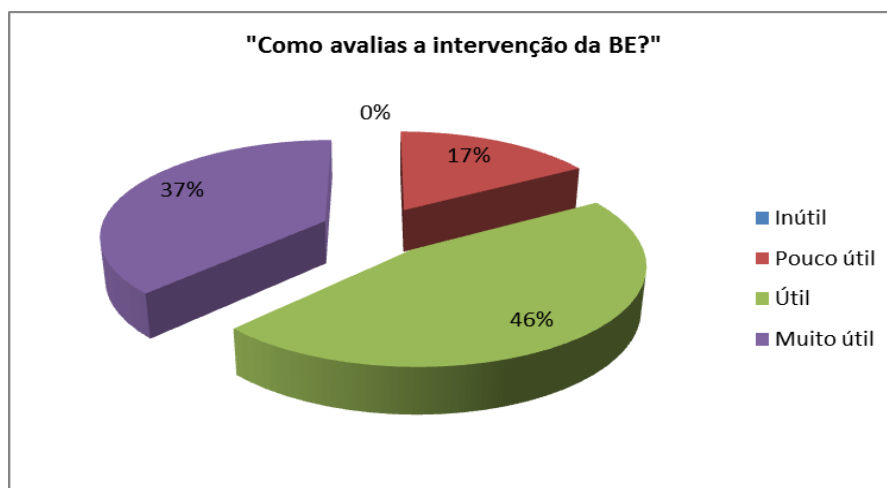


Descrição dos resultados:

Quando questionados sobre a capacidade de apoio curricular que reconhecem na BE, nomeadamente ao nível do saber fazer, os resultados foram francamente satisfatórios, havendo 88% dos alunos inquiridos a considerar que esta poderá ajudar na elaboração dos trabalhos escolares.

Finalmente, os alunos avaliaram a intervenção da BE, ao longo destes cinco meses como “útil” (46%), “muito útil” (38%) ou “pouco útil” (17%). Não havendo nenhum aluno que a tenha considerado “inútil” (0%).

Gráfico 21 - Avaliação da intervenção da Biblioteca



Interpretação dos resultados:

Quanto à percentagem de alunos que não apreciaram a nossa intervenção (17%), pensamos que esses quatro alunos consideraram todo o processo de elaboração de trabalho de pesquisa demasiado elaborado, quando estão habituados a fazê-lo com relativo sucesso académico, com muito menos esforço. A intervenção teórico-prática exigiu, naturalmente, reflexão, dedicação e trabalho árduo.

Mediante a opinião da maioria dos alunos, inferimos que este grupo ficou sensibilizado para a capacidade de auxílio e apoio de que a biblioteca dispõe. Assim, esperamos que, de futuro, estes alunos sejam utilizadores mais exigentes e que amplifiquem a mensagem de disponibilidade e capacidade de promoção do sucesso educativo, por parte da BE.

9. Principais resultados obtidos: síntese

9.1. Da situação de partida aos resultados obtidos

Após uma análise mais pormenorizada de cada instrumento de investigação utilizado, procederemos à interpretação das informações obtidas,

adotando uma perspectiva holística, relativamente ao trabalho desenvolvido, no decurso do projeto.

No início desta investigação em ação moveu-nos o desejo de saber como poderá a biblioteca escolar contribuir para aprimorar as competências informacionais dos nossos adolescentes. As entrevistas preliminares aos professores permitiram descobrir que os docentes valorizam o trabalho de pesquisa de informação, encarando-o como uma forma de desenvolver o espírito inquisitivo e de tornar as aprendizagens significativas. Não existindo da parte destes uma didática intencional de técnicas de seleção e tratamento de informação, consideram que esta tarefa deve ser assumida pelos professores das áreas curriculares não disciplinares (estudo acompanhado e área de projeto). Importa realçar que nenhum dos cinco docentes reconheceu na biblioteca a capacidade de coadjuvar este processo. Foram identificados como constrangimentos: a falta de sentido crítico dos alunos; a incapacidade de selecionar e tratar a informação encontrada; e a dificuldade em organizar, elaborar e apresentar trabalhos de pesquisa.

Face a estes resultados, a biblioteca terá de refletir sobre a forma como se tem relacionado com os docentes, encetar uma dinâmica proactiva, ouvindo, auscultando, procurando encontrar pontos de encontro e plataformas de trabalho colaborativo horizontal, nomeadamente em contexto de sala de aula, o que pode imprimir uma marca indelével na promoção das competências informacionais dos nossos alunos.

O inquérito por questionário aos alunos corroborou as preocupações sugeridas pelas entrevistas aos docentes. Se os alunos autoavaliam as suas competências TIC como elevadas (gráfico número 15), também reconhecem a sua dificuldade em planificar, estruturar e organizar uma pesquisa (gráfico número 16), denotam alguma impreparação na seleção e diversificação de fontes de informação (gráficos números 6 e 10), não investem na apropriação do conhecimento, selecionando, preterindo, esquematizando, refletindo, avançando ideias (gráficos números 8 e 11) e, em grande parte desconhecem os princípios éticos do trabalho intelectual (gráfico número 14).

A observação direta de dez alunos em situação de pesquisa permitiu, não só testemunhar e, até, enfatizar os dados do inquérito, como também recolher evidências relativamente: à dificuldade de seleção dos termos de

pesquisa a utilizar na Internet (anexo 7); ao primado da *Wikipédia*; e ao imediatismo das pesquisas efetuadas, cuja informação não é devidamente tratada, menos ainda assimilada. Este cenário responsabiliza a biblioteca, conferindo-lhe a missão de contribuir ativamente para o e correção de práticas e aperfeiçoamento de condutas.

Após a intervenção teórico-prática, o segundo questionário por inquérito aos alunos permitiu atestar uma mudança qualitativa na apropriação e comunicação da informação. Os alunos ficaram mais sensibilizados para a importância da triangulação de fontes e da avaliação das fontes consultadas (nomeadamente dos sítios Web), por um lado. Por outro, consciencializaram-se da importância da tomada de notas e interiorizaram novas formas e regras de apresentação dos trabalhos desenvolvidos (gráfico número 19). É de relevar ainda a perceção que os alunos assimilaram relativamente à capacidade da biblioteca no apoio e orientação dos seus trabalhos escolares (gráfico número 20).

De seguida, refletiremos sobre as perspetivas que se abriram mediante a aplicação dos diversos instrumentos e consequente recolha de dados, tendo como ponto de partida as questões de investigação.

Relativamente à primeira pergunta - “A articulação do plano de ação da BE com as estruturas educativas poderá potenciar as competências informacionais dos alunos?” – será pertinente recordar que este trabalho de investigação em ação resultou de uma parceria entre a biblioteca escolar e um docente da área de projeto, cujos resultados se traduziram numa melhoria significativa de algumas práticas dos alunos ao nível da seleção, tratamento e comunicação da informação.

Se a disparidade de respostas a algumas questões do primeiro inquérito aos alunos (gráficos números 12 e 14), relativamente a aprendizagens adquiridas em contexto escolar, sugeriam práticas didáticas pouco consistentes, verificámos nas entrevistas aos docentes que se pressupõe que as competências transversais sejam treinadas em áreas curriculares não disciplinares (recentemente extintas).

Por outro lado, os professores valorizam o trabalho colaborativo, tendo sugerido a coordenação de estratégias entre docentes de área de projeto, por exemplo. Esta vontade expressa dos docentes levou-nos a conduzir ao longo

de meses o processo de elaboração de um modelo de pesquisa de informação comum à escola, mediante a colaboração entre biblioteca escolar e professores de área de projeto. Este documento, depois de ter sido analisado e discutido pelos departamentos curriculares e grupos disciplinares, foi posteriormente aprovado em Conselho Pedagógico. cremos assim ter contribuído significativamente para a uniformização e coerência de práticas educativas, bem como ter proporcionado aos alunos uma proposta de percurso e estruturação de um trabalho de pesquisa, que lhes transmite segurança e autoconfiança. Em suma, a cooperação horizontal entre os atores educativos é pertinente e profícua.

Assim, consideramos que o plano de ação da biblioteca deve necessariamente estar plenamente integrado no projeto educativo e curricular da escola em que se insere. No intuito de formar utilizadores potencialmente eficientes e críticos no uso da informação ao longo da vida, que lhes permita ter uma participação ativa na sociedade em que se inserem, terá de existir uma íntima imbricação entre a biblioteca e as estruturas de coordenação educativa, os programas curriculares, os projetos escolares, bem como parcerias fortes com entidades concelhias, nomeadamente a Biblioteca Municipal.

No que concerne à segunda questão (“As competências informacionais são ampliadas quando se ensinam explicitamente e treinam técnicas adequadas às diversas fases do processo de pesquisa e produção de conhecimento?”), concluímos que o conjunto de estratégias surtiu efeito, nuns casos de modo explícito, noutros menos. Apenas quatro alunos (17%) responderam que esta experiência não havia mudado nada neles (gráfico 21), os restantes patentearam modificações significativas no seu comportamento perante a informação.

Na nossa perspetiva, a intervenção teórico-prática provou que, efetivamente, as iniciativas para a promoção do uso responsável das TIC devem constituir muito mais do que um conjunto desarticulado de ações no espaço e no tempo, sem obediência a um escopo de objetivos previamente definidos. É fundamental que cada escola trace um plano de literacia da informação, adaptado à sua realidade individual, porfiando no papel fulcral da biblioteca, como centro aglutinador de aprendizagens transversais, que são da responsabilidade de todos os agentes educativos.

Quanto à questão - “De que forma a existência de um modelo de pesquisa de informação comum a todos os departamentos curriculares pode promover práticas pedagógicas promotoras da literacia da informação?”-, concluímos nas entrevistas aos docentes que, na sua perspetiva, a uniformização de práticas e orientações promove o desenvolvimento de competências e facilita a operacionalização de tarefas. Na verdade, a diversidade de propostas/modelos sugeridas pelos diferentes docentes, na ótica dos alunos, potencia ambiguidades e desencontros. Estando disponível em ambiente digital, na página web da biblioteca, uma proposta de modelo de pesquisa de informação, legitimada pelo Conselho Pedagógico, depois de submetida à discussão da comunidade educativa, doravante os docentes das diferentes áreas do conhecimento poderão remeter os alunos para este documento, e estes veem coadjuvado o sucesso do processo de pesquisa informacional. Pensamos que, de par com este documento, deverão ser ainda disponibilizados outros instrumentos, tutoriais que concorram para o êxito das tarefas atinentes a cada fase (por exemplo, como avaliar páginas web, como fazer uma bibliografia, como procurar informação em livros e outros...). Consideramos que, oportunamente, a biblioteca deverá cooperar com os docentes no desenvolvimento de competências transversais específicas, mediante ações contextualizadas, em ambientes significativos de aprendizagem, no espaço da sala de aula, porque ler para recuperar uma informação é muito diferente de ler, comparativamente, três ou quatro parágrafos sobre um mesmo tema ou de ler para resumir.

Por fim, no que concerne à quarta questão (“Quais os principais constrangimentos à colaboração entre a BE e as estruturas educativas da escola, na promoção de competências informacionais junto dos adolescentes?”), pensamos que os docentes, concentrados no cumprimento dos programas curriculares, descuram, por vezes, as possibilidades e potencialidades do trabalho colaborativo na promoção de outras competências, ditas transversais, porém, essenciais. A título de exemplo, em França, existem duas disciplinas associadas às TIC: «Technologie» e «Informatique et Internet». Se na primeira se pretende que os alunos adquiram “des méthodes de travail et améliorent leur maîtrise des TIC par la production d’un média numérique” (Ministère de l’Éducation Français), associado a um projeto, a

segunda - «Informatique et Internet» - é da responsabilidade de todos os professores: “chaque discipline enseignée contribue à faire acquérir aux élèves la maîtrise des techniques usuelles de l’information et de la communication”. No sítio web do Ministério da Educação francês são sugeridas atividades práticas de colaboração individual de cada disciplina para a consolidação de competências informacionais transversais. O reconhecimento ministerial da importância das habilidades informacionais, na sociedade atual, está igualmente traduzido na atribuição do *B2i* (“*Brevet Informatique et Internet*”), aos alunos, no final da escolaridade obrigatória, atestando a sua capacidade de uso responsável das TIC. Este certificado rege-se por cinco domínios orientadores:

1. “s’approprier un environnement informatique de travail”;
2. “adopter une attitude responsable”;
3. “créer, produire, traiter, exploiter des données”;
4. “s’informer, se documenter”;
5. “communiquer, échanger”.

Destes destacamos o segundo domínio (adotar uma atitude responsável face às TIC) que prevê a necessidade de “faire preuve d’esprit critique face à l’information et à son traitement”, e também o quarto (“s’informer, se documenter”) que valoriza as capacidades de “identifier, trier, évaluer des ressources, chercher et sélectionner l’information demandée” (Ministère de L’Éducation, 2011). Sublinhe-se que este certificado, o “B2i”, é indispensável para a obtenção do diploma D.N.B (*Diplôme National du Brevet*), atribuído após nove anos de escolaridade obrigatória, o que de alguma forma institucionaliza competências fundamentais para a sobrevivência na sociedade da informação.

Em Portugal, consideramos que sobretudo à biblioteca escolar é atribuída uma enorme responsabilidade na formação de potenciais utilizadores eficientes e críticos de informação ao longo da vida, que lhes permita ter uma participação ativa na sociedade em que se inserem. Neste âmbito, reforça-se a intervenção pedagógica da biblioteca escolar e consequente impacto na qualidade das aprendizagens, através da interação dos alunos com a informação, em situações e contextos concretos integrados no currículo. Uma responsabilidade que deve ser partilhada, e resulte na construção de um programa de literacia da informação, que contribua para a aquisição de competências hoje fundamentais para que os alunos desenvolvam a

capacidade para *Ser e Saber Fazer*. Assim, o processo de pesquisa e de tratamento da informação inscreve-se num conceito de formação global, transversal, contínua e em espiral.

A este nível, e conforme procurámos demonstrar, a articulação entre professores bibliotecários e professores curriculares marcará a diferença se conjuntamente se materializar a transversalidade de saberes. Assim, temos a convicção de que estaremos a educar para a inovação, o que significará, *a priori*, refletir para antecipar os desafios do futuro.

CONCLUSÃO

Na reta final deste trabalho, fruto das leituras, das pesquisas efetuadas, do trabalho no terreno, bem como das profícuas diretrizes da Orientadora, impõe-se uma reflexão global. “A pesquisa e a reflexão constituem dois momentos muito fortes da investigação científica. Por um lado, a pesquisa implica um método e técnicas a aplicar e, por outro, a reflexão engendra a consciência, a crítica e a avaliação” (Deshaies, 1992:242).

Após a análise parcelar dos resultados obtidos na entrevista aos docentes, nos questionários por inquérito de administração direta aos alunos e na observação em presença dos seus comportamentos, faremos uma breve reflexão sobre o nosso tema e o papel da biblioteca escolar na promoção da literacia informacional.

A pergunta de partida que nos levou a pensar, refletir, examinar foi: «De que formas pode a biblioteca escolar favorecer competências informacionais junto dos adolescentes?». Para lhe responder investigámos, recolhemos dados por observação, inquéritos e entrevistas que permitiram tirar ilações passíveis de servir para uma reflexão, certos de que “existe um longo caminho entre a perceção dos fenómenos, a observação dos factos e a sua explicação” (Deshaies, 1992:359).

Verificámos que o trabalho colaborativo e a relação biblioteca/comunidade educativa condiciona fortemente a aprendizagem dos nossos alunos ao nível da literacia informacional. Intervenções pontuais, individuais e descontextualizadas apenas marginalmente alteram as competências informacionais dos nossos jovens. A mudança só é possível quando nos implicarmos todos (comunidade educativa) num mesmo dinamismo de ação e intervenção.

A avaliar pela cada vez maior monopolização social das novas tecnologias, urge repensar as práticas educativas, no sentido da apropriação da informação e construção do conhecimento, do desenvolvimento da literacia da informação, como condição para o sucesso pessoal, académico, social, cultural, mais tarde, profissional.

O mundo mudou radicalmente com a “geração Google”, ou seja, com os jovens nascidos após 1993. O ambiente em que estes adolescentes

criaram, manipulando *videogames*, computadores, telemóveis, *mp (music players digitais)*, *iphone*, *ipad*, entre outros equipamentos e ferramentas, formou-os no sentido de estabelecerem uma dinâmica interativa, se não mesmo hiperconetiva, com o mundo envolvente. A utilização que os “nativos digitais” fazem destas ferramentas complexas, mutáveis e efémeras é feita na lógica da velocidade, do imediatismo, da simultaneidade, da apetência pelo hipertexto, pela realização de uma multiplicidade de tarefas, pela comunicação em rede e pelo jogo, como meios preferenciais de atividade.

Se hoje já não é tão questionada a integração das novas tecnologias na escola, nem a sua exploração para fins educativos, verificamos, no entanto, que tal não basta para resolver as questões inerentes à introdução de novos e poderosas ferramentas de aprendizagem, num contexto em regra avesso à inovação e tradicionalmente moroso em termos de reação às mudanças operadas na sociedade. Uma real mudança de paradigma, catalisada pelas tecnologias está em curso. Cada vez se exige mais à escola, o que não deve ser ignorado, nem constantemente contestado, mas sim alvo de uma profunda reflexão e de um possível reajustamento às novas realidades, impostas pela sociedade da informação.

Sendo que a socialização dos sujeitos, focada na base do digital, provocou alterações não apenas no modo de relacionamento com o meio envolvente, mas também no modo de se relacionar com a informação, de aprender, importa que a escola, impulsionada pela biblioteca escolar, desperte para esta nova realidade. Tendo em conta o ambiente formativo destas gerações, é essencial que os professores, denominados imigrantes digitais, reequacionem as metodologias face ao novo padrão comunicacional dos alunos.

Uma das linhas de força de atuação, ao nível da biblioteca escolar em colaboração horizontal com a comunidade educativa é o combate à “*slacker culture* (Valenza, 2006)⁶”, mediante ações conjuntamente planificadas, concretizadas e avaliadas. Na verdade, para muitos adolescentes a Internet é percecionada como um mecanismo para plagiar informação, uma forma de

⁶ Ou cultura da preguiça. In Valenza, J.K. (2006). They might be gurus *Teacher Librarian* 34(1) pp18-26.

resolver o trabalho de casa ou de realizar o trabalho de pesquisa solicitado pelo professor, rápida e ociosamente, sem esforço, sem comprometimento, sem envolvimento pessoal.

Efetivamente, é grande o desafio com que os professores se debatem, tendo em conta a importância estratégica que as novas tecnologias e formas de relacionamento com as mesmas detêm na preparação de cidadãos com sucesso.

É consabido, como referem os estudos anteriormente apresentados que as parcerias entre a biblioteca escolar e os professores curriculares contribuem para o efetivo desenvolvimento da literacia da informação. Porém, o trabalho colaborativo continua a assumir-se como uma questão espinhosa que urge dirimir.

Constatamos que as estratégias de comunicação não estão a ser suficientemente eficazes, não existindo uma adequada articulação entre as diferentes estruturas pedagógicas, uma ampla sensibilização da comunidade educativa para estas problemáticas, excessivamente centrada nas obrigações curriculares.

Quando o professor bibliotecário não tem assento no Conselho Pedagógico (ao arrepio do sugerido na Portaria n.º 756/2009 de 14 de julho, que regulamenta o conteúdo funcional do professor bibliotecário), órgão central na decisão de políticas e estratégias educativas ao nível da escola, a ação da biblioteca escolar e sua relação com os demais agentes educativos fica não só cerceada, como também comprometida.

A consciência do papel pedagógico da biblioteca escolar, por parte das estruturas diretivas da escola, favorece a lucidez dos atores sociais acerca das práticas educativas que se impõem e a institucionalização da biblioteca, enquanto centro de aprendizagens fundamental numa escola, tão associada à formação de utilizadores, como à tradicional disponibilização de recursos.

A biblioteca terá, necessariamente, de fazer um esforço de aproximação à sala de aula, afirmando-se pelo valor acrescentado que pode aditar ao processo de ensino e aprendizagem. Tem de dar-se a conhecer, propor dinâmicas, aventar caminhos, alvitrar soluções. Todavia, deve também estar muito atenta às necessidades dos docentes, às dificuldades com que se

debatem. Há que saber ouvir, mostrar disponibilidade, ao invés de impor panaceias.

Tendo em conta os dados apresentados anteriormente, é plausível afirmar que só mediante uma atitude concertada entre a estrutura educativa que é a biblioteca e os docentes curriculares, se conseguirá definir um percurso coerente e propulsor de novas práticas informacionais por parte dos nossos adolescentes.

Importa também refletir sobre a transversalidade de competências informacionais. O que é transversal é nuclear. No entanto, a transversalidade é comumente referida, mas nem sempre transposta para o trabalho que se desenvolve no terreno. Existe uma certa desresponsabilização individual, transferida para o coletivo, todos nós.

Não obstante a complementaridade entre competências e, por outro, o seu carácter inter-relacional, é necessário desenvolver atividades específicas, autónomas e intencionais para a sedimentação e aprofundamento de cada competência. Estas não são inatas, pelo que necessitam de ser aprendidas, treinadas e aplicadas em contextos significativos de aprendizagem. Abandone-se o carácter esporádico e de apoio pontual na promoção da literacia informacional, para encetar verdadeiros projetos planificados e articulados com antecedência, com rigor, que atendam ao quadro geral de objetivos e conteúdos a lecionar, procurando patamares de realização com uma complexificação crescente ao longo dos ciclos.

No decurso destas experiências de aprendizagem, o aluno desenvolverá atitudes de questionamento e o sentido crítico. Por outras palavras, desenvolverá ao longo do seu percurso académico, o domínio de competências, ou seja, de métodos de trabalho eficazes, transferíveis para diversas situações da vida futura, por exemplo, na procura de emprego, na planificação de um plano de estudos especializado ou, simplesmente, na organização de uma viagem, seja de trabalho ou até de férias.

É inegável que a literacia da informação, enquanto aprendizagem ativa, autónoma, potenciadora do pensamento crítico e da capacidade de aprender a aprender, promove competências de sobrevivência para o séc. XXI. Numa sociedade marcada por flutuações económicas, políticas e sociais, o domínio de competências informacionais favorece a autonomia, a capacidade de

iniciativa, de ser proactivo, de avançar ideias, de gerar soluções imaginativas e vencer na adversidade.

Atualmente, ser-se competente em informação franqueia as portas do desenvolvimento social, económico e cultural. É sinónimo de ser livre e poderoso. Nunes assegura: “Actualmente, a literacia informacional é uma condição da inclusão social” (Nunes, 2007:66).

Desempenhando um papel fundamental na democratização do acesso às tecnologias, a escola, e a biblioteca em particular, devem promover oportunidades críticas de utilização, mediante uma aproximação ativa, participada e comprometida com a informação.

A literacia da informação aprende-se e ensina-se. A biblioteca deverá ambicionar ser útil à aprendizagem, ao desenvolvimento e formação de cidadãos. Cabe à biblioteca, enquanto espaço e estrutura catalisadora para promoção e desenvolvimento do processo informativo, elemento aglutinador de projetos pedagógico da escola e recurso educativo de excelência, coadjuvar este processo no sentido de melhorar desempenhos e potenciar competências, ao assumir um papel determinante como espaço não formal de aprendizagem, na escola do futuro.

Sendo que os adolescentes de hoje já não são sujeitos passivos, consumidores de informação, mas antes atores do processo de informação, as bibliotecas não poderão, doravante, ignorar o poder, as ferramentas e os serviços da Web 2.0.

A mudança que se tem verificado nos processos de pesquisa, acesso, uso e produção de informação leva a que a biblioteca tenha de acompanhar as transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Na verdade, os adolescentes buscam a rapidez, relegando para segundo a qualidade e consistência da informação recolhida, a autoridade dos recursos que consultam e a relevância dos dados recolhidos.

Há que encontrar novas formas de interagir com os alunos, disponibilizar serviços em linha e digitais de apoio à aprendizagem. A biblioteca 2.0 está imbuída de uma nova atitude no modo de usar a Internet. Qualquer pessoa pode criar conteúdos e avaliar os que encontra (*rating*), podendo acrescentar valor à rede. É preciso catalogar e indexar colaborativamente, usando as

interfaces da Web 2.0, como contraponto à pesquisa autónoma que não é mediada, nem filtrada.

Assim, a biblioteca escolar para além do espaço de pesquisa e de leitura deve propiciar a construção ativa do conhecimento. Tem de sair de portas, assumir-se como espaço de ação e conexão, tornando-se tendencialmente híbrida, recorrendo às ferramentas digitais, quer para a difusão, quer para a produção de informação. É tempo de proactivamente desenvolver a sua capacidade de apoiar as aprendizagens dos alunos para o futuro, aproximando-se da realidade dos locais de trabalho da economia global que se pautam pela interatividade, imediatismo e comunicação em comunidade.

A imagem que se criou de que consultar informação na biblioteca é um processo pouco intuitivo ou amigável, antes muito burocrático, quando cotejado com os processos mais simples e menos formalizados do *Google*, determinam que a biblioteca escolar encontre estratégias para chamar a si aqueles que podem beneficiar dos seus recursos. Tem de mostrar que é atual, que conhece o comportamento informacional dos seus utilizadores, que não está desfasada do seu tempo, nem dos interesses, hábitos e necessidades dos seus utilizadores. Estes exigem acesso 24/7, desejam uma coleção híbrida, dinâmica, à sua medida.

Na verdade, existe um leque muito variado de ferramentas e de serviços Web 2.0 que podem ser rentabilizados na biblioteca escolar: blogues, *wikis*, *microbloggings*, ferramentas para criar livros digitais, serviços para criar e partilhar filmes, ferramentas para produzir *podcasts*, serviços de criação e partilha de ficheiros, marcadores sociais, agregação de conteúdos (ou RSS), calendários web, fóruns de discussão, plataformas LMS ou mesmo as redes sociais.

Fazendo face à heterogeneidade social, a biblioteca escolar deve ainda coordenar a sua atuação com a Biblioteca Municipal, seja corroborando linhas de atuação, seja apresentando diversidade e complementaridade de projetos.

Por outro lado, uma boa prestação de serviços pela biblioteca escolar está penhorada pela formação constante e especializada na área das bibliotecas, por parte das equipas de trabalho. Efetivamente, a formação contínua é determinante para uma eficiente implementação de dinâmicas de promoção da literacia da informação.

Em suma, para que a biblioteca escolar favoreça as competências informacionais junto dos jovens, há um longo caminho a percorrer cujo lastro são a justa perceção dos problemas associados ao uso da informação, a disponibilidade/recetividade, a capacidade de liderança e o profissionalismo.

Neste projeto realça-se como positivo, o reforço da imagem da biblioteca posicionando-a como estrutura adjuvante do processo de ensino e aprendizagem, capaz de promover a formação ao longo da vida, o aprender a aprender. Em relação aos objetivos propostos eles foram atingidos sem exuberância. Se uma experiência isolada pode ser significativa, precisa, porém, de continuidade.

No final deste estudo, esperamos ter contribuído para a reflexão sobre o papel que as bibliotecas escolares, enquanto espaços não formais de aprendizagem, podem vir a desempenhar nesse processo.

Importa que as bibliotecas funcionem adequadamente e se ajustem ao devir dos tempos, sob pena de se transformarem em meros armazéns de livros. A biblioteca escolar, pela sua natureza está permanentemente a ser construída e reinventada. Continuamente, surgem novos cenários que a impulsionam a maximizar as suas funções. Se as bibliotecas têm um papel fundamental na sociedade do conhecimento, vamos lutar por ele.

Bibliografia

- AASL. (8 de novembro de 2006). *Standards for the 21st-Century Learner*. Obtido em 1 de julho de 2011, de American Library Association: http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf.
- AASL. (2008). *Learning4Life: A National Plan for Implementation of Standards for the 21st-Century Learner and Empowering Learners: Guidelines for School Library Media Programs*. Obtido em 1 de julho de 2011, de AASL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learning4life/document/l4lplan.pdf>.
- Agustí, M. (2001). Naufragar en Internet. estrategias de búsqueda de información en redes telemáticas. Obtido em 29 de setembro de 2011 de: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109037/fuentes.html>.
- Akin, L. (1998). Information overload and children: a survey of Texas elementary school students. *School Library Media Quarterly*. Obtido em novembro de 2006, de <http://www.ala.org/aasl/SLMQ/overload.html>.
- ALA. (1989). *Report of the Presidential Committee on information literacy: Final Report*. Obtido em 24 de junho de 2010, de American Library Association: <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>
- ALA. (janeiro de 2000). *The Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: ACRL. Obtido em 2 de janeiro de 2010 de: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>.
- ALA/AECT. (1998). Information literacy standards for student learning. In A. L. Association, *Information Power: Building partnerships for learning*. Chicago: American Library Association. Obtido em 11 março de 2010 de: http://www.ala.org/ala/aboutala/offices/olos/olosprograms/preconferences/docs/info_lit_standards.pdf.
- Almeida, J.-C. F. (novembro de 2001). Em defesa da investigação-ação. *Sociologia*, n.37. Obtido em 12 de abril de 2012, de http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292001000300010&lng=pt&nrm=isso
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hil.
- Audunson, R., & Nordlie, R. (2003). Information literacy: the case or non-case of Norway? *Library Review*, p. 52 (7).
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishin.
- Basili, C. (2008). Theorems of Information Literacy. A mathematical-like approach to the discourse of Information Literacy. *Proceedings of the International Conference "Information literacy and Lifelong Learning"*. Belgrade. Obtido em 12 de setembro de 2010 de: http://www-old.inib.uj.edu.pl/wyd_iinb/s3_z5/basili-n.pdf.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em clínicas socais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bernhard, P. (automne-hiver de 1998). Apprendre à maîtriser l'information: Des habilités indispensables dans une société du savoir". *Éducation et Francophonie*, pp. XXVI (1). Obtido em 1 de agosto de 2011 de: <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/09-bernhard.html>.
- Bonilla, M. H. (2001). O Brasil e a alfabetização digital. Obtido em março de 2010, de: <http://www.faced.ufba.br/~bonilla/artigojc.htm>.
- Bruce, C. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide, Austrália: Auslib Press.
- Bundy, A. (2002). Growing the community of the informed: information literacy - a global issue. *Standing Conference of East, Central and South Africa Library Associations conference*. Johannesburg South Africa: ALIA. Obtido em 30 de janeiro de 2010 de: <http://www.alia.org.au/publishing/aarl/33.3/full.text/bundy.html>.
- Calixto, J. A. (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade de Informação*. Lisboa: Caminho.
- Campello, B. (janeiro/abril de 2010). Del trabajo de referencia hacia la alfabetización informativa: La evolución del papel educativo del bibliotecario. *Investigación Bibliotecológica*, Vol. 24, Núm. 50, pp. 83-108. Obtido em 26 de junho de 2011 de: <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol24-50/IBI002405006.pdf>.
- Campos, T., & Oliveira, H. (15-21 de setembro de 2011). O mundo das fraudes académicas. *Visão*, n.º 967, pp. 74-84.
- Cardoso, J. A. (2009). Dia da Internet Segura: Portugal é um país de "singularidades". *Público*. Obtido em 4 de abril de 2011 de: http://www.publico.pt/Media/dia-da-internet-segura-portugal-e-um-pais-de-singularidades_1364603?p=1.

- Cardoso, A. A. (2009). *A biblioteca escolar 2.0 - Novas funções para o professor bibliotecário*.
- Carvalho, A. (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Lisboa: Ministério da Educação-DGDIC.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Vol1: la sociedad red. 2.ª ed.* Madrid: Alianza.
- Catts, R., & Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy*. Paris: UNESCO. Obtido em 12 de fevereiro de 2011 de: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08_InfoLit_en.pdf.
- CAUL. (2001). *Information literacy standards*. Canberra, Council of Australian University Librarians. Obtido em 12 de julho de 2003 de: http://ilp.anu.edu.au/Infolit_standards_2001.html.
- Chevillotte, S. (2005). *Bibliothèques et Information Literacy*. Obtido em 27 de junho de 2010, de <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-02-0042-007>.
- CIBER (2008). *Information behaviour of the researcher of the future: A CIBER briefing paper*. London: CIBER. Obtido em 3 de julho de: http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmemees/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf.
- CILIP. (2004). *Information Literacy: Definition*. Obtido em 1 de outubro de 2011, de Chartered Institute of Library and Information Professionals: <http://www.cilip.org.uk/get-involved/advocacy/information-literacy/pages/definition.aspx>.
- CMSI. (2005). *Cimeira Mundial sobre a Sociedade da Informação - Compromisso de Tunes*. Tunes. Obtido em 7 de março de 2010 de: <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/poa.html>.
- Connaway, L. S., & Dickey, T. J. (fevereiro, 2010). *The Digital Information Seeker: Report of the Findings from Selected OCLC, RIN, and JISC User Behaviour Projects*. England: OCLC Research.
- Correia, Z. P. (2007). *A Biblioteca Pública como espaço de cidadania*. In J. A. Calixto, *Bibliotecas para a vida. Literacia, Conhecimento, Cidadania* (pp. 51-65). Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, A. F., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. (2010). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 8 de agosto de 2011 de: <http://rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=31&fileName=9789727423194.pdf>.

- Costa, F. (2010). Metas de Aprendizagem na área das TIC: Aprender com Tecnologias. *I Encontro Internacional TIC e Educação. Inovação Curricular com TIC*. 931-936. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Obtido em 9 de junho de 2011 de: <http://aprendercom.org/miragens/wp-content/uploads/2010/11/398.pdf>.
- Costa, F. A. (12 de janeiro de 2011). *Webinars da informação ao conhecimento*. Obtido em 11 de maio de 2011, de DGDIC: <http://webinar.dgidc.min-edu.pt/2011/01/12/metasp-de-aprendizagem-nas-tic/>.
- Coutinho, C. (dezembro de 2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355-379. Obtido em 12 de abril de 2012, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Das, L. (s.d.). *Bibliotecas escolares en el siglo XXI: nuevas perspectivas*. Obtido em 12 de setembro de 2011, de Pinakes: <http://pinakes.educarex.es/numero7/articulo2.htm>
- DataAngel. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma análise*. Lisboa: GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação).
- DEB. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 7 de junho de 2011 de: http://metas.corefactor.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf.
- Dick, B. (2000). *You want to do an action research thesis? How to conduct and report action research*. Obtido em 9 de outubro de 2000, de <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/art/arthesis.html>
- Delors, J. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *A Educação: Um Tesouro a descobrir*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (julho de 2010). *Educação: Um Tesouro a descobrir*. Obtido em 22 de outubro de 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Direção-Geral da Educação. (2010). *Guiões de Implementação do Programa de Português - GIP da Escrita*. Obtido em 15 de agosto de 2011, de

Currículo e Programas do Ensino Básico: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90>

Doll, C. (2005). *Collaboration and school library media specialist*. Lanham: Scarecrow Press.

Doyle, C. (1992). *Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990: Final report to national forum on information literacy: Summary of findings*. Obtido em 13 de agosto de 2010, de ERIC Document Reproduction Service No.: ED351033: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/4a/12.pdf.

Dudziak, E. A. (2003). Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Obtido em 24 de junho de 2010 de: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n1/15970.pdf>.

Elliot, M. (2006). *Information seeking behaviour*. Los Angeles: University of California. Obtido em 6 de junho de 2011 de: http://gseis.ucla.edu/faculty/maack/Documents/MElliott_ISB_Pathfinder%5B1%5D.pdf.

Ershova, T., & Hohlov, Y. (2000). *Migrating from the library of today to the library of tomorrow: re- or e-volution?* Obtido em 18 de maio de 2010, de <http://www.ifla.org/IV/ifla66/papers/063-110e.htm>

Europeu, C. (23 e 24 de março de 2000). *Conselho Europeu extraordinário de Lisboa: para uma Europa da inovação e do conhecimento*. Obtido em 22 de outubro de 2010, de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_pt.htm.

Ferreira, C. P. (2010). PISA 2009 - Competências dos alunos portugueses. *Apresentação do representante nacional no Governing Board do PISA* (pp. 1-3). Lisboa: Ministério da Educação.

Fialho, J. F. (2007). Comportamento informacional de crianças e adolescentes: uma revisão da literatura estrangeira . Obtido em 12 de junho de 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/ci/v36n1/a02v36n1.pdf>.

Fister, B. (2006). Smoke and mirrors: Finding order in chaotic world. *Research Strategies*, pp. 20, 99-107. Obtido em 7 de julho de 2011 de: <http://homepages.gac.edu/~fister/WILU2005.html>.

Fontes, C. (2002 a 2004). *O Início de um Novo Ciclo Reformista*. Obtido em 5 de julho de 2011, de <http://educar.no.sapo.pt/abc1.htm>.

- GAVE. (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000: Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAVE. (7 de dezembro de 2010). *Pisa 2009 - Competências dos alunos portugueses*. Obtido em 12 de setembro de 2011, de Gabinete de Avaliação Educacional: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Apres_Gulb_Final.pdf.
- Gee, J. P. (2005). *La ideologia en los Discursos*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Gurria, A. (2010). Mensagem do Secretário-Geral da OCDE. *PISA 2009 – Competências dos Alunos Portugueses* (pp. 1-2). Lisboa: Ministério da Educação.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School. Research and Practice in Teaching Literacy with parents*. London: The Falmer Press.
- Hapke, T. (2009). *Survival skills*. Obtido em 1 de outubro de 2011, de Hapke-weblog: <http://blog.hapke.de/information-literacy/238/>.
- IASL. (1993). *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares*. Obtido em 12 de janeiro de 2011 de: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=iasl_declaracao.pdf.
- IFLA/UNESCO. (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Obtido em 12 de junho de 2007 de: www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf
- IFLA. (2002). Obtido em 22 de outubro de 2010, de O Manifesto da IFLA sobre a Internet: <http://archive.ifla.org/III/misc/im-pt.htm>.
- IFLA/UNESCO. (2005). *Faróis da Sociedade da Informação Declaração de Alexandria sobre literacia da informação e aprendizagem ao longo da vida*. Obtido em 12 de agosto 2010 de 2010, de http://www.infolit.org/International_Colloquium/alexprocport.doc
- IFLA/UNESCO. (2006). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Obtido em 12 de janeiro de 2011 de: <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/school-guidelines.htm>
- IFLA. (s.d.). Obtido em 18 de maio de 2010, de <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html>
- Johnston, B., & Webber, S. (agosto de 2003). Information Literacy in Higher Education: a review and case study. *Studies in Higher Education*, vol.28, pp. 335-352.

- Johnston, B., & Webber, S. (2006). As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies*, pp. 20 (3) 108-121.
- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kleiman, A. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre o letramento e interação. In R. Rojo, *Alfabetização e Letramento. Perspectivas lingüísticas* (pp. 173-203). São Paulo: Mercado Letras.
- Kuhlthau, C. (1999). Learning and libraries in an information age: principles and practice. In B. Stripling, *Literacy and Learning for the information age* (pp. 8-20). Englewood: Libraries Unlimited. Obtido de: <http://www.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=ZfAkRwj7MhgC&oi=fnd&pg=PR15&dq=STRIPLING,++Learning+and+libraries+in+an+information+age:+principles+and+practice&ots=OJ5p32hNEy&sig=K937PT-Eco3KN90h26BYSKS9INk#v=onepage&q&f=false>.
- Langford, L. (Volume 4, n.1 de 1998). Information Literacy: A clarification. *School Libraries Worldwide*, pp. 59-72. Obtido em 5 de outubro de 2011 de: <http://fno.org/sept98/clarify.html>.
- Lakatos, E. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. S. Paulo: Edições Atlas.
- Le Deuff, O. (2009). *La culture de l'information en reformation*. Rennes: Université européenne de Bretagne. Obtido em 22 de novembro de 2010 de: <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/19/28/PDF/theseLeDeuff.pdf>.
- Léveillé, Y. (2003). A pesquisa de informação. EB 2,3 e Secundário. Lisboa: RBE. Obtido, em 2 de fevereiro de 2011 de: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/58.html>.
- Lévy, P. (2002). *Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: a developmental study*. Sheffield: Department of Information Studies, University of Sheffield.
- Lorenzen, M. (s.d.). Obtido de The information literacy land of confusion: <http://www.information-literacy.net/>.
- Lorenzen, M. (2003). *The Information Literact Land of Confusion*. Obtido em 12 de agosto de 2011, de <http://www.information-literacy.net/>.
- Lusa. (2010). Estudo Acompanhado vai continuar, mas apenas para alunos com efectivas necessidades. *Público on-line*. Obtido em 10 de outubro

de 2011 de: http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/estudo-acompanhado-vai-continuar-mas-apenas-para-alunos-com-effectivas-necessidades_1462727.

Ministério da Educação (ME). (14 de outubro de 1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86*. Obtido em 22 de outubro de 2010, de <http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>

Ministério da Educação (ME). (2010). *Apresentação do Projeto*. Obtido em 3 de julho de 2011, de Metas de Aprendizagem: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>.

Ministério da Educação (ME). (2010). Metas de Aprendizagem. Ensino Básico - 3.º Ciclo / Tecnologias de Informação e Comunicação. Obtido em 12 de março de 2012 de: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=44&level=6>.

Ministério da Educação (ME). (2 de fevereiro de 2011). Decreto-Lei n.º 18/2011. Diário da República, 1.ª série — N.º 23. Obtido em 12 de novembro de 2011 de: <http://dre.pt/pdf1sdip/2011/02/02300/0065900669.pdf>.

Macedo, D. (dezembro de 2000). Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade*, pp. 84-99.

Mandel, A. (2002). The library of Robinson Crusoe. *Páginas A&B*, n.9, pp. 91-104.

Marconi, M., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Marcuschi, L. (1998). A língua falada e o ensino do português. In N. Bastos, *Língua Portuguesa. História, perspectivas, ensino* (pp. 101-119). São Paulo: EDUC.

Marques, R. (1998). *Os desafios da sociedade de informação*. Porto: Asa.

Minayo, M. C. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

Ministère de l'Éducation. (dezembro de 2011). *Les programmes du collège*. Obtido em 13 de janeiro de 2012, de [Éducation.gouv.fr: http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html#Technologie](http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html#Technologie).

Miranda, S. V. (2004). Identificando competências informacionais. *Ci. Inf., Brasília*, v.33, n.2, p. 112-122. Obtido em 12 de junho de 2010, de <http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewFile/83/76>

- Montiel-Overall, P. (2005). Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. Obtido em 23 de junho de 2011 de: <http://news.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory.cfm>.
- Moore, P., & Pouloupoulos, N. (1999). Butterflies and elephants in the classroom: teachers researching information literacy. *Scan*, 18 (4), pp. 44-53.
- Morales, F. B. (s.d.). *¿Qué es alfabetización informacional?* Obtido em 12 de setembro de 2011, de Pinakes: <http://pinakes.educarex.es/numero3/articulo5.htm>.
- MSI. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/LivroVerde1997.pdf>.
- Nielsen, J. (2005). *Teenagers on the Web*. Nielsen Norman Group. Obtido em 2 de agosto de 2011 de: <http://www.nngroup.com/reports/teens>.
- Nunes, H. B. (1998). *Da biblioteca ao leitor: estudos sobre a leitura pública em Portugal* (2.^a ed.). Braga: Autores de Braga.
- Nunes, H. B., & Nunes, M. B. (2005). Que faremos com estas bibliotecas? *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. 5 (pp. 151-158). Braga - Universidade do Minho: Edições Almedina.
- Nunes, M. B. (2004). A Biblioteca Pública no espaço virtual. *CID: Revista de Ciências da Informação e da Documentação*. Ano 1, nº 1, pp. 197-212.
- Nunes, M. B. (julho de 2006). 35.º Congreso de la Asociación Internacional de Biblioteconomía escolar (IASL): Los múltiples rostros de la alfabetización. Leer. Conocer. Hacer. Lisboa. Obtido em 20 de setembro de 2011 de: <http://pinakes.educarex.es/numero2/articulo5.htm>.
- Nunes, M. B. (2007). Leitura, literacias e inclusão social: Novos e velhos desafios para as bibliotecas públicas. In J. T. Lopes, *Práticas de dinamização da leitura* (pp. 63-74). Porto: Setepés.
- OCLC. (7 de janeiro de 2011). Transformational Literacy: Preparing users for life's transitions. Philadelphia, Pennsylvania. Obtido em 2 de setembro de 2011 de: <http://connect.ala.org/node/120216>.
- O'Connor, L. (v. 58, núm. 4 de 2009). Information literacy as professional legitimation: the quest for professional jurisdiction en , v. 58, núm. 4, pp. 272-289, 2009. . *Library Review*, pp. 272-289.

- Ortega Y Gasset, J. (1967). *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*. Madrid: Ediciones de Revista de Occidente. Obtido em 12 de novembro de 2011 de: http://65.99.205.133/~dgbcona/publicaciones/mision_bibliotecario.pdf.
- Paixão, M. d. (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Pestana, O. (2001). Elementos para uma avaliação de fontes de informação na Internet. *Páginas a&b* (6) , pp. 41-50.
- Pinheiro, C. (2009). *Rede de Bibliotecas Escolares*. Obtido em 10 de Junho de 2010, de <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/511.html>
- Pinheiro, C. (2009). *Bibliotecas 2.0*. Obtido em 10 de junho de 2010, de Rede de Bibliotecas Escolares: Pinheiro, C. (2009). Rede de Bibliotecas Escolares. Obtido em 10 de Junho de 2010, de <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/511.html>.
- Prensky, M. (outubro de 2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *NCB, University Press*, p. vol. 9 n.5. Obtido em 2 de junho de 2010 de: http://www.albertomattiacci.it/docs/did/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RBE. (12 de novembro de 2009). *Modelo de Autoavaliação das Bibliotecas Escolares*. Obtido em 22 de outubro de 2011, de Portal da RBE (Rede de Bibliotecas Escolares): <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/83.html>
- Reis, C. (2007). Recomendações. *Atas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 237-243). Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, M. L. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Sequeira, M., Duarte, C., Leite, L., & Dourado, L. (2003). *A gestão flexível do currículo e o ensino das ciências físicas e naturais*. Braga: Universidade do Minho. Obtido em 2 de julho de 2011 de: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/153.pdf>.
- Shapiro, J. J., & Hughes, S. (março/abril de 1996). Information Literacy as a Liberal Art: Enlightenment proposals for a new curriculum. *Educause review*, 31. Obtido em 22 de setembro de 2010 de: http://frost.people.si.umich.edu/courses/SI110/readings/InfoTrads/info_literacy.pdf.

- Shenton, A. K. (2004). Young People's Use of Paper Serials: The Results of a Recent Research Project in England. *The Serials Librarian* 47 (3) , pp. 45-56.
- Silva, H., Jambeiro, O., Jssara, L., & Brandão, M. A. (2005). *Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania*. Obtido em 29 de junho de 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n1/a04v34n1.pdf>
- Silva, A. M., Martins, F., Azevedo, J., & Pinto, M. (janeiro/junho de 2008). Espaço europeu de ensino superior e a literacia informacional: conceitos e objectivos de um projecto de pesquisa aplicada em Ciência da Informação. *Páginas A & B: Arquivos e Bibliotecas*, pp. v. 2, n. 1, pp.103-123. Obtido em 19 de junho de 2011 de: http://sigarra.up.pt/flup/publs_pesquisa.formview?p_id=9742.
- Steiner, G. (2008). *Os livros que não escrevi*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Stenhouse, L. (1990). Case study models. In J. H. Walberg, & G. Haertel, *The international encyclopaedia of educacional evaluation* (pp. 644-649). Oxford: Pergamon Press.
- Stripling, B. (1999). *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Englewood: Libraries Unlimited.
- Taylor, J. (2005). *Information Literacy and the school library media center*. London: Libraries Unlimited .
- Taylor, R. (1986). *Value-added processes in information systems*. Norwood, N.J: Ablex Publishing.
- Terra, A. L. (2007). Uma análise de comportamento informacional: a utilização dos recursos da biblioteca escolar. *Cadernos BAD* (2), pp. 82-92.
- Tfouni, L. (1985). Letramento e Alfabetização. In *Colecção Questões de nossa Época, vol.45*. São Paulo: Cortez Editora.
- Todd, R. (2001). Transitions for preferred futures of school libraries: Knowledge space, not information place;Connections, not collections; Action, not positions; Evidence, not advocacy. *International Association of School Libraries Conference* . Auckland, New Zeland: Virtual Conference Session. Obtido em 22 de outubro de 2002 de: <http://www.iasl-slo.org/virtualpaper2001.html>.
- Todd, R. (2001). Transições para futuros desejáveis das bibliotecas escolares. *The 2001 IASL Conference*. Auckland, New Zeland: IASL. Obtido em 22 de outubro de 2002 de: <http://www.iasl-slo.org/virtualpaper2001.html>.

- Todd, R. (2002). Scholl Librarian as teachers: learning outcomes and evidence - based practice. *68th IFLA Council and general conference*. Obtido em 29 de setembro de 2010 de: <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/school-guidelines.htm>.
- Todd, R. (2003). Adolescents of the information age: patterns of information seeking and use, and implications for information professionals. *School Libraries Worldwide*. v.9, n.2, pp. 27-46. Obtido em 12 de março de 2010 de: <http://www.iasl-online.org/pubs/slw/july03-todd.htm>.
- Todd, R., & Kuhlthau, C. (2004). Student learning through Ohio school libraries: background, methodology and report of findings. Obtido em 12 de janeiro de 2010, de <http://www.oelma.org/StudentLearning/documents/OELMAReportofFindings.pdf>.
- Todd, R. (2008). The Evidence-Based Manifesto for School Librarians: If School Librarians Can't Prove They Make a Difference, They May Cease to Exist. *School Library Journal*, 54, n.4, pp. 38-43. Obtido em 12 de novembro de 2011 de: <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA6545434.html>.
- Todd, R. (November/December de 2008). A question of evidence. *Knowledge Quest*, volume 37, n.2, pp. 16-21.
- Todd, R. (julho/setembro de 2010). Aprendizagem na escola da era da informação: oportunidades, resultados e caminhos possíveis. *Noesis*, n.82, pp. 24-29.
- Torre, I. (outono de 2010). Clubes virtuais de leitura: Uma ajuda mãe da leitura. *Palavras*, pp. 25-36.
- UNESCO. (1998). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. Obtido em 12 de julho de 2010 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- UNESCO. (2003). *UNESCO Office Beirut*. Obtido de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=22057&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO. (2005). *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*. Obtido em 6 de julho de 2011, de UNESCO: www.unesco.org/es/worldreport.

- UNESCO/IFLA. (2005). *Beacons to the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. Alexandria. Obtido em 12 de julho de 2011 de: <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>.
- United Nations. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Obtido em 6 de janeiro de 2011, de United Nations - Human Rights: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva, & J. M. Ointo, *Metodologia das Ciências Sociais* (p. 111). Porto: Edições Afrontamento.
- Valenza, J. K. (2006). They might be gurus. *Teacher Librarian*, pp. 34(1) pp.18-26. Obtido em 13 de setembro de 2011 de: <http://www.highbeam.com/doc/1G1-152074106.html>.
- Vanhulle, S. (março de 2001). "Littératie", un néologisme indispensable? . *Caractères*, pp. 40-43.
- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J. A., & Calçada, T. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Virkus, S. (2003). Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, 8(4), paper no. 159. Obtido em 11 de setembro de 2010 de: <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>.
- Wilder, S. (7 de janeiro de 2005). Information literacy makes al thel wrong assumptions. *Chronicle of Higher Education*, p. 13.
- Williams, P., & Rowlands, I. (outubro,2007). *Information Behaviour of the resaercher of the future*. London: JISC.
- Wright, N. (2010). *E-learning and implications for New Zealand schools: a literature review. Report to the Ministry of Education: Research & Evaluation*. Obtido em 10 de setembro de 2011 de: www.educationcounts.govt.nz/publications.

Legislação referida:

Constituição da República Portuguesa.
 Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro.
 Despacho Conjunto n.º 184/ME/MC/96 de 27 de Agosto.
 Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.
 Despacho n.º 9590/99, de 29 de abril.
 Decreto-Lei n.º 6/2001.
 Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho.

ANEXOS

ANEXO 1 – Autorização da Direção da Escola

Filomena Maria Fontes Pedroso
Professora bibliotecária

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO	
SECRETARIA	
Data de Entrada	20-1-2011
N.º	
Remetido a	Director
Assin.	Natane

Ex.mo Sr. Director da
Escola Secundária José Falcão

Eu, Filomena Maria Fontes Pedroso, na qualidade de professora bibliotecária da Escola Secundária José Falcão, venho por este meio solicitar autorização para aplicar um questionário a duas turmas de nono ano, no âmbito de um projecto de investigação em acção, relacionado com os comportamentos informacionais dos jovens.

Este questionário, que se encontra em anexo, faz parte da dissertação para obtenção do grau de Mestre, no âmbito do Mestrado em Educação e Bibliotecas, da Universidade Portucalense. O objectivo do mesmo é conhecer as habilidades informacionais dos jovens (como pesquisam informação, a que fontes recorrem habitualmente, como estruturam um trabalho de pesquisa...), perspectivando, a partir dos dados recolhidos, formas de intervenção na área da literacia da informação.

As respostas dadas a este questionário são confidenciais e o anonimato dos inquiridos é garantido.

Atentamente.

Pede deferimento.

Coimbra, 19 de Janeiro de 2010

A professora bibliotecária, Filomena Pedroso

*Deferido:
é de deferir o
pedido da professora
20/1/2011
M*

ANEXO 2 – Autorização dos Encarregados de Educação

Caríssimos Pais e Encarregados de Educação

Na qualidade de professora bibliotecária da Escola Secundária José Falcão, gostaria de lhe dar conhecimento do seguinte:

Pretendo desenvolver um projecto de investigação em acção, para obtenção do grau de Mestre, no âmbito do Mestrado em Educação e Bibliotecas, da Universidade Portucalense, relacionado com os comportamentos informacionais dos jovens.

Os objectivos deste projecto são:

- Conhecer as metodologias activadas pelos jovens no contexto de realização de um trabalho de pesquisa (se elaboram um plano prévio, quais as fontes de informação a que recorrem, se utilizam ferramentas de pesquisa avançada, quais as dificuldades com que se defrontam...), mediante a aplicação de um questionário (as respostas serão confidenciais e o anonimato é garantido);
- Em colaboração com a Área de Projecto, treinar habilidades informacionais específicas, como:
 - Definir etapas na concretização de um trabalho de pesquisa;
 - Localizar a informação de forma adequada;
 - Posicionar-se criticamente quanto à pertinência e validade da informação;
 - Organizar e registar informação de forma personalizada;
 - Referir fontes, respeitando os princípios éticos do trabalho intelectual;
 - Comunicar informação de forma eficaz.

A professora de Área de Projecto das turmas de 9.º ano, Dr.ª Isaura Duarte, manifestou muito interesse nesta iniciativa, tendo sugerido a turma 3 como a mais indicada para o desenvolvimento deste projecto. Pretende-se assim que cerca de oito blocos (ao longo do 2.º e 3.º períodos) sejam ministrados conjuntamente.

Grata pela atenção dispensada. Com os melhores cumprimentos.

* À exceção de um Encarregado de Educação, todos os outros concordaram com a implementação do Projecto.
A Directora de Turmas Filomena Pedroso (07.03.2011).

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____, n.º _____ da turma 3 do 9.º ano, concordo/não concordo (riscar o que não interessa) com a implementação deste projecto na turma do meu educando.

Coimbra, _____ de Janeiro de 2011

Assinatura: _____

ANEXO 3 – Entrevista semiestruturada aos docentes



Universidade Portucalense
Departamento de Ciências da
Educação e do Património

Mestrado em Educação e Bibliotecas

ENTREVISTA

Nesta nova era de superabundância informacional, sendo que o processo de pesquisa de informação é também um processo de aprendizagem, esta entrevista pretende fazer uma descrição/caracterização das orientações fornecidas e pedagogias activadas no âmbito das competências informacionais dos jovens alunos, ao longo das diversas etapas do processo de pesquisa, selecção e transformação da informação em conhecimento.

- 1. Departamento Curricular:**
- 2. N.º aproximado de anos de serviço:**
- 3. Considera importante atribuir tarefas de pesquisa e tratamento de informação aos alunos. Porquê?**
- 4. Considera que conhece bem o acervo documental da BE no que diz respeito à sua área de conhecimento?**
- 5. Quando dá indicações para trabalhos de pesquisa...**
 - a) Dá indicações não só do tema, mas também de subtemas (tópicos), dos passos, das tarefas a executar? (Exemplifique)**
 - b) Fornece referências bibliográficas ou webgráficas da sua área de conhecimento? (manual contém essa informação?)**
 - c) Costuma sugerir um modelo de estrutura de trabalho de pesquisa ou dá autonomia aos alunos para apresentarem à sua maneira?**
 - d) Crê que seria útil adoptar um modelo comum de trabalho de pesquisa, uniforme para toda a escola?**
- 6. Costuma ensinar (não é só treinar!) competências como tomar notas, sublinhar, resumir, parafrasear, fazer citação bibliográfica/webgráfica... (Quem deveria fazê-lo?)**
- 7. Costuma impor um formato de apresentação da pesquisa? (Qual?) Dá liberdade de escolha?**
- 8. Pede aos alunos que apresentem oralmente o seu trabalho à turma? (Porquê?) Crê que seria importante fazê-lo?**
- 9. Quais são na sua opinião os principais problemas associados à elaboração de trabalhos de pesquisa? Que competências seria importante ensinar aos alunos?**

ANEXO 4 - Guião de entrevista

TEMA: O PROCESSO DE PESQUISA DE INFORMAÇÃO

Objetivo geral – Caracterizar e descrever as orientações fornecidas e pedagogias ativadas no âmbito das competências informacionais.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Tópicos	Questões
A- Legitimação da entrevista	- Dar a conhecer aos entrevistados os objetivos do estudo; - Motivar as entrevistadas para colaborar neste estudo.	- Trabalho realizado no âmbito do mestrado. - Breve caracterização e descrição do projeto de intervenção.	(Introdução)
B- Representação do trabalho de pesquisa	- Entender qual a representação dos entrevistados relativamente ao trabalho de pesquisa.	- Identificação das virtudes do trabalho de pesquisa.	Questão n.º 3
C- O processo de pesquisa de informação	- Perceber a importância atribuída ao acervo da BE; - Identificar as orientações fornecidas relativamente às fontes de pesquisa; - Identificar as orientações fornecidas relativamente à estrutura do trabalho de pesquisa; - Levar os entrevistados a refletir sobre a pertinência de um modelo de pesquisa de informação comum à escola.	- Fontes de consulta recomendadas. - Orientações fornecidas aos alunos. - Estrutura do trabalho de pesquisa. - Uniformização de um modelo de pesquisa de informação ao nível da escola.	Questões números 4 e 5 (b) Questão n.º 5 (a) - Questão número 5 (c) - Questão número 5 (d)

TEMA: O PROCESSO DE PESQUISA DE INFORMAÇÃO

Objetivo geral – Caracterizar e descrever as orientações fornecidas e pedagogias ativadas no âmbito das competências informacionais.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Tópicos	Questões
C - O processo de pesquisa de informação (cont.)	- Levar os entrevistados a reconstituir as pedagogias que implementam na sala de aula no âmbito da seleção e tratamento da informação. - Recolher a percepção dos entrevistados acerca da responsabilidade do ensino destas pedagogias. - Perceber se os docentes sugerem um modelo de apresentação da informação.	- Didática de técnicas de seleção e tratamento de informação. - Ética de informação. - Comunicação da informação.	Questão n.º 6 Questões números 7 e 8
D – Constrangimentos associados à elaboração de trabalhos de pesquisa	- Identificar aspetos que possam obstar ao sucesso do processo de pesquisa de informação.	- Constrangimentos associados ao trabalho de pesquisa.	Questão n.º 9

ANEXO 5 – Transcrição das entrevistas aos docentes



Módulo: Metodologias da Investigação Mestrado em Educação e Bibliotecas

ENTREVISTA

Nesta nova era de superabundância informacional, sendo que o processo de pesquisa de informação é também um processo de aprendizagem, esta entrevista pretende fazer uma descrição/caracterização das orientações fornecidas e pedagogias activadas no âmbito das competências informacionais dos jovens alunos, ao longo das diversas etapas do processo de pesquisa, selecção e transformação da informação em conhecimento.

1. Departamento Curricular: Expressões - E.Física

2. N.º aproximado de anos de serviço: 11 anos

3. Acha importante atribuir tarefas de pesquisa e tratamento de informação aos alunos. Porquê?

Sim, porque permite a abertura de horizontes a consolidação dos conhecimentos...

4. Considera que conhece bem o acervo documental da BE no que diz respeito à sua área de conhecimento?

Sim, porque no início do ano, por iniciativa minha fui à Biblioteca procurar e apercebi-me que o fundo documental desta Biblioteca, relativamente à Educação Física é pobre...

5. Quando dá indicações para trabalhos de pesquisa...

a) Dá indicações não só do tema, mas também de subtemas (tópicos), dos passos, das tarefas a executar? (Exemplifique)

Indico o tema, o subtema, explico como devem fazer o trabalho (introdução, conclusão...). Às vezes até dou a conclusão, para ser mais fácil eles perceberem quais os passos a dar até ela... Indico também o tipo de pesquisa que devem fazer, por livros, pela internet...

b) Fornece referências bibliográficas ou webgráficas da sua área de conhecimento? (manual contém essa informação?)

Costumo dar apontamentos (os alunos não trabalham com manual) com referências webgráficas. Às vezes, dou o material, os textos que consultei previamente em sites de interesse para eles não se dispersarem...

c) Costuma sugerir um modelo de estrutura de trabalho de pesquisa ou dá autonomia aos alunos para apresentarem à sua maneira?

Não, costumo dar autonomia para apresentarem como quiserem. O que sinto é que eles têm dificuldade e não sabem como fazer...

d) Crê que seria útil adoptar um modelo comum de trabalho de pesquisa, uniforme para toda a escola?

Sim, a uniformização de metodologias é sempre benéfica, neste contexto.

6. Costuma ensinar (não é só treinar!) competências como tomar notas, sublinhar, resumir, parafrasear, fazer citação bibliográfica/webgráfica... (Quem deveria fazê-lo?)

Não ensino, até porque isto não se aplica muito à minha disciplina, Educação Física. Quem devia trabalhar estas competências era o Estudo Acompanhado e a Área de Projecto.

7. Costuma impor um formato de apresentação da pesquisa? (Qual?) Dá liberdade de escolha?

Não imponho que tenha de ser sempre um trabalho escrito, podem apresentá-lo de maneiras diferentes.

8. Pede aos alunos que apresentem oralmente o seu trabalho à turma? (Porquê?) Crê que seria importante fazê-lo?

Sim, porque conseguem assimilar melhor os conhecimentos. Um trabalho que é apresentado é um trabalho assimilado.

A oralidade é muito importante. Em muitos aspectos estabeleço objectivos, indico os conteúdos essenciais e até nem exijo que eles estudem para os testes. Exijo, sim, que estejam atentos ao que eu digo e depois são avaliados por essa capacidade de compreensão oral.

9. Quais são na sua opinião os principais problemas associados à elaboração de trabalhos de pesquisa? Que competências seria importante ensinar aos alunos?

Primeiro, eles deviam saber muito bem o que é um trabalho de pesquisa. Conhecer e estarem familiarizados com a sua estrutura. Deviam ter acompanhamento para fazerem um trabalho bem feito e só depois treinarem com mais autonomia.

Deviam perceber que fazer um trabalho de pesquisa é “ir ao encontro” de algo, através de um tema que é uma motivação.

Coordenei há pouco tempo uma pesquisa sobre contos e jogos tradicionais da região. Os alunos estiveram muito motivados e o produto final foi muito gratificante.

Têm o grave problema de não saberem pesquisar, não valorizarem o rigor científico...

Muito grata pela sua colaboração.

ENTREVISTA

Nesta nova era de superabundância informacional, sendo que o processo de pesquisa de informação é também um processo de aprendizagem, esta entrevista pretende fazer uma descrição/caracterização das orientações fornecidas e pedagogias activadas no âmbito das competências informacionais dos jovens alunos, ao longo das diversas etapas do processo de pesquisa, selecção e transformação da informação em conhecimento.

1. Departamento Curricular: Ciências Sociais - Geografia

2. N.º aproximado de anos de serviço: 17 anos

3. Acha importante atribuir tarefas de pesquisa e tratamento de informação aos alunos. Porquê?

Sim, por serem eles próprios a procurar o conhecimento, a tirarem conclusões. Em vez de sermos nós a debitar matéria a tornar as aulas mais expositivas... é importante dar-lhes essa possibilidade.

4. Considera que conhece bem o acervo documental da BE no que diz respeito à sua área de conhecimento?

Confesso que não procurei... A verdade é que os atlas, por exemplo, desactualizam muito facilmente (fronteiras...). O conhecimento, nesta área, está mais actualizado na internet.

5. Quando dá indicações para trabalhos de pesquisa...

a) Dá indicações não só do tema, mas também de subtemas (tópicos), dos passos, das tarefas a executar? (Exemplifique)

Além do tema, dou indicações dos subtópicos que coloco quando para eles passarem para o caderno diário, mas costumo deixar uma parte em aberto, para poderem personalizar um pouco. Normalmente indico o tema, peço as causas, as consequências, o que se pode fazer para combater o problema...

Às vezes, opto pelo trabalho de grupo. Por exemplo, dou um tema, divido a turma em grupos e cada um destes grupos aborda um subtema. Para que possam trabalhar melhor, indico-lhes "sites" da internet ou forneço manuais escolares que muitas vezes estão mais actualizados que os atlas/enciclopédias da Biblioteca.

b) Fornece referências bibliográficas ou webgráficas da sua área de conhecimento? (manual contém essa informação?)

Como bibliografia sugiro a consulta de manuais que estão no armário de departamento. Também dou sites, até os próprios manuais dão essa informação.

c) Costuma sugerir um modelo de estrutura de trabalho de pesquisa ou dá autonomia aos alunos para apresentarem à sua maneira?

Se se trata de um trabalho escrito tem de ser formal! Mas dou-lhes, por norma, liberdade para poderem ir mais além. Podem dar asas à criatividade e apresentar o trabalho em vários formatos (powerpoint...)

d) Crê que seria útil adoptar um modelo comum de trabalho de pesquisa, uniforme para toda a escola?

Ah, sim! Isso seria importante. Creio que em Área de Projecto deveriam ensinar a fazer um trabalho, nem que andassem a repisar nisso um período inteiro! Assim poderíamos ir mais além, com a prática... insistindo num modelo...

6. Costuma ensinar (não é só treinar!) competências como tomar notas, sublinhar, resumir, parafrasear, fazer citação bibliográfica/webgráfica... (Quem deveria fazê-lo?)

Sou sincera, ensinar, ensinar, não. Vou dizendo “vamos sublinhar... anotem...” mas é com a minha ajuda. Quem deveria ocupar-se mais destas tarefas era o Estudo Acompanhado, definindo uma estratégia comum com a Área de Projecto, em articulação... No 5.º ano era mais leve e no 3.º Ciclo íamos aprofundando...

7. Costuma impor um formato de apresentação da pesquisa? (Qual?) Dá liberdade de escolha?

Costumo dar liberdade. O PowerPoint é o formato que eles preferem, porque tem que ver com TIC, novas tecnologias. Para eles é mais apelativo. Gostam de meter músicas, animações...

8. Pede aos alunos que apresentem oralmente o seu trabalho à turma? (Porquê?) Crê que seria importante fazê-lo?

Sim, sempre! Só que eles têm pouco à vontade... Muitas vezes limitam-se a ler, não conseguem apresentar sem estar a ler.

9. Quais são na sua opinião os principais problemas associados à elaboração de trabalhos de pesquisa? Que competências seria importante ensinar aos alunos?

Os aspectos em que têm maiores dificuldades, creio que são... não conseguir distinguir o essencial do acessório, colocarem ou colarem mesmo informação num trabalho sem saberem o que lá está... Têm também dificuldade em seleccionar informação.

Era importante haver uma planificação do Estudo Acompanhado por ciclos. A Área de Projecto punha em prática e nas disciplinas treinava-se. No início do ano, os professores destas áreas deveriam reunir para planificar conjuntamente.

Muito grata pela sua colaboração.

ENTREVISTA

Nesta nova era de superabundância informacional, sendo que o processo de pesquisa de informação é também um processo de aprendizagem, esta entrevista pretende fazer uma descrição/caracterização das orientações fornecidas e pedagogias activadas no âmbito das competências informacionais dos jovens alunos, ao longo das diversas etapas do processo de pesquisa, selecção e transformação da informação em conhecimento.

1. Departamento Curricular: Ciências Exactas.

2. N.º aproximado de anos de serviço: 10 anos.

3. Acha importante atribuir tarefas de pesquisa e tratamento de informação aos alunos.

Porquê?

Sim, acho que é muito importante porque é uma forma de complementar as aprendizagens. Permite-lhes saber mais, aprofundar conhecimentos e consolidar, embora tal aconteça apenas com alguns alunos...

Além disso é uma tarefa que é do seu agrado, à qual eles aderem com receptividade, vão logo à internet. A qualidade dos trabalhos é que nem sempre é a melhor...

O que pretende dizer com isso?

Que, normalmente, os alunos mais não fazem do que copiar e colar...

4. Considera que conhece bem o acervo documental da BE no que diz respeito à sua área de conhecimento?

Recebi, no início do ano, informação sobre os documentos que existem na Biblioteca relacionados com a minha área, e, por curiosidade vim ver e acho que temos os documentos suficientes..., é razoável.

5. Quando dá indicações para trabalhos de pesquisa...

a) Dá indicações não só do tema, mas também de subtemas (tópicos), dos passos, das tarefas a executar? (Exemplifique)

Quando peço para aos alunos fazerem um trabalho de pesquisa além de indicar o tema, defino também objectivos. Por exemplo, num trabalho sobre alimentos transgénicos, peço para indicarem vantagens e desvantagens, dar exemplos...

b) Fornece referências bibliográficas ou webgráficas da sua área de conhecimento? (manual contém essa informação?)

No manual estão referenciados “sites” para consulta. Eu tenho o cuidado de lhes fornecer “sites” em português de Portugal, para evitar que me entreguem trabalhos no português do Brasil, pois os termos científicos diferem. Dou sobretudo indicações webgráficas.

c) Costuma sugerir um modelo de estrutura de trabalho de pesquisa ou dá autonomia aos alunos para apresentarem à sua maneira?

Eu costumo indicar a estrutura de um trabalho (capa, índice, introdução...), quando quero algo mais formal, mas também lhes peço por vezes trabalhos de aula, mais informais. Também acontece solicitar a elaboração de um folheto, de um cartaz...

d) Crê que seria útil adoptar um modelo comum de trabalho de pesquisa, uniforme para toda a escola?

Acho que sim, seria muito importante que em Estudo Acompanhado ensinassem os alunos a elaborar de forma correcta um trabalho de pesquisa, salvaguardando no entanto a especificidade de algumas disciplinas. Por exemplo, os relatórios científicos têm uma estrutura muito própria...

6. Costuma ensinar (não é só treinar!) competências como tomar notas, sublinhar, resumir, parafrasear, fazer citação bibliográfica/webgráfica... (Quem deveria fazê-lo?)

Como professora de Estudo Acompanhado, sim. Mas no dia-a-dia, como professora de Ciências Naturais, sou eu que indico aos alunos “sublinhem esta expressão”, “anotem esta frase na margem...”, etc.

7. Costuma impor um formato de apresentação da pesquisa? (Qual?) Dá liberdade de escolha?

Quando pretendo um trabalho de aula (menos formal do que o de pesquisa), permito-lhes serem criativos. Podem até fazer um trabalho em plasticina!

8. Pede aos alunos que apresentem oralmente o seu trabalho à turma? (Porquê?) Crê que seria importante fazê-lo?

Ora bem... aí em 75% dos casos peço-lhes que o apresentem oralmente. É importante para que saibam o que fizeram, para os fazer reflectir, expor os seus conhecimentos... Creio que seria até pertinente atribuir um peso mais significativo às pesquisas, na avaliação sumativa.

9. Quais são na sua opinião os principais problemas associados à elaboração de trabalhos de pesquisa? Que competências seria importante ensinar aos alunos?

Era importante que os alunos aprendessem a seleccionar o que é importante e também a questionar-se “será correcto?”... Falta-lhes a capacidade de ter espírito crítico...

Muitas vezes, os alunos entregam os trabalhos só para dizerem que entregaram...

Compete sobretudo ao Estudo Acompanhado trabalhar estas competências porque tem uma carga horária destinada a esse fim, mas em qualquer disciplina, ainda que de forma menos intensiva, se deve batalhar neste sentido...

Não esqueçamos que também é muito importante que os alunos saibam escrever e expressar-se oralmente, para isso têm de aplicar.

Por outro lado, os professores têm de ser rigorosos e, nos critérios de avaliação, dar um maior peso aos trabalhos e não só às provas escritas.

Muito grata pela sua colaboração.

ENTREVISTA

Nesta nova era de superabundância informacional, sendo que o processo de pesquisa de informação é também um processo de aprendizagem, esta entrevista pretende fazer uma descrição/caracterização das orientações fornecidas e pedagogias activadas no âmbito das competências informacionais dos jovens alunos, ao longo das diversas etapas do processo de pesquisa, selecção e transformação da informação em conhecimento.

1. Departamento Curricular: Ciências Experimentais - 3.º Ciclo

2. N.º aproximado de anos de serviço: 10 anos

3. Acha importante atribuir tarefas de pesquisa e tratamento de informação aos alunos.

Porquê?

Sim, para eles aprenderem por eles próprios, para terem o gosto pela pesquisa, o gosto pela ciência, estimular a curiosidade...

4. Considera que conhece bem o acervo documental da BE no que diz respeito à sua área de conhecimento?

Fui informada e fui lá ver quais os filmes e DVD que havia.

5. Quando dá indicações para trabalhos de pesquisa...

a) Dá indicações não só do tema, mas também de subtemas (tópicos), dos passos, das tarefas a executar? (Exemplifique)

Ah, sim! Indico tudo ao pormenor. Por exemplo: "Animais em vias de extinção": em Portugal; qual o habitat; o porquê da extinção; o que está a ser feito para travá-la...

b) Fornece referências bibliográficas ou webgráficas da sua área de conhecimento? (manual contém essa informação?)

Costumo recomendar a enciclopédia que há na Biblioteca e também sites de interesse. O próprio manual também tem referências webgráficas.

c) Costuma sugerir um modelo de estrutura de trabalho de pesquisa ou dá autonomia aos alunos para apresentarem à sua maneira?

Eu dou indicações precisas. Têm de incluir uma introdução, desenvolvimento, uma conclusão, bibliografia...

d) Crê que seria útil adoptar um modelo comum de trabalho de pesquisa, uniforme para toda a escola?

Acho que seria muito interessante e útil.

Porquê?

Para haver uniformização de procedimentos.

6. Costuma ensinar (não é só treinar!) competências como tomar notas, sublinhar, resumir, parafrasear, fazer citação bibliográfica/webgráfica... (Quem deveria fazê-lo?)

Costumo, sim, mas enquanto professora de Estudo Acompanhado. Como professora de Matemática e Ciências Naturais não ensino, apenas treino, dou indicações de como fazer...

7. Costuma impor um formato de apresentação da pesquisa? (Qual?) Dá liberdade de escolha?

Costumo impor um modelo de trabalho escrito. Mas podem apresentar de outras formas...

8. Pede aos alunos que apresentem oralmente o seu trabalho à turma? (Porquê?) Crê que seria importante fazê-lo?

Peço sempre! É muito importante levá-los a transmitir o que aprenderam, também como forma de motivar os outros. E, por outro lado, aprendem a desinibir-se, a falar em público...

9. Quais são na sua opinião os principais problemas associados à elaboração de trabalhos de pesquisa? Que competências seria importante ensinar aos alunos?

Acho que eles deviam treinar logo no início do 2.º Ciclo, como fazer um trabalho de pesquisa, como seleccionar e retirar informação de um texto, de uma página Web, como resumir,... sobretudo no Estudo Acompanhado.

Muito grata pela sua colaboração.

ENTREVISTA

Nesta nova era de superabundância informacional, sendo que o processo de pesquisa de informação é também um processo de aprendizagem, esta entrevista pretende fazer uma descrição/caracterização das orientações fornecidas e pedagogias activadas no âmbito das competências informacionais dos jovens alunos, ao longo das diversas etapas do processo de pesquisa, selecção e transformação da informação em conhecimento.

1. Departamento Curricular: Ciências Sociais

2. N.º aproximado de anos de serviço: (18 anos)

3. Acha importante atribuir tarefas de pesquisa e tratamento de informação aos alunos. Porquê?

Sim, para desenvolver competências de transformação de informação.

4. Considera que conhece bem o acervo documental da BE no que diz respeito à sua área de conhecimento?

Sim, porque no início do ano, por iniciativa minha, vim procurar à Biblioteca. No que diz respeito à disciplina de História os livros que existem não estão lá muito direccionados aos alunos, deveriam ser mais apelativos. Os que existem são já um pouco obsoletos...

5. Quando dá indicações para trabalhos de pesquisa...

a) Dá indicações não só do tema, mas também de subtemas (tópicos), dos passos, das tarefas a executar? (Exemplifique)

Muitas vezes dou-lhes um roteiro de trabalho concreto, específico. Costumo indicar linhas orientadoras, sim. As causas, as consequências, os antecedentes...

b) Fornece referências bibliográficas ou webgráficas da sua área de conhecimento? (manual contém essa informação?)

Nem sempre, às vezes sim, às vezes não. O manual também dá indicações de webgrafia recomendada.

c) Costuma sugerir um modelo de estrutura de trabalho de pesquisa ou dá autonomia aos alunos para apresentarem à sua maneira?

Costumo dar um modelo (capa, índice, introdução, desenvolvimento, conclusão, bibliografia...)

d) Crê que seria útil adoptar um modelo comum de trabalho de pesquisa, uniforme para toda a escola?

Sim, seria muito importante que na Área de Projecto aprendessem a elaborar correctamente um trabalho de pesquisa, treinando noutras disciplinas, ganhariam traquejo para na altura de entrarem no ensino secundário estarem mais habilitados e conseguirem fazê-lo sem dificuldades.

6. Costuma ensinar (não é só treinar!) competências como tomar notas, sublinhar, resumir, parafrasear, fazer citação bibliográfica/webgráfica... (Quem deveria fazê-lo?)

O que eu costumo fazer muito é pedir aos alunos que transformem um determinado texto em esquema e vice-versa, ou seja, os esquemas do livro em texto. No fim, corrigimos.

Quanto ao sublinhado, anotação de apontamentos, oriento mais do que ensino, propriamente. No caso do sublinhado, os manuais muitas vezes já trazem a informação destacada (negrito, itálico...). Creio que deveria ser em Estudo Acompanhado, ao longo dos anos, que esse trabalho deveria ser desenvolvido.

7. Costuma impor um formato de apresentação da pesquisa? (Qual?) Dá liberdade de escolha?

Às vezes. Não imponho o mesmo modelo ao longo de todo o ano, mas tratando-se de um trabalho formal, tem de ter a estrutura de um trabalho formal.

8. Pede aos alunos que apresentem oralmente o seu trabalho à turma? (Porquê?) Crê que seria importante fazê-lo?

Sim. Costumo fazer uma actividade que se chama “Ser professor por um dia”. O tema é livre e eles dispõem de 10 minutos. Têm de me apresentar uma espécie de planificação de aula... e eles gostam muito deste tipo de actividade (na auto-avaliação é sempre apontada como uma das preferidas).

A oralidade é muito importante, porque acabam por aprender mais, quando têm de apresentar as suas ideias sobre um determinado assunto, ganham confiança em si próprios. É, eu acho, uma forma de promover o sucesso, de tornar as aprendizagens significativas.

9. Quais são na sua opinião os principais problemas associados à elaboração de trabalhos de pesquisa? Que competências seria importante ensinar aos alunos?

Ora bem, o maior problema que eu sinto é eles não conseguirem fazer o tratamento da informação. Limitam-se a copiar... não sabem parafrasear, resumir...

Era importante que soubessem estruturar um trabalho e... transformar a informação, de forma própria.

Muito grata pela sua colaboração.

ANEXO 6 - Questionário de diagnóstico

Literacia da Informação

Universidade Portucalense - Mestrado em Educação e Bibliotecas

Numa era de superabundância informacional, a pesquisa, o tratamento e a produção de informação constituem tarefas da maior importância educativa. De modo a podermos caracterizar as competências informacionais dos jovens ao longo das diversas etapas do processo de pesquisa, assimilação e produção de informação e perceber como estruturam um trabalho de pesquisa, pedimos-te que respondas a este questionário. As respostas dadas são confidenciais e o anonimato dos inquiridos é garantido. A tua colaboração é muito importante. Responde, com sinceridade, às questões que te são colocadas.

Grata pela colaboração. A professora bibliotecária, Filomena Pedroso

*Obrigatório

1. Idade *

- ☐ 14 anos
☐ 15 anos
☐ 16 anos
☐ 17 anos

2. Vais à Biblioteca Escolar: *

- ☒ Todos os dias.
☐ Uma ou duas vezes por semana.
☐ Uma ou duas vezes por mês.
☐ Uma ou duas vezes por período.
☐ Muito raramente.
☐ Nunca.

3. Quando um professor te pede para fazeres um trabalho de pesquisa,... *

	Nunca	Às vezes	Habitualmente	Sempre
Explica-te qual a estrutura (as secções) que o teu trabalho deve conter?	☐	☐	☐	☐
Além do tema, indica-te os passos que deves seguir na concretização do trabalho?	☐	☐	☐	☐
Recomenda-te a consulta de documentos (livros, enciclopédias, revistas...) da Biblioteca Escolar?	☐	☐	☐	☐
Recomenda-te a consulta de sítios Web dessa área de pesquisa?	☐	☐	☐	☐

4. Antes de começares a fazer a tua pesquisa, elaboras previamente um plano de trabalho, um guião? *

- ☐ Nunca.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Habitualmente.
- ☐ Sempre.

5. Quando tens um trabalho de pesquisa para fazer, como costumavas procurar a informação de que precisas? *

	Nunca	Às vezes	Habitualmente	Nunca
Vou pesquisar no catálogo informatizado da biblioteca.	☐	☐	☐	☐
Dirijo-me às estantes da biblioteca para consultar uma enciclopédia ou outro livro com interesse para o assunto que quero tratar.	☐	☐	☐	☐
Vou pesquisar na Internet.	☐	☐	☐	☐
Recorro à minha biblioteca pessoal.	☐	☐	☐	☐

6. Costumas recorrer a alguém para te auxiliar na pesquisa e recolha de informação? *

- ☐ Habitualmente, faço tudo sozinho(a).
- ☐ Peço ajuda a familiares.
- ☐ Recorro ao professor da disciplina.
- ☐ Solicito ajuda ao professor bibliotecário.
- ☐ O explicador ajuda-me.

7. Quais as fontes de informação geral a que regularmente recorres? *

- ☐ Enciclopédias.
- ☐ Dicionários temáticos.
- ☐ Livros especificamente relacionados com uma área do conhecimento.
- ☐ Revistas da especialidade.
- ☐ Manuais escolares.
- ☐ Internet.
- ☐ Outra:

8. Quando precisas de fazer uma pesquisa na Internet, qual o motor de busca que costumavas utilizar? *

- ☐ www.aeiou.pt
- ☐ www.altavista.com
- ☐ www.google.com
- ☐ www.sapo.pt
- ☐ www.cusco.pt
- ☐ Outra:

9. Utilizas ferramentas de pesquisa avançada? *

- ☐ Nunca.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Habitualmente.
- ☐ Sempre.

10. Quando recorres à Internet e surge o resultado da pesquisa no ecrã... *

	Nunca	Às vezes	Habitualmente	Sempre
Clicas no primeiro resultado que aparece?	☐	☐	☐	☐
Lês atentamente o pequeno resumo que acompanha cada um dos endereços obtidos na pesquisa?	☐	☐	☐	☐
Atentas nos caracteres que identificam o tipo de sítio (.edu, .com, .blogspot, .org...) e fazes opções em função disso?	☐	☐	☐	☐
Verificas quando é que a página foi criada ou actualizada?	☐	☐	☐	☐
Estás atento ao objectivo do sítio Web (vender, informar, exprimir uma opinião...)?	☐	☐	☐	☐

11. Antes de retirar informação de sítios Web para o teu trabalho, asseguras-te da veracidade da informação, fazendo outras pesquisas sobre o mesmo assunto? *

- ☐ Nunca.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Habitualmente.
- ☐ Sempre.

12. Uma vez encontrada a informação que procuravas... *

	Nunca	Às vezes	Habitualmente	Sempre
Fazes uma leitura rápida e copias os parágrafos mais relevantes.	☐	☐	☐	☐
Lês atentamente e copias apenas algumas frases.	☐	☐	☐	☐
Sublinhas as ideias principais e resume-las por palavras tuas.	☐	☐	☐	☐

13. Na estruturação do teu trabalho,... *

	Nunca	Às vezes	Habitualmente	Sempre
Costumas incluir uma capa, índice, introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia?	☐	☐	☐	☐
Na parte do desenvolvimento, incluis títulos e subtítulos?	☐	☐	☐	☐
Costumas indicar no final as referências bibliográficas e/ou webgráficas?	☐	☐	☐	☐

14. Ao longo do teu percurso escolar, os teus professores têm-te ensinado a: *

	Nunca	Às vezes	Habitualmente	Sempre
Tomar notas e apontamentos.	☐	☐	☐	☐
Sublinhar.	☐	☐	☐	☐
Fazer esquemas.	☐	☐	☐	☐
Resumir e registar informação por palavras próprias.	☐	☐	☐	☐
Fazer a citação bibliográfica de um livro ou de um sítio Web.	☐	☐	☐	☐

15. Como é que preferes apresentar o resultado das tuas pesquisas? * (Indica apenas duas opções)

- ☐ Trabalho escrito.
- ☐ Apresentação oral.
- ☐ Apresentação gráfica (cartaz, folheto...).
- ☐ Apresentação multimédia (PowerPoint ou outro...).
- ☐ Outra:

16. Gostavas de saber mais sobre... * (**Selecciona apenas três itens**)

- ☐ Como planear um trabalho de pesquisa.
- ☐ Como estruturar, organizar um trabalho de pesquisa.
- ☐ Como encontrar a informação de que precisas na Internet.
- ☐ Como encontrar a informação de que precisas nos livros.
- ☐ Como fazer um índice automático.
- ☐ Como fazer a apresentação multimédia de um trabalho com outra ferramenta que não o PowerPoint.
- ☐ Como fazer referências bibliográficas e webgráficas no final de um trabalho de pesquisa.
- ☐ Como apresentar oralmente um trabalho perante uma plateia.
- ☐ Outra:

17. Como caracterizas o teu nível de competências na utilização das TIC? *

	1	2	3	4	5	
Mínimo	☐	☐	☐	☐	☐	Elevado

18. Indica o nível dos teus conhecimentos em redes sociais. *

	1	2	3	4	5	
Mínimo	☐	☐	☐	☐	☐	Elevado

19. Indica o nível dos teus conhecimentos em aplicações Google (iGoogle, Google calendar, Google maps,...) *

	1	2	3	4	5	
Mínimo	☐	☐	☐	☐	☐	Elevado

20. Indica o nível dos teus conhecimentos na ferramenta Google Docs. *

	1	2	3	4	5	
Mínimo	☐	☐	☐	☐	☐	Elevado

Muito obrigada pela tua colaboração.

Enviar

 Tecnologia do Google Docs

ANEXO 7 – Grelha de observação

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Competências informacionais

Desafio: Elaboração de um pequeno trabalho de pesquisa sobre o patrono da escola (José Falcão), no espaço da biblioteca.

Competências a observar	Aluno A	Aluno B	Aluno C
1. Seleciona fontes de informação potenciais.	Internet	Internet	Internet
2. Consulta o catálogo da BE ou de outras bibliotecas.	Não	Não	Não
Pesquisa de informação na Internet:			
3. Motor de busca utilizado	<i>Google</i>	<i>Google</i>	<i>Google</i>
4. Palavras-chave utilizadas.	<i>jose falcão</i>	<i>escola secundaria jose falcao</i>	<i>qual a história do patrono da escola jose falcão</i>
5. Encontra a informação que procura à 1. ^a tentativa?	Sim	Sim	Não <i>jose falcão historia dele jose falcao coimbra</i>
6. Seleciona a entrada de acordo com a leitura do resumo?	Sim (2. ^a entrada) «Wikipédia»	Sim (3. ^a entrada) «Wikipédia»	Sim (3. ^a entrada)
7. Toma notas? Faz resumos? Seleciona excertos? Realiza esquemas?	Não (copia e cola)	Não (copia e cola)	Não (copia e cola)
8. Produz um texto próprio?	a) Copia e cola; b) Altera a ordem do texto copiado; c) Seleciona tudo e uniformiza; d) Seleciona informação mais relevante; e) Corrige os erros; f) Altera ligeiramente para não ficar tudo igual.	a) Copia e cola diretamente; b) Copia imagens.	a) Copia tudo para documento word;
9. Avalia a fiabilidade, validade da informação em diferentes sítios web?	Consulta 2 sítios web diferentes	Não	Não
10. Estrutura o trabalho em partes distintas (introdução, desenvolvimento com subtítulos, conclusão, referências...)	Índice, introdução, desenvolvimento (vida, trabalho, êxitos, conclusão) com imagens.	Índice, desenvolvimento (slides com cerca de 50 palavras) e "bibliografia" (cópia do URL)	Não
11. Regista as referências dos sítios consultados?	Não	Copia o URL e cola no final do trabalho em "Bibliografia"	Não
12. Apresentação do trabalho.	Em documento word	Em PowerPoint	Em documento word

Competências a observar	Aluno D	Aluno E	Aluno F
1. Seleciona fontes de informação potenciais.	Internet	Internet	Internet
2. Consulta o catálogo da BE ou de outras bibliotecas.	Não	Não	Não
Pesquisa de informação na Internet:			
3. Motor de busca utilizado	<i>Google</i>	<i>Google</i>	<i>Google</i>
4. Palavras-chave utilizadas.	<i>patrono jose falcão</i>	<i>jose falcao biografia</i>	<i>jose falcão biografia</i>
5. Encontra a informação que procura à 1. ^a tentativa?	Sim	Sim	Sim
6. Seleciona a entrada de acordo com a leitura do resumo?	Sim (3. ^a entrada) «Wikipédia»	Sim (3. ^a entrada) «Wikipédia»	Leitura atenta Opta por «Wikipédia»
7. Toma notas? Faz resumos? Seleciona excertos? Realiza esquemas?	Não (copia e cola)	Não (copia e cola)	Seleciona informação e personaliza-a.
8. Produz um texto próprio?	a) Leitura muito atenta do texto encontrado; b) Seleção apenas de algumas frases; c) Hesitação na seleção; d) Seleciona informação que não é pertinente; e) Copia e cola; f) Insere imagem no texto.	a) Copia tudo diretamente; b) Apaga as hiperligações; c) Transforma frases; d) Copia várias imagens;	a) Lê calma e atentamente o texto encontrado; b) Seleciona só algumas frases; c) Seleciona o texto copiado para retirar o sublinhado das hiperligações; d) Substitui certas palavras por sinónimos (por vezes das sugestões do <i>Word</i>); e) Elimina partes de texto que não considera relevantes; f) Copia 2 imagens.
9. Avalia a fiabilidade, validade da informação em diferentes sítios web?	Não	Não	Sim (Procura informação noutros sítios web e verifica se corresponde)
10. Estrutura o trabalho em partes distintas (introdução, desenvolvimento com subtítulos, conclusão, referências...)	Não	Não	capa e “bibliografia” (cópia do URL)
11. Regista as referências dos sítios consultados?	Não	Não	Sim (cópia do URL)
12. Apresentação do trabalho.	<i>Em PowerPoint</i>	<i>Em documento word</i>	<i>Em documento word</i>

Competências a observar	Aluno G	Aluno H	Aluno I
1. Selecciona fontes de informação potenciais.	Internet	Internet	Internet
2. Consulta o catálogo da BE ou de outras bibliotecas.	Não	Não	Não
Pesquisa de informação na Internet:			
3. Motor de busca utilizado	<i>Google</i>	<i>Google</i>	<i>Google</i>
4. Palavras-chave utilizadas.	<i>patrono da jose falcão</i>	<i>o patrono da escola secundaria jose falcao</i>	<i>escola secundaria jose falcao wikipedia</i>
5. Encontra a informação que procura à 1. ^a tentativa?	Sim	Sim	Hesita e faz confusão com outros professores da escola
6. Selecciona a entrada de acordo com a leitura do resumo?	Sim (2. ^a entrada) «Wikipédia»	Sim (2. ^a entrada) «Wikipédia»	
7. Toma notas? Faz resumos? Selecciona excertos? Realiza esquemas?	Selecciona excertos depois de uma leitura atenta	Selecciona excertos	
8. Produz um texto próprio?	a) Leitura rápida; b) Leitura mais atenta; c) Copia 2 parágrafos; d) Lê atentamente o texto que acompanha as entradas; e) Abre outro sítio web; f) Copia mais 2 parágrafos; g) Relê e não altera nada.	a) Leitura saltitante de um texto denso; b) Copia dois parágrafos sem alterar nada; c) Consulta outra fonte eletrónica; d) Copia 3 parágrafos; e) Elimina palavras e acrescenta outras (muito poucas)	a) Copia só o nome para um documento <i>word</i> ; b) Produz um texto próprio com muita dificuldade; c) Relê o texto; Remata dizendo “Não costumo ter este hábito...”
9. Avalia a fiabilidade, validade da informação em diferentes sítios web?	Sim (depois de recolhida informação numa primeira fonte, procura outra).	Sim (depois de recolhida informação numa primeira fonte, procura outra).	Não
10. Estrutura o trabalho em partes distintas (introdução, desenvolvimento com subtítulos, conclusão, referências...)	Índice	Sim (Insere subtítulos e “bibliografia” - os URL dos sítios consultados)	Não
11. Regista as referências dos sítios consultados?	Não	Sim (copia os URL dos sítios consultados)	Não
12. Apresentação do trabalho.	Em documento <i>word</i>	Em documento <i>word</i>	Em documento <i>word</i>

Competências a observar	Aluno J
1. Seleciona fontes de informação potenciais.	Internet
2. Consulta o catálogo da BE ou de outras bibliotecas.	Não
Pesquisa de informação na Internet:	
3. Motor de busca utilizado	<i>Google</i>
4. Palavras-chave utilizadas.	<i>jose falcao</i>
5. Encontra a informação que procura à 1. ^a tentativa?	Não <i>1.º patrono escola jose falcao coimbra</i> Depois de retirar informação da wikipédia, volta a pesquisar: <i>2.º patrono escola secundaria jose falcao coimbra</i> <i>3.º José</i>
6. Seleciona a entrada de acordo com a leitura do resumo?	Não Opta imediatamente por «Wikipédia»
7. Toma notas? Faz resumos? Seleciona excertos? Realiza esquemas?	Seleciona informação
8. Produz um texto próprio?	a) Copia o texto integral de “wikipédia”; b) Faz nova pesquisa, mas volta à «wikipédia»; c) Leitura rápida; d) Copia o nome completo para barra de navegação e faz nova pesquisa; e) Abre documento novo e copia para lá apenas alguma informação; f) Acrescenta palavras próprias; g) Seleciona o texto todo para passar a preto e sem sublinhado de hiperligação; h) Acrescenta outro parágrafo copiado; i) Substitui as palavras menos comuns por sinónimos; j) Substitui expressões por palavras próprias.
9. Avalia a fiabilidade, validade da informação em diferentes sítios web?	Sim (Procura informação noutros sítios web e verifica se corresponde)
10. Estrutura o trabalho em partes distintas (introdução, desenvolvimento com subtítulos, conclusão, referências...)	Apenas “bibliografia” (os URL dos sítios consultados)
11. Regista as referências dos sítios consultados?	Sim (“Wikipédia e “Site da Escola”)
12. Apresentação do trabalho.	Em documento <i>word</i>

ANEXO 8 – Questionário de avaliação da intervenção



Avaliação do Projecto "Aprender a Aprender" - 9.º 3

Universidade Portuguesa - Mestrado em Educação e Bibliotecas

Depois da implementação do projecto "Aprender a Aprender", ao longo de 7 sessões, pretendemos aferir qual a evolução operada ao nível das competências informacionais dos alunos da turma 3 de 9.º ano, ao longo das diversas etapas do processo de pesquisa, assimilação, produção e comunicação da informação. Assim, pedimos-te que respondas a este questionário. As respostas dadas são confidenciais e o anonimato dos inquiridos é garantido. A tua colaboração é muito importante. Responde, com sinceridade, às questões que te são colocadas.

Grata pela colaboração.

A professora bibliotecária, Filomena Pedrosa

***Obrigatória**

1. Na tua opinião é importante que a Biblioteca Escolar (BE) promova sessões teórico-práticas de formação sobre: *
(1 corresponde a "NADA" e 5 a "MUITO IMPORTANTE")

	1	2	3	4	5
a) Como fazer pesquisas significativas (selecção das palavras-chave adequadas, pesquisa avançada, pesquisa booleana,...)?	☐	☐	☐	☐	☐
b) Como procurar informação em livros, dicionários e enciclopédias?	☐	☐	☐	☐	☐
c) Como consultar o catálogo informatizado da biblioteca?	☐	☐	☐	☐	☐
d) Como avaliar páginas Web?	☐	☐	☐	☐	☐
e) Como fazer uma apresentação multimédia numa outra ferramenta que não o PowerPoint?	☐	☐	☐	☐	☐
f) Como apresentar oralmente um trabalho escolar?	☐	☐	☐	☐	☐

2. Crês que a BE te poderá ajudar na elaboração de um trabalho escolar? *

☐ Sim

☐ Não

3. Seria importante colocar à disposição dos alunos desta escola, na página Web da biblioteca, informação sobre: *
(1 corresponde a "NADA" e 5 a "MUITO IMPORTANTE")

	1	2	3	4	5
a) Modelo de pesquisa de informação sobre as diferentes fases de elaboração de um trabalho de investigação.	☐	☐	☐	☐	☐
b) Tutorial com indicações precisas sobre como se faz um índice automático.	☐	☐	☐	☐	☐
c) Tutorial com indicações precisas sobre como se faz um questionário on-line.	☐	☐	☐	☐	☐
d) Tutorial sobre como fazer referências bibliográficas e electrónicas.	☐	☐	☐	☐	☐
e) Tutorial sobre como fazer uma "bibliografia" automática.	☐	☐	☐	☐	☐
f) Sítios Web recomendados pelas docentes associados às diversas temáticas disciplinares.	☐	☐	☐	☐	☐

4. Depois das sessões dinamizadas pela BE, tens vindo a alterar os teus comportamentos informacionais relativamente a: *

(1 corresponde a "NÃO APRENDI NADA DE NOVO" e 5 a "DESENVOLVI SIGNIFICATIVAMENTE AS MINHAS COMPETÊNCIAS")

	1	2	3	4	5
a) Identificação das questões de investigação sobre um determinado tema/problema.	☐	☐	☐	☐	☐
b) Planeamento das fases do meu trabalho de pesquisa.	☐	☐	☐	☐	☐
c) Seleção das palavras-chave certas para pesquisa de informação.	☐	☐	☐	☐	☐
d) Utilização de ferramentas e de técnicas de pesquisa avançada.	☐	☐	☐	☐	☐
e) Pesquisa no catálogo informatizado da BE.	☐	☐	☐	☐	☐
f) Compreensão da sinalética da BE (CDU, periódicos,...).	☐	☐	☐	☐	☐
g) Diversificação das fontes de informação (formato impresso e formato digital).	☐	☐	☐	☐	☐
h) Leitura atenta do texto que acompanha os diferentes resultados de pesquisa WEB, não me limitando à seleção imediata do 1.º "site".	☐	☐	☐	☐	☐
i) Verificação da extensão do domínio (.org / . com / . blogspot...).	☐	☐	☐	☐	☐
j) Verificação da autoria e dos objectivos do "site".	☐	☐	☐	☐	☐
k) Verificação da data de actualização da página web.	☐	☐	☐	☐	☐
l) Triangulação de fontes (comparação com outras fontes de informação).	☐	☐	☐	☐	☐
m) Seleção de informação relevante e apropriada ao problema em questão.	☐	☐	☐	☐	☐
n) Tomada de notas durante a recolha de informação.	☐	☐	☐	☐	☐
o) Transformação da informação encontrada num texto redigido por palavras minhas.	☐	☐	☐	☐	☐
p) Organização da informação em capítulos, subcapítulos e parágrafos.	☐	☐	☐	☐	☐
q) Anotação de dados relevantes relativamente às fontes consultadas (revistas, livros ou sites Web).	☐	☐	☐	☐	☐
r) Elaboração de referências bibliográficas e electrónicas.	☐	☐	☐	☐	☐
s) Como fazer uma apresentação multimédia numa outra ferramenta que não o PowerPoint.	☐	☐	☐	☐	☐
t) Apresentação oral de um trabalho perante uma plateia.	☐	☐	☐	☐	☐

5. Como avalias globalmente a intervenção realizada pela BE nesta turma? *

- ☐ Inútil
☐ Pouco útil
☐ Útil
☐ Muito Útil

6. Apresenta sugestões para melhorar a intervenção da BE no desenvolvimento das competências informacionais dos alunos.

Enviar

ANEXO 9 – Modelo de Pesquisa de Informação

PROCESSO DE PESQUISA E TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO EM 7 ETAPAS

ETAPA	TAREFA	ACTIVIDADES
1	Identificar o Tema	1. Qual o objectivo do meu trabalho? 2. Qual o produto final (apresentação multimédia, cartaz, folheto, trabalho escrito, ...)? 3. Qual a dimensão do trabalho (número de páginas, número de slides...)? 4. Quais as questões às quais irás responder ao longo do teu trabalho? 5. Delimito o tema do meu trabalho 6. O que já sei sobre este tema? O que quero saber? 7. Elaboro uma lista de palavras relacionadas (consulta dicionários, enciclopédias, faço leituras exploratórias). 8. Elaboro uma lista de palavras-chave. 9. Qual a perspetiva de abordagem? 10. Esboço um plano da pesquisa, na qual incluo a calendarização do processo.
2	Procurar Fontes de Informação	1. Procuro informação sob diversas formas (escrita, icónica, audiovisual, multimédia...). 2. Procuro informação em diversos suportes (livro, revista ou jornal, filme, programa informático, página Web...). 3. Preciso de recolher informação através de entrevistas ou questionários? 4. Com a lista das palavras-chave: - consulto o catálogo informatizado da biblioteca e tomo nota dos títulos e respectivas cotas; - Pesquisa na Internet e tomo nota dos endereços URL.

ETAPA	TAREFA	ACTIVIDADES
3	Seleccionar documentos	1. Consulto de forma rápida e metódica quer as obras previamente seleccionadas, quer os sítios Web assinalados. 2. Distingo a informação geral da informação específica; 3. Separo o essencial e indispensável do acessório. 4. Avalio a actualidade dos documentos. 5. Avalio a pertinência da informação.
4	Retirar informação dos documentos	1. Leio rapidamente, em diagonal, todos os documentos seleccionados. 2. Leio atentamente as passagens seleccionadas. 3. Tomo notas para compreender. Elaboro resumos, esquemas, gráficos, citações e recolho imagens. 4. Faço entrevistas /inquéritos (fac.).
5	Tratar a informação	1. Releio as minhas notas e hierarquizo-as, em cada capítulo, de acordo com a sua importância. 2. Distingo factos de opiniões. 3. Confronto a informação recolhida com as questões de investigação. 4. Distribuo o resultado da pesquisa pela introdução, desenvolvimento e conclusão.

ETAPA	TAREFA	ACTIVIDADES
6	Comunicar a informação	1. Estruturo o meu trabalho (capa, sumário, índice, introdução, desenvolvimento, conclusão, referências). 2. Respeito as regras (rigor no uso da língua, clareza dos esquemas, encadeamento das ideias...) 3. Cito as fontes do meu trabalho. 4. Ética de informação
7	Avaliação	1. Avalio a forma como fiz o trabalho.

LÉVEILLE, Yves – A pesquisa de informação EB2,3 e Secundário. Lisboa: RBE, [2003]. <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/58.html>. Consultado em 2 de Fevereiro de 2011.