Olívia Domingues da Silva Queiroz

A BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE UTILIZADORES

Um programa de ação

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação, na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto

Orientador: Profª Doutora Manuela Barreto Nunes

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Porto

Dezembro 2011

Agradecimentos

Ao António Manuel, ao Vasco e à Margarida, pelo carinho e pela compreensão para com as ausências.

Aos meus pais, pela minha formação.

À Doutora Manuela Barreto Nunes pela preciosa orientação e incentivo constante.

A todos os que na EB1/JI de Paranho ajudaram, com a sua preciosa colaboração, a tornar possível este trabalho.

Resumo

Vivemos numa sociedade em acelerada mudança e marcada pela importância da informação e do conhecimento. O sistema educativo de um país não pode ficar à margem desta mudança e deve por isso preparar os seus alunos de forma a que estes possam ser, no futuro, cidadãos capazes de se adaptar às mudanças e de lidar com a imensa informação disponível, utilizando-a de forma eficaz para resolver as suas necessidades de informação e de conhecimento.

Ora, reconhecidamente, dentro do sistema educativo as bibliotecas escolares têm um papel fundamental, entre outros, na organização e difusão da informação nos seus vários suportes. Reconhecer a necessidade de preparar os cidadãos para os desafios da sociedade da informação é reconhecer a necessidade de os tornar competentes em literacia da informação, capazes de aceder, selecionar, compreender, avaliar e finalmente transformar a imensa informação disponível em conhecimento útil para a sua vida. É aqui que as bibliotecas escolares podem e devem desempenhar um papel fundamental - a recente criação, pelo Ministério da Educação, do cargo de professor bibliotecário, sendo uma aposta no papel fundamental dos recursos humanos nas bibliotecas escolares, constituiu uma oportunidade para reforçar o papel destas nas escolas e também encarar os novos desafios que se lhes colocam no âmbito da literacia da informação.

Com efeito, a biblioteca escolar deve constituir-se como o centro de inovação e aprendizagem da escola, um mundo de recursos que, em colaboração com os professores curriculares, deve ser utilizado pelos alunos para que estes tenham a oportunidade de ser autónomos na sua aprendizagem, para que possam aprender a aprender e estejam preparados para, no futuro, resolver as suas necessidades de informação, dominando as estratégias que os tornem cidadãos prontos a aprender ao longo da vida.

Com este programa de formação de utilizadores de bibliotecas e de literacia de informação, concebido para ser utilizado numa escola do 1º ciclo, com turmas do 3º e 4º ano, pretende-se melhorar as competências dos alunos nessa área e comprovar, com base nas evidências recolhidas, que as atividades realizadas na biblioteca podem contribuir para melhorar a forma como os alunos acedem à informação e se tornam mais autónomos na utilização dos diversos recursos da biblioteca.

Abstract

We live in a society that is changing rapidly and in which information and knowledge play a major role. The educational system in a country cannot ignore this change and must prepare its students in a way that they could be able to cope with this huge amount of information available and use it effectively to meet their needs of information and knowledge.

Thus, admittedly, school libraries have an important role within the educational system in areas such as organizing and promoting the use of information in its various sources and formats. Recognizing the need to prepare its citizens to face the challenges of the information society is to recognize the need to make them more competent in information literacy, able to find, select, understand, organize, evaluate and finally transform the information into meaningful knowledge.

This is exactly the point where school libraries can have a significant role to play. The recent political decision of creating the career of teacher librarian, besides being the recognition of the importance of having qualified human resources to run the school libraries, it is also an excellent opportunity to reinforce the role of the library in the school and also to face the new challenges in the area of information literacy.

In fact, the school library should be the centre of innovation and learning in school - a world of resources that, in collaborative work, should be used by students so that they are given the opportunity to become independent learners, able to play an active role in their learning process and prepared to solve their information needs by mastering the required strategies that make them empowered individuals ready to lifelong learning.

This program for library users and information literacy was created to be applied in a primary school, with classes of year 3 and 4. Our aim was to improve students' abilities in this area and produce evidence that could show that the activities organized in the library can contribute to improve the way students access information and make them more independent and qualified users of the library resources.

Sumário

Introdução 10
Parte 1 – Enquadramento teórico 15
Capítulo 1 – As Bibliotecas Escolares 16
1.1 – O papel das Bibliotecas Escolares 16
1.2 - A Biblioteca escolar em Portugal 20
1.3. - O papel da Rede de Bibliotecas Escolares 25
1.4. – A Promoção da Leitura na BE e o Plano Nacional de Leitura (PNL) 33
1.5. - A Biblioteca Escolar e o Projeto Educativo 36
1.6.- A Biblioteca e os Órgãos de Administração e Gestão da Escola 39
1.7. - A Biblioteca Escolar e o Currículo 43
1.8 - O Papel dos Professores 46
1.9. - O Professor Bibliotecário 49
1.10 – Desafios para o futuro 57
Capítulo 2 – A Literacia da Informação 60
2.1 – Conceito de literacia 61
2.2 - A Literacia em Portugal 64
2.3 - O Conceito de literacia da informação 66
2.4 - A literacia da informação e as bibliotecas escolares 70
2.5 - Estudos que comprovam a relação entre a existência de uma BE e a melhoria dos resultados escolares dos alunos 74
2.6 - Programas de Literacia da Informação 77
2.6.1 - Aprender a aprender e aprendizagem ao longo da vida 78
2.6.2. - Teoria construtivista da aprendizagem 81
2.7 - Padrões Internacionais 82
2.8 - Modelos de Literacia da informação 86
2.9 - Formação de utilizadores 89
Resumo da Parte 1 93
PARTE 2 – Estudo empírico 95
CAPÍTULO 3 - Metodologia de investigação 96
3.1 - Caracterização do Concelho da Trofa 98
3.1.1 - Localização geográfica 98
3.1.2 - Demografia 99
3.1.3. - Dimensão Económica 100
3.2 - Caracterização do Agrupamento 103
3.2.1 - Caracterização da escola EB1/JI de Paranho 104
3.2.2 - Caracterização da população discente 105
3.2.3 - Caracterização do Pessoal Docente 106

3.2.4 - Caracterização dos pais e encarregados de educação 106
3. 2.5 - Caracterização da Biblioteca Escolar 108
3. 3 - Pertinência do estudo 109
3.4 - Definição do Problema 110
3.5 - Objetivos Gerais e Específicos 111
3.6 - Definição das hipóteses 113
3.7 - Abordagem metodológica 114
3.8 - População/Amostra 115
3. 9 – Estratégia de intervenção 116
3. 10 - Instrumentos de recolha de dados 119
Capítulo 4 – Apresentação e análise/discussão dos resultados 121
Resumo e interpretação 136
Conclusões Gerais 138
Bibliografia 144
Anexos 151

Índice das tabelas

Tabela 1 - Evolução anual do total de bibliotecas escolares integradas no Programa RBE (Costa, 2009, p. 48) 30
Tabela 2 - Quadro resumo da execução do programa da RBE (Costa, 2009) 33
Tabela 3 - Resultados obtidos nos testes de literacia em Portugal (Benavente, 1996) 62
Tabela 4 - Padrões para o desenvolvimento de competências de literacia da informação, IFLA, 2008 83
Tabela 5 - Modelo de literacia da informação da RBE 84
Tabela 6- Modelo Marland (1981) da literacia da informação citado por Calixto (2006, p. 5) 87
Tabela 7 – Caracterização estatística do concelho (População por freguesia) INE, 2001 ... 99
Tabela 8 - Distribuição dos desempregados por grupo etário 103

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Evolução da taxa de desemprego na Trofa 102
Gráfico 2 - Distribuição dos desempregados por grupo etário 103
Gráfico 3 - Ocupação dos tempos livres dos E.E. dos alunos do 3º ano 105
Gráfico 4 - Habilitações literárias das mães dos alunos do 3º ano 107
Gráfico 5 - Habilitações literárias dos pais dos alunos do 3º ano 107
Gráfico 6 - Habilitações literárias dos Pais dos alunos do 4º ano 108
Gráfico 7 - Nº de respostas certas por alunos à pergunta 1 122
Gráfico 12 - respostas correctas para pergunta 3 125
Gráfico 13 - percentagem de respostas correctas para pergunta 3 125
Gráfico 14 - Número de respostas correctas para a pergunta 4 por aluno 126
Gráfico 15 - Percentagem de respostas correctas por ano 126
Gráfico 16 - Resultados pergunta 5.1 127
Gráfico 17 - Resultados pergunta 5.2 127
Gráfico 18 - Resultados pergunta 5.3 127
Gráfico 19 - Resultados pergunta 6 128
Gráfico 20 - Resultados pergunta 7 129
Gráfico 23 - Resultados por aluno - 1º teste - 3º ano 130
Gráfico 24 - resultados por alunos - 1º teste 4º ano 130
Gráfico 25 - Resultados comparados entre 1º teste do 3º ano e do 4º ano 131
Gráfico 26 - Evolução dos resultados do 1º para o 2º teste na turma do 4º ano 132
Gráfico 27 - Evolução dos resultados do 1º para o 2º teste do 4º ano 132
Gráfico 28 - Comparação entre os resultados obtidos no teste final entre o 3º e 4º ano . 135

Lista das ilustrações

Ilustração 1 - Mapa das freguesias do concelho do Trofa 98

Lista de abreviaturas e siglas

AALS – American Association of School Libraries
ACND – Áreas curriculares não-disciplinares
ALA - American Library Association
ANZIIL - Australian and New Zealand Institute for Information Literacy
ASLA – Australian School Library Association
BE – Biblioteca Escolar
BP – Biblioteca Pública
BU – Biblioteca Universitária
CDU – Classificação Decimal Universal
CP – Conselho Pedagógico
DEB – Departamento do Ensino Básico
DL – Decreto-Lei
DRE – Direção Regional da Educação
EB1/JI – Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de Infância
ESSE – Escola Superior de Educação
GAMP – Grande Área Metropolitana do Porto
GEPE - Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação
GRBE –Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares
IASL - International Adults Literacy Survey
IFLA – International Federation of Libraries Association
INE – Instituto Nacional de Estatística
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
ISCTE - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
LI – Literacia da Informação
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MC – Ministério da Cultura
ME – Ministério da Educação
NCLIS – U.S. National Commission on Libraries and information Science (agência do governo federal norte-americano criada para aconselhar o Presidente e o Congresso sobre as políticas de informação e de bibliotecas)
NUT - Unidades Territoriais Estatísticas de Portugal
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
Ofsted – Inspeção Geral da Educação do Reino Unido
OLA – Ontario Library Association
PAA – Plano Anual de Atividades
PB – Professor Bibliotecário
PC – Personal Computer
PE – Projeto Educativo
PISA – Programme for International Student Assessment
PNL – Plano Nacional de Leitura
PTE – Plano Tecnológico da Educação
RBE – Rede de Bibliotecas Escolares
SABE – Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares
SLA – School Library Association
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

> "Effective learners are not just those who are knowledgeable but rather they are people who are able to find and use the information as required." ASLA, 2001

A Biblioteca Escolar é, neste nosso estudo, o palco principal. É lá que tudo se vai desenrolar. É lá que terão lugar as cenas principais de uma peça que pretende conglomerar todo o processo educativo, cujo fim primeiro é a formação de cidadãos responsáveis e competentes, aptos a serem construtores do seu próprio conhecimento e do seu próprio futuro e preparados para uma aprendizagem ao longo da vida.

Ora, sendo "a Biblioteca Escolar parte integrante do processo educativo" (IFLA/Unesco, 2000) esta tem assumido novas funções e uma nova centralidade com o advento da sociedade de informação. A ela pede-se que seja capaz de desenvolver os alunos, não só nos domínios tradicionais da aquisição de hábitos e gosto pela leitura, como também torná-los competentes a transformar a informação em conhecimento, capazes de lidar com a imensa quantidade de informação, procurando-a, selecionando-a, tratando-a, avaliando-a e comunicando-a eficazmente.

Escolhemos este tema pois pensamos que qualquer que seja o ângulo pelo qual nos posicionemos na escola atual, ninguém ignora que o objetivo para o qual todos convergem é o sucesso educativo. Assim, não podemos ignorar o facto de que existem estudos que comprovam a relação entre a existência de uma biblioteca gerida por profissionais com formação específica e o sucesso educativo dos alunos (Sim-Sim, 1993, citado por Veiga, 1996, p. 15).

Acreditamos que, desde 1996 – ano da criação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), se têm dado importantes passos no sentido de termos em Portugal bibliotecas escolares em todas as escolas – objetivo atingido em 2008 a 100% nas escolas do 2º e 3º ciclos, a 93% nas escolas secundárias e a 35% nas escolas do 1º ciclo (ME). Com efeito, a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) tem assumido desde então o papel de coordenar todo o investimento do Ministério da Educação nesta área e tem-no feito com uma notável eficácia. Logo no primeiro ano de atividade foram integradas na Rede 164 escolas, sendo que em 2008 contavam-se já 2077 escolas com biblioteca integrada na Rede.

Assim sendo, consideramos que estão reunidas as condições para que as Bibliotecas Escolares portuguesas possam, agora todas, continuar a refletir sobre a

melhor forma de contribuir para formar leitores na sociedade de informação. Este trabalho pretende ser mais uma contribuição para que as BE possam cumprir a sua missão: "proporcionar informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento" (/IFLA/Unesco, 2000). Desta feita, parece-nos pertinente formar leitores, não especificamente na leitura, mas antes na literacia da informação.

Sendo este um período de viragem e de aposta por parte das entidades governativas, existe também uma consciência muito clara por parte de todos os atores envolvidos na governação das BE de que muito há ainda a fazer e que depende de todos o sucesso desta empresa. Considerando que existe já algum trabalho feito ao nível da promoção da leitura e que esta regista já múltiplos casos de sucesso, embora necessite também de uma viragem, em termos de incremento da participação ativa dos alunos, consideramos, pois, mais pertinente focar o nosso estudo nos aspetos relativos à formação de leitores e à literacia da informação.

É hoje consensual, cremos, entre todos os que trabalham em BE, BU ou BP que o seu papel passa por formar leitores capazes de sobreviver na sociedade da informação, capazes de transformar a imensa informação disponível em conhecimento, capazes de, mais do que procurar ou localizar a informação, saber transformá-la. Para Ross Todd (2006) o papel central da BE é ser uma fonte transformacional num círculo de vida entre a leitura-literacia-conhecimento. É esse aluno/cidadão, capaz de localizar a informação, compreendê-la, selecioná-la, analisá-la, aplicá-la, recriá-la e comunicá-la eficazmente no sentido que lhe foi pedido, que as BE eficazes pretendem (devem pretender) formar.

Ora, é aí que encontramos porventura a maior lacuna nas BE em Portugal (e provavelmente no resto do mundo). Não se trata de tarefa fácil – a literatura sobre o assunto é ainda escassa em Portugal e muitos dos documentos que serão utilizados neste estudo são estrangeiros e muitos oriundos de entidades como a IFLA, ALSA e a ALA, que têm já alguma tradição na área da literacia da informação.

Assim, procuramos estudar uma área que em Portugal está ainda a dar os primeiros passos e a questão a que procuraremos dar resposta do final do nosso estudo é a seguinte:

- Em que medida é que as atividades realizadas na biblioteca escolar no 1º ciclo podem contribuir para a melhoria das competências dos alunos em termos de literacia da informação?

Neste sentido e para melhor orientar o nosso trabalho formulámos ainda várias hipóteses que pretendemos poder verificar no final do nosso trabalho, e das quais destacamos a principal:

Os programas de literacia da informação e de formação de utilizadores têm um impacto positivo na melhoria das competências dos alunos ao nível da autonomia para a pesquisa, tornando-os competentes a transformar a informação em conhecimento e capazes de lidar eficazmente com a imensa quantidade de informação.

As metodologias que usaremos são a investigação através da intervenção direta, testando os conhecimentos dos alunos na área da literacia/formação de utilizadores em dois momentos: antes e depois de serem submetidos a um programa de formação de utilizadores/literacia da informação. Para tal será utilizado um teste a que chamámos "Bibliopaper – à descoberta da tua biblioteca".

O nosso objetivo principal é comprovar a utilidade de tais programas e a forma como podem contribuir para a formação de leitores para a vida. Com este programa pretendemos que os alunos adquiram competências de aprendizagem autónoma, centradas em cada um, competências de localização, recolha de informação e avaliação das fontes, bem como competências de organização e registo da informação. De resto estas competências estão previstas no Programa do Ensino Básico.

Para medir a aquisição dessas competências por parte dos alunos, utilizaremos um teste "Bibliopaper" contendo exercícios de aplicação dessas competências antes e depois da formação/intervenção da biblioteca. O teste será colocado a uma amostra de 24 alunos do 3º ano, num universo de 50 alunos da escola e a uma amostra de 24 alunos do 4º ano num universo de 75 alunos da escola.

Entre o 1º e o 2º "Bibliopaper"/Inquérito será preparado um conjunto de atividades que visam desenvolver as competências acima referidas. A avaliação dos possíveis progressos obtidos pelos alunos será feita por comparação entre os resultados obtidos no primeiro e no segundo inquérito, os quais serão analisados em termos de número de respostas certas.

No que se refere à estrutura do presente trabalho de investigação, este foi dividido em duas partes, correspondendo a primeira ao enquadramento teórico do tema e a segunda dedicada ao estudo empírico. Na primeira parte consideramos pertinente uma divisão em dois capítulos, sendo que no primeiro tratamos o tema das Bibliotecas Escolares, nas suas várias vertentes, começando pelo papel que são chamadas a desempenhar num mundo global e em seguida passamos a referir o caso particular das

BE em Portugal. Decidimos tratar este capítulo em dez pontos, correspondendo alguns deles à relação da biblioteca escolar com os seus vários "parceiros" – a RBE, o PNL, o currículo, os professores, destinamos um ponto aos professores bibliotecários e o seu papel e finalmente um outro aos desafios para o futuro.

No capítulo dois afigurou-se-nos incontornável tratar o tema da Literacia da Informação. Este é igualmente um tema muito vasto que procuramos abordar nas suas diversas componentes, tendo sendo presente a sua relação com a Biblioteca Escolar. Aqui apresentamos programas e modelos de literacia da informação, bem como os padrões internacionais e a formação de utilizadores.

A parte dois, dedicada ao estudo empírico, encontra-se igualmente dividida em dois capítulos: no capítulo três – metodologia de investigação – caracterizamos o local e o público com quem vamos trabalhar, justificamos a pertinência do nosso estudo, definimos o problema, os objetivos e as hipóteses. Explicitamos ainda as nossas estratégias de intervenção e a nossa opção por um programa de formação de utilizadores e de literacia de informação concebido para aquele público, tendo por base o diagnóstico feito aquando da avaliação dos resultados obtidos com a aplicação do primeiro Bibliopaper. No capítulo quatro encontra-se a apresentação e análise dos resultados. Em primeiro lugar apresentamos os resultados do primeiro teste/Bibliopaper comparando o desempenho do 3º e 4º ano e em seguida procedemos à apresentação e análise comparada dos resultados obtidos pelos alunos nos dois momentos de aplicação dos bibliopaper – isto é, antes e depois das sessões de formação. Finalmente apresentamos as conclusões gerais deste trabalho.

Em relação à Bibliografia utilizada para desenvolver esta dissertação, podemos caracterizá-la quanto à origem como maioritariamente estrangeira, com predomínio dos países de origem anglo-saxónica, como sejam a Austrália, o Reino Unido, o Canadá e os Estados Unidos da América. De entre os autores em que predominantemente nos inspiramos temos de referir Ross Todd e James Herring. Utilizamos igualmente vários documentos oficiais das Associações de Bibliotecários, como por exemplo a ALA, ASLA, IFLA, OLA e RBE. Consultamos ainda vários trabalhos na área da Literacia da Informação e da formação de utilizadores de origem espanhola e de entre eles salientamos os trabalhos de Mónica Baró e Teresa Manã.

Quanto ao tipo de documentos consultado cumpre referir que embora tenhamos trabalhado um número considerável de monografias, predominam na nossa bibliografia os documentos online, que neste campo existem em elevado número e estão disponíveis

a partir dos sites das Associações de Bibliotecários, das Universidades e mesmo dos próprios sites pessoais dos autores.

Parte 1 – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – As Bibliotecas Escolares

1.1 – O papel das Bibliotecas Escolares

Para desenvolvermos o tema das BE impõe-se em primeiro lugar conhecer um documento fundamental para qualquer estudo sobre este tema: o Manifesto preparado pela Federação Internacional das Associações de Bibliotecas e Bibliotecários (IFLA) e aprovado pela Unesco na sua Conferência Geral em Novembro de 1999.

Trata-se de um documento internacional que, de uma forma muito abrangente, determina aquilo que se pretende que seja a missão das BE e define os objetivos e a equipa. Este documento refere-se igualmente ao modo de financiamento, à legislação de apoio e à importância de as BE se estabelecerem como parceiro das redes de bibliotecas já existentes. Finalmente, define a quem cabe a responsabilidade de pôr em prática os preceitos do Manifesto – "Os governos, por intermédios dos Ministérios da Educação, são convidados a desenvolver estratégias, políticas e planos que apliquem os princípios deste Manifesto" (IFLA/Unesco, 2000).

Para a IFLA e para a Unesco não há dúvidas acerca da crescente importância do papel das BE no mundo atual e lança aquilo que poderemos considerar uma nova definição para o conceito de BE no século XXI: "A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento" (Idem). E vai mesmo mais além atribuindo-lhe a capacidade/responsabilidade de desenvolver nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida, para que estejam preparados para se tornarem cidadãos responsáveis (Idem). Além disso, este documento associa o acesso aos serviços e ao fundo documental das BE à Declaração Universal dos Direitos do Homem, impedindo assim qualquer tipo de censura e de limitação por idade, sexo, religião, etc.. Lembra também que a BE está associada ao conceito de literacia e à importância da existência de profissionais qualificados, nomeadamente professores bibliotecários na sua gestão. Aliás sublinha que "está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura,

de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação" (Idem).

O conceito de BE presente neste relatório "inclui os espaços e equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos (qualquer que seja a sua natureza e suporte) que constituem recursos pedagógicos quer para as atividades quotidianas de ensino, quer para atividades curriculares não letivas, quer para ocupação de tempos livres e lazer." O Manifesto lembra ainda que a BE é parte integrante do processo educativo. De resto, já Veiga (1996, p. 15) afirmava que as BE são recursos básicos do processo educativo, sendo que estas têm um papel determinante em vários domínios, como por exemplo no domínio da aprendizagem da leitura e no domínio dessa competência (literacia), bem como na aquisição de hábitos de leitura e no desenvolvimento de métodos de estudo e de investigação autónoma, tão importante para o tal desígnio da aprendizagem ao longo da vida a que anteriormente nos referimos. Vários autores, entre eles Sim-Sim, (1993, p.17) referem-se também à existência de estudos nacionais e internacionais que demonstram a existência de uma relação positiva entre o acesso às BE e o nível de desempenho dos alunos. De facto, nos países com mais tradições na promoção das BE, existe um grau mais elevado de desenvolvimento cultural e científico (Veiga, 1996, p. 16).

Num relatório da Inspeção da Educação no Reino Unido pode ler-se "School libraries have a positive impact in academic achievement, particularly in primary and early secondary levels" (Ofsted, 2006, p.27). De facto, é nos primeiros anos do ensino básico que se cimentam as bases das competências de leitura que estão na origem da aprendizagem baseada no conhecimento. É a este nível que a biblioteca tem um papel porventura ainda mais decisivo. Não podemos esquecer que "o objetivo principal de uma biblioteca para crianças é proporcionar-lhes antes de mais o gosto pela leitura" (Sequeira, 2000, p.67). É importante que se leve o livro à criança, que a ajudemos a estabelecer uma ligação de comunicação com este meio de desenvolvimento que é o livro. Isso até pode significar que muitas vezes temos de transformar a BE em sala de teatro, cinema, encontro com escritores ou ilustradores ou a prolongar as vivências dos livros noutras linguagens e suportes. Hoje em dia, sobretudo no 1º ciclo, os responsáveis pelas bibliotecas, compreendendo a importância da forma como apresentam o livro à criança, assumem-se como animadores. (Soriano, 1975, citado por Sequeira, 2000, p. 66). Só assim garantem que o gosto pelos livros e pela leitura perdure, tenha um lugar

firme na vida futura dos alunos e esteja em condições de competir vantajosamente com outras solicitações e suportes.

A forma como lá os alunos se encontram com os livros de uma forma descontraída, informal, isenta da avaliação, lúdica e em função do seu gosto pessoal faz com que os alunos associem a biblioteca, os livros e a leitura com algo lúdico, pessoal e divertido, portanto uma experiência a repetir. Na verdade "o modo como nos encontramos com os livros é determinante no nosso futuro como leitores" (Sequeira, 2000, p. 15). As BE são os locais onde é possível associar a leitura a um ato lúdico e recreativo, livre de avaliação. A BE é um espaço que respeita o individual, em que cada um pode tomar decisões acerca do que quer ler e nesse aspeto é diferente da sala da aula. A sua organização permite uma atitude mais descontraída, onde as escolhas pessoais são salvaguardadas. Muitas vezes para estes alunos a BE permite um dos primeiros contactos com livros, que de outra forma não teriam a possibilidade de ter. No 1º ciclo, o serviço de leitura domiciliária é habitualmente um sucesso – os alunos apreciam ter a possibilidade de escolher um livro e ter a liberdade de o levar com eles para casa. A questão do livre acesso às estantes que hoje em dia é, cremos, consensual permite também a manipulação livre de vários livros até à escolha final. Os alunos não vão à biblioteca apenas para procurar um livro que já conhecem ou que precisam, mas vão também para serem surpreendidos pelos livros que existem e que desconheciam – "na verdade acontece muitas vezes ir-se à biblioteca porque se quer um livro cujo título se conhece, mas a função da biblioteca… é de descobrir livros de cuja existência não se suspeitava e que, todavia, se revelam extremamente importantes para nós" (Eco, 1981, p. 28/29). Isso passa-se claramente nas BE, as quais são os locais mais acessíveis que há e cuja única limitação à frequência é a curiosidade intelectual de cada um.

Por outro lado e de uma forma muito clara, o Manifesto estabelece os objetivos que considera essenciais para que numa BE se promovam as quatros áreas que correspondem aos serviços básicos que uma BE deve proporcionar aos seus utilizadores: literacia, competências de informação, ensino-aprendizagem e cultura. Assim, surgem-nos, entre outros, objetivos referentes à promoção e apoio ao currículo da escola, à aquisição e desenvolvimento de hábitos e do prazer da leitura, bem como de pesquisa, utilização, seleção e avaliação da informação.

Num mundo em que o conhecimento está em contínua evolução e que a aprendizagem se transformou numa realidade ao longo da toda a vida, a aquisição de

competências de informação e o desenvolvimento do pensamento crítico começa na biblioteca escolar.

Nunca como agora é tão necessário haver um filtro/elo transformador entre a informação e o conhecimento. A BE e o professor bibliotecário (PB) têm de assumir um papel central nesse processo, eles devem assumir-se como "agentes transformadores" (Todd, 2002, p.11) que devem orientar os alunos nas tarefas de "alto-nível", como sejam a compreensão do texto, o que pressupõe a sua compreensão, avaliação e recriação (Idem).

Um dos mais atuais e interessantes debates sobre as BE reside na avaliação do seu impacto no processo de aprendizagem dos alunos. A questão que os PB devem colocar é: o que é que os alunos aprendem quando vão fazer um trabalho de pesquisa à BE? Se é certo que a BE será o local adequado para aprender nesta sociedade da informação, também é certo que um dos seus maiores desafios será como maximizar a aprendizagem através dos recursos da informação. Todos sabemos que muitos alunos usam para as suas pesquisas a técnica do "Copy-paste" em que se limitam a encontrar a informação, sem depois a compreenderem, avaliarem e a recriar, desta feita ajustada às suas necessidades.

Numa sociedade competitiva e acelerada como a que vivemos, a BE tem de afirmar o seu espaço e tornar-se uma mais valia a esse nível, dando uma clara contribuição para a melhoria dos resultados escolares dos alunos e enfim contribuir para a formação de cidadãos mais informados, ativos e responsáveis, capazes de sobreviver com sucesso na sociedade da informação e do conhecimento e sobretudo prontos para uma aprendizagem ao longo da vida. Caso contrário, o seu papel não será reconhecido e perderá importância.

As bibliotecas alargam os horizontes dos alunos, oferecem uma visão mais ampla do mundo onde vivem e do futuro no qual terão de se integrar. As BE são fatores de democratização e igualdade de oportunidade, pois proporcionam a todos, independentemente das suas origens e possibilidades, os meios para aprender a dar a sua contribuição ao mundo, dando assim uma nova dimensão às suas vidas e permitindo-lhes desenvolver ao máximo o seu potencial. A BE será, assim, o local que os governos devem proporcionar aos alunos no sentido de estimular o prazer da leitura e da aprendizagem.

As BE devem estar claramente integradas na escola e segundo um estudo britânico levado a cabo em 6 escolas do 1º ciclo com bibliotecas eficazes, todos nessas

escolas percecionavam a biblioteca como sendo "the centre of their literacy strategy" (Greenwood, Creaser, & Maynard, 2008, p. 55).

A Biblioteca pode afirmar-se como "uma fonte inesgotável de informação e novidade sem a qual a vida académica é impensável, criando hábitos e dependência de difícil abandono" (Sequeira, 2000, p.16), mas para isso a biblioteca tem de ser um local dinâmico, capaz de concorrer com os restantes espaços da escola, mesmo com o recreio.

1.2 - A Biblioteca escolar em Portugal

Se recuarmos no tempo encontramos pela primeira vez "referências à criação de Bibliotecas Escolares na legislação sobre o ensino primário pelo menos desde 1866, mas a verdade é que estas nunca tiveram um espaço próprio, nem nos edifícios, nem na vida da escola" (Veiga, 1996, p. 19). Esta referência volta a surgir com uma lei de 1948 que estabelece a obrigatoriedade das Bibliotecas Escolares. No entanto, apenas em 1951 é enviada uma circular às escolas secundárias para regulamentar a referida lei. Essa circular estabelecia as competências para os professores responsáveis pela Biblioteca Escolar, definia os grupos de docência dos professores responsáveis pela biblioteca e atribuía-lhes duas horas semanais para o desempenho do cargo. Na prática o que se verificava era que ou o espaço biblioteca nem existia ou nas escolas onde existia era exíguo e muitas vezes usados para outros fins, considerados mais "prioritários". Quanto ao fundo documental, quase sempre era comprado com as sobras da rubrica dos outros materiais e equipamentos, o que bem demonstrava que era quase sempre relegada para segundo plano. Haveria exceções a este panorama e estas resultavam do empenho de alguns dos professores responsáveis e dos órgãos diretivos.

A próxima referência à Biblioteca Escolar que encontramos é na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 que refere que as bibliotecas escolares "são recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção", para a consecução da atividade educativa (LBSE, artº 41º). Podíamos concluir que de seguida as bibliotecas escolares seriam regulamentadas e dotadas de recursos materiais e humanos para a concretização dos objetivos. No entanto, as bibliotecas escolares não surgem no artigo 39º da mesma lei como espaços a deter especial atenção, nem no artigo 30º referido aos recursos humanos se aborda a necessidade de ter na biblioteca escolar professores com formação

na área. Daí resulta uma falta de clareza em relação àquilo que realmente se pretendia que as bibliotecas fossem. Apesar de termos consciência de que teoricamente não fosse esse o espírito da lei, o que resulta é que a biblioteca continuava a não ser valorizada como um recurso educativo capaz de potenciar o sucesso educativo.

No ano seguinte a Lei nº 19-A/87 de 3 de Junho versando sobre "Medidas sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa" decreta no artigo 4º que se chama "Biblioteca Escolares", o seguinte:

> "1 - São criadas as bibliotecas em todos os estabelecimentos de ensino que ainda as não possuam e implementadas medidas no sentido de assegurar a permanente atualização e 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 adequados à idade dos alunos, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura criar condições de acesso e de orientação dos alunos relativamente à leitura".

Surgem ainda em 1990 e 1991 os concursos Prodep que promoveram algumas candidaturas das escolas a verbas para a criação de mediatecas escolares, mediante a apresentação de um projeto, mas que na prática ficou muito aquém das suas potencialidades, fruto de alguma inabilidade por parte dos responsáveis do ME (Calixto, 1996).

Com efeito, quando falamos de bibliotecas escolares em Portugal não podemos ignorar o abandono a que foram votadas até ao momento da implementação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) em 1996, na sequência de um estudo encomendado pelo ME e MC e do qual resultou o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, os seus objetivos e as linhas de orientação técnica e funcional.

Ainda nesse mesmo ano Calixto (1996), citando Cabral (1988) caracteriza deste modo as BE num texto escrito em 1977:

> "insuficiência ou inexistência de instalações; Inadequação dos locais; Utilização da sala de biblioteca para atividades que nada têm a ver com ela; Equipamento deficiente; Não preparação do pessoal, insuficiência do horário dos professores encarregados, inadequação do horário da biblioteca às necessidades da população escolar e falta de verbas e de apoio técnico." (Calixto, 1996, p. 55)

Em 1990, treze anos volvidos, um grupo de trabalho composto por 30 professores ligados ao trabalho das bibliotecas escolares descreveu da mesma forma a situação e acrescentou que o Manifesto da Unesco sobre bibliotecas escolares e outras recomendações internacionais são constantemente ignorados pelas entidades competentes.

Este panorama foi corroborado pelo "Estudo da Rede de Bibliotecas do Porto" (Rodrigues, 1998) realizado por encomenda da Câmara Municipal do Porto entre Maio de 1993 e Março de 1994. Este estudo centrou-se em cinco pontos que constituíram os seus alvos de observação: instalações, equipamento, fundo documental, recursos humanos e gestão e os serviços proporcionados.

As conclusões deste estudo aproximam-se dos dois diagnósticos acima referidos. Por ser muito completo e por nos permitir ter uma visão em zoom da realidade das BE's do Porto (que acreditamos possa ser extensível às BE do resto do país) referiremos de uma forma breve as principais conclusões a que chegaram. Quanto às instalações estas apresentavam uma área claramente inferior à área recomendada pela Unesco para as BE´s, debatiam-se ainda com deficiente localização, falta de luz natural, degradação e humidade o que condicionava fortemente o seu funcionamento e atividade. No que se refere aos equipamentos o problema considerado mais grave foi a utilização generalizada de armários fechados, o que inviabilizava o desejável livre acesso e também a escassez de equipamento audiovisual e informático. Assim se conclui que as BE se encontravam mal equipadas, quer quantitativa, quer qualitativamente. Em relação ao fundo documental a situação está caracterizada da seguinte forma: "São reduzidas e subdimensionadas, apresentam desequilíbrios e lacunas na cobertura temática e são pouco diversificadas quanto às tipologias documentadas" (Rodrigues, 1998, p. 24).

Ao nível dos recursos humanos e gestão o panorama não é melhor, aliás este é até considerado porventura um dos principais problemas da BE. Assim, e de acordo com o quadro legal em vigor (já referido no ponto anterior) para dirigir a BE os professores responsáveis dispunham de uma redução semanal de apenas duas horas. Esta redução era claramente insuficiente para desempenhar com qualidade e eficácia a tarefas de gerir as várias áreas de uma biblioteca. É de referir que nas equipas da BE colaboram muitas vezes professores que por motivos de doença têm reduções da componente letiva, o que com alguma frequência não tem um reflexo positivo na atividade da biblioteca.

Finalmente, e para completar o quadro do estado geral das bibliotecas escolares do Porto, será importante referir que nenhumas delas tem orçamento atribuído pelo órgão de gestão para gerir: estão dependentes das atribuições pontuais dos órgãos diretivos que por sua vez gerem também eles (é importante que se diga) orçamentos reduzidos. Quanto aos serviços que prestam também não surpreende que sejam limitados, tendo em conta a descrição feita. Pode-se constatar que em todas as

bibliotecas se oferece a leitura presencial, embora muitas vezes em condições de pouco conforto, e também se oferece a leitura domiciliária na maioria das BE do Porto. A maioria das bibliotecas refere possuir um catálogo manual, mas apenas onomástico e em alguns casos didascálico, raramente por assuntos (Rodrigues, 1998).

Este estudo permitiu igualmente verificar situações de exceção, casos em que, sobretudo devido ao empenho e dedicação dos professores, se fazem verdadeiros milagres em termos de animação da biblioteca. De acordo com o autor, esta situação é reflexo da pouca importância dada pelo ME a este recurso e às suas potencialidades e um sinal disso é a inexistência de um organismo responsável por esta área no ME.

A urgência da criação deste organismo fazia-se sentir de forma imperiosa e com certeza por isso o ME e o MC encomendaram em 1996 um estudo intitulado "Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares" que está na origem da criação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Neste documento é feito também um diagnóstico da situação das BE em Portugal e as conclusões a que chegaram os investigadores não andam muito afastadas dos diagnósticos anteriormente feitos e já aqui referidos.

Este relatório abordou a BE em seis aspetos: Instalações, equipamento, constituição e enriquecimento do fundo documental, recursos humanos, organização e funcionamento e finalmente divulgação e animação. Também ele concluiu que "o espaço consagrado à biblioteca é inferior ao necessário e não permite um funcionamento escolar adequado ao número de alunos" (Veiga, 1996, p. 21). Quanto ao equipamento o maior problema relaciona-se com o tipo de armário que torna inviável o livre acesso aos documentos e que é indispensável à organização de uma biblioteca, pois só assim se podem cumprir as funções que já à época lhe seriam atribuídas. Outro dos problemas detetados era a constituição do fundo documental que era então formado quase exclusivamente por livros e que quando cruzado com o número de alunos, se constata que se situa claramente abaixo do rácio de referência indicado pela Unesco. Além disso verifica-se que existia um peso excessivo de manuais e uma falta de obras adequadas para crianças e jovens.

Outro dos problemas detetados é a ausência de uma política de aquisições e enriquecimento do fundo documental, já que as bibliotecas não têm orçamento próprio e dependem de verbas concedidas pelas direções das escolas, também elas limitadas por orçamentos reduzidos. Ao nível dos recursos humanos, o diagnóstico coincide inteiramente com os outros estudos anteriormente referidos e acrescenta ainda outros pontos:

- Falta de formação em biblioteconomia por parte dos professores responsáveis;
- Ausência de um funcionário a tempo inteiro, em muitas situações;
- Professores responsáveis pela biblioteca não têm assento no Conselho Pedagógico, o que dificulta a apresentação das necessidades e é bem revelador da pouca importância que este recurso tinha nas políticas escolares.

Surpreendentemente ao não, tendo em conta o diagnóstico traçado, este estudo realça que, apesar das dificuldades enunciadas, os professores responsáveis pelas bibliotecas escolares têm revelado uma capacidade de as contornar e "têm investido um esforço notável e realizado ações destinadas a dinamizar e animar" (Veiga, 1996, p. 26) e assim conclui que existe dinâmica pedagógica nas escolas visando estimular o interesse pelos livros e pela cultura. Apesar da clara insuficiência de recursos "seria injusto dizer que nas escolas portuguesas pouco ou nada se faz pela leitura" (Veiga, 1994, p.105). Ao nível da dinamização das BE pode dizer-se que esta geração "é a primeira a usufruir de tantas e tão variadas atividades na escola" (Ibidem).

Já Calixto não hesita em apontar o ME como responsável pelo estado de abandono a que foram votadas as BE - "do lado do Ministério a ineficácia é total a esse respeito" (Calixto, 1996, p. 54) e "os responsáveis pela educação no nosso país têm reconhecido o papel das bibliotecas escolares, mas infelizmente este reconhecimento não tem conduzido a resultados práticos visíveis, não se tendo ainda percebido a necessidade de um programa de âmbito nacional para o desenvolvimento deste serviço" (Ibidem). A prova disto é que continuava a não existir na estrutura do ME um organismo que fosse responsável pela coordenação das bibliotecas escolares do país e por fazer cumprir as indicações produzidas pelos organismos internacionais que se dedicam ao estudo do tema, como a Unesco, a IFLA e a ISLA.

Foi assim, nesse momento, sentida por todos os que conhecem e refletem sobre o tema das BE a necessidade de aplicar no nosso país as recomendações internacionais feitas por organismos como a IFLA e a Unesco, consequentemente publicando legislação nesse sentido. Será pois determinante definir claramente as funções e os recursos físicos e humanos, lançar um programa para a constituição de uma rede de bibliotecas escolares e igualmente formar professores nesta área (Calixto, 1996, p. 62).

1.3. - O papel da Rede de Bibliotecas Escolares

A revisão da literatura sobre BE em Portugal e a constatação de que é parca reflete certamente a pouca importância e recursos a ela atribuídos pelas instâncias superiores – até 1996 os diagnósticos feitos são muito semelhantes e coincidem em vários aspetos. Por outro lado constata-se o oposto em relação à literatura na âmbito do fomento da leitura e da formação de leitores onde havia já antes de 1996 uma vasta obra que, pensamos, reflete a importância que todos os que estão ligados à educação, à leitura e à pedagogia atribuem à leitura, a qual reconhecem ter um papel fundamental no sucesso educativo dos alunos.

Ora acontece que, sem uma rede estruturada e eficazmente planeada e com recursos para gerir a Biblioteca, essa prática de leitura ficará sempre isolada na sala de aula, ferida e amputada das várias valências que só uma biblioteca eficaz pode oferecer, desde logo o acesso a um serviço de leitura domiciliária e a variedade, atualidade, qualidade e a quantidade de documentos. Passando naturalmente pelo apoio ao currículo e pelo acesso às tecnologias de informação.

Pena é que o ME não tenha até então querido ou podido pôr em prática uma política concertada e bem planeada de desenvolvimento das BE, atribuindo-lhes evidentemente os recursos de que ela carecia e cujo diagnóstico estava há muito feito.

Assim, podemos dizer que o ano de 1996 é o ponto de viragem na vida das bibliotecas escolares em Portugal. É desse ano o Despacho Conjunto nº 5 ME/MC/96 que perante a "insuficiência de hábitos e práticas de leitura da população portuguesa" afirma a necessidade de investir numa política articulada e cria um grupo de trabalho com a finalidade de "analisar e propor medidas tendentes a incentivar a utilização do livro nas metodologias de ensino e na organização do tempo escolar e o desenvolvimento de bibliotecas escolares, como forma de incrementar a leitura pública" (DC nº 5/ME/MC/96). Do trabalho realizado por esse grupo resultou o relatório "Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares" (Veiga, 1996). Este relatório é o principal documento de referência da Rede e tem orientado o desenvolvimento do seu trabalho até hoje. Nele encontrámos definidos "um conjunto de princípios básicos, de orientações e de medidas operacionais para serem seguidas no lançamento do programa RBE" (Veiga, 1996, p. 67). Tendo por base o Manifesto da IFLA/Unesco e as Diretrizes da IFLA, o referido documento define os princípios e as linhas gerais a que devem obedecer as BE, bem como os requisitos mínimos que devem ser respeitados na definição dos seus espaços,

fundos documentais, equipamentos, modos de funcionamento e de gestão (Idem, p. 33). O documento pretende servir de orientação ao processo de criação ou requalificação das BE já existentes e pretende-se que seja aplicado de uma forma flexível respeitando as especificidades dos diferentes níveis de ensino e das condições locais.

Logo após a apresentação do documento elaborado por um grupo de trabalho coordenado por Isabel Veiga, foi então criado o Gabinete da RBE e nomeada a Dr.ª Teresa Calçada, como sua coordenadora. Num primeiro passo as escolas foram convidadas a candidatarem-se a apoios para a criação ou renovação das BE. As candidaturas que cumpriam os padrões de qualidade exigida pela Rede recebiam apoio, quer técnico, quer financeiro. Na sequência desse processo, logo no ano seguinte, em 1997, foram integradas na Rede 164 bibliotecas escolares. A Rede tem, desde então, vindo a desenvolver um trabalho continuado de apoio à criação e à requalificação de bibliotecas escolares, promovendo formação dos recursos humanos e dando apoio ao nível das várias áreas de gestão da BE.

Para os bons resultados obtidos pela RBE, patentes no alto nível de consecução dos objetivos não é alheio o elevado grau de exigência que o Gabinete imprime, a sua forte liderança e a constante prática de avaliação dos seus planos, projetos e programas. A avaliação constitui, no ponto de vista do GRBE um instrumento essencial de aprendizagem e de aperfeiçoamento.

Assim, no sentido de avaliar o impacto do seu trabalho ao longo dos cerca de 13 anos, o Gabinete da RBE encomendou ao Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE um relatório de avaliação que faz um balanço do trabalho realizado e uma análise dos resultados alcançados. Trata-se, por isso, de uma "análise feita à posterior", à qual se associou uma "análise em processo que lhe permitiu igualmente acompanhar as evoluções mais recentes da RBE" (Costa, 2009, p. 7). Este estudo incidiu sobre o Programa da RBE no seu conjunto e foram usados uma pluralidade de métodos e técnicas de investigação, como a realização de um conjunto alargado de entrevistas, a análise de fontes documentais da RBE, aplicação e análise de inquéritos tanto às BE como às Escolas e o estudo de casos. Este trabalho constitui uma análise exaustiva do Programa da RBE, traça um retrato pormenorizado do trabalho desenvolvido e será por isso uma referência para quem pretenda estudar as Bibliotecas Escolares em Portugal neste período. A avaliação incide nas quatro componentes do programa – conceção, operacionalização, execução e resultados e impacto - embora se centre essencialmente nas duas últimas.

Ao nível da conceção, o estudo lembra que na base do Programa da RBE está um relatório, a que já nos referimos no ponto 1.2., chamado "Lançar a rede de bibliotecas escolares" (Veiga, 1996). Nele se fazia o diagnóstico da situação das BE em Portugal e se estabeleciam as bases de referência e as linhas de orientação para as BE. Este relatório, por sua vez, seguia as diretrizes da Unesco a serem adotadas pelas BE, ao nível do espaço, fundo documental, equipamento, funcionamento e gestão. A organização e o desenvolvimento da BE deveriam pautar-se por determinadas regras de funcionamento, tais como o regime de livre acesso, a existência de diversas funcionalidades com diferentes espaços para elas na BE, alguns requisitos sobre equipamento, mobiliário e fundo documental, sobre a equipa, uma dotação orçamental própria e a articulação com bibliotecas de outras Escolas ou públicas - os SABE – serviço de apoio às BE. Com efeito, a RBE, nas suas linhas de orientação estratégica, técnica e funcional, seguia as diretrizes difundidas pela Unesco/IFLA, as quais considera uma referência neste domínio – "A RBE pretendeu, no geral, seguir os princípios estabelecidos internacionalmente para as BE, adaptando-os à realidade portuguesa" (Costa, 2009, p.25). O estudo conclui assim que uma parte significativa do sucesso do trabalho desenvolvido pela RBE se deve a um exercício de conceção do Programa muito elaborado, assente em diretrizes internacionais, realizado por técnicos muito qualificados e capazes de ajustar a conceção do Programa RBE às especificidades do nosso país e das nossas escolas (Idem). Salienta-se também que a RBE se tem mostrado uma estrutura muito atenta às novas realidades e aos processos de mudança. Assim, para além das candidaturas tradicionais de integração na Rede, existe já um outro tipo de candidatura – Candidatura de Mérito - que visa precisamente "concentrar esforços em direção a patamares de qualidade mais avançada" (Idem).

Está bem patente hoje em dia nos documentos emanados da GRBE a preocupação com outras dimensões da atividade das BE, como a difusão da informação, as atividades de apoio ao currículo, o estabelecimento de redes entre escolas e outras entidades e a dotação da BE com equipamentos informáticos atualizados – neste âmbito registe-se uma reunião promovida, já este ano letivo, pela Coordenadora da RBE entre os PB e os Coordenadoras do PTE (Plano Tecnológico da Educação) no sentido de integrar a BE nos novos desenvolvimentos tecnológicos que estão a acontecer nas escolas. Aliás, a institucionalização ainda em 2009 da figura do PB e dos coordenadores interconcelhios é o resultado de um trabalho de sensibilização por parte do Gabinete que bem revela a importância que este atribui aos recursos humanos. Para o GRBE, os PB

são considerados essenciais para responder aos novos desafios que hoje se colocam às BE.

Ainda de acordo com o referido estudo de avaliação para operacionalizar o programa da RBE foi nomeada uma coordenadora nacional, à qual se juntou uma equipa de 12 professores, todos eles com formação em bibliotecas escolares e experiência de coordenação de BE. O GRBE tem ainda articulado a sua atividade com as DRE e mais recentemente com a equipa do Plano Nacional de Leitura (PNL). Destaca-se igualmente neste estudo a importância do papel do coordenador interconcelhio, cujas funções incluem o acompanhamento de proximidade e prestam um aconselhamento e apoio técnico às escolas no terreno. São uma ponte entre o Gabinete e os professores em funções nas bibliotecas – este ano os professores bibliotecários - com quem mantém reuniões mensais, sendo assim uma fonte de intercâmbio de informação entre o Gabinete e os PB, ao mesmo tempo que fornece ao Gabinete informação sobre o funcionamento in loco das bibliotecas escolares. Cabe-lhe ainda o papel de valorizar a BE, promovendo o envolvimento ativo do Diretor/ Órgão de gestão na instalação e dinamização das Bibliotecas e constitui também um elo de ligação entre as bibliotecas escolares dos concelhos e num nível mais alargado entre as BE, a Câmara Municipal e as Bibliotecas públicas, e caso existam, entre os SABE. São por isso "decisivos para a formação das redes concelhias de bibliotecas" (Costa, 2009, p. 32).

Para operacionalizar o programa, a rede instituiu um sistema de candidaturas que neste momento, dada a fase de execução em que se encontra, já só permite candidaturas de instalação no 1º ciclo – por exemplo para os novos centros escolares – e candidaturas de requalificação nas escolas de outros níveis de ensino. Existe também um outro tipo de candidatura – Candidatura de Mérito – que teve início em 2005 e cujo objetivo é estimular a criação de projetos inovadores nas áreas onde é necessário apostar, como por exemplo a integração da biblioteca no apoio ao currículo, a promoção da leitura e a formação de utilizadores. Este tipo de candidatura permite igualmente tornar visível o trabalho das escolas e divulgar as boas práticas.

Igualmente decisiva para o sucesso do Programa RBE é a forma como promove a comunicação e a divulgação das informações. Para isso utiliza vários recursos, como o sítio eletrónico, um blogue e mais recentemente foi mesmo criada uma lista de difusão dos sítios e blogues das bibliotecas, onde os inscritos trocam informações e materiais. Esta lista conta com uma participação muito ativa dos professores bibliotecários que divulgam e partilham muitas das experiências e atividades que vão promovendo nas

suas BE. Esta lista serve igualmente para estimular o debate de temas de interesse comum e nesse aspeto é um meio privilegiado para a partilha de informação e comunicação entre as escolas integradas na RBE.

Outro dos aspetos que pretende contribuir para a qualidade dos serviços prestados pelas BE é o modelo de autoavaliação que foi já implementado em 2008 e em 2009, a nível experimental, em algumas bibliotecas com coordenadores a tempo inteiro e que em 2009/10 será aplicado em todas as bibliotecas, exceto nas do 1º ciclo – que pelas suas especificidades terão posteriormente um modelo adaptado. Trata-se "de objetivar a forma como se está a concretizar o trabalho das BE" (RBE, 2009, p.1). Este é considerado mais um passo no sentido da promoção da melhoria das BE, no sentido de aferir em cada escola a forma como a BE pode contribuir para o sucesso educativo.

> "Neste sentido, é importante que cada escola conheça o impacto que as atividades realizadas pela e com a BE vão tendo no processo de ensino e na aprendizagem, bem como o grau de eficiência e de eficácia dos serviços prestados e de satisfação dos utilizadores da BE. Esta análise, sendo igualmente um princípio de boa gestão e um instrumento indispensável num plano de desenvolvimento, permite contribuir para a afirmação e reconhecimento do papel da BE, permite determinar até que ponto a missão e os objetivos estabelecidos para a BE estão ou não a ser alcançados, permite identificar práticas que têm sucesso e que deverão continuar e permite identificar pontos fracos que importa melhorar." (RBE, 2009, p.1)

É importante que se diga que este modelo pretende avaliar a BE e não os professores bibliotecários e que a autoavaliação da biblioteca deve ser incorporada na autoavaliação da escola, dado que ambas partilham a missão e os objetivos.

Outra das apostas deste Programa é a formação dos recursos humanos, não só dos coordenadores e da equipa de professores da biblioteca como também dos assistentes operacionais, tão decisivos para o bom funcionamento da biblioteca. Até 2007 foi possível concretizar um programa de formação contínua que supria as necessidades. No entanto a partir de 2008 a formação debate-se com vários problemas, desde logo a mudança do quadro comunitário e a reestruturação dos Centros de Formação e em 2009 o problema persiste, tanto mais que a Biblioteca não aparece nas áreas definidas como prioritárias para a formação dos docentes. Está, no entanto, contemplada na formação do pessoal não docente.

No que se refere à execução do Programa, os números falam por si e o quadro abaixo é de fácil leitura.

Ano	1º Ciclo	2º/3º Ciclo	EBI	Sec.	Prof.	Total
1997	46	68	7	73		164
1998	75	48	3	38		164
1999	89	55	9	55		208
2000	71	77	14	47		209
2001	56	28	6	18		108
2002	78	80	10	37		205
2003	107	75	8	41		231
2004	73	47	4	21		145
2005	137	36	6	36		215
2006	73	28	3	9		113
2007	45	45	14	19	3	126
2008	68	106	11	3	1	189
Total	**918**	**693**	**95**	**367**	**4**	**2077**

Tabela 1 - Evolução anual do total de bibliotecas escolares integradas no Programa RBE (Costa, 2009, p. 48)

Da leitura deste quadro podemos observar a evolução da integração das BE na RBE que de 1997 a 2008 perfez um total de 2077 bibliotecas, a que correspondeu um investimento de cerca de 40 milhões de Euros. Sabemos igualmente que a população escolar abrangida pelas Bibliotecas da RBE é de 100% nas escolas do 2º e 3º ciclos, 93% no ensino secundário e 36% no 1ºciclo. Refira-se também pela primeira vez a integração de escolas profissionais, embora ainda em número reduzido – apenas 4.

Outro dos aspetos relevantes da execução do programa é a constituição de SABE nas Bibliotecas Municipais e o fomento da articulação entre estas e as BE – nenhum dos atores envolvidos ignora que o fomento da frequência das BE, influencia positivamente a posterior frequência por parte desses públicos de outras bibliotecas. Dito de outra forma, a correta formação de utilizadores de BE fará com que esses públicos se sintam motivados a frequentar, agora e mais tarde outros tipos de bibliotecas, nomeadamente as bibliotecas municipais. Assim, dos cerca de 210 concelhos contabilizados como tendo BM, cerca de 60 tinham já um SABE constituído e 135 concelhos, apesar de não estarem ainda formalizados esses serviços, prestavam já algum tipo de apoio às BE.

Quanto aos recursos humanos, aspeto tão determinante para a dinamização das BE, este estudo permitiu concluir que 82% das bibliotecas que responderam ao inquérito tinham já um professor colocado na biblioteca (pela DRE ou pela RBE). Em todas as escolas do 2º e 3º ciclo e secundário existia um professor colocado e nas EB1/JI este existiam apenas em 59%.

Importa igualmente salientar que no ano letivo 2008/2009 existiam cerca de 500 PB colocados pela RBE a tempo inteiro nas BE – eram coordenadores de BE do 1º, 2º, 3º ciclos ou secundário que estavam na biblioteca na sua própria escola (Costa, 2009, p. 55).

A partir de entrevistas feitas a muitos dos técnicos que trabalham no terreno, nomeadamente aos coordenadores interconcelhios, todos "sublinham que a questão dos recursos humanos é bastante variável de acordo com os níveis de ensino, e que o papel exercido pelo coordenador depende do facto de existir ou não uma equipa para além dele e de estar a tempo inteiro ou parcial. Sente-se que os coordenadores a tempo inteiro são capazes de fazer um trabalho diferente, mais integrador" (Idem, p. 63).

Finalmente chegado ao estudo dos resultados e impactos do Programa da RBE, parece inequívoco o papel fundamental que as BE desempenham na promoção da leitura e das literacias, na formação de leitores, na promoção do conhecimento e no desenvolvimento de competências de análise de informação.

Sem dúvida que o maior número de atividades desenvolvidas nas BE se centrou no domínio da promoção da leitura. "Praticamente todas as bibliotecas da Rede (97%) indicam ter desenvolvido, durante o ano letivo em estudo no inquérito, ações de promoção de leitura." (Idem, p. 83), enquanto que as atividades relacionadas com a formação de utilizadores para o desenvolvimento de competências de informação surgem entre as atividades menos realizadas pelas equipas da BE.

É fácil constatar em qualquer biblioteca o sucesso dos projetos de promoção da leitura e formação de leitores desde logo através do volume de empréstimos domiciliários e da adesão às atividades e concursos propostos nesse âmbito. Mais lenta tem sido a evolução para as atividades ao nível da formação de utilizadores, em que se pretende dar a conhecer aos alunos o funcionamento da biblioteca, dando-lhes inclusivamente noções básicas para a orientação nas pesquisas, sendo que esse trabalho trará, a médio prazo, mais e melhores leitores às BE. Através deste estudo os técnicos da RBE notam já uma maior sensibilização das equipas das BE no sentido de promoverem atividades relacionadas com a literacia da informação. Contudo, estas são ainda consideradas, pelos coordenadores interconcelhios, como limitadas e incipientes, pois para tal é necessário um trabalho colaborativo entre os professores e os professores bibliotecários. Na verdade, a elaboração de trabalhos de projetos só faz sentido quando parte de um projeto inserido num conteúdo curricular tido como relevante e proposto pelo professor da turma. Esse aspeto será tratado nos pontos 1.7 e 1.8 e necessita, sem dúvida, de um grande aprofundamento.

Apesar de existirem muitos bons exemplos de integração das BE no seio da comunidade escolar, apesar de em algumas escolas visitadas pelos técnicos deste estudo existirem rotinas de procura por parte dos professores dos materiais de apoio que

existem na BE, a realidade mais generalizada aponta ainda para muitas lacunas a esse nível, sobretudo nas BE do 2º, 3º ciclo e secundário. Quanto ao 1º ciclo, e porque os alunos são menos autónomos, existe na grande maioria dos casos uma calendarização que estabelece uma hora semanal de frequência da BE para cada turma. Nessa hora são desenvolvidas várias atividades e nota-se já que há a preocupação de diversificá-las. Não existe apenas a hora do conto, há já atividades de pesquisa na internet, de visionamento de DVD e de utilização de outros recursos para os relacionar com os curricula, de oficinas de escrita, de feira dos livros e encontro com escritores, de atividades e concursos para comemoração de datas importantes, etc.

Este estudo pretendeu dar resposta à questão: "Em que medida o programa foi efetivamente executado e até que ponto atingiu os objetivos para que foi criado?" (Idem, p. 137). A resposta a esta pergunta permite-nos ter uma visão muito clara das BE atualmente em Portugal e consideramos que essa visão fica mais explícita num quadro-resumo que elaborámos a partir das conclusões deste estudo.

Número de bibliotecas	2.000 bibliotecas escolares integradas na RBE distribuídas pelos vários níveis de ensino não-superior em 13 anos de atividade.
Alunos abrangidos	1 milhão de alunos abrangidos que podem usufruir de BE da RBE quer na sua própria escola, quer na escola do agrupamento.
Recursos financeiros	40 milhões de Euros – cerca de 20.000 Euros por Biblioteca.
Modelo de operacionalização	Existência de um Gabinete da RBE constituído por uma coordenadora com elevado sentido de liderança e um corpo técnico reduzido, mas muito competente e motivado. Existência de Coordenadores interconcelhios que dão apoio técnico qualificado, continuado e de proximidade.
Sistema de candidaturas	Documentos bem estruturados que permitem garantir o cumprimento de exigentes parâmetros de qualidade e bons níveis de operacionalização.
Sistema de informação e comunicação	Website, blogue e newsletter.
Promoção da formação	Conceção de planos de formação em colaboração com a tutela e com os centros de formação e organização de bolsas de formadores.
Aplicação do modelo de auto-avaliação	Importância atribuída aos instrumentos de conhecimento próprio, formação e aperfeiçoamento.
Conceção avançada e liderança	Houve uma confluência feliz entre um documento de conceção muito bem elaborado e uma liderança eficaz e ainda um enquadramento favorável ao nível dos decisores do Ministério da Educação.

BE são muito frequentadas e apreciadas pelos alunos	A BE aparece como importante elemento de inovação no âmbito das novas literacias, suporte à realização do PNL, às aprendizagens, à implementação e uso das novas tecnologias.
Novos desafios	Literacia da informação. Desenvolvimento das capacidades de pesquisar, localizar, avaliar, selecionar, interpretar e recriar a informação transformando-a em conhecimento.
	Reforço da capacidade de gestão das BE: a formação contínua e a figura do professor bibliotecário a tempo inteiro e a sua equipa.

Tabela 2 - Quadro resumo da execução do programa da RBE (Costa, 2009)

Pensamos que se pode concluir que o estado atual das bibliotecas escolares em Portugal está indissociavelmente ligado à criação e ao percurso do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, aos seus indiscutíveis sucessos e ao trabalho que planeiam ainda desenvolver no combate às suas limitações e no enfrentar criativo dos novos desafios. Salientamos que a área de estudo que pretendemos desenvolver – literacia da informação - está caracterizada pela RBE como um desafio a enfrentar no futuro.

1.4. – A Promoção da Leitura na BE e o Plano Nacional de Leitura (PNL)

Um dos objetivos primeiros das BE é, conforme surge enunciado no Manifesto da Unesco, "criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida" (IFLA/Unesco, 1999).

Ora, as BE são para muitos jovens a primeira aproximação e mesmo o primeiro contacto com os livros, excluindo os manuais. Pretende-se que esta aproximação seja positiva, abordando a leitura pelo lado do prazer e por outro lado que seja consistente o suficiente para que se torne um hábito, pois "sabe-se que quem não adquire hábitos de leitura na juventude dificilmente será leitor" (Nunes, 1996, p. 64).

Neste aspeto a BE torna-se um fator de democratização, já que promove o livre acesso aos livros a alunos que de outra forma não o teriam. Promove igualmente a leitura, já que esta, quando devidamente dinamizada, por profissionais especializados, tem um impacto positivo na aquisição de competências leitoras por parte dos alunos. Sabe-se hoje que os alunos que mais leem têm melhores resultados na compreensão leitora (OECD, 2003, citado por Azevedo, 2007, p. 11).

A finalidade da leitura é a compreensão da mensagem escrita (Morais, 1997, citado por Azevedo, 2007, p.10). Assim, aprender a ler vai permitir à criança processar a informação escrita e por isso alargar os seus conhecimentos, por via da compreensão

das leituras que fez. Podemos dizer que o treino da leitura é semelhante ao treino físico: quanto mais praticamos, mais o desenvolvemos, portanto melhor o faremos.

Sabe-se igualmente que as leituras orais feitas pelo professor têm um impacto positivo na compreensão oral e escrita dos alunos e na acumulação de vocabulário novo (Azevedo, 2007, p.11).

Com efeito, as atividades de promoção da leitura são as que por tradição são de ocorrência mais frequente nas BE. Por exemplo, ao nível do J.I e do 1º ciclo, a atividade "Hora do conto" é aquela que encontramos sempre nos programas de atividades e uma das que os alunos mais esperam da BE. Na verdade, a dramatização dos contos e a sua posterior exploração (reconto ou simples registo em desenho) faz com que os alunos exercitem o raciocínio e melhorem a sua compreensão leitora. À leitura devem seguir-se momentos de diálogos, contendo a previsão de acontecimentos, a clarificação de sentidos e de vocabulário desconhecido e mesmo uma reflexão sobre o significado das obras escutadas ou lidas.

> "Só num ambiente que proporciona um envolvimento activo com leitura, que leva os alunos a ler muito e a ouvir ler, e a formular questões e a discutir possíveis respostas, podemos ajudar os alunos a reflectir sobre o significado do material escrito e a compreender melhor o que lêem" (Azevedo, 2007, p.16).

Como para alguns alunos os manuais escolares são os primeiros livros com que contactam, a escola e sobretudo a BE é o local ideal para que se possa oferecer uma verdadeira igualdade de oportunidades de acesso a um bem tão essencial para o desenvolvimento do seu futuro.

> "Felizes e frequentes encontros com os livros, com as histórias que eles contam, são um capital precioso para abordar com sucesso as primeiras aprendizagens escolares" (Sequeira, 2000, p. 20).

Não será por acaso que a "Leitura domiciliária", um dos serviços oferecidos pela BE, tem um sucesso tão considerável entre os alunos das escolas em geral e no 1º ciclo em particular. A comprová-lo estão as estatísticas desta atividade que revelam o entusiasmo com que os alunos aderem a este serviço, logo desde os primeiros anos de escolaridade – o que demonstra que estes, de alguma forma, acabam por implicar a família. Na verdade, mesmo não dispondo de livros em casa, quando os alunos os levam e ainda não sabem ler, pedem aos familiares que o façam, com tudo o que de positivo daí advém.

Ainda segundo Sequeira (2000, p.21), o objetivo principal de um biblioteca para crianças é proporcionar-lhes o gosto pela leitura e por isso os responsáveis pela BE têm

de ser animadores, que levam os livros até às crianças, para que estes lhes proporcionem prazer, distração e informação.

Ora, para que tal aconteça de forma completa é necessário que haja "uma constante atualização das suas colecções" para que "a biblioteca cumpra eficazmente as missões para que foi criada" (Nunes, 1996, p. 35).

Pelo que atrás ficou dito, consideramos pertinente e mesmo imperativo atualmente relacionar a promoção da leitura nas BE com a existência do Plano Nacional de Leitura, que foi lançado em 2006 pelo ME, fruto de uma parceria entre este e o Ministério da Cultura e dos Assuntos Parlamentares com o intuito de promover o desenvolvimento da literacia e alargar os hábitos de leitura dos portugueses.

A sua ação prioritária centrou-se desde então na população escolar do ensino básico e incide em três áreas: promoção da leitura em sala de aula; promoção da leitura autónoma e projetos de leitura envolvendo a comunidade educativa.

Para que melhor se compreenda o projeto e a sua interligação com as atividades da biblioteca, passaremos a referir as principais estratégias para a sua execução:

- Programas nucleares de continuidade para promoção da leitura na sala de aula de cada nível de escolaridade;
- Lançamento de iniciativas para motivar os docentes e envolvendo a comunidade educativa, como por exemplo a semana da Leitura, o projeto "A ler+", o Concurso Nacional de Leitura e vários outros concursos lançados no início de cada ano. Este ano foram já lançados o concurso "Faça lá um poema" e o "Podcast na educação";
- Divulgação de listas de livros recomendados para cada nível educativo, na modalidade de leitura orientada e leitura autónoma;
- Financiamento para a aquisição de livros por todos os agrupamentos com alunos do público-alvo prioritário – este financiamento permitiu uma grande renovação dos fundos documentais das BE;
- A Biblioteca de livros digitais, que são apresentados de modo a que as crianças os possam ler ou ouvir online, vendo também as ilustrações.

Com efeito, os programas centrais do PNL pretendem assegurar a prática da leitura e a escrita de forma sistemática e continuada, pelo que a execução do projeto está prevista para um período inicial de 5 anos. Estes programas são postos em prática recorrendo às seguintes atividades: Leitura orientada na sala de aula e atividades de escrita; concursos de leitura e escrita, feiras do livro, visitas de escritores, jogos e a utilização plena dos recursos e serviços da biblioteca escolar em todas as atividades para estimular o prazer de ler.

Paralelamente os Órgãos de gestão e os coordenadores das BE receberam um conjunto de sugestões para organizarem a seleção e gestão dos livros obtidos com os recursos do PNL.

Do relatório de atividades do 3º ano de implementação do projeto (PNL, 2009) ressalta a análise do impacto do PNL na prática da leitura. O resultado é bastante animador, tanto que os docentes são unânimes ao considerarem o lançamento do projeto: 80% consideram-no "Muito importante" e 19,7% consideram-no "Importante".

Na verdade, as BE têm contribuído de forma muito significativa para a concretização do PNL, sustentando a sua ação. O PNL surge na continuidade de uma dinâmica que já existia nas BE e que vinha sendo desenvolvida pela RBE.

1.5. - A Biblioteca Escolar e o Projeto Educativo

De acordo com a mais recente legislação sobre autonomia, administração e gestão escolar – o Decreto-Lei nº 75/2008, o Projeto Educativo surge-nos como um dos instrumentos através do qual se concretiza a autonomia e aparece-nos definido no ponto 1 do seu artigo 9º como:

> "o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa."

Nos anos noventa foram introduzidos os conceitos de inovação e estabelecimento de ensino para substituir o conceito de reforma e sistema educativo (org. Canário, 1992). Com efeito, passamos de uma lógica de reforma imposta por medidas administrativas, que se traduzem em mudança na estrutura do sistema ou na revisão e reestruturação do currículo, para uma lógica de inovação. Este conceito contém em si uma mudança mais interna, em que se reconhece que cada estabelecimento de ensino é o lugar privilegiado para análise e intervenção na realidade escolar. Considerando que "as inovações costumam gerar-se a partir das instâncias de base" (Bolívar, 2003, p. 51), é neste contexto que surge a necessidade de um Projeto Educativo de Escola.

O Projeto deverá favorecer a aproximação dos centros de decisão dos atores. Nesse sentido, ele é um impulsionador de uma atitude democrática e de participação (Carvalho, 1999, p. 50). O Projeto Educativo de Escola surge, então, como um documento estratégico ao serviço desta nova conceção de escola.

> O projecto educativo emerge de uma concepção de escola/comunidade educativa e é portanto, mais amplo do que um Projecto Pedagógico. Porque concebe a escola como uma

> unidade organizacional, pressupõe na sua elaboração princípios de autonomia. Faz sentido numa escola que se concebe singular, é um elemento estruturante da sua identidade.
>
> (Carvalho, 1999, p.45)

Este documento pressupõe autonomia, participação, coerência e unidade de ação, assim como responsabilidade. É um instrumento estratégico de gestão e visa sobretudo orientar a consecução de uma série de objetivos e ser um instrumento útil para orientar e facilitar a gestão escolar e um marco global na instituição escolar de forma a permitir a atuação coordenada e eficaz de todos os intervenientes no processo educativo.

A fim de cumprir estes desígnios o PE deve desenvolver-se em 4 momentos: a conceção, elaboração e aprovação, a implementação e a avaliação. Devem ser identificados os problemas e as potencialidades, em seguida traçados os objetivos e identificadas as áreas de intervenção e finalmente formuladas as estratégias de operacionalização.

O PE surge-nos, assim, num quadro de um processo de inovação e organização de cada agrupamento ou escola não agrupada. É um documento de planificação estratégica, deve refletir a visão de escola e de educação daquela comunidade escolar e deve traçar objetivos a que a escola se propõe, delimitando-os no tempo e no espaço, para facilitar a sua posterior avaliação. Não deve ignorar os constrangimentos, traçando planos para os superar e deve igualmente otimizar as suas potencialidades.

Considerando a importância que o PE assume no processo educativo, a BE tem por isso de figurar nele como agente com uma contribuição própria para a operacionalização das suas metas e objetivos. Para Veiga (1996, p. 34) a BE "constitui um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo e as atividades devem estar integradas nas restantes atividades da escola e fazer parte do seu projeto educativo".

Tendo em conta a importância deste documento, tanto ao nível da identidade da escola, como ao nível do estabelecimento de estratégias de superação dos constrangimentos identificados, mal se compreende que a biblioteca escolar – enquanto recurso educativo, que comprovadamente tem um impacto positivo na melhoria do desempenho escolar dos alunos - apenas apareça referida no PE de 66% das escolas – de acordo com um inquérito realizado pela RBE em 2008 (Costa, 2009, p. 98). Com efeito, a BE é ignorada pelo PE das restantes escolas e mesmo assim nas que figuram como tendo uma referência à BE/CRE, esta referência limita-se, as mais das vezes, a mais um item na rubrica das estruturas de apoio educativo aos alunos, não surgindo depois

explicitado o seu papel na operacionalização das estratégias de superação das limitações detetadas.

Ainda neste sentido, existe um estudo elaborado no âmbito de uma tese de mestrado da autoria de Jaquelina Duarte (2006) que foca precisamente esta relação entre PE e a BE em 70 escolas do distrito de Lisboa e que revela que em mais de metade dos PE dessas escolas não é possível "aprender o entendimento de biblioteca preconizado e que também não esteja explícito em 57% dos casos o estatuto atribuído à BE". Nesse mesmo estudo, é possível compreender que a maior parte das menções feitas às funções atribuídas às BE vão para a sua função informativa e educacional, predominando o apoio à sala de aula, a promoção da leitura e a pesquisa documental (Freire, 2007, p. 29).

Já no PAA, a BE surge, de acordo com o estudo acima referido, em 89% das escolas e acreditamos que atualmente, fruto da existência de professores bibliotecários em todas as escolas da RBE, a inclusão das atividades da BE tenha sido uma realidade em todas as escolas. No entanto, cremos igualmente que falta ainda incluir de forma clara o contributo da BE para a consecução dos objetivos traçados, pois só assim a BE se poderá afirmar como um parceiro no cumprimento dos objetivos e metas a que a escola se propôs.

Para tal a BE tem de instituir o seu próprio programa de ação onde identifique as necessidades de aprendizagem e baseie a sua prática em evidências. A este respeito existem já estudos internacionais que defendem a urgência de as BE adotarem práticas baseadas em evidências que demonstrem que a atividade produziu um impacto na aprendizagem do aluno:

> "What is important is that the learning needs are identified, instructional strategies developed, and considerations given to how this will be evaluated. This is evidence-based practice. (…) each individual school might establish its library program, identify learning needs and chart its own evidence." (Todd, 2002)

É precisamente nesse sentido que aponta o modelo de autoavaliação das bibliotecas escolares que foi implementado inicialmente apenas em algumas escolas e a partir do no ano letivo de 2009/2010 aplicado de forma generalizada em todas as escolas com BE pertencentes à RBE. Falaremos sucintamente dele no próximo ponto, por considerar que tem um papel central e decisivo na credibilização do trabalho das BE, ao permitir, de certa forma, objetivar a qualidade do contributo dos programas de ação das

BE, na melhoria dos resultados dos alunos, através precisamente da prática centrada nas evidências.

1.6.- A Biblioteca e os Órgãos de Administração e Gestão da Escola

> "The most effective headteachers had a vision for the library's key role in raising standards of literacy and making a difference to learning. They talked about placing the library at the centre of the school – and meant it" (Ofsted, 2006)

De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação nos vários níveis de ensino, os órgãos de direção, administração e gestão das escolas são os seguintes: a) Conselho Geral; b) O Diretor; c) O Conselho Pedagógico; d) O Conselho Administrativo.

Ora, no que à BE diz respeito, importa compreender quais os órgãos de gestão com os quais se estabelecem relações e qual a natureza destas. No que diz respeito ao poder executivo personalizado pela figura do Diretor(a) deve existir uma relação de proximidade, já que este "enquanto líder educativo da escola, e elemento chave na construção de enquadramento e ambiente para o desenvolvimento do curriculum, deve estar ciente da importância de um serviço eficaz de BE e encorajar a sua utilização" (IFLA, 2002).

De facto a lei atribui-lhe vários instrumentos onde se pode materializar o desígnio atrás referido de transformar a BE da sua escola num local dinâmico, onde efetivamente as aprendizagens aconteçam. É ele, portanto, que ao elaborar o Plano Anual de Atividades (de acordo com as linhas estabelecidas pelo Conselho Geral) pode prever as verbas necessárias à realização das atividades que tenham entretanto sido propostas pelo coordenador da biblioteca. É igualmente ele que, ao aprovar o plano de formação, pode incluir as necessidades de formação da equipa da biblioteca, incluindo o pessoal não-docente. É ainda ele que, ao gerir as instalações, os espaços e os equipamentos, pode atribuir à BE os recursos humanos e materiais necessários e alargar o seu horário de funcionamento, conforme as necessidades da comunidade escolar. E finalmente é ele que, ao elaborar o projeto de orçamento em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral, pode ser mais ou menos generoso para com as necessidades da biblioteca, conforme o seu grau de sensibilidade acerca do papel da biblioteca enquanto estrutura promotora do sucesso educativo.

Com efeito, a questão do financiamento da biblioteca é frequentemente apontada como um estrangulamento na atualização dos fundos documentais da BE - "As questões relativas ao orçamento devem ser clarificadas e a biblioteca deve ocupar um lugar privilegiado nos gastos escolares" (Calixto, 1996, p. 21). Na verdade raramente assim é – segundo dados do estudo efetuado por Costa (2009), apenas 34% das escolas do 2º ou 3º ciclos e secundário via uma afetação anual aprovada em Assembleia de Escola (Costa, 2009, p. 74).

Por outro lado, o Conselho Geral (Órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola) poderá ser igualmente um parceiro privilegiado da BE. De fato, é a este orgão que cabe, entre outras, definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento e aprovar o plano anual e plurianual de atividades da escola. Ora será neste documento (PAA) que deverão estar plasmadas as atividades da biblioteca e os respetivos custos, que, ao serem aprovados por este órgão, ficariam imediatamente afetos à BE.

Na prática, no entanto, tal situação não se passa desta forma, pois segundo o referido estudo de 2008 "apenas em 15% das BE o Plano Anual de Atividades contemplava de forma objetiva e discriminada os recursos financeiros indispensáveis ao desenvolvimento de cada uma das ações previstas" (Costa, 2009, p. 75). E para além disso "apenas a 19% delas foi atribuida uma verba pelo orgão de gestão no início do ano, para cumprimento desse mesmo PAA" (Ibidem). Podemos concluir que o financiamento da BE é pois um entrave ao seu desenvolvimento – é bastante reduzido o número de bibliotecas a quem o orgão de gestão atribuiu uma verba própria e é desejável e necessária uma inversão nesta situação.

Finalmente determo-nos-emos no Conselho Pedagógico – a Portaria nº 756/2009 de 14 de Julho, remetendo para o Regulamento Interno da escola, atribui como conteúdo funcional para os professores bibliotecários a representação da BE neste órgão. O CP é um órgão de coodenação e supervisão pedagógica e orientação educativa das escolas a quem compete, entre outros, elaborar a proposta de Projecto Educativo, apresentar propostas para a elaboração do Regulamento Interno e do Plano Anual de Atividades. Exerce também competências ao nível do Plano de formação do pessoal docente e não-docente e é-lhe atribuída a competência de promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural. É um órgão que pela sua natureza de supervisão pedagógica tem uma associação natural à biblioteca. Na verdade, as suas reuniões foram o local

escolhido para a apresentação à escola do Modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares (MAABE), nas escolas onde o modelo já foi aplicado.

Ainda sobre o papel dos Diretores no apoio às BE, os organismos internacionais IFLA e Unesco são muito claros acerca da relação que este deve estabelecer com as BE – "o diretor deve trabalhar de perto com a biblioteca na elaboração dos planos de desenvolvimento da escola, especialmente nas áreas da literacia da informação e dos programas de promoção da leitura" (IFLA, 2002, p. 16). De facto, enquanto órgão de administração e gestão da escola, nomeadamente da área pedagógica, cabe ao Diretor assegurar a cooperação entre os professores e a equipa da biblioteca, deve igualmente garantir que os bibliotecários estejam integrados e envolvidos no ensino, na gestão curricular e enfim na aprendizagem dos alunos. Além disso, o Diretor deve integrar a avaliação da biblioteca no processo de avaliação global da escola e deve ficar claro qual o contributo que a BE presta ao cumprimento do serviço educativo. "A autoavaliação da biblioteca deve ainda ser incorporada no processo de autoavaliação da própria escola, dada a sua relação estreita com a sua missão e objetivos" (RBE, 2009, p. 145). É de facto importante que cada escola conheça e tenha consciência do impacto que as atividades realizadas com e na BE vão tendo no processo de ensino-aprendizagem.

A esse nível será interessante analisar a forma como os diretores, nos seus planos de intervenção na escola, (que elaboraram aquando da candidatura ao cargo, ao abrigo do D.L. nº 75/2008), mencionaram a promoção da leitura e o desenvolvimento de competências leitoras, partindo porventura do diagnóstico feito. Seria bastante útil lembrar a execução desse plano e lembrar que também ele será alvo de avaliação por parte do Conselho Geral no final dos 4 anos do mandato.

Para finalizar este capítulo não poderíamos deixar de nos referirmos às conclusões de alguns estudos recentes que resultam de processos de investigação em bibliotecas escolares consideradas exemplos de boas práticas e comprovam a relação que existe entre BE com pessoal especializado (professores bibliotecários) e a melhoria dos resultados escolares dos alunos, nomeadamente em relação ao domínio das competências de leitura. Estes estudos Ofsted, 2006, Booktrust, 2008 e OLA, 2009 são unânimes em considerar o apoio dos órgãos de gestão da escola como o fator principal que leva ao sucesso das BE. O primeiro estudo a que nos referimos é da responsabilidade da Ofsted – a Inspeção Escolar no Reino Unido e incidiu sobre 32 escolas de referência, onde foi considerado existir boas bibliotecas. As conclusões não deixam margem para dúvidas – "the survey found that, overwhelmingly, the most

significant element in bringing about improvement was the commitment and the support of effective head teachers" (Ofsted, 2006, p. 1).

Embora este não fosse o único motivo para as tornar "effective libraries", o certo é que de uma forma esmagadora o fator mais importante que conduzia à melhoria nas BE era o compromisso e a liderança dos diretores a que chamam "knowledgeable headteachers". Os diretores mais eficazes tinham uma visão para o contributo da biblioteca na melhoria do desempenho dos alunos ao nível da literacia e sabiam que esta fazia a diferença na aprendizagem. Todos se referiam a ela como o centro da escola, financiavam-na e compreendiam a importância de nomear pessoal com formação para trabalhar nela. Acima de tudo estes "headteachers" partilhavam uma visão comum: a biblioteca como um meio de melhorar o desempenho escolar dos alunos, tendo um impacto positivo na aprendizagem, na articulação do currículo, ao mesmo tempo que encoraja a autonomia e promove a leitura e as competências de literacia da informação (Ofsted, 2006).

No recente estudo (2009) "Exemplary School Livrareis in Ontario" organizado pela Ontario Library Association (OLA) está igualmente bem patente a importância do apoio do director da escola e a sua contribuição para a criação de bibliotecas escolares de sucesso. Alguns dos diretores de escola ouvidos no âmbito deste estudo referem-se à biblioteca como "the core place for the school for the success of learning and teaching" (OLA, 2009, p. 8) e ao professor bibliotecário como "a key teacher or lead teacher in the school" (Ibidem). Para demonstrar a importância que atribuem à BE, esses diretores informam os professores no início de cada ano que esperam que eles desenvolvam pelo menos um projeto por ano em colaboração com a BE.

Em Portugal estamos ainda longe da ver esta visão partilhada pela generalidade dos diretores das escolas. Acreditamos, no entanto, que, com o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido nos últimos anos, cada vez mais diretores de escolas em Portugal partilharão da visão patente nestes estudos – para isso terá de contribuir o trabalho dos professores bibliotecários e suas equipas, bem como a implementação do modelo de autoavaliação que torne ainda mais clara esta relação positiva entre a qualidade da escola e a qualidade da biblioteca.

1.7. - A Biblioteca Escolar e o Currículo

Não existem estudos em Portugal que nos permitam conhecer com rigor a forma como o trabalho desenvolvido nas BE se integra no currículo, através do desenvolvimento de planificações comuns e ensino colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores de sala de aula, pelo que é difícil ter uma ideia concreta do que se passa no terreno a este nível.

Na perspetiva de Zabalza o currículo é um espaço decisional em que, a partir do programa e através da programação, a comunidade escolar, ao nível da escola, e o professor, ao nível da sala de aula, articulam os seus respetivos marcos de intervenção (citado por Freire, 2007, p. 25). Assim, logo se compreende que para se cumprir o desiderato de na biblioteca os alunos "se habituarem a selecionar e gerir informação para realizarem atividades curriculares" (Veiga, 1996, p. 17) tem de haver um trabalho colaborativo entre professores e PB. Com efeito, podemos dizer que o tratamento deste tema se articula com o próximo capítulo, num triângulo entre currículo/professores/professor bibliotecário cujo trabalho só dará frutos se entre os recursos humanos envolvidos houver uma efetiva colaboração, partilha e articulação.

> "La biblioteca escolar debe ser una herramienta educativa para el desarrolo de práticas lectoras y habilidades intelectuales entre los alumnos. Pero es necessário que esta acción se aborde desde la corresponsabilidad y el compromiso que requiere un trabajo colaborativo de todo el claustro." (Roca & Guerrero, 2008)

O apoio da BE ao desenvolvimento do currículo é atualmente uma área chave para que esta cumpra de forma cabal os objetivos que suportam a sua ação no processo educativo. O seu desenvolvimento é de tal forma considerado essencial que constitui um dos domínios a observar no Modelo de Autoavaliação das BE (RBE, 2009). Este domínio prevê dois níveis de execução do desenvolvimento curricular: a articulação curricular da BE com as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e os docentes e a promoção das literacias da informação, tecnológica e digital. O documento enumera diversos fatores críticos de sucesso para concretizar este domínio e entre eles destacamos os que nos parecem mais relevantes, como por exemplo – "A BE programa com os docentes das turmas" no sentido de apoiar as ACND; "a equipa da BE auxilia no acompanhamento dos alunos/turmas/grupos em trabalho orientado na BE" e participa, quando solicitado em atividades na sala de aula; a BE produz ou colabora com os docentes na elaboração de materiais didáticos, guiões de pesquisa, webquests, etc. e divulga-os. Um outro nível de apoio ao desenvolvimento curricular é aquele que prevê

que na BE se inclua atividades de formação de utilizadores com as turmas/grupos/alunos e com docentes, tendentes a motivar a sua utilização e compreender a forma como está organizada. É precisamente este o nível que motivou todo o nosso processo de investigação que está a ser desenvolvido e do qual daremos conta na segunda parte deste trabalho. Na verdade pretende-se que a BE tenha impacto efetivo na melhoria das competências tecnológicas, digitais e de informação dos alunos.

De acordo com Todd, um dos maiores desafios que enfrentam as bibliotecas escolares no futuro e que segundo ele podem mesmo ser decisivas para a sua sobrevivência reside na resposta a algumas questões muito práticas - por exemplo – o que é que os alunos aprenderam quando vieram à BE? Que saberes em concreto os alunos obtiveram acerca dos tópicos do currículo aquando da sua vinda à biblioteca? Como podemos saber isso e como podemos explicar à comunidade escolar esse valor acrescentado que eles levaram da biblioteca?

> The question: Do they learn anything? Is central to the future of school libraries, and it is one that school librarians must be able to answer easily and thoughtfully. Think of the last time you worked with a class in your school library. What did your students really learn? What deep knowledge and deep understanding of their curriculum topic did they come way with through this library experience, and through your instructional interventions? And how do you know this? And how would you explain this to your school community?" (Todd, 2004)

Não podemos deixar de concordar com Todd e da nossa experiência profissional sabemos que só muito recentemente a urgência dessa prática se tornou clara para muitos dos coordenadores de bibliotecas, agora professores bibliotecários, que no entanto se deparam ainda com muitas reservas por parte dos restantes professores. No Estudo de Avaliação do Programa RBE (2009) esse aspeto ficou muito claro a partir das entrevistas aos coordenadores das BE os quais referem

> "que nem sempre é fácil sensibilizar os professores para a integração da BE nas suas práticas lectivas" e ainda " os próprios professores não sentem necessidade de recorrer à BE, não estão sensibilizados para o recurso a outras fontes de informação, e para as potencialidades que os recursos da BE podem trazer ao seu trabalho"(RBE, 2009, p. 99/100).

Segundo a RBE este é um aspeto que tem de ser potenciado. No entanto, não podemos ignorar também que existe já em muitas BE um trabalho muito consistente a este nível e que se reflete no resultado do estudo da RBE acima referido – quando interrogados sobre a integração das atividades e recursos da BE com as áreas curriculares, 53% dos JI e EB/1 respondem que essa articulação é boa e 24% consideram-na satisfatória. Nas restantes escolas do 2º/3º ciclo e secundário às mesmas perguntas, 45% respondem classificando a articulação como boa e 38,5% consideram-na apenas satisfatória. Esta ligeira vantagem para a articulação no JI e 1º ciclo

corresponde à perceção que também temos da prática no terreno e que poderá ter como explicação o facto de haver um número mais reduzido de professores e de áreas curriculares, o que facilita a comunicação e impede a dispersão. O facto de em muitas BE do 1º ciclo os alunos terem prevista no seu horário uma hora semanal de biblioteca também contribuirá para essa maior articulação – já que existe essa rotina de ida à biblioteca. No entanto, e na verdade, nem sempre existe uma articulação - muitas vezes o PB apresenta uma proposta de atividade que o professor titular normalmente aceita. Não se trata de uma efetiva e ponderada articulação, mas antes uma aceitação de uma proposta de atividade, a qual, na maior parte das vezes, não foi desenhada em conjunto e para a qual, sabe-se, cada professor tem diferentes graus de interesse, participação e empenho na sua completa execução.

No entanto, a experiência de trabalhos de investigação em bibliotecas aponta para a importância de haver um trabalho colaborativo entre PB e professor curricular, pois para uma melhor compreensão da realidade, esta deve surgir aos alunos interligada e a biblioteca e os seus recursos são o local da escola mais apropriado para fazer esta ponte:

> "Una biblioteca que forma parte del proyecto educativo del centro es un recurso pedagógico de primera magnitud y se convierte así en uno de los verdaderos motores de la escuela alrededor del cual gira el desarrollo curricular." e "no tiene mucho sentido plantear acciones puntales o aisladas. La tarea educativa de la biblioteca debe ser responsabiblidad del profesorado porque el proyecto está estrechamente ligado a todas las áreas." (Centelles, 2007, p. 101/102)

Diga-se em abono da verdade que para que se inverta esta situação o professor bibliotecário tem um papel preponderante e de liderança - é a ele que cabe o papel de chamar também os professores à BE, criando materiais, recursos, atividades e outros serviços relevantes, que efetivamente atraiam os professores e os façam sentir que a biblioteca é um local com recursos interessantes também para eles.

De resto, as BE são por natureza "Cross-curriculum" (Todd, 2006) e todos os documentos emanados da IFLA se referem à importância da BE neste aspeto e as experiências partilhadas pelos técnicos e pelos investigadores nas suas conferências apontam para o papel central que a BE tem no desenvolvimento do currículo:

> "We believe that school libraries are central to the curriculum and essential to the success of the school and the individual achievement of pupils" (IFLA, 2002).

1.8 - O Papel dos Professores

A missão da biblioteca tal como é preconizada pela IFLA e Unesco nos documentos internacionais de referência nesta área – à qual nos referimos já no ponto anterior – coincide em grande parte com a missão da escola onde os saberes curriculares são a base do conhecimento e ao mesmo tempo os instrumentos que servirão, depois de articulados, para munir os alunos das competências essenciais que farão deles, mais tarde, cidadãos autónomos, responsáveis e preparados para enfrentar os desafios do futuro, criativos e prontos para aprender ao longo da vida.

Assim sendo, não é possível traçar e pôr em prática uma correta política para a biblioteca escolar sem a participação o mais alargada possível de toda a comunidade escolar e sobretudo daqueles que têm uma intervenção direta na formação dos alunos – os professores. Já no Manifesto para a Biblioteca Escolar (IFLA/Unesco, 2000) fica bem claro que a BE é parte integrante do processo educativo e que um dos objetivos que lhe é atribuído é "trabalhar com os alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola" (Idem).

Os planos de ação da biblioteca devem especificar o papel da biblioteca quanto a determinados aspetos como sejam: o currículo escolar, os métodos de ensino-aprendizagem, as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos alunos e as necessidades do pessoal docente (IFLA, Diretrizes, 2002). Para cumprir estes desígnios é essencial que haja uma estreita colaboração entre o PB e os professores da escola, sendo que essa colaboração se deve traduzir em tarefas/atos concretos, como sejam o desenvolvimento de planificações de atividades letivas, a preparação de programas de leitura e eventos culturais, a integração das tecnologias de informação no currículo e ainda o desenvolvimento e avaliação das competências dos alunos em termos de literacia da informação. Paralelamente, os professores podem ainda ser uma espécie de mediadores entre a BE e os pais, explicando-lhes a importância da frequência da BE e da adesão também por parte deles às atividades propostas pela biblioteca (IFLA, 2002, p. 12).

Também no modelo de autoavaliação da biblioteca escolar esta questão da colaboração com os professores ganha um relevo especial já que em 2 dos 4 domínios da avaliação (Domínio A: Apoio ao desenvolvimento curricular e domínio B: Leituras e Literacias), os professores são convidados/chamados a responder a um questionário e por essa via a refletir na forma como integram os recursos da biblioteca nas suas

práticas letivas e como planeiam e articulam as suas atividades com o PB e sua equipa, bem como o seu grau de envolvimento nas atividades promovidas pela biblioteca (RBE, 2009 – p. 77 a 79 e p. 85 a 87).

A importância atribuída à questão do trabalho colaborativo entre Professores e PB tem por base vários estudos que concluem que

> "está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura e de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias da informação e comunicação." (IFLA/Unesco, 2000).

Os professores e os bibliotecários devem trabalhar em conjunto e uma das áreas onde esse trabalho poderá ter um impacto muito significativo é ao nível do aprender através dos recursos de informação, o chamado trabalho de pesquisa. O professor poderá fornecer o pretexto ou tema relevante e o bibliotecário, enquanto "information learning specialist", liderar o processo de pesquisa, através do qual o aluno desenvolve competências que lhe permitam transformar a informação disponível no conhecimento que pretende adquirir. Este modelo de ensino com base em recursos apareceu nos anos oitenta, sob a designação de "resource-based learning", e foi introduzido por Breivik e Gee (Dudziak, 2003). Este preconiza a construção de conhecimentos, a partir da ativação de competências de localização, seleção e uso crítico da informação, integradas no currículo e centradas na biblioteca escolar e na cooperação entre o corpo docente e o PB. De facto, este modelo favorece a colaboração, permitindo aos alunos envolver-se ativamente nas suas aprendizagens e tornarem-se utilizadores efetivos das competências de uso e tratamento da informação (Doiron e Davies, 1998, p.16).

Esta relação entre professores e o professor bibliotecário é indispensável para a dinâmica de uma biblioteca eficaz e o tema é frequentemente referido nas conferências e documentos oriundos da IFLA e da ALA, respectivamente:

> "My ideal school library is a place where teachers and librarians are working together in order to develop, instruct and evaluate pupils' learning across the curriculum, develop and evaluate pupils' information skills and information knowlegde, develop plans for lessons and prepare and carry out special project works, and integrate information tecnology in their curriculum" (IFLA, 2002b).
>
> "Collaboration is essential as library media specialists work with teachers to plan, conduct and evaluate learning activities that incorporate information literacy" (ALA, 1998, p. 50,51).

No entanto, este wishful thinking não nos pode fazer esquecer as práticas com as quais nos confrontamos diariamente. Estas fazem-nos pensar que existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido de uma cooperação mais ampla entre Professores e PB.

É certo que a implementação do Plano Nacional de Leitura em 2006 forneceu um pretexto de aproximação entre a biblioteca e a sala de aula/professor em termos de actividades relacionadas com a leitura e incentivou a própria circulação das obras entretanto adquiridas ao abrigo desse programa, mas tal não é extensível às outras áreas do currículo. No Estudo de Avaliação do Programa da RBE pode ler-se, a este respeito, a seguinte conclusão: "Sobressai também o facto de o papel de promoção da leitura da BE passar pela cooperação com os docentes, cooperação essa que parece estar a evoluir positivamente" (Costa, 2009, p. 83).

Com efeito, o trabalho colaborativo entre professores e PB não é um hábito constante. Mesmo num país como o Canadá onde esta matéria está já mais estudada, a prática não se encontra generalizada. Karen Lisndsay afirma: "Research indicates that teachers engage with teacher-librarian to plan, teach and evaluate occasionally at best (…). The need for collaborative practice has never been greater in this information age; sadly, only a small minority of teachers engage in it" (OLA, 2005). Também nos Estados Unidos, no estudo do impacto do programa "Library Power", Wheelock (1999) concluiu que embora esse programa tenha contribuído para aumentar a colaboração dos professores com os PB de 22% para 55%, um maior desenvolvimento será já muito difícil.

> "Before this Library Power project began, the average librarian collaborate with 22% of the teachers in the school; in 1997, the average librarian was collaborating with 55% of the teachers in the building. Teachers confirmed this interaction. Over half of the teachers said that they collaborated with the librarian in the planning and design of instruction, and 37% said that they collaborated with the librarian in delivering instruction. During the project period, teachers and librarians used collaborative planning activities to focus on developing collections, identifying and gathering materials for specific units of study, and helping students (Wheelock, 1999, p. 12).

Dos professores espera-se ainda que incentivem mais os alunos a frequentar a biblioteca, dando-lhes tarefas e pretextos para o fazerem, alargando assim as suas fontes de informação e descolando do ensino tradicional do magister dixit e da tirania do manual escolar como fonte única do saber – "para que o conhecimento progrida é necessária a pluralidade de fontes de informação, bem como criatividade e autonomia no seu acesso (Silva, 2000, p. 57).

Para além de todos os argumentos a favor da colaboração entre os PB e os profesores do currículo será acima de tudo importante que estes tenham consciência da importância do uso dos recursos e a forma como o uso adequado da biblioteca pode de facto ajudar a combater o insucesso escolar.

"Además, el claustro debe estar convencido de que un uso adecuado de la biblioteca ayudará de manera muy positiva a superar los niveles de fracaso escolar actuales" (Centelles, 2007, p. 102).

De facto quando os próprios professores não vão à biblioteca e não a valorizam, enquanto instrumento ao serviço da qualidade das práticas de ensino-aprendizagem, é muito mais difícil passar essa mensagem aos alunos. Na verdade urge "prestar mais atenção à formação inicial e contínua de professores para que nela sejam incluídos, não só o gosto de ler, mas o conhecimentos sobre leitura, bibliotecas e alunos que permitam uma mudança nas práticas docentes" (Sequeira, 2000, p. 29). Numa breve pesquisa pelos Planos de Estudo mais recentes das ESE para a formação inicial de professores do ensino básico verificamos que existe apenas no 3º ano da licenciatura uma unidade curricular semestral (com 45 horas) designada "Literatura para a Infância". Nos novos Planos de estudo já adaptados a Bolonha surge também no primeiro ciclo de estudos uma unidade curricular semestral designada "Literatura para a Infância e Promoção da Leitura. Pensamos que é ainda manifestamente pouco, tendo em conta a importância que reveste a questão da promoção da leitura e da literacia ao nível do 1º ciclo.

Para finalizar este ponto, pensamos igualmente que compete ao PB, agora mais disponível, por estar nessa tarefa a tempo inteiro, liderar o processo de aproximação dos professores, usando a sua imaginação e criatividade, preparando actividades relevantes, provando-lhe com evidências as mais-valias que a utilização da biblioteca poderá ter no sucesso educativo dos seus alunos.

1.9. - O Professor Bibliotecário

Ao iniciar a nossa reflexão sobre o papel do professor bibliotecário, consideramos importante contextualizar, de forma breve, a sua função ao longo dos tempos. Cremos que é consensualmente aceite, pelo menos no mundo ocidental, que o caminho mais simples para o progresso é melhorar a educação e o nível cultural do homem. Ora, na história cultural do homem a primeira forma de transmissão do conhecimento foi a oralidade e depois a linguagem escrita, sendo que para isso o homem utilizou e utiliza ainda diversos suportes: a pedra, a madeira, o papiro e hoje também o ecrã do computador. Na verdade alteram as formas de escrita, mas não se altera o facto de essa transmissão do conhecimento não poder ser interrompida. Ora, o papel do bibliotecário reside aí mesmo, na forma como proporciona ao seu público o

acesso à informação. "A biblioteca enquanto espaço dos livros é um dos mais antigos sistemas de informação e o bibliotecário será porventura o primeiro profissional da informação, já que assume a função de gestor das bases de conhecimento universal" (Reis & Carvalho, 2007).

O bibliotecário tem vindo a assumir várias funções ao longo do tempo: a primeira terá sido o de guardador de livros - quando eles eram escassos e preciosos, o seu papel era protegê-los das mãos que os poderiam danificar (Eco, 1981). Com o Renascimento cabia ao bibliotecário procurar livros e quando a produção ia aumentando o seu papel passou a ser também organizá-los. "No século XIX, o bibliotecário deveria fomentar a leitura, então procurando leitores, já que o livro era considerado socialmente imprescindível; e, por fim, na chamada explosão bibliográfica, em que a ele cabia estabelecer a filtragem entre o livro e o homem" (Fonseca, 1992, citado por Reis & Carvalho, 2007).

É neste contexto que Carvalho (2002, p. 2) vê este profissional como "o humano multifacetado que busca incessantemente redimensionar as suas funções no complexo universo da informação que tem na biblioteca a sua base."

E é também neste âmbito que vemos o professor bibliotecário, também ele tem na informação a sua fonte principal, a sua matéria-prima. O Manifesto da Unesco/IFLA define-o como

> "o elemento do corpo docente profissionalmente habilitado e responsável pelo planeamento e gestão da biblioteca escolar. É apoiado por uma equipa tão adequada quanto possível, trabalhando em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e em ligação com a biblioteca pública e outras."

Já no que se refere às suas funções, as Diretrizes da IFLA postulam que do bibliotecário escolar se espera que "analise os recursos e as necessidades de informação da comunidade escolar e "desenvolva políticas e sistemas de aquisição para os recursos da biblioteca" ao mesmo tempo que deve "dar resposta a pedidos de referência e de informação utilizando os materiais mais adequados". Ele será assim uma espécie de filtro entre um mundo de informação e o homem. O bibliotecário "tem de orientar o leitor na selva dos livros" (Reis & Carvalho, 2007, p. 9). É a ele que cabe o papel de guiar o utilizador no sentido de satisfazer as suas necessidades de informação, ele é, nesse sentido, um mediador entre a informação e o utilizador. E essa faceta do trabalho do professor bibliotecário está bem patente no documento da IFLA no capítulo dos deveres, que lhe atribui o papel de "apoiar os alunos e professores na utilização dos

recursos da biblioteca e de tecnologia da informação". Vai mesmo mais longe, atribuindo-lhe a responsabilidade de "formar nas competências de literacia da informação" assim como "formar para a utilização da biblioteca"(IFLA, 2002).

Para Ortega (Ortega y Gasset, 1967 citado por Reis & Carvalho, 2007, p.10) o bibliotecário como profissional da informação e mediador investe na educação do leitor, com o objetivo de o tornar mais independente e autónomo na procura e no acesso à informação. Já então o autor previa o excesso de livros (e de informação) e sabia que o papel que cabe ao bibliotecário seria o ser um facilitador entre o livro (e a informação) e o leitor. Do mesmo modo para Todd (2006) as bibliotecas escolares e os professores bibliotecários são um fator determinante para a literacia dos utentes, pois aqueles são os "elos transformacionais", a ponte entre a criança que aprende a ler e a criança que continua a ler para saber e para compreender.

> "It's not just creating the library as a stimulating and engaging place, it is interventions by the school librarian personalized and tailored to the individual needs of each child to be that transformational link." (Idem)

De facto, atualmente o desafio para o professor bibliotecário coloca-se na medida em que dele se espera que seja um

> "information learning specialist – one who brings specialist knowledge of learning through information, and who is empowered to lead the school community in developing effective instructional interventions". (Idem)

Ainda segundo estudos do mesmo autor pode concluir-se que as bibliotecas escolares e os professores bibliotecários têm um impacto positivo na compreensão leitora, no vocabulário, na gramática, na escrita e na melhoria global das competências de leitura e no sucesso escolar. Existem de facto três estudos envolvendo mais de vinte e cinco mil alunos e aplicados nas bibliotecas escolares do Ohio, Delaware e Austrália, que confirmam a importância das BE nestes aspetos (NCLIS, 2008) e (Lonsdale, 2003).

Dos bibliotecários escolares espera-se que sejam agentes de transformação que saibam munir os alunos de ferramentas que lhes permitam transformar a informação em conhecimento, de forma a que possam continuar a sua formação autonomamente, capazes de lidar com os desafios colocados pela sociedade de informação e aptos a aprender ao longo da vida, exercendo, assim, a sua cidadania de forma completa e responsável.

Nos países anglo-saxónicos, nomeadamente no Reino Unido, onde há uma grande tradição de desenvolvimento das bibliotecas escolares existem estudos que comprovam a relação entre as boas escolas e a existência de uma biblioteca com um professor bibliotecário. Existe particularmente um estudo feito pela Inspeção do Reino Unido, a Ofsted em 2006 e que resulta de visitas a 32 escolas sinalizadas como sendo boas escolas e tendo boas bibliotecas. O objetivo deste estudo era identificar e disseminar as boas práticas, bem como avaliar os fatores que contribuíram para serem consideradas como boas bibliotecas. Um dos fatores decisivos para as boas bibliotecas é a existência de um professor bibliotecário – "well-trained and energetic librarians with good specialist knowledge had a major influence on increasing effectiveness of school libraries" (Ofsted, 2006, p.7). A equipa da inspeção britânica conclui que o papel do professor bibliotecário é crucial para a eficácia das bibliotecas.

O estudo refere-se ainda às bibliotecas escolares do 1º ciclo, afirmando "The survey confirmed that the most effective primary schools were appointing a part-time learning assistant with dedicated time to manage the library" (Idem, p. 9). Este relatório apresenta-nos ainda múltiplos exemplos da relação positiva entre a existência de uma biblioteca com professor bibliotecário e a melhoria dos resultados dos alunos. "The role of the librarian is crucial in the effectiveness of libraries", "The impact of a knowledgeable and well qualified librarian on all aspects of the service, including the quality of the stock, should not be underestimated" (Idem, p. 10). Ao nível do primeiro ciclo lê-se também neste estudo "In many good primary schools all classes had a weekly timetabled visit to the library. Where this happened, it had a direct impact on pupils' attitudes to reading and literacy" (Ofsted, 2006, p. 19).

Também por cá, e sobretudo neste ano letivo, com a criação da figura do professor bibliotecário, se disseminou a prática de estabelecer um horário semanal para cada turma do 1º ciclo – naturalmente quando a escola tem biblioteca da Rede de Bibliotecas Escolares e na circunstância de ter um professor bibliotecário que por norma divide o seu tempo por duas bibliotecas (ou mais, dependendo do número de alunos). Nessa hora semanal (por vezes quinzenal) que dispõe com cada turma, o PB leva a cabo várias atividades seja de apoio ao currículo, de promoção da leitura através da hora do conto, seja de formação de leitores ou de participação em concursos e outras atividades culturais que a BE promove.

A avaliar pela explosão no número de blogues de BE onde são divulgadas as atividades lá desenvolvidas – que dão provas de criatividade e profissionalismo - pelos recursos que estão disponíveis, pela liderança da RBE, pela aplicação generalizada dos vários programas do PNL e sobretudo pela adesão entusiástica dos alunos do 1º ciclo, que se materializa na alegria demonstrada na ida à biblioteca, podemos acreditar que estamos no caminho certo. A forma como os alunos do 1º ciclo aderem ao programa de leitura domiciliária, aos vários concursos lançados e às atividades que lhes são propostas no âmbito da biblioteca escolar, algumas vezes em articulação com o professor titular da turma, leva-nos a acreditar que também em Portugal, daqui a 4 anos, a Inspeção poderá concluir algo de semelhante à sua congénere britânica.

Não podemos porém esquecer que a existência generalizada de professores bibliotecários a tempo inteiro nas escolas do 2º e 3º ciclos e nas escolas secundárias e a cobertura de 36% nas escolas do 1º ciclo é uma realidade recente e que muito do trabalho está ainda por fazer.

É preciso referir que em 1996, Calixto caracterizava desta forma os recursos humanos afetos às bibliotecas escolares: "O pessoal (professores e funcionários) é muitas vezes escolhido entre os que têm deficiências ou problemas de saúde, ou de idade mais avançada." "O professor responsável não tem qualquer hipótese de um trabalho minimamente honesto nas duas horas que lhe são atribuídas, além disso não possui frequentemente conhecimentos de biblioteconomia" (Calixto, 1996, p. 19/20). No que se refere à importância da figura do professor bibliotecário este autor é perentório: "Nada de positivo e duradouro poderá ser feito enquanto não for claramente consagrada a figura do professor bibliotecário" (Ibidem, p. 13).

Nesse mesmo ano, o documento "Lançar a Rede de Bibliotecas" (Veiga, 1996) referia-se claramente à figura do professor bibliotecário, estabelecia claramente as suas funções, atribuía-lhe uma equipa, definia os critérios para a sua nomeação, sobretudo no que se refere à posse de formação específica para o exercício do cargo. Recomenda a criação no quadro de pessoal das escolas da carreira de técnico-adjunto de biblioteca e estabelece a atribuição de créditos horários – as escolas do 2º e 3º ciclos e secundárias

até 500 alunos terão direito a um professor a meio tempo e a partir de 501 alunos estabelece um professor bibliotecário por escola.

No entanto, foi preciso esperar 13 anos para ver legislada a necessidade expressa no referido documento que lançou as bases da RBE da criação da figura do professor bibliotecário – recurso humano essencial para gestão, organização e dinamização da BE. Como aliás está já bem patente nesta revisão da literatura sobre o tema das BE, o que faz com que a BE dê um contributo positivo para a melhoria do processo educativo é, não a sua existência física, mas sim, a sua gestão e dinamização por um professor com formação adequada e tempo atribuído para a função, coadjuvado por uma equipa.

É neste contexto que surge então a Portaria nº 756/2009 de 14 de Julho que considerando que se investiu durante os últimos 13 anos em instalações, nos equipamentos, nos recursos documentais e na formação dos recursos humanos para as bibliotecas, sendo que estas serão agora o espaço mais qualificado da escola, é então chegada a hora de garantir a institucionalização do trabalho realizados pelas escolas e pelos professores responsáveis pela gestão da BE. No preâmbulo desta lei encontramos o suporte teórico para esta opção:

> "Trata-se de garantir que a biblioteca escolar se assume, no novo modelo organizacional das escolas, como estrutura inovadora, funcionando dentro e para fora da escola, capaz de acompanhar e impulsionar as mudanças nas práticas educativas, necessárias para proporcionar o acesso à informação e ao conhecimento e o seu uso, exigidas pelas sociedades actuais." (D.R., 1ª série – nº 134 de 14 de Julho de 2009)

Esta portaria define os procedimentos específicos de seleção e afetação dos recursos humanos, através da criação da função de professor bibliotecário e do coordenador interconcelhio. Estabelece também no seu artigo 4º o modo de designação dos docentes que constituem a equipa da BE e, embora esta nomeação seja atribuição do diretor, a Portaria fixa claramente as suas qualidades – "competências nos domínios pedagógicos, de gestão de projetos, de gestão de informação, das ciências documentais e das tecnologias de informação.", estabelecendo ainda que a "formação de base da equipa deve abranger as diferentes áreas de conhecimento de forma a permitir uma complementaridade de saberes" (Idem).

Este artigo é bem revelador da importância da constituição das equipas de trabalho na BE e corresponde ao romper da prática, que ainda persistia em muitas

escolas, de enviar para a BE os professores com doenças ou incapacidades diversas, o que diminuía muitas vezes a eficácia da equipa.

Quanto ao conteúdo funcional legislado, este corresponde em grande parte às atribuições já previstas. Porém vai mais longe ao fixar que o PB representa a BE no Conselho Pedagógico e ao atribuir-lhe a implementação de processos de avaliação dos serviços e a elaboração de um relatório anual de autoavaliação a enviar ao GRBE. Para além de promover a articulação das atividades da biblioteca com os objetivos do projeto educativo, ao PB pede-se ainda que apoie as atividades curriculares e o desenvolvimento de hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas da escola ou agrupamento. Finalmente pede-se-lhe ainda que alargue o seu âmbito de ação até ao exterior da escola estabelecendo redes de trabalho cooperativo e desenvolvendo projetos de parceria com entidades locais.

Esta Portaria cria ainda a figura do coordenador interconcelhio das BE que tem a seu cargo o apoio técnico às bibliotecas das escolas de um conjunto de concelhos. O Estudo de avaliação do programa da RBE (Costa, 2009, p. 141) avalia desta forma o seu contributo para a coordenação da estrutura:

> "… garantem um acompanhamento de proximidade,… quer na fase de instalação da biblioteca, quer posteriormente procurando optimizar o seu funcionamento e qualificar o trabalho desenvolvido pela equipa" e "tem desempenhado um papel fundamental na valorização da BE na escola.."

Finalmente é também a ele que cabe o papel de interlocutor com os Órgãos de gestão da escola e as demais estruturas internas e externas à escola, como as Câmaras, as BP, os SABE's e os centros de formação.

Para terminar este ponto importa referir que a partir das leituras por nós efetuadas sobre o tema do PB, sobretudo nos estudos e intervenção das conferências das associações internacionais como a IFLA, ALA, OLA ou a ASLA, podemos verificar que existe uma consonância entre o que está a ser produzido, sobretudos nos países com maiores tradições nessa área, e aquilo que as nossas entidades, nomeadamente a RBE, difundem e se propõem aplicar.

A título de exemplo citaremos um extrato de um documento produzido pela ASLA em 2006, intitulado "A teacher librarian advocate's guide to building information literate school communities". Trata-se de um documento de carácter muito prático, que pretende guiar os PB nas suas intervenções quer internas, quer externas na

defesa do trabalho na BE em prol da melhoria das competências de literacia da informação. Contém exemplos de atividades e mesmo um conjunto de perguntas e respostas para orientar a comunicação do PB e prepará-lo para as perguntas da audiência.

> "Why do we need teachers librarians?
>
> A: Teacher librarians are the ultimate search engine. They know how to find the best information whether it is a book, a video, a pamphlet or a Web site. Teaching others how to find and evaluate information is a unique skill that teacher librarians bring to a society encountering a bewildering avalanche of information" (ASLA, 2006, p. 11).

Muitos são os investigadores que associam o papel do professor bibliotecário a uma liderança que é exercida na escola – liderança essa que, segundo Todd (2002, p. 8) se concretiza em várias dimensões: Liderança informada, liderança determinada, liderança estratégica, liderança colaborativa, liderança criativa, liderança renovável e liderança sustentável.

Em Portugal encontramo-nos porventura numa fase inicial de interiorização da problemática, por isso ainda não encontramos com facilidade documentos de carácter prático como o da ASLA acima referido. No entanto, encontramos muitos profissionais com formação na área, atentos e produtivos, muitos dos quais estão no terreno e que usam a Web para difundir as suas ideias e para partilha de materiais sobre BE. É o caso de Angelina Pereira, uma coordenadora interconcelhia da RBE que mantém um blogue muito atualizado onde difunde informação sobre o trabalho dos PB, tanto o que já se faz aqui, como o que é feito no exterior e pode servir de exemplo de boas práticas.

> Acho que, acima de tudo, precisamos de nos assumir como profissionais competentes, profissionais que estão atentos à evolução da sociedade, profissionais que sabem qual o papel das bibliotecas, profissionais que sabem dialogar com todos os parceiros no sentido de se gizarem as estratégias mais adequadas para trilhar o caminho correcto, profissionais que não 'derivem' para o acessório, profissionais que traçam programas claros de formação literácita para que, em articulação com os seus pares, desenvolvam as competências que hoje, mais que nunca, são essenciais para os nossos alunos: competências que os tornam capazes de enfrentar a sociedade em acelerada mudança, porque estão capazes de aprender de forma crítica e ao longo da vida. (Angelina Pereira in http://bibliotecasemrede.blogspot.com/)

Este pequeno excerto aponta o caminho que deve ser seguido pelos professores bibliotecários, no sentido de tornarem as BE verdadeiros locais onde se proporcionam informação e ideias para que os nossos alunos possam ser bem sucedidos na atual sociedade da informação e do conhecimento. Por isso impõe-se que ao terminar este capítulo falemos um pouco sobre os desafios-chave que se colocam às BE e,

consequentemente, aos professores bibliotecários enquanto agentes impulsionadores e líderes dessa mudança.

1.10 – Desafios para o futuro

O futuro reservará um novo papel para as BE, caso elas saibam reinventar-se e assumir novas tarefas em função dos novos desafios que lhes são colocados no contexto da atual sociedade da informação.

Um dos primordiais desafios será o ensino da literacia da informação, isto é, dar aos alunos as ferramentas necessárias para que possam, na medida das suas necessidades, transformar a imensa informação de que dispõem em conhecimento pertinente.

Vivemos numa sociedade da informação onde a facilidade de acesso à internet e o desenvolvimento da Web social criaram a ilusão de que o conhecimento está ao alcance de todos. No entanto, sabemos que na realidade os novos jovens cultivam o efémero, a superficialidade da informação e estão frequentemente tão espartilhados nesse fluxo que perderam a capacidade de se concentrarem nas tarefas que necessitam de análise mais profunda. Têm, por isso, dificuldade de lidar com a informação e serem capazes de a selecionar, analisar, avaliar e recriar, no sentido de a transformar no conhecimento de que precisam.

De facto, a necessidade de usar eficazmente a informação é, em muitos casos, mais importante do que a necessidade de aquisição de conhecimentos factuais sobre um qualquer tema. A quantidade de informação aumenta a uma velocidade vertiginosa e aquilo que os jovens aprendem durante a sua vida escolar poderá estar desatualizado no momento em que entrarem no mundo do trabalho. Na verdade, o mundo do trabalho está em constante mutação e é tão volátil que é bem possível que um jovem possa encontrar trabalho, não na área para a qual se preparou, mas em outra mais ou menos diversa, o que implicará uma aprendizagem ao longo da vida. Isto para não falar da grande probabilidade que terá de, durante a sua vida ativa, desempenhar vários tipos de tarefas/trabalhos diferentes, o que reforça ainda mais a necessidade de uma preparação para o uso da informação ao longo da vida.

É nesse âmbito que a BE e o PB poderão ter um papel determinante a desempenhar. A BE pela sua natureza cross-curricular e centro de recursos e o PB, pelo facto de ser um learning media specialist, terão de se constituir como um meio para ensinar aos

alunos a trabalhar a informação de modo a convertê-la no conhecimento de que precisam.

Cabe à BE e ao PB constituírem-se como parceiros do professor curricular, sendo necessário estabelecer programas de formação em literacia, quer para alunos, quer para professores, para aumentar as competências de informação, desenvolver o pensamento crítico e a forma de resolução de problemas.

Outro dos desafios a encarar seriamente por todas as BE é a instituição de uma prática baseada em evidências. Sabe-se por vários estudos nacionais e sobretudo internacionais que a existência de uma biblioteca e de pessoal especializado na sua gestão tem uma influência positiva ao nível dos resultados escolares dos alunos. No entanto, é necessário que essa relação seja visível e clara para todos os membros da comunidade educativa. É necessário por isso prová-lo e isso só pode ser feito com base em evidências – tornando claro o que cada um aprendeu aquando do trabalho que foi desenvolvido com recurso à BE.

A urgência de aplicação, por parte dos professores bibliotecários, de uma prática baseada em evidências tem sido defendida por Ross Todd (Todd, 2002) explicando que é o seu próprio futuro que está em causa; o professor bibliotecário tem de constantemente se interrogar sobre o impacto que as suas iniciativas têm na aprendizagem dos alunos. Com efeito, a prática baseada em evidências, segundo este autor, "coloca ênfase nos resultados da aprendizagem dos alunos" (Idem). Ainda de acordo com Todd estas evidências podem ser qualitativas ou quantitativas, formais ou informais, com ênfase nos processos de aprendizagem ou nos produtos, podem envolver outras evidências disponíveis na escola, como sejam os resultados dos exames internos ou externos nacionais – o importante é que sejam analisadas e sintetizadas para que se possa construir um perfil de resultados de aprendizagem dos alunos que se envolvem nas iniciativas de aprendizagem da biblioteca escolar (Idem).

O próprio modelo de autoavaliação das BE procura levar os PB a reunir dados e evidências que permitam posteriormente à comunidade escolar analisar o impacto das bibliotecas nas aprendizagens dos alunos.

Integrar os instrumentos da Web 2.0 para uma pesquisa mais profunda e mesmo para motivar os alunos a terem uma participação mais ativa usando ferramentas inovadoras será com certeza um outro desafio que não pode ser ignorado pelos PB.

Finalmente, e porque os projetos precisam de dimensão e de qualidade, os PB têm de promover a construção de equipas e parcerias, de forma a dar visibilidade ao trabalho

desenvolvido. Num mundo com cada vez mais solicitações o PB não pode trabalhar sozinho, tem de estabelecer parcerias e trabalhar em rede de forma a assegurar não só a qualidade do seu trabalho, como a garantir que chegue a mais pessoas e tenha por isso maior alcance e impacto.

Estes desafios agora enumerados levam-nos a um outro que está subjacente a todos os outros – a capacidade de constantemente reinventar e re-imaginar a biblioteca escolar – será ela que ajudará os PB a tornar as nossas bibliotecas não apenas espaços atraentes, criativos e atualizados onde se tenha vontade de estar e de participar, mas igualmente lugares onde a aprendizagem acontece, é significativa e contribui de forma evidente para a melhoria dos resultados dos alunos.

Capítulo 2 – A Literacia da Informação

2.1 – Conceito de literacia

Até aos anos 70 e mesmo anos 80 acreditava-se, nos países desenvolvidos, que a implementação de medidas para garantir a escolaridade obrigatória conduziria a um aumento dos níveis de escolarização e que isso seria a forma de, progressivamente, reduzir o analfabetismo. No entanto, tal não aconteceu dessa forma linear e o primeiro estudo nesse âmbito levado a cabo nos EUA obteve conclusões surpreendentes – apesar do aumento dos anos de escolarização, uma elevada percentagem da população revelava dificuldades no domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Benavente, 1996, p. 6).

Surge assim um novo tipo de analfabetismo dito funcional, em que a população, apesar de escolarizada revela incapacidades ao nível do uso das competências de leitura, da escrita e do cálculo em termos da sua aplicação às tarefas da vida quotidiana. Assim, segundo Lyman (1979, citado por Dudziak, 2003) a literacia podia ser definida como "a habilidade de compreender matérias, ler criticamente, usar materiais complexos e aprender por si mesmo".

Na prática os países desenvolvidos usam uma variedade de definições. Vários estudos como é o caso do International Adult Literacy Survey (IALS) (OCDE,2000) definem a literacia como "the ability to understand and employ printed information in daily activities at home, at work and in the community – to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potencial" (Kirsch, 1993). Esta definição pretende ir além da mera compreensão e descodificação de textos e inclui já um conjunto de capacidades de processamento de informação que os adultos usam na resolução das tarefas associadas ao dia a dia da sua vida pessoal, profissional e social (Benavente, 1996).

Com efeito, o surgimento do conceito de literacia está também associado à complexificação da sociedade e aquilo a que poderíamos chamar terciarização da atividade humana que é hoje incomparavelmente mais intelectual do que manual.

No Canadá, a Ontario Literacy Coalition refere que já não é suficiente "reading the word", mas sim "reading the world" e que a literacia é um meio para compreender a nossa cultura e o mundo em que vivemos (OLC, 2005).

O Centre for Literacy in Quebec vai mesmo vai longe e acrescenta que a literacia é um conceito complexo por ser "culturally defined" e enfatiza o facto de a literacia variar de contexto para contexto.

No "Estudo Nacional de Literacia" coordenado por Benavente (1996) a autora adotou para o efeito o conceito usado em estudos canadianos segundo o qual "a literacia é entendida como as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana" (Idem, p. 13). Este estudo foi pioneiro no nosso país, pois não havia nenhum outro que incidisse sobre a população adulta.

O estudo consistiu na aplicação de um inquérito por entrevista direta que recolhia a caracterização social dos entrevistados e autoavaliação das suas atitudes relativas a competências de uso de materiais escritos (questionário) e a avaliação direta das competências de literacia (teste).

Estes testes foram aplicados a 2449 pessoas entre os 15 e os 64 anos. Foram estabelecidos 5 níveis de dificuldade, de 0 a 4 que refletiam as capacidades de processamento de informação escrita nos três domínios da literacia considerados: a prosa, os documentos e o cálculo. Os resultados revelam um perfil geral de literacia no país bastante fraco, em que uma elevada percentagem de pessoas demonstra fracas capacidades de executar tarefas muito simples baseadas na leitura e no cálculo.

nível 0	Nível 1	nível 2	Nível 3	Nível 4
10,3%	37,0%	32,1%	12,7%	7%

Tabela 3 - Resultados obtidos nos testes de literacia em Portugal (Benavente, 1996)

Estes resultados revelam ainda que as competências de leitura se distribuem desigualmente pela população portuguesa - que o nível de literacia é mais elevado na região de Lisboa e Vale do Tejo, a dos jovens é mais alta do que a dos idosos e os indivíduos que vivem em cidades têm melhores resultados do que os que vivem em aldeias e lugares isolados.

Analisando as causas destes resultados, que não são para a autora assim tão surpreendentes, tendo em conta os antecedentes históricos de baixa escolarização do nosso país, compreende-se que os aspetos relacionados com o ambiente familiar, os contextos domésticos pobres em livros, para além da ineficácia da formação profissional, a ausência de uma ação de alfabetização de adultos, o insucesso e abandono escolar, bem como a necessidade de alterar algumas estratégias pedagógicas na escola estarão na origem de tais resultados (Idem).

Importa também ter a clarividência de compreender que "o aumento da literacia das populações não é, evidentemente, nenhuma panaceia para os problemas sociais nem

nenhuma fórmula mágica para o desenvolvimento" (Idem, p. 407). No entanto também não podemos ignorar que ela será com certeza uma condição cada vez mais indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica, ao nível individual e para o país um fator de desenvolvimento económico, qualidade democrática e mesmo de afirmação internacional.

Por isso, a questão da literacia não é hoje encarada como uma questão menor, pois sabe-se que "para as pessoas ou para os grupos, a ausência de competências de literacia ou a sua posse em níveis bastante limitados, poderão ser ameaças efetivas de exclusão social"…"e para os países perfis globais de literacia baixa podem constituir sérios obstáculos ao desenvolvimento" (Idem, p. 404).

Podemos dizer hoje que a literacia tem uma profunda influência nos indivíduos e na sociedade, com reflexos ao nível pessoal, social e económico. De facto, níveis de literacia elevados são hoje associados à empregabilidade e à cidadania (OCDE, 2000).

Este relatório refere ainda:

"High literacy is also associated with better health outcomes, for example increased longevity and healthier habits and life styles. There is a further link between literacy and public and civic participation" (OCDE, 2000, p. 16).

A Unesco está a liderar a Década da Literacia das Nações Unidas, com o slogan "Literacia é liberdade". Lançada em 2003, esta iniciativa visa aumentar os níveis de literacia e "empower people everywhere". Ao promover esta iniciativa a comunidade internacional reconhece que a promoção da literacia é do interesse de todos e faz parte do esforço de paz, respeito e intercâmbio num mundo globalizado.

> Literacy is about more than reading and writing – it is about how we communicate in society. It is about social practices and relationships, about knowledge, language and culture. Literacy…finds its place in our lives alongside other ways of communicating. Indeed, literacy itself takes many forms: on paper, on the computer screen, on TV, on posters and signs. Those who use literacy take it for granted – but those who cannot use it are excluded from much communication in today's world. Indeed, it is the excluded who can best appreciate the notion of "literacy as freedom."
>
> (UNESCO statement for the United Nations Literacy Decade, 2003 –2012)

Em resumo, por literacia entende-se uma combinação de competências e conhecimentos que torna o indivíduo capaz de dominar todo o tipo de mensagens, independentemente do suporte. O conceito de literacia inclui a literacia informática, a literacia do consumidor, a literacia da saúde, a literacia dos media, a literacia cultural e a mais abrangente de todas, a literacia da informação – "Literacia significa ser capaz de

obter e perceber bem ideias novas para as usar quando necessárias. Literacia significa saber como aprender" (Stripling & Eric, 1992).

2.2 - A Literacia em Portugal

Um relatório muito recente intitulado "A dimensão económica da Literacia em Portugal: uma análise" (Gepe, 2009) analisa os dados existentes sobre os níveis de escolarização, a qualidade da população ativa e o valor económico da literacia em Portugal e analisa também as opções políticas tendentes a assegurar um aumento desejável das competências de literacia.

Partindo da definição de literacia como "a capacidade de utilizar informações a partir de suportes impressos para resolver problemas" (OCDE, 1998), este trabalho analisa vários estudos internacionais para concluir que "Portugal apresenta os níveis mais baixos de competências de literacia de entre os países onde se realizaram inquéritos até à data"e "que a literacia é importante à escala macroeconómica" uma vez que "a existência de uma elevada proporção de adultos com baixos níveis de literacia inibe, pois, o crescimento económico a longo prazo" (GEPE, 2009, p. 9/10). O estudo conclui portanto que Portugal deve preocupar-se com a economia da literacia - em primeiro lugar porque esta exerce uma grande influência na capacidade de o país gerar riqueza. Para além disso o défice em literacia gera um agravamento das desigualdades e este tem consequências ao nível da educação e da saúde e finalmente porque a baixa literacia reduz a eficácia dos investimentos públicos (Ibidem).

Nesta análise os autores baseiam as suas conclusões nos resultados de um estudo sobre competências de literacia nos adultos nos países da OCDE, realizado entre 1994 e 1998 a uma população entre os 16 e os 65 anos. O estudo foi feito em três níveis – prosa, documento e quantitativos e os resultados foram categorizados por níveis de competência de literacia. Foram para tal descritos 5 níveis de competências. Os resultados não foram, de todo, animadores para Portugal – "os resultados documentam claramente o baixo nível médio de competências de literacia da população adulta portuguesa" (Idem, p. 77).

> "Em certos países, grandes proporções da população adulta têm elevados níveis de literacia. Em geral, a Finlândia, os Países Baixos, a Noruega e a Suécia apresentam as maiores proporções, no que respeita aos níveis 3 e 4/5. A Suécia destaca-se por ter a maior proporção de adultos com resultados dos níveis 4/5 nas três escalas. Contudo, há igualmente países que, com a mesma

> regularidade, apresentam grandes proporções da população com resultados nos níveis mais baixos de literacia, nomeadamente, o Chile, a Polónia, Portugal e a Eslovénia. Outros países, como a Nova Zelândia, a Suíça (nos três grupos linguísticos) e os Estados Unidos, situam-se a meio das escalas." (Ibidem)

Um dado curioso, e com certeza sintomático, é a parte do estudo IALS (OCDE, 2000) que se refere à questão das competências cívicas e do capital social. Na resposta à pergunta formulada sobre participação em atividades comunitárias de voluntariado na sociedade sueca, cerca de 50% da população adulta participa pelo menos uma vez por mês nesse tipo de atividades, enquanto em Portugal apenas 20% da população indica a participação em atividades desse tipo. Ora, sabe-se que "essas associações proporcionam um ambiente rico para a aprendizagem informal que promove os valores democráticos e ajuda a manter os indivíduos mentalmente ativos" (GEPE, 2009, p.115).

Para terminar a nossa análise a este estudo, importa referir que ele analisa também os dados do programa PISA e salienta deste o aspeto que considera mais relevante:

> "a aptidão dos jovens portugueses em matéria de leitura é altamente condicionada pelo seu contexto social. Os alunos oriundos de agregados familiares socialmente desfavorecidos obtêm resultados médios muitos inferiores aos seus colegas mais favorecidos" (Idem, p.74).

Por essa razão esta análise defende o Plano Nacional de Leitura como um elemento estratégico para reduzir as desigualdades sociais, no que se refere ao acesso às práticas e aos recursos de leitura.

> "Por conseguinte, o presente relatório apoia claramente o Plano Nacional de Leitura e os seus objectivos de melhorar os comportamentos de literacia da leitura no pré-escolar e entre as crianças e os jovens no ensino básico e, a longo prazo, aumentar a procura social de leitura." (Idem, p. 121)

Finalmente, embora o nosso trabalho se oriente em outra direção, importa aqui referir que a questão da literacia, embora seja, como vimos, um conceito muito mais amplo, está intimamente ligada à leitura. Esta está na sua base e sem um profundo exercício/prática desta não poderá haver aumento da competência de literacia. Para (Roca & Guerrero, 2008, p. 58/59) na escola os alunos devem exercitar a leitura, mas também o pensamento reflexivo e por isso os autores referem o binómio de competência leitora (onde aprendem a desfrutar de obras literárias) em conjugação com o pensamento reflexivo (onde se desenvolvem as competências de informação).

Com efeito, quem lê mais, lê melhor, compreende melhor e está mais preparado para resolver problemas, tomar decisões e enfim para enfrentar os desafios da sua vida pessoal, profissional ou social.

> When learners of all ages have the opportunity to read stories and explore information that matters to them, various forms of literacy and numeracy can emerge. Research has shown that school libraries have the tools to inspire literacy in learners of all ages. (School libraries work!, NCLIS, 2008)

2.3 - O Conceito de literacia da informação

Vivemos desde há já alguns anos numa sociedade caracterizada pelos enormes fluxos de informação – esta passou a ser reconhecida como um elemento chave em todos os setores da sociedade. A emergência da sociedade baseada no conhecimento trouxe um novo paradigma económico que se instalou nos últimos 20 anos do século passado e se acentuará, com certeza, neste novo século e que condiciona todos os aspetos da nossa vida.

Estar informado é hoje em dia essencial para o bom desempenho pessoal, profissional e social. No entanto, a quantidade esmagadora de informação disponível por vários meios, sobretudo pela Internet, veio colocar um novo problema relacionado com a qualidade das fontes, com a organização e mesmo com a forma como se assimila de modo eficaz tanta informação disponível.

Muitas mudanças têm ocorrido já na nossa sociedade, mas atrevemo-nos a dizer que nenhuma como esta constituiu um tão grande desafio como o que se coloca com o advento da Sociedade da Informação. A informação aumenta a um ritmo alucinante e isso pressiona a evolução tecnológica no sentido de responder à necessidade de armazenar, organizar e aceder a tal quantidade de informação.

No entanto, o que temos neste momento é uma imensa quantidade de informação fragmentada e a que nem todos têm acesso. De toda a quantidade de informação disponível, na verdade o que as pessoas necessitam é de obter uma determinada parte, para fins pessoais, profissionais ou outros. E precisam de estar prontos para o fazer ao longo da sua vida, porque as mudanças são tão rápidas que aquilo que aprenderam no seu percurso escolar e/ou profissional pode já estar obsoleto amanhã. Assim, a necessidade de lidar com a informação será uma necessidade permanente, tanto mais que a sua qualidade de vida pode depender dessa atualização (ALA, 1989).

De acordo com o relatório "Understanding Information Literacy: A Primer" (Horton, 2007) o conceito de "literacia da informação" não pode ser atribuído a um só autor nem a um só trabalho ou estudo. Antes reflete uma convergência de

pensamento/reflexão de vários sectores, disciplinas e áreas de investigação. Entre eles encontram-se:

- Um relatório intitulado "The information service environment relationships and priorites" de 1974, da autoria do bibliotecário americano Paul Zurkowski para a National Commission for Libraries and Information Science (NCLIS) Neste relatório Zurkowski antevia um cenário de mudanças, referia-se pela primeira vez ao conceito de "information literacy" e falava da necessidade de as pessoas se tornarem "information literate" se queriam sobreviver e competir na emergente Sociedade da Informação (Idem, p. 1).

- As diversas teorias dos movimentos de reforma educativa que tiveram início nos anos 60 e ainda continuam e que valorizam o pensamento crítico e o aprender a aprender em detrimento da mera memorização de factos e números.

- A revolução nos computadores, incluindo o PC e a internet e a revolução dos meios de comunicação, incluindo o wireless e as tecnologias multimédia.

- O Presidential Committee on Information Literacy promovido pela ALA, cujo relatório final publicado em 1989, e por nós já citado, concluiu da necessidade de dar mais atenção a este conceito já que ele tem uma importância decisiva para os indivíduos, para os negócios e para a cidadania. Este relatório refere igualmente as mudanças a introduzir na escola ao nível por exemplo do resource-based learning, no sentido de preparar os alunos para os desafios desta sociedade. O relatório conclui dizendo que essa necessidade é já sentida por todos na sociedade, desde os educadores aos empregadores e pais e por isso o domínio da "information literacy" se torna tão urgente.

> This call for more attention to information literacy comes at a time when many other learning deficiencies are being expressed by educators, business leaders, and parents. Many workers, for example, appear unprepared to deal effectively with the challenges of high-tech equipment. There exists a need for better thinkers, problem solvers, and inquirers. There are calls for computer literacy, civic literacy, global literacy, and cultural literacy.
> To respond effectively to an ever-changing environment, people need more than just a knowledge base, they also need techniques for exploring it, connecting it to other knowledge bases, and making practical use of it. (ALA, 1989)

Ainda em 1976 surgiu um novo significado para o conceito de literacia da informação, desta feita previa-se o seu uso associado à questão da cidadania, como instrumento de emancipação política. A esse respeito Owens (1976) referia que "todos os homens são iguais, mas aqueles que votam munidos de informação estão em posição de tomar decisões mais inteligentes do que aqueles cidadãos que não estão bem

informados." E concluía que a aplicação de recursos informacionais aos processos de decisão era, por isso, de vital importância.

Também na Austrália as iniciativas relacionadas com a Literacia da informação surgem pela primeira vez nas bibliotecas escolares durante os anos 70 e na Nova Zelândia em meados na década de 80 (Anziil, 2004).

> "Just as success in Industrial Age depended on a school system that taught us how to read, write, add and subtract; our success in the Information Age depends on a school system that teaches us how to manage information, utilizes technologies, innovate and above all – think."
> (Barrett, 1996, citado por ASLA, 2006)

O primeiro estudo no campo da literacia nos EUA chamado "Nation at risk" expôs as fragilidades do sistema, pois concluiu que, apesar de relativamente escolarizada, a população revelava dificuldades na utilização do material escrito. Ao mesmo tempo os bibliotecários, enquanto especialistas em conhecimento foram desenvolvendo iniciativas que culminaram com a publicação pela AASL (American association of school libraries) em 1988 do documento "Information Power: Building partnerships for learning". Este documento atribui ao bibliotecário a tarefa de conduzir a aplicação de modelos de literacia da informação em meio escolar "the school library media program demonstrates that information literacy – the ability to access, use and evaluate information in all sorts of formats - is the key ingredient in mastery of subject-matter outcomes" (ALA/AASL, 1988).

Ainda na década de 80 surge um trabalho da autoria de Karol C. Kahlthau intitulado Information skills for information society" (1988), em que a autora lança as bases da educação para a literacia da informação, sendo que esta deveria estar integrada no currículo e isso significava que a deveríamos entender não como uma disciplina isolada e sem contexto, mas sim transversalmente, integrada nos conteúdos curriculares. O foco seria agora o aluno e a aprendizagem, sendo que as tecnologias de informação seriam apenas uma ferramenta ao serviço da aprendizagem.

Em 1988, a autora publicou o Modelo para o Processo de Pesquisa (Information Search Process) baseado num projeto de pesquisa que levou a cabo em escolas secundárias com alunos envolvidos em processos de pesquisa. O seu modelo tornou-se muito popular e em 1997 foi utilizado em várias bibliotecas escolares para demonstrar a atitude dos utilizadores face ao processo de pesquisa, assim como para analisar os resultados em cada estádio do seu trabalho. Este modelo apresenta-se em 6 etapas (início da tarefa, seleção, exploração, formulação, recolha e apresentação) e considera o processo de pesquisa como uma série de sentimentos, pensamentos e ações, os quais

vão evoluindo ao longo da pesquisa. Os sentimentos de insegurança vão dando lugar a confiança e certeza e os pensamentos evoluem do incerto e vago para o mais claro e específico.

> The model of the ISP describes users' experience in the process of information seeking as a series of thoughts, feelings, and actions. Thoughts that begin as uncertain, vague, and ambiguous become clearer, more focused, and specific as the search process progresses. Feelings of anxiety and doubt become more confident and certain. Through their actions, people seek information relevant to the general topic in the beginning stages. (Kuhlthau, Developing a model of the library search process: Investigation of cognitive and affective aspects, 1988)

Este modelo foi considerado inovador, já que foi pioneiro a investigar os aspetos afetivos e os sentimentos de uma pessoa no processo de pesquisa de informação a par com os aspetos cognitivo e físico. Concluiu-se que a incerteza e a insegurança não ocorrem apenas na primeira fase, quando muito pouco ou nada se sabe sobre o tema que investigamos, mas acontece igualmente nas fases intermédias quando se encontram muitas informações, com diversos graus de importância e que podem até ser por vezes contraditórias. Nestas zonas de incerteza indicam que existe uma necessidade de intervenção por parte dos intermediários da informação (Kuhlthau, Inside the search process: Information seeking from the user's perspective, 1991).

No final da década de 80 surge um documento (a que já nos referimos) da ALA (American Library Association) e que contém uma das definições mais conhecidas e mais citadas sobre a competência em literacia da informação:

> "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 efectivamente a informação...Resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela."
> (American Library Association – Presidential Committee on information literacy, 1988, p.1)

Deste conceito decorre a necessidade de adotar um novo modelo de aprendizagem baseado no uso de recursos de informação para a aprendizagem e resolução de problemas, de forma contextualizada, a fim de incutir nos alunos o hábito de procurar e utilizar criticamente a informação. Para tal é ainda necessária uma reestruturação curricular e uma maior cooperação entre a sala de aula e a biblioteca e os seus profissionais. (Dudziak, 2003, p. 33).

No Reino Unido, a School Library Association define a literacia da informação como um "umbrella term", sendo que compreende as competências, as estratégias, o conhecimento e as atitudes que quando combinadas nos permitem ler para buscar

informação, pesquisar e aprender com eficácia. Refere igualmente que a literacia da informação reforça o conceito de aprendizagem como um processo e é uma forma de compreender as suas estratégias de aprendizagem e ao mesmo tempo tornar as aprendizagens mais significativas (SLA, 2010).

Também a ASLA (2006) se refere à literacia da informação como sendo de extrema importância para sobreviver na sociedade da informação "Information literacy is a critical vital skill in today's information maze" (p. 18) e define também uma mudança nos aprendentes, sendo que os alunos mais eficazes não são apenas aqueles que sabem mais, mas sim aqueles que sabem como encontrar e usar a informação de que necessitam (ASLA, 2001).

De acordo com as conclusões de um workshop da Unesco (2008) em Espanha sobre LI, a definição encontrada coincide com o conceito já expresso pela OCDE (1998) e refere o conceito de empowerment – "Information literacy is a means to empower people in all works of life to seek, evaluate, use and create information effectively to achieve their personal, social, occupational and educational goals."

2.4 - A literacia da informação e as bibliotecas escolares

A Biblioteca Escolar enquanto centro de recursos é o local certo, com características únicas na escola, para permitir desenvolver as capacidades dos alunos em termos de literacia e por via disso melhorar o seu desempenho académico e prepará-los para a vida ativa.

Os estudos demonstram que há três fatores que determinam a qualidade do impacto da BE no desempenho nos alunos: bons recursos, bibliotecários com formação e trabalho colaborativo com os professores dos departamentos (Williams, 2001, citado por DfES, 2008, p. 18). Tendo em conta que o controle destes três fatores é da responsabilidade do Diretor/Órgão de Gestão, assim se infere que a qualidade da BE depende sempre do grau de importância e atenção que lhe é dada ou que obtém por parte do Diretor/Órgão de Gestão.

A afetação de recursos e o apoio em geral às atividades da biblioteca por parte do Diretor/Órgão de Gestão são determinantes para a criação de uma BE mais

eficaz. E as bibliotecas eficazes são aquelas que, entre outros, possuem programas de práticas de literacia da informação (Ofsted, 2006, p. 2).

> "Effective school library programs can also help promove the development of information literacy skills among all students" (Ontario, The Ministry of Education, 2000, citado por ASLA, 2006)

Conforme se pode constatar pela breve revisão da literatura sobre o conceito de literacia da informação facilmente podemos concluir que foram os professores bibliotecários e as suas associações as primeiras a chamar a atenção dos governos para a importância desta realidade, de analisar as suas faces e implicações na sociedade, bem como lidar com este conceito/desafio causado pela sociedade da informação. "Teacher librarians are among the first to recognize the importance of information literacy in an information society" (ASLA, 2006).

Já em 1989, o Comité presidencial da Literacia da Informação da ALA, no seu relatório final escreve: "How our country deals with the realities of the information age will have enormous impact on our democratic way of life and on our nation's ability to compete internationally".

Esta questão prende-se com a igualdade de oportunidade de acesso à informação que é um dos temas mais caros a qualquer bibliotecário na biblioteca escolar, pública ou universitária em qualquer parte do mundo - "Para as bibliotecas públicas, trata-se de uma questão essencial: facilitar a informação não é suficiente, pois é necessário conseguir que ela se torne útil, isto é, passível de ser transformada em conhecimento, por parte de quem a procura" (Nunes, 2007, p. 50).

Eles que são "media specialists" sabem que ter mais informação não é necessariamente melhor e que o real poder da informação é ter a informação que precisamos quando precisamos e que para isso é necessário um treino de competências. Além disso sabe-se também que existe ainda, mesmo nos países ditos desenvolvidos, uma faixa da população que não tem acesso em casa aos meios de informação e às novas tecnologias e que o information gap se tornou agora um digital divide (termo que pretende definir o fosso entre os que usam os computadores e a internet e os que não o fazem - Mehra et al., 2004, p.782).

Foi também nesse sentido que já em 2003 os participantes do Information Literacy Meeting of Experts organisado pelo NCLIS com o apoio da Unesco propuseram alguns princípios sobre LI que vão no sentido de pedir aos governos que desenvolvam programas interdisciplinares para promover a LI como um passo necessário para reduzir o digital divide. Nessa Declaração de Praga propõem igualmente

que a LI seja uma parte integrante da Educação para todos, tendo em vista o cumprimento das metas de desenvolvimento do milénio aprovadas pela ONU (NCLIS/UNESCO, 2003).

> Libraries of all types, and especially school libraries, help to bridge the digital and cultural divide between students who have access to texts and information technology and those who do not. *Literacy for Learning: The Report of the Expert Panelon Literacy in Grades 4 to6 in Ontario*

Se em algum momento alguém pensou que as bibliotecas, com o aumento do fluxo de informação e com as novas tecnologias digitais, se tornariam desnecessárias enganou-se, pois os meios de circulação e difusão podem ser diferentes, mas a necessidade de a armazenar, organizar e tornar disponível continua tão ou mais essencial do que outrora.

> "With the advent of high technology and sophisticated networks, many school have approached technology as if it were separate and distinct from "the library". But after networks are in and the equipment in place, it soon become evident that materials and information merely have new paths to take. The concept of a vast store of materials and information poised to serve teachers and learners remains intact no matter what it is named – the library, the library media centre, the information portal, or network central." (Loertscher, 2000, p.31)

Poderemos também ser levados a pensar que o ensino das habilidades de literacia da informação não se coloca nos primeiros níveis de ensino. No entanto, tal não corresponde à verdade, não só porque nesta idade os alunos estão muito abertos a novas experiências e novas aprendizagens e adaptam-se ainda melhor às novas tecnologias, como também formando-se nesta idade, adquirem-se já competências para a vida inteira.

A prova disso são os inúmeros programas de aplicação de habilidades de pesquisa também no 1º ciclo e mesmo no JI que fomos encontrando ao longo do nosso estudo, que estão a ser desenvolvidos e aplicados por professores bibliotecários ou "learning media specialists", já que estamos a falar sobretudo de experiências/projetos nos USA, Canadá, Austrália, Reino Unido e também em Espanha. Desses projetos falaremos mais em detalhe no próximo capítulo.

> "We believe that teaching information literacy skills and the associated ICT skills in a coherent curriculum and library context is one of the most important jobs for teachers, librarians and support staff in primary schools" (SLA, 2010).

Em 1988, as orientações nacionais para os programas de bibliotecas escolares no Estados Unidos (Information Power, 1988, p. 3) declaravam que a missão das

bibliotecas escolares/centros de recursos era "ensure that students and staff are effective users of ideas and information," e preconizava a participação ativa do professor bibliotecário/media specialist no processo de ensino/aprendizagem.

Ainda na década de 80 surgem vários estudos que associam a literacia da informação ao papel educativo das bibliotecas. O livro editado por Patricia Breivik (1998, p. 25) refere a cooperação entre bibliotecários e professores e introduz o conceito de educação baseada em recursos "Resource-based learning" que enfatiza os processos de construção do conhecimento a partir da busca e uso de informação, de forma integrada no currículo. Nesta perspetiva construtivista do conhecimento a biblioteca constitui um elemento-chave na educação.

Pode dizer-se que a forma como a informação chega até ao utilizador tem sofrido uma grande transformação devido à evolução tecnológica. No entanto, o local onde ela se concentra e se organiza continua a ser a biblioteca, que pode agora ser chamada de centro de recursos, portal ou biblioteca virtual, mas foi e continua a ser o local onde os professores e os alunos devem recorrer para se apropriarem da informação e do conhecimento.

> "With the advent of high technology and sophisticated networks, many school have approached technology as if it were separate and distinct from "the library". But after networks are in and the equipment in place, it soon becomes evident that materials and information merely have new paths to take. The concept of a vast store of materials and information poised to serve teacher and learners remains intact no matter what it is named – the library, the library media centre, the information portal, or network central." (Loertscher, 2000, p. 34).

À biblioteca escolar está-lhe outorgada uma grande função educativa como centro de recursos para a aprendizagem e o caminho para contribuir para uma melhoria da aprendizagem dos alunos nesta sociedade atual foi bem cedo compreendido pelos bibliotecários de todo o mundo, sobretudo nos países onde há uma maior tradição de uso de bibliotecas:

> "A nuestros usuários no hay que formalos unicamente en la utilización de la biblioteca, sino en la utilización de la información en sus diversas posibilidades de acceso y recuperación com el objetivo que puedan aprender transformando la información en conocimiento" (Roca, 2006, p.60)

Também o investigador Ross Todd não deixa de sublinhar nas suas conferências a relação entre a literacia da informação e as bibliotecas escolares, referindo que é a elas e aos seus profissionais que cabe preparar os alunos para os desafios do século XXI:

"School libraries and school librarians as transformational agents are about enabling students to transform information into new knowledge, and this is a complex, carefully designed and guided process" (Todd R. J., From learning to Read to Reading to Learn: School libraries, literacy and Guided Inquiry, 2006)

2.5 - Estudos que comprovam a relação entre a existência de uma BE e a melhoria dos resultados escolares dos alunos

Importa igualmente no âmbito deste trabalho ajudar a compreender se o esforço e o investimento feitos ou a serem feitos, nomeadamente ao nível da escola pelo Diretor, terão impacto positivo nos resultados escolares dos alunos. De resto, este é um dado relevante que o Diretor precisa de ter para tomar decisões. E é nesse sentido que temos muitos investigadores a sublinhar a importância das evidências – evidence-based learning (Todd R. J., School librarian as teachers: Leaning outcomes and evidence-based practice, 2002).

Como não existem estudos nesta matéria que revelem a situação em Portugal, recorreremos a pesquisas levada a cabo em países onde as bibliotecas escolares têm uma forte presença e onde simultaneamente existem práticas instituídas de aferição e avaliação de projetos, desenvolvidos por associações de bibliotecas e instituições de ensino superior.

Os EUA é porventura o país onde podemos encontrar mais estudos nesta área e por isso vamos apenas referir alguns que consideramos mais relevantes, por serem feitos por especialistas de reconhecido mérito na área e por envolverem grandes amostras, por serem, portanto, mais representativos da realidade.

O investigador Keith Curry Lance conduziu entre 2000 e 2004 diversos estudos em escolas de vários estados americanos e estes demonstram que de uma forma consistente os alunos nas escolas com bibliotecas com recursos humanos e materiais adequados obtinham resultados entre 10 a 25% mais altos nos testes standard do que os alunos em escolas com fracos recursos na biblioteca (OLA, 2006, p. 7).

Para além disso, os estudos desenvolvidos por este autor revelaram ainda que quanto maior o número de horas de abertura da biblioteca, mais altos são os níveis de resultados dos alunos. Lance concluiu que o mais importante fator de influência nos resultados dos alunos, depois da pobreza, é a qualidade do programa de literacia da biblioteca da escola – "the next strong and most consistent factor (in the results) is the quality of the school media program" (Lance, 2004).

O que é de salientar nos estudos de Lance é o facto de se ter conseguido provar que houve melhoria nas aprendizagens e nos resultados dos alunos, quando se conseguiu demonstrar que a BE possuía um programa articulado de ensino de utilização da informação em todos os seus formatos, visando o desenvolvimento de novas aprendizagens (Todd, 2002).

Num "paper" da Research Foundation intitulado "School Libraries Work!" (Edição atualizada de 2008) foram recolhidas opiniões e dados de várias organizações e ainda estudos empíricos feitos nos EUA nestas duas últimas décadas que demonstram com dados quantificados o impacto das bibliotecas escolares e dos "library media specialists" nos resultados dos alunos. Com efeito, este paper resume as conclusões essenciais de estudos feitos em 19 estados americanos onde foram feitas pesquisas, sobre as diversas áreas e serviços prestados pelas bibliotecas escolares e pelos professores bibliotecários e as conclusões coincidem naquilo que é essencial – nas bibliotecas com recursos adequados, com um profissional com formação na área e com um horário de funcionamento adequado, os alunos recorrem mais, estão mais motivados para a leitura, leem mais, utilizam melhor a informação e obtém melhores resultados nos testes oficiais.

No estudo do estado de Delaware (Todd, 2005-6) os dados recolhidos demonstram que 98,2% dos alunos eram ajudados pela biblioteca escolar no seu processo de aprendizagem, quando a biblioteca da escola possuía professores bibliotecários certificados a tempo inteiro, horários flexíveis, programas ativos de desenvolvimento da literacia da informação e uma infraestrutura em rede de tecnologias de informação. Este estudo revelou que os alunos do grau 3-5 consideram que a biblioteca os apoia fortemente com os seus hábitos de leitura, a melhorar as competências de leitura e os motiva a ler mais (NCLIS, 2008).

Também um estudo conduzido por Lance, Hamilton-Pennell e Rodney em 2000 no Alaska demonstrou claramente que os alunos das escolas secundárias com professor bibliotecário a tempo inteiro tinham o dobro das probabilidades de obter um resultado

médio ou acima da média nos testes oficiais do estado da Califórnia (California achievement tests – CAT5) do que os seus colegas das escolas onde não havia professor bibliotecário a tempo inteiro. Neste estudo foi ainda possível comprovar uma associação positiva entre a aplicação de programas de literacia da informação dados por professores bibliotecários e os resultados escolares dos alunos – "The more often students recieve library/information literacy instruction from the library media specialist, the higher the test scores" (Idem).

Finalmente, no que se refere aos estudos nos EUA, mencionaremos um dos que pela sua dimensão tem um impacto muito importante para o desenvolvimento futuro das bibliotecas escolares. O estudo intitulado "Student learning through Ohio School Libraries: The Ohio Research Study" de 2004 é da autoria de Ross Todd e Carol Kuhlthau, em associação com a OELMA e foi aplicado a 13.000 alunos. Este estudo do Ohio pretendia compreender a forma como os estudantes beneficiam das bibliotecas escolares e quantificar a relação entre estas e a aprendizagem dos alunos. Este estudo demonstrou que 99,4% dos alunos acreditam que as bibliotecas escolares e os serviços que prestam ajudam-nos a tornarem-se melhores aprendentes. Os números revelam que as bibliotecas eficazes têm programas liderados por "library media specialists" e desempenham um papel importante como facilitadores da aprendizagem em geral e da literacia da informação em particular. Os resultados do estudo salientam o impacto dos "library media specialists" na sua dupla função de especialistas da aprendizagem da informação e de parceiro/líder educativo na implementação de um programa geral de literacia da informação na escola, o qual articule as metas/perfis de literacia da biblioteca e que providencie processos de aprendizagem (Todd & Kuhlthau, 2004).

A partir de alguns estudos internacionais realizados em países como os EUA, o Canadá, o Reino Unido e a Austrália por nós analisados e aqui referidos, podemos concluir que existem evidências que comprovam o impacto positivo produzido pelas bibliotecas escolares quer em termos de impacto nos testes de leitura, na literacia e mesmo nos resultados dos testes de avaliação final. Estas evidências demonstram que:

- A existência de um programa consistente de biblioteca, adequadamente financiado e levado a cabo por profissionais com formação na área pode levar a melhores resultados escolares, independentemente dos níveis socioeconómicos da comunidade;
- A qualidade dos recursos da coleção tem um impacto na aprendizagem dos alunos;

- O trabalho colaborativo entre os professores e o professor bibliotecário tem um impacto significativo na aprendizagem, nomeadamente quando se planificam unidades letivas em conjunto ou quando se usam os recursos existentes;
- Os resultados dos testes são mais altos onde existe uma mais alta taxa de frequência e utilização da biblioteca;
- A quantidade de empréstimo de livros da biblioteca tem impacto positivo nos resultados dos testes de leitura;
- A integração de programas de literacia da informação no currículo pode melhorar os resultados dos alunos nos testes de literacia;
- As bibliotecas têm um efeito positivo na autoestima, confiança, autonomia e sentido de responsabilidade dos alunos em relação à sua própria aprendizagem. (Lonsdale, 2003), (NCLIS, 2008), (OLA, 2006), (Ofsted, 2006)

As conclusões destes estudos recentes, efetuados em países com grande tradição de trabalho nas bibliotecas escolares, não deixam margem para dúvida: quer seja nos testes de leitura, nos testes de literacia ou nos testes nacionais de avaliação externa, a existência de uma biblioteca eficaz produz um impacto positivo nos resultados dos alunos.

2.6 - Programas de Literacia da Informação

Uma vez estabelecido o quadro teórico que nos permite concluir acerca da importância e dos benefícios de nas BE existir um programa para o ensino da literacia da informação, cremos que a próxima tarefa será compreender como poderá ser desenvolvido tal projeto.

Para melhor compreendermos a tarefa procederemos a uma abordagem das teorias e conceitos de aprendizagem que lhe estão subjacentes – aprender a aprender, a conceção construtivista da aprendizagem e o aprender ao longo da vida.

Para isso necessitamos igualmente de estabelecer as competências que queremos desenvolver nos alunos e estabelecer as fases do processo de busca, seleção e uso da informação.

2.6.1 - Aprender a aprender e aprendizagem ao longo da vida

O conceito de literacia da informação surge precisamente a par com o advento da sociedade da informação – esta em que vivemos e onde a produção de informação ocorre a uma velocidade estonteante, o que faz com que tudo esteja em constante atualização e em constante mudança. Ora, para nos mantermos atualizados, mais do que sermos meros repositórios da informação que aprendemos nas aulas com o professor e o manual, temos de desenvolver competências que nos permitam agora e no futuro aprender mais e aprender de novo. De facto, o mais provável é que os conhecimentos que os alunos adquiriram na escola estejam já desatualizados quando estes chegarem ao mercado de trabalho e não sejam suficientes para garantir um bom desempenho na vida adulta.

> Hoy nadie puede esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido en la juventud le baste para toda la vida, pues la evolución actual del mundo exige una actualización permanente del saber. (Morales, 2000, p.12)

Por vezes identifica-se o aprender a aprender com o aprender a pensar, pois trata-se de saber considerar as variáveis de um problema e controlar os processos mentais que se realizam para a sua solução. A aprendizagem deve ser ativa e significativa, isto é, relacionada com o que já se sabe, provocando modificações na estrutura do nosso sistema cognitivo, de modo a que se torne mais complexo e mais preparado para assimilar outros tipos de informação (Morales, 2000).

Pode dizer-se que o desafio da Educação foi e continua a ser o de dotar os alunos de conhecimentos que transcendam as matérias curriculares e sejam aplicáveis a outras situações da vida, evitando assim um "saber inerte", confinado apenas ao contexto específico em que o aluno o aprendeu (Idem, p. 82).

> La actual Reforma educativa no ha hecho más que subrayar la necesidad de que los alumnos aprendan a aprender, es decir, que aprendan formas de operar con la información que reciben hasta alcanzar un grado de autonomía de aprendizaje suficiente para adaptarse a las contingencias del medio en el que habitan (Monereo, 1997, citado por Morales, 2000)

E vai nesse sentido também a Reforma Curricular que aconteceu aqui em Portugal materializada no Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro que introduziu as Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND) visando precisamente "a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes", bem como a "valorização da diversidade das metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com

recurso às TIC, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida" (Artº 3ª, alíneas c) e h) do D.L. 6/2001).

O mesmo D.L. traça nestes termos os objetivos e conteúdos para estas duas áreas:

> *"a*) Área de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos;
>
> *b*) Estudo acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens."

Compreende-se a importância dada aos trabalhos de projeto e aos métodos que favoreçam a autonomia da aprendizagem, pois o aprender a aprender tem sido citado como um dos indicadores chave para ajudar a avaliação da eficácia dos sistemas educativos, já que implica o desenvolvimento de um conjunto de ferramentas e capacidades que apoiam o processo de aprendizagem em vários contextos (Morales, 2000, p. 83).

Desenvolver competências em literacia da informação significa a possibilidade de maximizar o potencial de todo o indivíduo para aprender a aprender. As competências enumeradas pela IFLA a serem desenvolvidas num programa de Literacia da Informação e competências de estudo conduzem-nos precisamente ao conceito de aprender a aprender. Trata-se das "competências de aprendizagem autónoma, centradas em cada um; competências de cooperação, de planeamento, de localização e recolha, de seleção e valorização, de organização e registo, de comunicação e realização e de avaliação" (IFLA, 2001).

Ao desenvolver essas competências de literacia da informação a escola estará a possibilitar o desenvolvimento de pessoas prontas a aprender ao longo da vida. Existe uma inter-relação entre os dois conceitos, que têm em comum o facto de serem "auto-motivados e auto-dirigidos", não precisando por isso de mediação externa. Além disso, "funcionam com energia própria (self-empowering)", pois destinam-se a ajudar os indivíduos a ajudarem-se a si mesmos, sem distinção de qualquer espécie (IFLA, 2008).

Ainda segundo o documento da IFLA "Directrizes sobre o desenvolvimento de habilidades de informação para a aprendizagem permanente" (IFLA, 2008), quando vistos em conjunto os programas de literacia da informação e a aprendizagem para a vida aumentam substancialmente:

- "O conjunto de capacidades pessoais a que está aberto e as opções oferecidas a um indivíduo no contexto dos assuntos pessoais, familiares e sociais;

- A qualidade e utilidade da educação e a capacitação, tanto nos cenários educacionais formais anteriores à entrada no mercado de trabalho, como depois, na aprendizagem informal de sua vocação e na capacitação em serviço;
- As perspectivas de encontrar e conservar um trabalho satisfatório e a rápida ascensão na carreira, com as remunerações subsequentes, assim como a tomada de decisões de negócio sábias e rentáveis; e,
- A participação efectiva do indivíduo nos contextos social, cultural e político, tanto no âmbito comunitário como em contextos mais amplos, assim como a identificação e consecução de metas e aspirações profissionais" (Idem, p. 12).

A esse respeito também a declaração de Alexandria sobre a Literacia da Informação e aprendizagem ao longo da vida, na sequência de um colóquio ao mais alto nível da IFLA/UNESCO, declara que a Literacia da Informação está no centro da aprendizagem ao longo da vida – "Potencia nas pessoas a capacidade de procurar, avaliar, usar e criar informação de forma efetiva para alcançar as suas metas pessoais, sociais, profissionais e educativas." O documento vai mais longe e afirma mesmo que a literacia da informação "é um direito humano básico num mundo digital e promove a inclusão social de todas as nações" (Proclamação de Alexandria, IFLA/UNESCO, 2005).

Também ao nível do ensino superior se salienta a importância do domínio das competências da literacia da informação como base para a aprendizagem ao longo da vida, pois só estas permitem aos alunos dominar os conteúdos, expandir as suas investigações e consequentemente assumir um maior controlo sobre as suas próprias aprendizagens.

"Information literacy forms the basis for lifelong learning. It is common to all disciplines, to all learning environments, and to all levels of education. It enables learners to master content and extend their investigations, become more self-directed, and assume greater control over their own learning"(The Association of College and Research Libraries, 2000).

Num mundo em acelerada evolução, Alvin Toffler caracteriza assim os novos analfabetos e a necessidade de estar sempre pronto a aprender: "The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn" (Toffler, citado por Todd, 2006).

Para finalizar salientamos que as competências em literacia da informação são estratégicas para os jovens e do domínio delas dependerá o seu sucesso académico e profissional. De facto, o conceito de aprender a aprender relacionado com a aprendizagem ao longo da vida poderá ser a chave para controlar o futuro profissional e pessoal de um indivíduo (Morales, 2000, p. 83).

2.6.2. - Teoria construtivista da aprendizagem

Para elaborar um programa de literacia da informação bem estruturado na sua biblioteca, o professor bibliotecário deve, além de tudo o resto, demonstrar competências pedagógicas, que lhe permitam atuar como um facilitador de aprendizagens, pelo que deve ter sempre presente as diferenças de aprendizagem dos alunos.

Sabe-se que as atuais teorias da aprendizagem se baseiam na psicologia cognitiva e nas pesquisas da educação construtivista. Por construtivismo entende-se

> "o processo de aprendizagem centrado no aluno; este usa habilidade para que o indivíduo construa o seu próprio conhecimento, usando estratégias de pesquisa, estudos de caso, trabalho colaborativo e a aprendizagem significativa, entre outros avanços pedagógicos" (IFLA, 2008).

Por considerarmos importante conhecer os modelos de aprendizagem deixamos aqui 3 modelos de enfoque construtivistas da educação:

- Atividades práticas de resolução de problemas (Dewey, 1967)
- Etapas do desenvolvimento cognitivo (Piaget, 2005)
- Construção com base no conhecimento prévio (Bruner, 1962) (IFLA, 2008, p. 35)

Já em 1993, a professora e investigadora Carol Kuhlthau fala sobre a teoria construtivista da aprendizagem, a qual partindo do conhecimento prévio dos alunos os envolve ativamente recorrendo a uma variedade de recursos (ASLA, 2003, p. 8). Esta mudança na abordagem ao ensino-aprendizagem requer por isso que os bibliotecários adotem uma prática mais focada nos produtos/trabalhos produzidos e por consequência uma maior ênfase nos programas de literacia da informação. A aprendizagem construtivista baseia-se na procura ativa por parte dos alunos. Estes constroem conhecimento e compreensão profundos em vez de os receber de forma passiva e estão por isso diretamente envolvidos no processo de construção de novos conhecimentos. Na sua fase de pesquisa encontrarão certamente ideias alternativas ou mesmo em conflito, pelo que ficam aptos a avaliar e a escolher os mais significativos ou relevantes para as suas circunstâncias e a aplicar novos conhecimentos a novas circunstâncias (Kuhlthau, Maniotes & Kaspari, 2007).

2.7 - Padrões Internacionais

Após a revisão da literatura que possibilitou o enquadramento teórico do conceito de literacia da informação, consideramos importante compreender como se poderá aplicar na prática o desenvolvimento de um programa de literacia da informação.

Para isso torna-se necessário decompor em fases todo o processo que conduz ao tratamento da informação, no sentido de resolver um problema sentido ou uma necessidade.

Surgem assim os "information literacy standards" que foram criados pelas várias associações de bibliotecários. A ALA, num documento de 1998, intitulado Information Literacy Standards for Students Learning, estabelece um quadro conceptual com categorias, padrões e indicadores para descrever o aluno que é competente em termos de Literacia da Informação (ALA/AASL, 1998). Nesse documento os standards surgem divididos em 3 categorias, 9 padrões e 29 indicadores. No entanto, apenas uma das categorias está mais diretamente relacionada com os serviços que um programa da biblioteca escolar pode promover. As outras duas categorias referem-se aos alunos que aprendem de forma independente e a padrões de responsabilidade social. No seu conjunto, as categorias, os padrões e os indicadores descrevem o conteúdo e o processo relacionado com a informação que os alunos devem dominar para serem considerados competentes em literacia da informação.

Ainda de acordo com a ALA/AASL (1998, p. 2/3) estes padrões e indicadores foram elaborados de forma aberta para que possam ser aplicados pelos bibliotecários e educadores de acordo com as necessidades locais. Estes, melhor do que ninguém, conhecem os seus alunos e saberão a melhor forma de aplicar localmente estes programas gerais, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos seus alunos (Ibidem).

A primeira proposta de padrões para o desenvolvimento de competências de informação a que nos referiremos é da IFLA (2008, p. 16), inclui três componentes básicos: acesso, avaliação e uso e baseia-se precisamente na versão da ALA a que nos referimos anteriormente.

A. Acesso	O aluno acede à informação de forma eficaz e eficiente. 1 – Definição e articulação da necessidade de informação. O utilizador: • Define ou reconhece a necessidade de informação • Decide fazer algo para encontrar a informação • Expressa e define a necessidade • Inicia o processo de busca
	2 – Localização da informação. O utilizador: • Identifica e avalia as fontes potenciais de informação • Desenvolve estratégias de busca • Acede a fontes de informação selecionadas • Seleciona e recupera a informação
B. Avaliação	O utilizador avalia a informação de forma crítica e competente. 1 – Avaliação da informação. O utilizador: • Analisa, examina e extrai a informação • Generaliza e interpreta a informação • Seleciona e sintetiza a informação • Avalia a exatidão e relevância da informação recuperada
	2 – Organização da informação. O utilizador: • Ordena e categoriza a informação • Reúne e organiza a informação recuperada • Determina qual a melhor e de maior utilidade
C. Uso	O utilizador aplica a informação de maneira precisa e criativa. 1 – Uso da informação. O utilizador: • Busca novas formas de comunicar, apresentar e usar a informação • Aplica a informação recuperada • Apreende ou interioriza a informação como conhecimento pessoal • Apresenta o produto da informação
	2 – Comunicação e uso ético da informação. O utilizador: • Compreende o uso ético da informação • Respeita o uso legal da informação • Comunica o produto da informação com reconhecimento da propriedade intelectual • Usa os padrões para o reconhecimento da informação

(IFLA, 2008 – baseada na versão em português do Brasil, p. 16)

Tabela 4 - Padrões para o desenvolvimento de competências de literacia da informação, IFLA, 2008

Também a Rede de Bibliotecas Escolares em Portugal sentiu necessidade de adaptar estes padrões internacionais à nossa realidade e assim podemos encontrar no sítio da RBE uma grelha onde se expõe as metas a percorrer para a elaboração de um trabalho de pesquisa, tendo em conta o desenvolvimento das competências de literacia de informação.

Identifica uma necessidade ou um problema	No primeiro contacto com a literacia da informação o aluno deverá: Perguntar sobre uma gama vasta de tópicos, assuntos, problemas, etc. Reconhecer a necessidade de gerir e completar a informação a um certo nível (razoável) de compreensão. Fazer brainstorming sobre o assunto e formular questões.
Procura recursos fáceis	Identificado o assunto e formuladas as questões o aluno deverá: Identificar potenciais fontes de informação, incluindo documentos

	impressos, não impressos e eletrónicos, dentro e fora da escola (i.e. em suporte informático - internet, cd-rom - audio-visual...). Utilizar estratégias eficazes de pesquisa recorrendo a palavras-chave, frases e conceitos. Aceder à informação usando índices, tabelas de conteúdos, pesquisa cruzada e suporte informático. Avaliar as fontes a utilizar (i.e. leituras, pontos de vista / opiniões, formatos de documentos). Rejeitar fontes que não servem as suas necessidades.
Reúne a informação	Depois da identificação e avaliação das fontes o aluno deverá: Ler, observar e ouvir uma grande variedade de materiais apropriados Reunir material de suporte ao assunto Começar a elaborar / construir / produzir informação sobre certos aspetos do assunto
Analisa a informação	Enquanto os materiais/documentos estão a ser lidos, observados, tratados, o aluno deverá: Descobrir e explorar palavras-chave e ideias principais. Determinar a correção, relevância e qualidade da informação (autor, data, etc.) e rejeitar a informação desnecessária Diferenciar entre facto e opinião, concordância e discordância, fontes principais e secundárias, causa e efeito. Identificar pontos de vista, diversidade e influência cultural Reconhecer omissões e erros de lógica Reconhecer a inter-relação entre os conceitos Refletir sobre as questões que surgem, rejeitando algumas ou todas; decidir recolher mais informação / documentação para substituir a anterior.
Interpreta e sintetiza a informação	Depois de analisar a informação, o aluno deverá: Encontrar formas eficazes/corretas para tirar e tomar notas Resumir e registar a informação por palavras suas Tirar conclusões baseadas na informação recolhida

Modelo baseado nos padrões da IFLA (2008) traduzido e adaptado pela RBE à realidade das bibliotecas escolares portuguesas. Consultado online em 28/06/2010.

Tabela 5 - Modelo de literacia da informação da RBE

Não restam dúvidas que os novos recursos eletrónicos constituem um desafio para todos os utilizadores de bibliotecas. Frequentemente os alunos ficam desapontados quando procuram informação e pensam que ao aceder à Internet os seus problemas de pesquisa se resolvem de imediato (IFLA, 2006, p. 18). Na verdade, tal não acontece e para se transformar o mundo imenso de informação que existe na Internet em conhecimento relevante tem de se dominar várias competências – desde logo a competência de selecionar informação relevante e de qualidade no mais curto espaço de tempo.

> La destreza en las nuevas competencias del Internet se convertirá en algo esencial para el futuro alfabetismo de nuestros usuarios. Y nosotros como mediadores entre la palabra, la información y los usuarios, niños, jóvenes o adultos, debemos prepararnos responsablemente para usufructuar y disfrutar estos cambios y posibilidades. Especialmente, disfrutar. Porque lo que no se comprende, no se ama, no se goza, no se transmite. (Palchvich, 2006)

Para que a biblioteca escolar se integre e prepare para a Sociedade da Informação e do Conhecimento ela tem de ensinar os utilizadores a serem autónomos

nas suas pesquisas e na sua aprendizagem, tem de os ensinar a "aprender a aprender". Só assim o utilizador pode tornar-se aprendente autónomo e aplicar ou transferir a sua aprendizagem para qualquer situação nova que lhe surja. Por isso cada vez mais o bibliotecário tem um papel determinante, não apenas como mediador, mas também deve assumir o seu papel de formador de utilizadores de informação (Alfin, 2006 citado por Palchevich, 2006).

As competências da informação constituem ferramentas de aprendizagem ao longo da vida, favorecendo o desenvolvimento cognitivo do aluno. A literacia da informação deve ser integrada transversalmente no currículo. As aprendizagens tornam-se mais significativas quando operacionalizadas de forma interdisciplinar e/ou ligadas a necessidades ou problemas da vida real. Daí decorre a importância do trabalho cooperativo entre os professores das áreas curriculares e o professor bibliotecário.

Os alunos que dominam a literacia da informação devem ser capazes de aprender de forma autónoma. Diz-se que uma pessoa possui competências em literacia da informação quando é capaz de:

- reconhecer a necessidade de informação;
- reconhecer que a informação correta e completa é a base para decisões inteligentes;
- formular questões baseadas nas necessidades de informação;
- identificar potenciais fontes de informação;
- desenvolver eficazes estratégias de busca;
- aceder a fontes de informação (incluindo digitais e outras tecnologias);
- organizar informação para aplicação prática;
- integrar a nova informação no conhecimento adquirido;
- usar a informação ao serviço do pensamento crítico e da resolução de problemas.
  (Doyle, 1992)

De acordo com Bruce (1997) uma pessoa pode ser considerada competente em termos de literacia da informação se se compromete numa aprendizagem autónoma; se utiliza os processos de informação e uma variedade de sistemas e tecnologias de informação; se interioriza valores que promovem o uso da informação, se encontra informação apropriada para a resolução de problemas pessoais e profissionais; e finalmente se aborda a informação de forma crítica e possui um estilo pessoal de informação que facilita a sua interação com o mundo da informação.

Finalmente um estudo da Association of College and Research Libraries (ACRL, 2000) resume desta forma as competências essenciais presentes numa pessoa que domina a literacia da informação:

- Determina a natureza e a extensão da informação de que necessita;

- Acede à informação de que necessita de um modo eficaz e eficiente;
- Avalia criticamente a informação e as suas fontes;
- Incorpora informação selecionada na sua base de conhecimentos;
- Usa a informação eficazmente de modo a conseguir um objetivo específico;
- Compreende as questões económicas, legais, e sociais que envolvem o uso da informação, e acede e utiliza a informação de um modo ético e legal.

Ora, são precisamente estes padrões internacionais para a formação de indivíduos competentes em literacia da informação, cujo perfil aqui ficou mencionado, que estão na origem dos Modelos de Literacia da Informação (de que falaremos de seguida) e que não são mais do que um modelo prático elaborado de acordo com o nível dos alunos, para proporcionar o treino dessas competências.

2.8 - Modelos de Literacia da informação

As bibliotecas escolares, pelos seus recursos materiais e humanos constituem, por isso, um dos locais privilegiados para o treino das competências de literacia da informação. Nesse sentido, tem surgido na área da literacia da informação uma vasta literatura versando sobre modelos para o desenvolvimento de programas de literacia da informação. Embora não sejam estes modelos o nosso principal objeto de estudo, como adiante se explicará, consideramos de grande utilidade conhecer e compreender alguns dos modelos de literacia de informação mais conhecidos e testados em todo o mundo.

Referiremos em primeiro lugar o modelo desenvolvido por Marland (1981) que foi pioneiro e tem sido ponto de partida para muitos professores, investigadores e bibliotecários interessados no tema. Este modelo parte de um conjunto de nove perguntas colocadas pelos alunos ao realizarem o trabalho de investigação, às quais correspondem nove respostas em termos de competências ou ações.

Perguntas	Competências
1. O que é que preciso de saber?	Formula e analisa as necessidades
2. Onde é que eu posso ir?	Identifica e avalia fontes prováveis
3. Como é que chego até à informação?	Identifica e localiza recursos específicos
4. Quais os recursos que devo usar?	Examina, seleciona e rejeita recursos específicos
5. Como usarei os recursos?	Interroga os recursos
6. De que parte devo fazer registos?	Registo e organização da informação
7. Tenho a informação de que necessito?	Interpretação, análise, síntese, avaliação
8. Como irei apresentá-la?	Apresentação, comunicação
9. O que é que eu consegui?	Avaliação

Tabela 6- Modelo Marland (1981) da literacia da informação, citado por Calixto (2006, p. 5)

Um outro modelo muito popular foi desenvolvido por Herring (1996) e chama-se PLUS – sendo que esta sigla resulta das diferentes etapas propostas: Planificar (o trabalho), Localizar (a melhor informação), Usar (com eficácia a informação) e Auto-avaliar (Self-evaluation, em inglês). Este modelo fornece uma estratégia para a pesquisa e uso da informação e resultou de uma investigação aplicada em várias escolas no Reino Unido. O modelo contém questões e indicações muito práticas que conduzem o aluno na tarefa de pesquisa de informação.

Com efeito, depois de vários anos de aplicação do modelo Herring (Herring, 2007) defende que um estudante competente em literacia da informação é aquele que, entre outras competências, é capaz de:

- Identificar a finalidade da informação e das ideias que procura;
- Identificar as fontes relevantes;
- Transferir habilidades de informação de forma interdisciplinar;
- Transferir habilidades de informação da escola para o ensino superior e para o local de trabalho;
- Aprender e adotar novas habilidades de informação necessárias em contexto de trabalho

  (Herring, 2007, p. 1 a 13)

Um estudo coordenado por Herring (2006) numa escola secundária do Reino Unido revela que os alunos têm uma perceção positiva acerca da utilização do modelo PLUS e consideram que a utilização deste modelo lhes foi útil durante a realização de um trabalho de pesquisa que lhes tinha sido pedido pelos professores de Ciências e que foi desenvolvido em colaboração com o professor bibliotecário.

The results show that most students viewed the existence of a scaffold—the PLUS model booklet in this case—as being beneficial to them in terms of providing them with a coherent structure, helping them to be more organized and being a useful guide to planning, searching for information and ideas, and note taking (Herring, 2006).

Ainda no âmbito dos modelos do processo de pesquisa de informação, consideramos pertinente referir o modelo da autoria da educadora norte americana Carol Kahlthau. O seu modelo baseia-se em seis etapas sendo que para cada uma delas a autora prevê os pensamentos e os sentimentos e sugere ações e estratégias. As etapas incluem a Iniciação, Seleção, Exploração, Formulação, Recolha da informação e Conclusão da investigação/Início do processo de escrita e apresentação. Este modelo mostra a forma como os utilizadores abordam o processo de pesquisa e revela que a confiança destes aumenta em cada etapa (Kuhlthau, 1989).

Finalmente referir-nos-emos a um dos modelos mais conhecidos e aplicados em todo o mundo – o Big6. Trata-se de um guião de pesquisa orientada que se destina principalmente a alunos do pré-escolar ao ensino secundário. Este modelo é também uma marca comercial, sendo que muitos dos materiais para a prática escolar podem ser adquiridos através do site oficial. Foi desenvolvido por Mike Eisenberg, professor de Ciências da Informação e Bob Berkowitz, bibliotecário em Nova Iorque. Este processo é composto por seis etapas: definição da tarefa, estratégias de procura da informação, localização e acesso, uso da informação, síntese e avaliação (Eisenberg & Berkowitz, 1990).

Também a RBE elaborou dois guiões intitulados "Guia de pesquisa de informação" nível 1 e nível 2, que podem ser descarregados a partir do sítio da RBE. Trata-se de 2 guiões inspirados, entre outros, no modelo Big6 e no Modelo PLUS e que prevê 5 etapas para a realização de um trabalho de pesquisa. Em cada etapa o aluno encontra perguntas que o ajudarão a orientar-se e organizar-se entre as várias tarefas que precisa de realizar para concluir o seu trabalho de pesquisa (RBE, s/d).

Os dados que obtivemos durante a nossa pesquisa sobre este tema permitiram-nos concluir que há já muitas bibliotecas escolares que elaboraram guiões de orientação de trabalhos de pesquisa, muitos deles baseados nos modelos acima referidos. Neste ano letivo sabemos que alguma formação nesta área, sobretudo informal, foi feita essencialmente pelos coordenadores interconcelhios da rede de bibliotecas escolares, tendo como público-alvo os professores bibliotecários, visando aprofundar o tema da

literacia da informação em geral e dos modelos de pesquisa em particular, bem como a partilha de experiências.

Com efeito, sabe-se que os professores bibliotecários poderão desempenhar um papel fundamental na promoção das competências de literacia da informação. As associações de bibliotecários de todo o mundo dedicam a esta área vários estudos, promovem formação e elaboram diretrizes e guiões no sentido de orientar os seus associados e desta forma promover o desenvolvimento da literacia da informação. A IFLA, por exemplo dedicou a esta área um estudo intitulado "Diretrizes sobre o desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente" da autoria de Jesus Lau (IFLA, 2007, traduzido para português por Regina Balluzzo em 2008).

Este documento contou com a contribuição de muitos profissionais da informação de várias partes do mundo e pretende constituir-se como um modelo conceptual para apoiar a criação de programas de desenvolvimento da literacia da informação em bibliotecas universitárias e escolares, sendo que muitos dos princípios nele contido podem ser aplicados também às bibliotecas públicas.

Também Herring (1988) considera que "a atividade principal do bibliotecário escolar é contribuir para o ensino das competências de informação na escola". De acordo com um texto produzido pela IFLA (2006, p. 15, traduzido em Língua Portuguesa por Maria José Vitorino) a biblioteca é concebida como "um meio essencial para atingir objetivos ambiciosos relativamente à literacia da informação para todos, desenvolvida e adotada gradualmente ao longo dos sistemas educativos."

2.9 - Formação de utilizadores

Após a revisão da literatura sobre a literacia da informação, da sua importância na sociedade da informação e do papel que as bibliotecas escolares devem ter na sua promoção, resta-nos por fim clarificar conceitos, já que o nosso trabalho de investigação-ação se irá desenvolver sobretudo no campo, porventura mais restrito, da formação de utilizadores.

De acordo com Gomez-Hernández (2007, p. 19-20) existe uma diferença entre literacia da informação e a tradicional formação de utilizadores, sendo que aquela é considerada uma evolução desta. A literacia não se limita a preparar os utilizadores para o uso dos recursos da biblioteca, nem se fica pela mera procura bibliográfica ou apenas busca e localização de informação. Vai mais além, pois pretende trabalhar a avaliação de recursos, a compreensão, a utilização e a comunicação da informação. Ainda segundo este autor muitas das atividades da formação de utilizadores seriam aspetos parciais da Literacia da Informação.

Para melhor compreendermos o tema começamos por procurar definições para o conceito de formação de utilizadores de bibliotecas. Encontramos algumas recolhidas por Martínez (2000, p. 242, citadas por Gómez-Hernandez, 2000).

- "Qualquer tipo de esforço tendente a facilitar a orientação do utilizador individual ou coletivamente, a fim de obter uma utilização mais eficaz dos recursos e serviços que a biblioteca oferece" (Milagros del Curral, 1977).
- "Conjunto de atividades pedagógicas direccionadas à utilização ótima de recursos e mecanismos informativos" (Díez Y Penalver, 1990).
- "Conjunto de ações destinadas a otimizar o aproveitamento que os utilizadores obtêm dos recursos informativos que a biblioteca lhes oferece" (Hernández, 1995).
- "É um serviço da própria biblioteca sobre si mesma e sobre os seus recursos, cujo objetivo principal é conseguir a máxima utilização por parte dos seus utilizadores" e também "as técnicas bibliotecárias, bibliográficas e documentais ensinadas aos utilizadores para que encontrem e recuperem a informação pertinente para eles" (Sánchez-Paus, 1996).

Ainda, e de acordo com (Valverde, 2000), a formação de utilizadores nas bibliotecas escolares deve adaptar-se à faixa etária dos alunos e tem até a vantagem de os alunos se encontrarem em grupos homogéneos (turmas), pelo que se pode facilmente encontrar técnicas novas para a formação, sendo que os objetivos se mantêm:

> "Crear lectores autosuficientes en la biblioteca: domínio del espacio y conocimiento de los servicios e dar a conocer el fondo y técnicas para aceder a la información" (Idem, p. 205)

O autor vai ainda mais longe e, antes de apresentar vários exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos no âmbito de um programa de formação, estabelece também os passos que considera necessários para a implementação de tal programa e que são: escolher as turmas a quem se dirige o programa; determinar o nível de formação a dar; estabelecer um calendário; preparar a realização das atividades (elaborando os materiais) e valorizar os resultados obtidos e reformulação do programa (Idem, p. 207).

Existem ainda várias outras definições de formação de utilizadores, no entanto destacamos a de Cencerrado Malmierca (1997, p. 31) uma vez que ela contém todos os aspetos que consideramos importantes neste conceito:

> "Uma actitud permanente, com la que la biblioteca busca crear situaciones de comunicación com el usuário, com el objeto de informar y educar en el uso óptimo de los recursos que ofrece y conseguir así um mayor aprovechamiento de sus servicios y unos usuarios informados y críticos".

Deste conceito salientamos as ideias chave que serão em primeiro lugar a ideia de que é uma atitude permanente, pois a todo o momento o utilizador aborda o bibliotecário no sentido de o esclarecer sobre como proceder para encontrar esta ou aquela informação ou documento. Logo aqui se está a fazer formação de utilizadores, no entanto será desejável que esta seja feita de uma forma programada e habitual e não apenas esporádica e casual. A segunda ideia que ressalta desta definição é o facto de se criarem situações de comunicação com o utilizador – aqui cremos que se refere sobretudo às bibliotecas públicas, no entanto pensamos que isto se aplica igualmente nas bibliotecas escolares. De resto, nas Diretrizes da IFLA para as Bibliotecas Escolares (2002, p. 20-21) a alínea sobre a formação de utilizadores surge no capítulo cinco que se refere à promoção da biblioteca, a par com a política de Marketing.

> "Os cursos e programas dedicadas à Biblioteca que se propõem ensinar professores e alunos a usar a biblioteca são talvez o instrumento de marketing mais eficaz." (Ibidem)

Será porventura este um dos papéis mais importantes que a biblioteca deve assumir, este de dar-se a conhecer, de formar os seus utilizadores. Será recomendável que os programas de formação incidam sobretudo numa vertente prática de pesquisa de informação relacionada com as matérias e disciplinas ensinadas pelos professores. Na biblioteca escolar, os professores são os grandes aliados já que

> "através das suas próprias experiências ao procurar recursos relevantes, os professores tendem a desenvolver uma compreensão mais profunda de como é que a biblioteca pode complementar o trabalho de sala de aula e ser integrada nos temas curriculares" (Idem, p. 21).

Retomando as ideias-chave do conceito detemo-nos na questão de informar e educar para o uso ótimo dos recursos. Devemos ensinar-lhes a retirar o máximo proveito dos recursos disponíveis, no sentido de formar utilizadores autónomos, capazes de se movimentarem entre os serviços e os recursos, de forma a satisfazerem as suas necessidades de informação.

Finalmente sublinhamos a ideia presente neste conceito de formar utilizadores autónomos, informados e críticos em informação. Pensamos que neste ponto particular a ideia de formação de utilizadores evolui e coincide com o conceito de literacia da informação. Na verdade, o objetivo de uma e de outra é o mesmo – por um lado formar utilizadores capazes de realizar autonomamente tarefas de busca, localização, identificação, recuperação e análise de informação e por outro lado formar utilizadores críticos da informação – desta feita capazes de tarefas mais elaboradas como extrair a informação relevante para as suas necessidades, analisá-la em função dos seus interesses e extrair as suas próprias conclusões, transformadas em novos conhecimentos para si próprio (Gómez-Hermandéz, 2007).

Ainda de acordo com o documento da IFLA (2002, p. 21) num programa de formação de utilizadores devemos considerar duas áreas principais de ensino – por um lado o conhecimento sobre a biblioteca, qual a sua finalidade, como está organizada, os serviços e os recursos que oferece e por outro lado a formação para a destreza na pesquisa de informação e motivação para a usar, recorrendo à biblioteca em projetos de aprendizagem formal e informal.

É, pois, neste contexto que surge o nosso estudo/programa que será descrito no próximo capítulo e que se baseia na metodologia da investigação-ação. Podemos dizer que optámos por esta metodologia já que sendo "uma investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação" (Elliott, 1996, citado por Fernandes, 2009), era a que mais se adequava à situação concreta que se nos deparava e aos objetivos que traçamos.

Baseamos a estruturação do nosso trabalho na premissa de que qualquer programa inicial de formação na área da literacia da informação deve incluir atividades de formação de utilizadores e isso é tanto mais válido quanto se trata de um programa dirigido a alunos do 1º ciclo, que começam agora o seu percurso de frequência de bibliotecas, na qualidade de leitores. Num dos mais recentes estudos sobre Literacia da Informação em Espanha, coordenado por Felicidad Campal García (2009), os autores, adotando a definição de Pasadas (2006) definem a formação de utilizadores como sendo:

> "El servicio o, en su defecto, conjunto de programas, actividades o acciones que permiten a los usuarios manejar la biblioteca, servicios y recursos. Es beneficioso tanto para ellos, ya que les convierte en usuarios independientes y autónomos, como para las bibliotecas, ya que se fomenta un máximo aprovechamiento de sus recursos y por tanto una mayor eficacia de las mismas. Todo programa de ALFIN tiene que seguir incluyendo las actividades de formación de usuarios que ya se hacían" (Pasadas, 2006 citado por García, 2009).

Assim, o modelo que nos propomos aplicar numa biblioteca escolar de uma escola do primeiro ciclo é um modelo de formação de utilizadores que podemos designar de "misto" pois compreende tarefas "típicas" da formação de utilizadores, mas inclui igualmente tarefas que poderão ser consideradas de literacia da informação, como por exemplo no capítulo da avaliação de sites da internet.

Ao concebermos este modelo tivemos presente o diagnóstico das necessidades, as características e o nível de ensino do nosso público-alvo, bem como os recursos existentes na biblioteca escolar. Para a conceção do nosso programa definimos objetivos e tivemos em conta as competências que consideramos importante desenvolver nos alunos desta faixa etária (Kuhlthau, 2006, p. 153). Para a elaboração das fichas de trabalho usadas no programa de formação analisamos vários exemplos de fichas usadas em bibliotecas escolares, nomeadamente em bibliotecas de Espanha (Baró, Exploradores de Biblioteques) e (Baró & Mañà, La formación de usurarios en la biblioteca escolar - Educación Infantil Y Primaria).

Resumo da Parte 1

Sendo certo que a leitura por prazer é o elemento chave da literacia e está comprovado pelos vários estudos a que anteriormente nos referimos que tem um impacto positivo nos resultados escolares dos alunos, esta não é o único objetivo das bibliotecas escolares. Às BE exige-se hoje muito mais do que isso: elas devem proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras de leitura, mas também de uso da informação que nos surge agora nos seus múltiplos suportes (Successful primary schools, 2008, p. 57).

Numa sociedade como a atual que se baseia na informação e no conhecimento é impensável que a escola e a biblioteca escolar se possam alhear da sua função de promotores do conhecimento e não assumam cabalmente essa responsabilidade. É aí que o conceito de literacia da informação e as competências a ele inerentes têm de ter um papel central e devem ser desenvolvidas. São estas instituições que ao estudar os conceitos e os modelos de Literacia da Informação os devem aplicar de forma a

desenvolver nos alunos essas competências, que serão sempre melhor adquiridas se foram articuladas nos respetivos currículos. Cabe, por isso, ao professor bibliotecário um papel de dinamizador e de promotor dessas aprendizagens, cabe a ele tomar a iniciativa, potenciar os recursos que gere e estudar a melhor forma de os apresentar aos restantes membros da comunidade educativa, no sentido de, de uma forma direta, contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos e por isso dos resultados escolares – fim último de todo o sistema educativo.

PARTE 2 – Estudo empírico

CAPÍTULO 3 - Metodologia de investigação

Concluída a fundamentação teórica, iniciamos a exposição sobre a investigação-ação que realizámos, a qual partiu de um problema concreto sentido pelo professor bibliotecário. Logo no início do ano letivo o professor pôde constatar que os alunos não sabiam utilizar devidamente a biblioteca escolar, desconheciam a forma como se organizam as estantes, desconheciam de uma forma geral os recursos existentes e as potencialidades da coleção.

Assim, de acordo com as características do público-alvo - alunos do terceiro e quarto ano - e as especificidades de biblioteca do 1º ciclo da EB1/JI de Paranho foi elaborado um questionário a que chamamos "Bibliopaper" que foi aplicado aos alunos de uma turma do terceiro ano e a uma turma do quarto ano da referida escola.

O questionário continha perguntas relacionadas com a organização da biblioteca, sobre a coleção, sobre a forma como se consultam dicionários e enciclopédias, índices e sumários e como se acede e avalia sites na Internet. O objetivo geral deste primeiro bibliopaper era conhecer as dificuldades dos alunos para depois conceber e implementar um programa de formação de utilizadores cobrindo as áreas onde tinham sido detetadas as dificuldades.

Após a formação de utilizadores os alunos fizeram de novo o bibliopaper para que se pudessem apurar as melhorias obtidas e concluir acerca de possíveis novos aspetos a introduzir no programa. Todo o processo foi cuidadosamente monitorizado e inclusivamente modificado à medida que a reflexão baseada na prática assim o determinava.

Consideramos, por isso, que o nosso estudo possui as características de uma investigação-ação na medida em que pretende ser "uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria" (Lomax, 1990, citado por Coutinho et al, 2008). Consideramos o processo de investigação em espiral, fizemo-lo de forma interativa e sempre focados no problema inicialmente diagnosticado.

Para a recolha de dados usamos as grelhas de correção do questionário/Bibliopaper, o qual foi feito em dois momentos, sendo que os resultados serão analisados na base da comparação entre os resultados obtidos no primeiro momento e os resultados obtidos pelos alunos no questionário feito após a formação. Paralelamente usamos técnicas baseadas na observação direta do trabalho dos alunos e inquéritos de avaliação informal no final das sessões.

Tendo em conta o tema em análise, consideramos importante conhecer o meio envolvente onde se integra o universo e a amostra em questão.

3.1 - Caracterização do Concelho da Trofa

3.1.1 - Localização geográfica

Ilustração 1 - Mapa das freguesias do concelho do Trofa

O Concelho da Trofa foi criado pela Assembleia da República em 19 de Novembro de 1998, através da Lei n.º 83/98 de 14 de Dezembro – e é por isso um jovem concelho.

Cobre uma área de 72,3 km2 com 37.581 habitantes, que se traduz num crescimento de 14,5% entre 1991 e 2001 e uma densidade populacional na ordem dos 519,6 hab/km2. É constituído por 8 freguesias (Alvarelhos, Covelas, Guidões, Santiago de Bougado, S. Cristóvão do Muro, S. Mamede do Coronado, S. Martinho de Bougado, S. Romão do Coronado) e localiza-se na margem esquerda do Rio Ave. Situado no extremo norte do distrito do Porto, o Concelho da Trofa foi integrado, para fins estatísticos, na NUT III – Ave, pertencendo também à Associação de Municípios do Vale do Ave que, para além deste Concelho, integra os de Fafe, Guimarães, Póvoa de Lanhoso, Santo Tirso, Vieira do Minho, Vila Nova de Famalicão e Vizela. Recentemente o Município da Trofa passou a integrar a Grande Área Metropolitana do Porto (GAMP), assim como a NUT III – Porto.

Confinando a sul, a poente e a nascente com os municípios da Maia, de Vila do Conde e de Santo Tirso pertencentes à GAMP, e a norte com o Concelho de Vila Nova de Famalicão que integra o agrupamento do Vale do Ave, o Concelho da Trofa apresenta-se como um espaço de transição entre estas duas unidades territoriais.

Também do ponto de vista da geografia física é notório o papel deste Concelho na transição entre a GAMP e o Vale do Ave, sendo o seu território atravessado pelo festo principal que separa a bacia hidrográfica do rio Ave, o qual delimita o Concelho, a norte, da do rio Leça, a sul. A maior parte do Concelho, incluindo as principais manchas urbanas, insere-se na bacia do Ave.

3.1.2 - Demografia

Freguesia	População	Peso no concelho	Taxa de crescimento	Densidade populacional
Alvarelhos	3.146	8,4%	-1,8%	428,6
Covelas	1.662	4,4%	6,8%	118,3
Guidões	1.906	5,1%	0,1%	403,1
Santiago de Bougado	6.759	18,0%	2,5%	466,4
S. Cristóvão do Muro	1.972	5,2%	45,1%	434,7
S. Mamede do Coronado	4.053	10,8%	12,2%	518,4
S. Martinho de Bougado	13.933	37,0%	22,6%	936.8
S. Romão do Coronado	4.150	11,0%	25,1%	924

Tabela 7 – Caracterização estatística do concelho (População por freguesia) INE, 2001

Em 2001, a população total do Concelho da Trofa ascendia aos 37.581 habitantes, o que representa uma densidade populacional na ordem dos 519,6 hab/km2. Se atendermos aos valores apurados através dos Censos de 1991 (em que a população total não chegava a 33.000 habitantes) concluímos que houve uma variação em sentido positivo de 14,5%, valor apenas ultrapassado pela Maia. Este valor encontra as suas principais causas no saldo (muito positivo) dos níveis migratórios, devendo dar-se especial relevância para os imigrantes oriundos de leste e do médio oriente.

As freguesias mais populosas são as de S. Martinho e Santiago de Bougado que constituem a cidade da Trofa, sendo que é precisamente na freguesia de S. Martinho que se situa o agrupamento de escolas da Trofa e em particular a EB1/JI de Paranho, o universo do nosso estudo.

3.1.3. - Dimensão Económica

De acordo com a Carta Educativa do Concelho de 2006 que se baseia nos censos (INE, 2001), o concelho da Trofa assume-se como um espaço em franco processo de expansão demográfica e urbanística com uma base económica marcada pela construção civil e indústria, em especial a têxtil, que revela debilidade elevada, e a metalomecânica.

Paralelamente, ainda coexiste uma agricultura de subsistência do agregado familiar, disseminada por todo o Concelho, mas não deixa também de ser notória a existência de agricultura intensiva de produção de leite e de estufas hortícolas. O comércio processa-se em estabelecimentos situados nas ruas ou em pequenos e médios centros comerciais, que se localizam na sua maioria no centro deste município.

Com a atividade socioeconómica que revelava até há algum tempo atrás uma evolução e um contínuo aumento demográfico, os sectores de prestação de serviços tendem a desenvolver-se, proliferando os estabelecimentos mais diversos, designadamente de prestação de serviços a empresas (médicos, gabinetes de apoio técnico e jurídico, de contabilidade, de estilismo, de modelismo, gabinetes de arquitetura, de engenharia), de comércio grossista e retalhista e de natureza social, diversas entidades bancárias, entre outros.

De acordo com os valores do INE referentes a 1998, o número de empresas existentes no Concelho da Trofa ascendia a 4078. O sector que alberga o maior número de empresas é o terciário, dado que representa cerca de 60% da totalidade do universo empresarial do Concelho. O que parece tornar-se num paradoxo face à realidade socioeconómica do Vale do Ave, onde este Concelho ainda se insere, e que se caracteriza por uma sub-região marcada por uma elevada densidade industrial e uma fraca representação do sector terciário.

O Concelho da Trofa tem características, sob este ponto de vista, que o aproximam da Grande Área Metropolitana do Porto, espaço que integra atualmente. Contudo, convém sublinhar que as empresas do sector terciário são na sua grande maioria de cariz familiar e orientadas para a pequena comercialização, o que, por sua vez, reflete a reduzida importância no que concerne à mão-de-obra empregada, o que já não sucede com as indústrias transformadoras, que normalmente albergam uma maior número de pessoas.

Agricultura

Este setor caracteriza-se por uma base de cariz familiar e de subsistência, distribuindo-se, a sua prática, por todo o Concelho. Porém, o tipo de produção tem evoluído ao longo dos anos, tendo-se passado de uma cultura, essencialmente à base de batatas, milho e de pomares, para uma produção intensiva de leite.

Relativamente à caracterização destes profissionais, que são na sua maioria de uma idade já avançada e com baixas qualificações académicas, somos obrigados a referir que tem aparecido uma camada de jovens agricultores, com uma formação adequada, e que se apresenta com um futuro promissor.

Indústria

Dentro do setor industrial há três áreas que se destacam: A construção civil e as indústrias têxtil e metalúrgica de base são as que apresentam um maior número de unidades empresariais. A construção civil e as indústrias têxtil e metalúrgica de alicerce são os subsectores com maior representatividade na estrutura empresarial do sector secundário do Concelho. Torna-se oportuno evidenciar que as empresas do ramo da construção revelam uma reduzida dimensão, sendo normalmente sustentadas pela família.

Verifica-se uma acentuada implantação da indústria têxtil, surgindo em segundo plano, mas com uma expressão assinalável, as denominadas indústrias metalúrgicas de base, da madeira e cortiça, das máquinas e equipamentos, da indústria alimentar e de outras indústrias transformadoras não especificadas.

Em suma, o Concelho da Trofa, no seu contexto industrial, é em tudo semelhante ao do resto do país, sendo as indústrias têxteis, vestuário e madeira, aquelas que assumem um papel preponderante. Esta situação permite-nos estabelecer um paralelo com a zona onde está inserida, o Vale do Ave, que é uma região que sustenta uma elevada percentagem das exportações portuguesas.

.Comércio e serviços

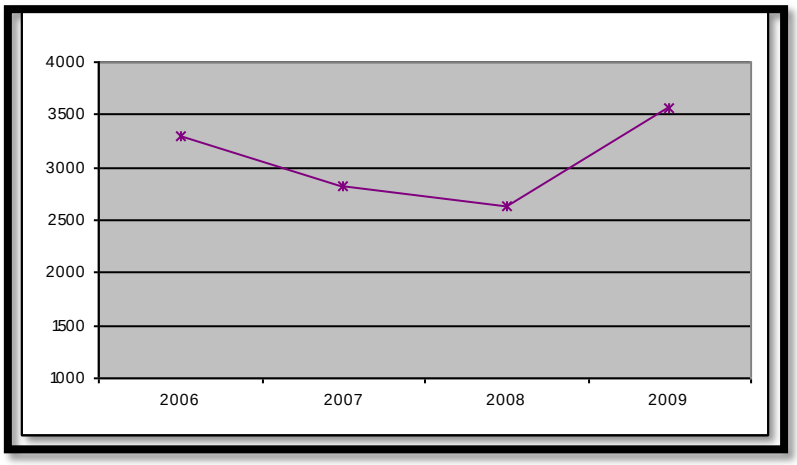
As empresas deste sector caracterizam-se por um reduzido número de funcionários e uma estrutura de tipo artesanal e de pequena dimensão. Se atendermos ao tipo de oferta existente, somos obrigados a referir que esta tem um cariz repetitivo e sem grande especificidade. Verifica-se que o número de empresas do sector terciário representa mais de metade da totalidade do universo empresarial do Concelho o que

coloca a Trofa numa posição divergente do contexto socioeconómico em que é habitualmente inserida, o Vale do Ave, que é uma região marcada por uma elevada densidade industrial e uma fraca representação do sector terciário.

Em suma, o Concelho da Trofa apresenta-se como uma região que possui imensos recursos, moderno e capaz de responder aos desafios a que se propõe, mas que apresenta fragilidades estruturais e sociais que urge ultrapassar. Registe-se que a crise económica atual e o consequente aumento das taxas de desemprego têm vindo a atingir a população do Concelho.

De acordo com o Anuário Estatístico de 2006, o Concelho da Trofa apresenta 40029 habitantes que importa caracterizar no que respeita ao seu mercado de trabalho.

Uma análise da evolução das taxas de desemprego ao longo dos últimos 3 anos (ver Gráfico nº 1) permite constatar que após uma tendência de decrescimento entre os anos 2006 e 2008, no ano de 2009 verifica-se uma notória tendência de crescimento. O número de desempregados aumentou acentuadamente no último período de tempo aqui representado (ou seja, entre Agosto de 2008 e Agosto de 2009), o que, aliás, está em sintonia com os dados nacionais.



Fonte: IEFP – Estatísticas Mensais, Agosto,/ 2006, 2007, 2008 e 2009

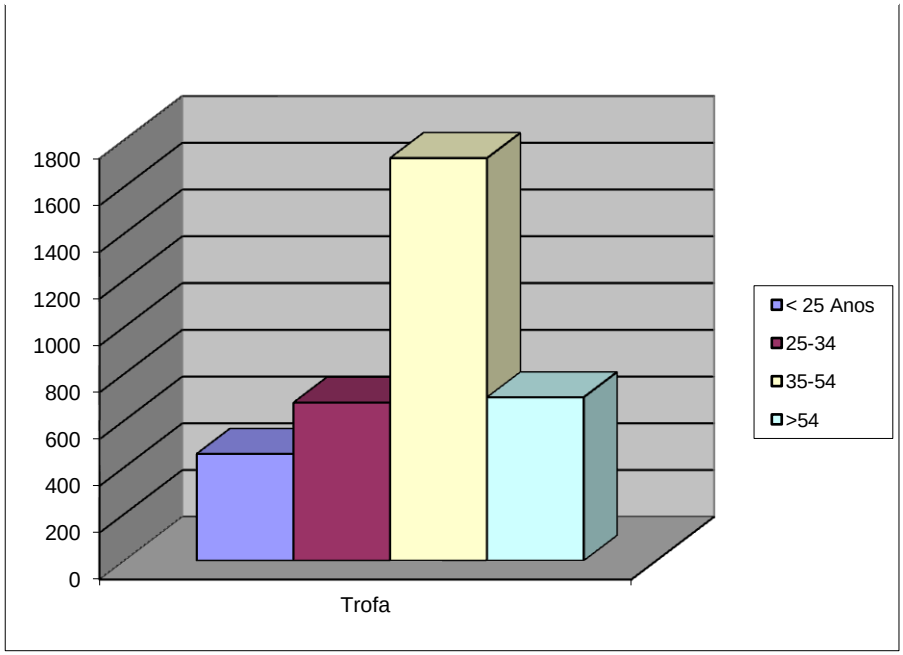
Gráfico 1 - Evolução da taxa de desemprego na Trofa

Mais, ainda, do que analisar, a evolução da taxa de desemprego no Concelho da Trofa, interessa decompor estes dados, introduzindo variáveis como, género, grupo etário e nível de escolaridade.

Assim, segundo dados mais recentes do IEFP, referentes a Agosto 2009, os valores registados relativamente ao número total de desempregados no Concelho da Trofa, no

que respeita à distribuição por género, indiciam uma supremacia do género feminino com valores percentuais na ordem dos 60%.

No que respeita o desemprego por grupo etário, verifica-se que no Concelho da Trofa, a maioria dos desempregados têm idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos. De seguida encontram-se os desempregados com 54 anos ou mais, seguidos de perto pelos adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos (Ver Gráfico nº2).



Fonte: IEFP – Estatísticas Mensais, Agosto/2009

Gráfico 2 - Distribuição dos desempregados por grupo etário

Relativamente ao nível de escolaridade dos desempregados, é clara uma predominância dos ativos que completaram o Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Inversamente, isto é, no fim da tabela, encontram-se os desempregados com nível de escolaridade inferior ao Primeiro Ciclo do EB, e com formação de nível superior.

3.2 - Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento está situado num meio social e geográfico em grandes transformações. Esta região de grandes tradições agrícolas dá lugar a uma forte

implantação fabril. Devido à sua localização, no cruzamento de dois eixos comerciais importantes, Porto - Braga e Santo Tirso - Póvoa de Varzim, a industrialização, nesta região, encontra as condições ideais para se desenvolver e crescer, apesar de nos últimos anos se ter verificado uma tendência inversa.

De acordo com o Projeto Educativo da Escola, estas circunstâncias têm como consequência principal ao nível do Agrupamento a impossibilidade de os pais poderem acompanhar os filhos nas suas tarefas escolares. Um grande número de alunos são "mandados" para a escola de manhã e regressam a casa à noite, fazendo coincidir o seu horário escolar com o horário laboral dos pais, servindo-se dos serviços que as cantinas prestam.

O agrupamento situa-se na cidade da Trofa e as unidades pedagógicas distribuem-se pelas duas freguesias do centro da cidade – São Martinho do Bougado e Santiago do Bougado. É composto pela escola EB 2,3 Napoleão de Sousa Marques, que é a sede do Agrupamento e por 6 escolas EB1/JI, 2 escolas EB1 e um Jardim de Infância. Frequentam atualmente o agrupamento cerca de 2000 alunos, dos quais 800 estão na escola-sede e os restantes distribuídos pelas EB1 e JI do agrupamento. Algumas das escolas estão mesmo com alunos e turmas além da sua capacidade normal, o que na prática se traduz em condições deficientes em termos de espaço. Além disso três escolas estão neste momento a ser alvo de remodelação.

3.2.1 - Caracterização da escola EB1/JI de Paranho

O objeto do nosso estudo centra-se na EB1/JI de Paranho, a qual tem neste momento 271 alunos, do pré-escolar ao 4º ano, distribuídos por 12 turmas. É precisamente uma das escolas com mais dificuldades de espaço. É composta por um edifício de Plano Centenário com três salas e um de Plano indefinido com oito salas de aula, separadas por uma rua e localizados no centro da cidade a 500 m. da escola sede. O edifício de Plano Centenário está a sofrer obras de ampliação e requalificação. Foram, por isso, colocados monoblocos no espaço do recreio para instalar as turmas.

3.2.2 - Caracterização da população discente

A maioria dos alunos provém de famílias de recursos moderados, cujo nível de escolarização é baixo. Constatamos igualmente que alguns dos encarregados de educação têm baixas expectativas em relação à escola, no entanto não deixam de acorrer aos contactos com o Diretor de Turma/Professor Titular normalmente quando são chamados e sobretudo marcam presença nas iniciativas do início de cada período e final do ano.

As taxas de abandono são consideradas residuais, no entanto nos últimos dois anos o agrupamento depara-se com o fenómeno da falta de assiduidade de alguns alunos. De acordo com o relatório elaborado pelo órgão de gestão aquando da Avaliação Externa do Agrupamento, tal facto é explicado pela instalação recente de um bairro social, precisamente no lugar do Paranho.

Nos últimos dois anos e em especial neste último, o número de beneficiários dos serviços sociais da educação (SASE) aumentou exponencialmente, o que configura uma situação preocupante. No 1º ciclo de um total de 889 alunos, 217 são subsidiados com Escalão A e 270 com Escalão B, o que ultrapassa os 50% de alunos carenciados.

Dos alunos da amostra da turma 39 do 3º ano, a partir dos elementos constantes do PCT, a análise das atividades que os alunos realizam para ocupação dos tempos livres revela que uma grande maioria menciona a leitura como uma das suas atividades preferidas a par com o ver televisão.

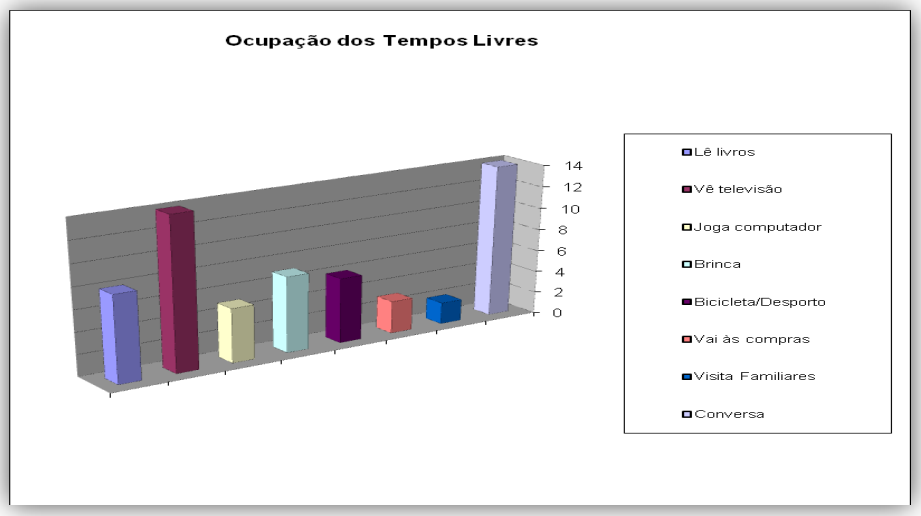


Gráfico 3 - Ocupação dos tempos livres dos E.E. dos alunos do 3º ano

No que se refere ao aproveitamento este foi considerado satisfatório nas duas turmas, embora haja casos em que é necessário um reforço das estratégias de remediação e mesmo o recurso ao professor de Apoio para colmatar aprendizagens não realizadas. Relativamente às atitudes e comportamentos dos alunos foram ainda diagnosticadas as seguintes dificuldades: falta de concentração, ausência de hábitos de estudo e métodos de trabalho, reduzida organização dos elementos e materiais de estudo, lentidão na execução das tarefas e por vezes incumprimento das regras da sala de aula.

3.2.3 - Caracterização do Pessoal Docente

Neste ano letivo lecionam no agrupamento 164 professores e educadores – incluindo 4 professores do Ensino Especial e 3 professores bibliotecários, sendo que desses apenas 41 são contratados. Podemos, pois, considerar que o corpo docente revela alguma estabilidade e existem condições favoráveis à implementação de um efetivo trabalho colaborativo e de articulação curricular entre anos e ciclos. Para além disso, estamos no início de um ciclo de colocação de professores por quatro anos, o que permitirá a todos participar na elaboração dos vários documentos estruturantes da escola, nomeadamente no Projeto Educativo e no Regulamento Interno.

3.2.4 - Caracterização dos pais e encarregados de educação

Existe uma Associação de Pais em cada estabelecimento, oficialmente constituída, e fazem-se representar nas reuniões do Conselho Pedagógico da escola para as quais são convocados. Nas escolas do 1º ciclo fazem a gestão das cantinas e dos prolongamentos de horários.

No entanto, os pais de uma forma geral comparecem muito pouco nas escolas, mas quando são convocados, por exemplo por ocasião das reuniões de avaliação a afluência é considerada razoável. Têm, na sua maioria, um baixo nível de escolaridade e ainda não assumiram a importância da sua intervenção no processo educativo dos seus educandos.

No que se refere aos pais e encarregados de educação das duas turmas que constituem a nossa amostra, dispomos de uma caracterização mais pormenorizada, que nos foi fornecida pelos professores titulares da turma e que consta nos respetivos Projetos Curriculares de Turma.

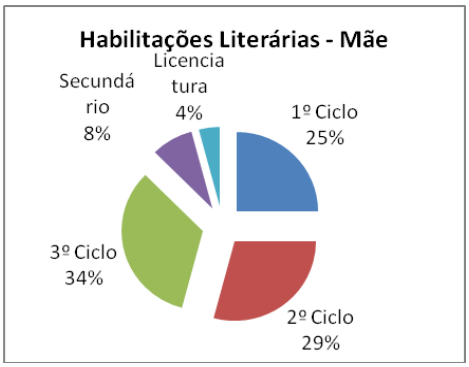


Gráfico 4 - Habilitações literárias das mães dos alunos do 3º ano

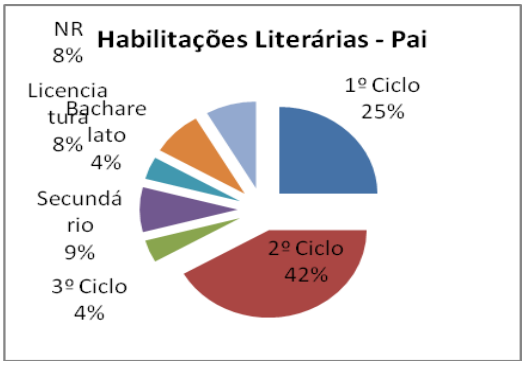


Gráfico 5 - Habilitações literárias dos pais dos alunos do 3º ano

Na caracterização das habilitações literárias dos pais da turma do 3º ano salienta-se o facto de a maioria das mães e pais (54% e 65% respetivamente) terem apenas o 1º ou o 2º ciclo de escolaridade, enquanto que o ensino secundário e a licenciatura foi apenas concluída por 8% e 4% das mães, respetivamente. Pelo lado dos pais, os números sobem um pouco até aos 9% e 12% para o ensino secundário e superior, respetivamente.

No que se refere às profissões encontramos um leque muito variado de profissões em que se salienta para o pai as profissões ligadas à construção civil e mecânica, sendo que todos os restantes trabalham nos serviços como motorista, bombeiro e contabilista. De acordo com o inquérito preenchido pelos alunos não se regista nos pais casos de desemprego. Quanto às mães, salientam-se as donas de casa e

as costureiras, sendo que não é muito claro que estas estejam em situação de empregadas.

Quanto à turma do 4º ano, a distribuição das habilitações literárias apresenta-se desta forma:

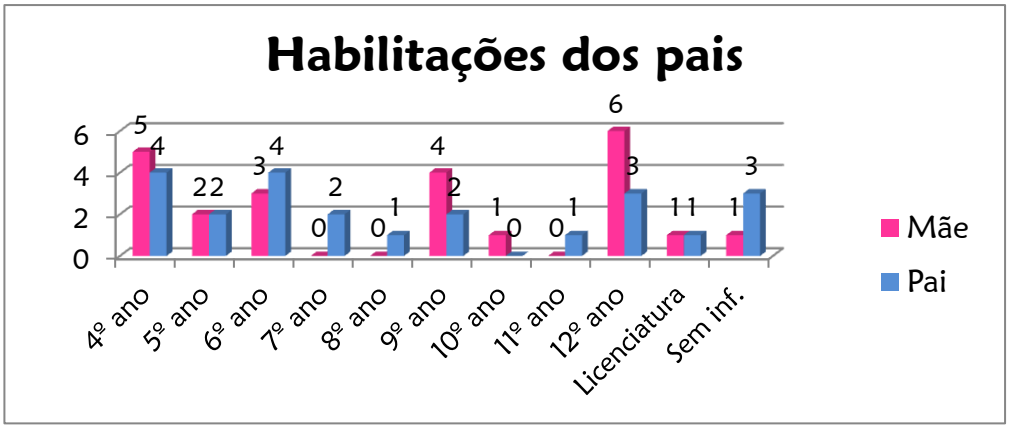


Gráfico 6 - Habilitações literárias dos Pais dos alunos do 4º ano

Se optarmos por uma leitura em percentagem, concluímos que os resultados não diferem muito da turma anterior, embora possam ser considerados um pouco melhores: 43% dos pais possuem o 1º ou o 2º ciclo, enquanto que 23% possui o ensino secundário e apenas 4% possui uma licenciatura.

As profissões desempenhadas pelos pais são muito variadas, no entanto as profissões ligadas à construção civil são as que reúnem maior incidência no caso do pai e dona de casa no caso da mãe. É de salientar que existem, nesta turma, quatro mães e um pai em situação de desemprego.

3. 2.5 - Caracterização da Biblioteca Escolar

A Biblioteca Escolar de Paranho foi integrada na Rede de Bibliotecas Escolares no ano letivo de 2006/07 e tem como objetivo principal contribuir para a promoção da leitura e para o apoio ao currículo em articulação com os professores, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos.

A Biblioteca situa-se no rés-do-chão, em frente ao recreio dos alunos e ocupa uma área única de cerca de 80 m2. Possui as seguintes zonas funcionais: Receção/acolhimento, leitura informal caracterizada pela existência de 2 puffs e dois bancos, zona de trabalho de grupo/produção constituída por 3 mesas com 6 lugares cada, Leitura vídeo/DVD (1 posto) e zona da Informática constituída por 3

computadores, ligados à Internet. Dispõe ainda de 1 videoprojector de teto. No que diz respeito a equipamento possui ainda 5 estantes de acesso livre, uma estante de periódicos, uma caixa de álbuns, uma aparelhagem de música, um televisor, um computador para a secretária no acolhimento/receção e uma impressora.

Relativamente ao fundo documental, este é composto por 2531 documentos em diversos suportes, não existem revistas nem jornais. O fundo documental está organizado segundo a Classificação Universal Decimal (CDU) e é de acesso livre. Os documentos estão tratados pelos técnicos da Casa da Cultura da Trofa, no âmbito do SABE (Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares) numa parceria entre a Câmara, o Agrupamento e a RBE.

O fundo documental é diversificado ao nível temático, é ajustado aos interesses pedagógicos e à faixa etária dos alunos, no entanto muitos dos livros são antigos e estão desatualizados.

A equipa da biblioteca é constituída por uma Professora Bibliotecária a meio tempo, já que é responsável igualmente por outra biblioteca e uma funcionária que dispõe de 18 horas semanais na biblioteca. Não existe equipa de professores, no entanto cada turma dispõe de uma hora semanal para ida à Biblioteca e na semana em que a Professora Bibliotecária não está muitos dos professores optam por ir à Biblioteca apenas fazer a requisição para a leitura domiciliária ou, mais raramente, para usar os recursos da BE.

A Biblioteca não tem dotação orçamental própria, pelo que o investimento na sua atualização tem sido feito através das verbas atribuídas pela RBE, pelo PNL e pela Câmara Municipal.

3. 3 - Pertinência do estudo

O trabalho que nos propomos desenvolver decorre na nossa convicção acerca da importância do papel da biblioteca escolar no sucesso educativo dos alunos. A qualidade da formação proporcionada pela escola assume-se como um ponto fundamental que qualquer órgão de gestão tem de valorizar e defender. A biblioteca com os seus recursos humanos e materiais deve ter um papel preponderante ao nível da promoção da leitura, do uso das novas tecnologias, mas também ao nível da formação cultural e cívica dos alunos e enfim da sua formação integral.

Por outro lado a circunstância profissional de nos encontrarmos numa situação de responsabilidade em termos de organização e dinamização das bibliotecas escolares do 1º ciclo do agrupamento e a necessidade que sentimos de colmatar a lacuna na promoção e divulgação das bibliotecas e dos seus recursos, a fim de formar utilizadores autónomos e capazes de procurar a informação de que necessitam nos levou a enveredar por este trabalho. Nesse sentido, consideramos que a biblioteca, sendo complementar à sala de aula, é central na escola e que a possibilidade de uso dos seus recursos é um fator de promoção da igualdade de oportunidades de acesso à informação.

Além disso, moveu-nos o facto de ser necessário refletir em que termos podíamos estruturar na prática um programa de promoção da frequência e uso dos recursos da BE e queríamos que tal acontecesse já durante o primeiro ano da nossa colocação, por isso optámos pela metodologia da investigação-ação, por ser aquela que prevê, quase em simultâneo, a fundamentação teórica e a conceção de um projeto de ação, ao mesmo tempo que nos permite observar os resultados, refletir sobre eles e traçar desde logo um plano de melhoria.

Sabemos que a biblioteca escolar é um espaço de conhecimento, de estruturação de competências, de aperfeiçoamento de hábitos de trabalho e de exploração do sentido crítico, mas que só por si não contribui para que o aluno a frequente ou esteja motivado para isso. Assim, consideramos oportuno fazê-lo neste momento aproveitando a oportunidade que nos foi dada pela entrada em vigor da portaria nº 765/2009 que veio trazer mais recursos humanos com formação e motivação às nossas bibliotecas escolares que tão carentes deles estavam.

Da conjugação destes fatores surgiu-nos a ideia e a vontade de trazer algum contributo para a reflexão sobre a formação de utilizadores de bibliotecas que se encontra ainda pouco explorada no nosso país.

3.4 - Definição do Problema

De acordo com Quivy (1995, p. 44) "a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida" sendo que ela servirá de fio condutor da investigação. Esta deve ser "precisa e realista e ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados" (Ibidem).

Para quem trabalha no sistema educativo e se detém sobre a importância do papel das bibliotecas escolares rapidamente compreende que estas são ainda em demasiados casos e apesar da retórica e das boas intenções dos órgãos da tutela, os parentes pobres da escola. Apesar de muitos compreenderem a importância do seu contributo para o desempenho dos alunos na literacia da leitura, que segundo estudos tanto nacionais como internacionais é bastante fraco quando comparado com os nossos parceiros da OCDE, a verdade é que só no ano letivo anterior se viu consagrada a figura do professor bibliotecário com disponibilidade para gerir a tempo inteiro uma ou mais bibliotecas. Sabe-se que a existência de recursos humanos com formação e motivados para a dinamização da BE a par com a existência de recursos materiais e físicos são fatores determinantes para que a BE possa cumprir cabalmente a sua função de recurso pedagógico ao serviço da qualidade do ensino-aprendizagem.

Ora sabendo que para muitos alunos a BE é o único local de encontro com livros e outros recursos e tendo este ano a oportunidade de desenvolver um trabalho mais próximo de promoção da BE e da leitura, aí encontramos as condições ideais para, ao realizar várias atividades de formação de utilizadores de bibliotecas, compreender em que medida essa formação teria impacto na melhoria das competências de literacia da informação em geral e na facilidade de utilização dos recursos da biblioteca em particular.

Assim, o tema do nosso trabalho é a formação de utilizadores e toda a nossa investigação se direciona no sentido de resposta à pergunta de partida:

Em que medida é que as atividades realizadas na biblioteca escolar do primeiro ciclo podem contribuir para a melhoria das competências dos alunos em termos de literacia da informação e da formação de utilizadores?

3.5 - Objetivos Gerais e Específicos

A segunda parte do nosso trabalho consiste na apresentação dos resultados de um mesmo teste a que chamamos "Bibliopaper" realizado pelos alunos em dois momentos diferentes – antes e depois da aplicação de um programa de formação de utilizadores de bibliotecas escolares do 1º ciclo, efetuado com duas turmas do 3º e 4º ano da EB1/JI de Paranho, a qual pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas da Trofa.

Ao conceber este programa pretendemos:

- Despertar o interesse dos alunos e professores para a biblioteca escolar;
- Dar a conhecer os recursos que a biblioteca escolar oferece;
- Facilitar o acesso aos seus serviços e fundo documental;
- Utilizar autonomamente a biblioteca como recurso informativo e de lazer;
- Localizar e recuperar informação em qualquer tipo de suporte;
- Conhecer os diversos tipos de documentos informativos.

O trabalho desenvolvido com os alunos durante o primeiro período na biblioteca permitiu-nos conhecer melhor o nosso público-alvo e simultaneamente analisar os recursos materiais e físicos da mesma. Tendo em conta que a biblioteca estava em funcionamento desde o ano letivo anterior, dinamizada por uma professora bibliotecária a meio tempo e que os alunos manifestavam uma grande apetência e entusiasmo pela sua frequência, conclui-se que o trabalho de motivação fora bem sucedido.

No entanto, ao observar o comportamento dos alunos compreendemos que não sabiam procurar um livro nas estantes e que o faziam de forma aleatória, já que nem sequer existia qualquer sinalética. Além disso não havia o hábito de utilização de dicionários nem de enciclopédias e os três computadores existentes não eram praticamente usados pelos alunos. Assim, entendemos que se poderia partir de imediato para a concretização de um programa estruturado de formação de utilizadores.

De entre as múltiplas possibilidades de exploração de um tal programa, selecionámos um conjunto de objetivos específicos que consideramos corresponderem, nesta fase, às necessidades específicas deste público-alvo e adequados às condições materiais da biblioteca:

- Conhecer os espaços da biblioteca, as suas áreas e os serviços que oferece;
- Conhecer o sistema de organização dos documentos de acordo com a CDU nas suas classes;
- Explorar o material livro e reconhecer os elementos que o identificam: título, autor, ilustrador, editora, coleção, etc.;
- Conhecer o material não-livro na zona dos audiovisuais;
- Familiarizar-se com a utilização de vários tipos de dicionários, procurando significados e outras informações;

- Utilizar as obras de referência – dicionários e enciclopédias – para localizar informação, usando os índices;
- Recorrer aos motores de busca para procurar a informação pedida;
- Avaliar páginas Web nomeadamente quanto à sua autoria e atualização;
- Compreender a informação contida na extensão dos endereços das páginas da internet.

3.6 - Definição das hipóteses

De acordo com Quivy (1995, p. 136) a hipótese é uma proposição que prevê uma relação entre dois termos, é por isso uma proposição provisória que vai ser colocada à prova para determinar a sua validade. Assim, deve ser expressa de uma forma observável e indicar as relações entre as observações pois só assim será possível averiguar em que medida a hipótese é confirmada ou infirmada pelos dados.

O nosso modelo de análise compreende assim um conjunto de hipóteses articuladas que depois de confrontadas com os dados da observação (verificação empírica) nos permitirá dar uma resposta à pergunta de partida.

H1 – O programas de Literacia da Informação e de formação de utilizadores têm um impacto positivo na melhoria das competências dos alunos ao nível da autonomia para a pesquisa e utilização dos recursos da biblioteca escolar.

H1 a) O programa de literacia da informação e formação de utilizadores permitiu aos alunos localizar corretamente nas estantes livros de vários temas;

H1 b) - O programa de literacia da informação e formação de utilizadores permitiu aos alunos extrair da capa e da primeira página diversos elementos que o identificam;

H1 c) O programa de Literacia da informação e formação de utilizadores permitiu aos alunos usar com eficácia os diferentes tipos de dicionários;

H1 d) O programa de Literacia da informação e formação de utilizadores permitiu aos alunos localizar eficazmente determinado tipo de informação em enciclopédias, consultando o índice;

H1 e) O programa de literacia da informação e formação de utilizadores permitiu aos alunos retirar de sites as informações pedidas.

3.7 - Abordagem metodológica

Método de investigação

Quanto ao propósito podemos classificar a nossa investigação como uma "investigação-ação, já que o seu objetivo é "resolver problemas de carácter prático, através do emprego de um método científico" (Carmo & Ferreira, 1998, p.210). A investigação é levada a cabo a partir de uma situação real e o seu principal objetivo é a resolução de uma dado problema – neste caso, a fraca competência dos alunos para utilizar a biblioteca de forma autónoma e eficaz.

Tendo em conta a definição do problema, consideramos que o método de investigação que mais se adequa ao estudo da problemática identificada e cujo objetivo principal coincide com o que se pretende, isto é, estabelecer relações de causa-efeito é a investigação experimental (Idem, p. 225).

O método experimental é aquele que é "conduzido no sentido de rejeitar ou aceitar hipóteses relativas a relações de causa-efeito entre as variáveis" (Ibidem). Num estudo experimental, o investigador manipula pelo menos uma variável independente – no nosso caso será a introdução de um programa de formação de utilizadores no sentido de observar o efeito que este terá em cada uma das variáveis dependentes.

A variável dependente é a mudança que resulta da manipulação da variável independente. A variável dependente poderá ser medida - no nosso caso é a melhoria operada nos alunos após a aplicação do programa de formação de utilizadores e que é quantificada através do número de respostas certas obtidas depois da aplicação do programa, por comparação com o número de respostas corretas obtidas no mesmo teste pelos alunos antes da aplicação do programa.

No plano experimental selecionámos os sujeitos que no nosso caso é apenas um grupo experimental que será submetido ao mesmo teste duas vezes. Surge-nos aqui a questão do controle de outras variáveis – para que a investigação tenha validade interna é necessário que possamos afirmar que as diferenças observadas na variável dependente (melhoria dos resultados dos alunos no teste) se devem unicamente à manutenção (ação/efeito) da variável independente (programa de formação de utilizadores).

No sentido de reduzir as ameaças à validade interna ao nível da testagem tivemos o cuidado de, mantendo a estrutura e o tema, variar ligeiramente o conteúdo das perguntas do primeiro teste para o segundo. Assim, o pré-teste difere ligeiramente do pós-teste. Com isto pretendemos eliminar o "risco" de obter melhores resultados apenas

porque estava a ser feito exatamente o mesmo teste pela segunda vez. Fizemos igualmente uma vigilância apertada sobre os alunos para evitar a tendência de copiar as respostas dos colegas.

Pelo facto de ser de difícil controlo devido às limitações de recursos humanos e materiais e mesmo devido à extensão do próprio teste, optámos por prescindir da variável tempo de realização do teste que inicialmente estava prevista e dar a todos o mesmo tempo de realização do teste, contando apenas com a variável respostas corretas obtidas pelos alunos.

O controlo das variáveis é também importante para conferir validade externa à investigação, isto é, assegurar que a relação causa-efeito possa ser confirmada noutros grupos e noutros contextos desde que as condições sejam similares aquelas em que o estudo tinha sido conduzido (Carmo e Ferreira, 1998, p.226).

Na seleção não existem ameaças uma vez que só há um grupo experimental.

Pelo que acima foi dito consideramos que a nossa investigação se enquadra na utilização de métodos quantitativos, sendo que eles estão por natureza ligados à investigação experimental, o que pressupõe a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas, o controlo das variáveis, a seleção da amostra, a verificação ou rejeição das hipóteses, mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a análise estatística.

3.8 - População/Amostra

De acordo com Cervo *et al* (1983, p. 61), a população pode referir-se a um conjunto de pessoas, de animais ou de objetos que representam a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um estudo. Diz-nos ainda que um estudo é feito com uma parte representativa a que chamamos amostra e não com a totalidade dos indivíduos. A amostra deverá ser selecionada tal como refere Carmo e Ferreira (1998, p. 192) "de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador, tendo em conta os objetivos do trabalho de investigação que está a realizar" e "deverá ser representativa da população em estudo, para que os resultados possam ser generalizados a essa mesma população" (Idem, p. 178).

Assim, para o nosso estudo selecionamos a população do 3º e 4º anos do 1º ciclo da escola EB1/JI de Paranho que é constituída por 2 turmas do 3º ano, no total de 48 alunos e por 3 turmas do 4º anos composta por 72 alunos. Temos um total de 120 alunos. Para a nossa amostra selecionamos aleatoriamente uma turma do 3º ano e uma turma do 4º ano, num total de 48 alunos.

Consideramos mais adequado que a nossa investigação incidisse sobre os alunos do 3º e 4º anos por consideramos que para uma grande parte destes a aprendizagem formal da leitura estará feita, o que permite evoluir para outro patamar de domínio da leitura, da literacia e de autonomia de utilização dos recursos da biblioteca. Por outro lado contamos com o facto de estes alunos terem já no ano letivo anterior frequentado a biblioteca, com a presença de uma professora bibliotecária, o que permitiria logo no primeiro Bibliopaper conhecer os pontos fortes e os pontos fracos destes alunos na sua relação com a biblioteca escolar (fazer o ponto da situação /avaliar).

3. 9 – Estratégia de intervenção

Durante o primeiro período letivo de trabalho na BE observamos atentamente a forma como os alunos usavam a Biblioteca e procedemos ao levantamento das suas lacunas e ao diagnóstico da situação. Para colmatar essas lacunas definimos que a nossa atuação se deveria pautar por determinados objetivos específicos, os quais se encontram já enumerados no ponto 3.5. Importa referir que para a formulação desses objetivos tivemos em conta as necessidades detetadas nos alunos, mas também o preconizado no programa do ensino básico, na dimensão das aquisições básicas (que é transversal a todos os ciclos) e que se refere a: "Incentivar a aquisição de competências para selecionar, interpretar e organizar a informação que lhe é fornecida ou de que necessita" (DEB, p.14). O Programa refere ainda, entre outras, a área curricular de "Estudo Acompanhado" que visa

> "aquisição de competências que permitam a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens" (Idem, p. 17).

Por outro lado procuramos no Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo, suporte para validar a relevância do instrumento que estávamos a construir para levar os alunos a conhecer melhor a biblioteca e os seus recursos. Assim, no referido Programa do 3º e 4º anos e no que à Biblioteca diz respeito encontram-se as seguintes referências:

- "Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua" (Idem, p. 137).

- "Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura (participar no registo escrito de experiências vividas ou imaginadas, em correspondência, em actividades de biblioteca da aula, da escola, municipais, itinerantes)" (Idem, p. 149).

- "Praticar a leitura por prazer (actividades de biblioteca de turma, de escola, municipais, itinerantes)" (Idem, p. 151).

Ora essas competências pressupõem um conhecimento da utilização da biblioteca e dos seus recursos. Assim, procedemos à elaboração de um instrumento de testagem de conhecimento a que chamamos "Bibliopaper – à descoberta da tua biblioteca", com sete pontos que abrangem as diferentes áreas e valências da BE. Cada pergunta ou grupo de perguntas pretendia aferir o conhecimento de um espaço ou de um serviço que a biblioteca oferece:

Grupo 1 – Reconhecer os espaços e serviços que a biblioteca oferece;

Grupo 2 – Conhecer a organização dos documentos de acordo com a CDU;

Grupo 3 – Explorar um livro e reconhecer os elementos que o identificam;

Grupo 4 – Conhecer o material não livro;

Grupo 5 e 6 – Utilizar dicionários e enciclopédias com recurso ao índice;

Grupo 7 – Recorrer aos motores de busca para procurar informação e avaliar as páginas consultadas no que se refere ao seu autor e atualização.

Submetemos este documento à aprovação dos professores titulares das turmas, no sentido de compreender se ele estava de acordo com as necessidades percecionadas por eles e também de acordo com o currículo. Os docentes aprovaram o documento produzido e concordaram participar neste trabalho. Inicialmente estava prevista que a avaliação dos resultados obtidos pelos alunos incluísse o número de respostas certas e o tempo necessário para a sua realização. No entanto, e após uma testagem informal, reformulamos este item e passamos a considerar na avaliação apenas o número de respostas corretas. Isto permitiu uma maior focagem dos alunos na procura da resposta certa e evitou a dispersão que causaria a inclusão do fator tempo. Para a correção do Bibliopaper foi utilizada uma grelha em folha de cálculo no programa Excel, sendo que a cada pergunta foi atribuída a cotação de um ponto. Desta forma evitamos a subjetividade que acarreta a atribuição de pontos diferenciados para perguntas de

suposto diferente grau de dificuldade. Assim, foram atribuídos 45 pontos por teste, que correspondem a 45 respostas corretas.

De seguida, procedemos à elaboração do cronograma para o programa completo. Tendo em conta o número de tarefas que os alunos tinham de realizar e que passavam pelo acesso aos mesmos espaços, nomeadamente aos computadores (temos apenas três), foi decidido dividir a turma em quatro grupos de 6 alunos cada. Esta provou ser uma estratégia acertada, pois reduziu o ruído e mesmo um possível conflito entre os alunos e favoreceu a concentração nas atividades. Cada grupo pode dispor de 60 minutos para a realização do Bibliopaper. O grupo 1 e 2 realizaram o Bibliopaper no mesmo dia em horas seguidas, respetivamente das 11 às 12 horas e das 12 às 13 horas. Os grupos 3 e 4 realizaram o mesmo Bibliopaper na semana seguinte, nas mesmas condições, durante o mês de Janeiro, conforme cronograma em anexo.

Em simultâneo com as observações informais efetuadas no decorrer da aplicação deste instrumento de intervenção, estávamos já a trabalhar na preparação das sessões de formação dos alunos, no sentido de colmatar as dificuldades que vínhamos a detetar. Os critérios que presidiram à conceção destas fichas foram a adequação às necessidades detetadas, a adequação à faixa etária dos alunos, a utilização de métodos de procura ativa da informação e de descoberta autónoma, conforme preconizado nos programas do ensino básico. Assim, optámos por realizar cinco sessões de formação, para as quais elaborámos fichas/guiões de trabalho, nas seguintes áreas:

Ficha 1 – Bilhete de Identidade do livro

Ficha 2 – Conhecer a organização das estantes: a CDU

Ficha 3 – Índices

Ficha 4 – Avaliação de páginas web

Ficha 5 – Consulta de dicionários

Estas propostas de trabalho (em anexo) foram igualmente vistas e aprovadas pelas professoras titulares das turmas, inclusivamente a ficha 5 foi elaborada em parceria, já que envolvia diretamente um aspeto particular do programa na área do Funcionamento da Língua. Estas sessões foram realizadas entre Fevereiro e Maio de 2010 e desta feita a turma foi dividida em dois grupos. Nestas sessões foram usadas várias metodologias: a exposição dos conteúdos por parte da PB com recurso às tecnologias da informação e sobretudo métodos de pesquisa ativa e trabalho autónomo e em grupo, pois o objetivo era a aquisição de conhecimentos e treino de competências de

procura e seleção autónoma da informação, supervisionada e apoiada pela professora bibliotecária e pela assistente operacional da Biblioteca. Estas sessões tiveram a duração de 45 minutos cada, o que foi considerado insuficiente para o desenvolvimento de um trabalho mais autónomo baseado na descoberta. No entanto, por razões de limitação de tempo letivo, não foi possível de outra forma.

Finalmente, num terceiro momento tivemos a aplicação do segundo Bibliopaper que decorreu entre 21 de Maio e 2 de Junho. Este teste embora tivesse exatamente a mesma estrutura do primeiro tinha algumas diferenças em termos das pesquisas concretas (diferentes autores, diferentes livros, diferentes sites), no sentido de não interferir com os resultados aquando da comparação entre o 1º e o 2º Bibliopaper, afastando assim a possibilidade de a melhoria dos resultados no segundo momento poder-se dever ao facto de estarem a repetir exatamente as mesmas pesquisas.

3. 10 - Instrumentos de recolha de dados

Para dar resposta à pergunta de partida formulada, entendemos que o teste de conhecimentos adquiridos pelos alunos seria o instrumento mais adequado para avaliar a eficácia de um programa de formação. Assim, elaborámos um teste que dividimos em sete secções, cada uma delas corresponde a uma área de recursos da biblioteca. Assim, a primeira secção avalia o conhecimento das zonas da biblioteca e das atividades que se podem realizar em cada uma delas. As secções seguintes abordam um aspeto particular da utilização dos recursos: conhecer as estantes, conhecer um livro, conhecer a zona dos audiovisuais, consultar dicionários, consultar enciclopédias, usando os índices e sumários e, finalmente, aprender a usar o espaço internet. Foi nossa preocupação adequar o grau de dificuldade do teste ao nível etário dos alunos e aos recursos existentes na Biblioteca.

Este teste, a que chamamos "Bibliopaper", foi realizado pelos alunos da amostra em dois momentos distintos: antes e depois da aplicação do programa de formação de utilizadores que concebemos.

É importante salientar que a turma foi dividida em 4 grupos de 6 alunos cada, uma vez que só existem 3 computadores. Assim, enquanto 3 alunos começaram pelas questões do grupo 7, os restantes começaram pelas outras perguntas e à medida que os 3

alunos que estavam no computador terminavam ou desistiam por não conseguirem terminar a tarefa, os restantes ocupavam os lugares no computador.

A avaliação do programa é feita através do tratamento estatístico do número de respostas certas obtidas pelos alunos nesses dois momentos de testagem e respetiva comparação.

Capítulo 4 – Apresentação e análise/discussão dos resultados

Os resultados que a seguir apresentamos referem-se às análises estatísticas do número de respostas certas obtidas pelos alunos no primeiro e no segundo momento de testagem através do "Bibliopaper".

É importante referir que para a correção dos testes foi usada uma grelha em folha de cálculo, no programa Excel e optámos por valorizar cada resposta com um ponto, retirando assim todo o carácter subjetivo que tem a atribuição de pontos diferenciados para perguntas de suposto diferente grau de dificuldade. Assim, temos 45 pontos por teste, correspondendo a 45 respostas.

Na primeira pergunta que se refere ao conhecimento das zonas da biblioteca e das respetivas atividades, os alunos teriam um máximo de 5 pontos caso ligassem corretamente as 5 colunas.

Como se pode verificar no quadro abaixo apenas 6 alunos do 4º ano têm as 5 respostas certas, enquanto que 10 alunos do 3º ano têm as 5 respostas certas. No entanto quando analisamos o desempenho global de todos os alunos verificamos que a turma do 4º ano tem um melhor resultado do que a do 3º ano.

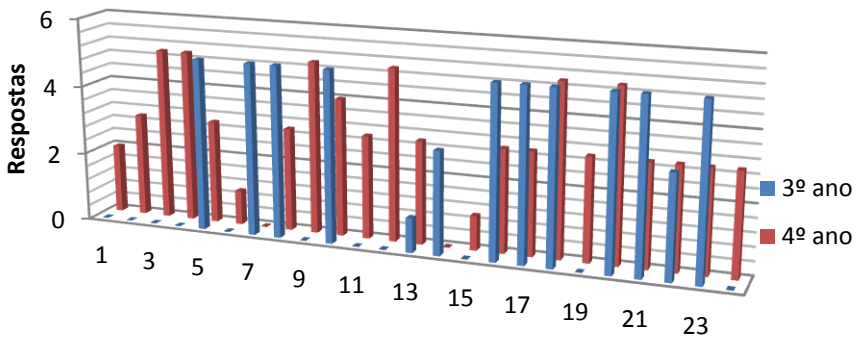


Gráfico 7 - Nº de respostas certas por alunos à pergunta 1

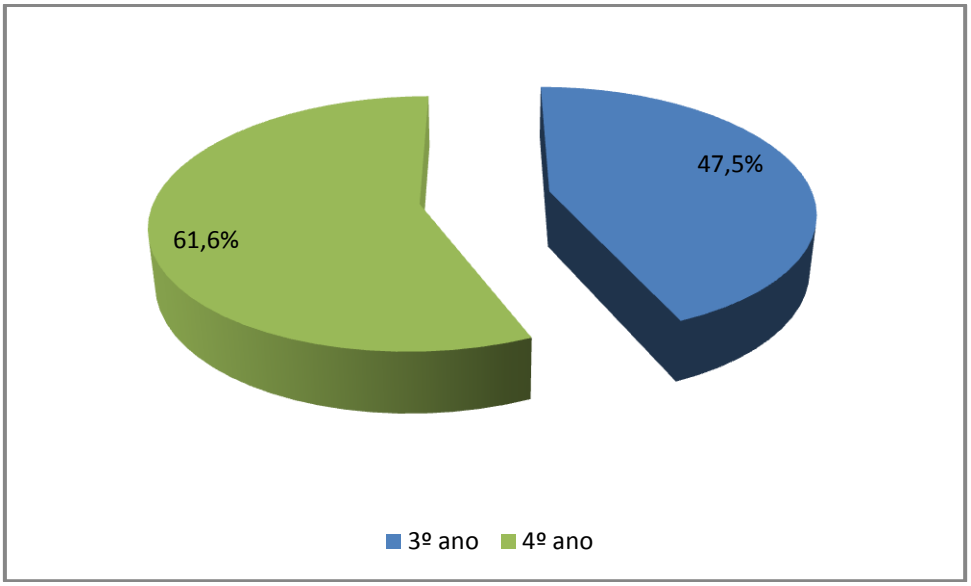


Gráfico 8 - Respostas corretas à pergunta nº 1, por ano de escolaridade

Com efeito na pergunta um surge uma diferença de 12 pontos percentuais entre as respostas corretas do 3º e do 4º ano. Tendo em conta que esta pergunta se refere às zonas da Biblioteca e às atividades que em cada uma delas se pode realizar, pensamos que um melhor desempenho em termos de leitura e interpretação de texto pode ter sido decisivo para este resultado mais favorável do 4º ano. O bom desempenho dos 10 alunos do 3º ano estará relacionado com o correspondente melhor desempenho e rapidez desses alunos na leitura e interpretação.

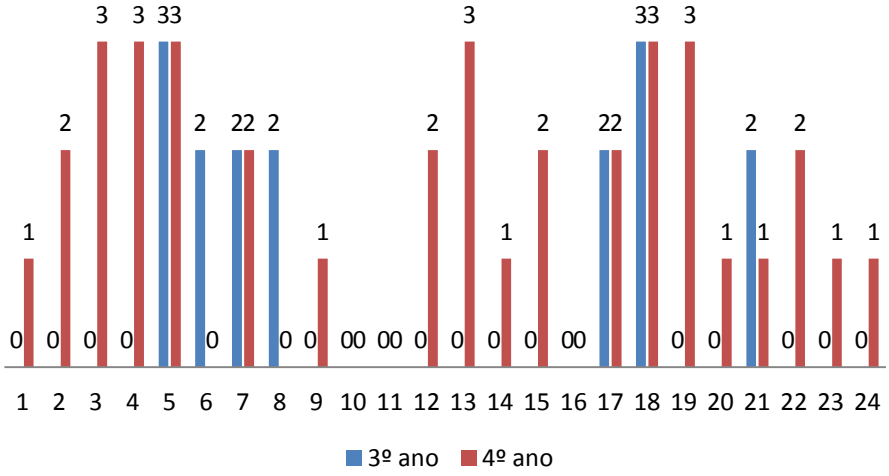


Gráfico 9 - Resultados para a pergunta 2

Nesta pergunta é visível a dificuldade de os alunos localizarem os livros nas estantes, uma vez que desconhecem a organização das mesmas. Note-se que em 8

respostas possíveis apenas 6 alunos do 4º ano e 2 alunos do 3º ano obtiveram 3 respostas certas. Ficou aqui bem clara uma das perceções que tínhamos relativamente à forma como os alunos compreendem a organização de uma biblioteca – esta é claramente uma área que necessita de formação de utilizadores.

Não é tão visível aqui a diferença entre o 3º e o 4º ano, pois neste caso a rapidez de leitura e interpretação não era tão decisiva, apesar de o 4º ano ter mais um ano de frequência de biblioteca e de procura/escolha de livros para leitura domiciliária, o que poderá em parte explicar a pequena vantagem em relação ao 3º ano.

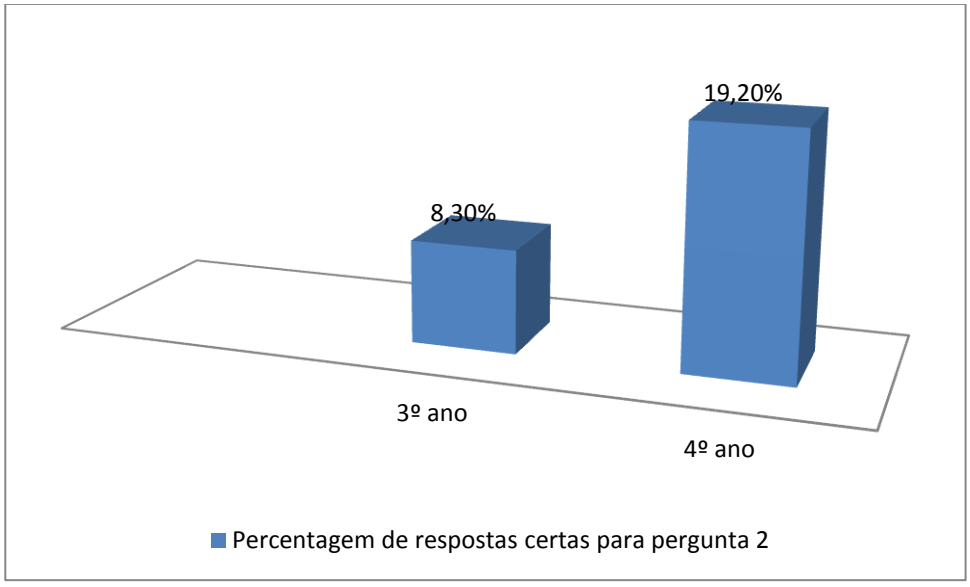


Gráfico 10 - Percentagem de respostas certas para a pergunta 2

Na pergunta três os alunos tinham de registar os vários dados que identificam um livro e que se encontram por norma na capa e nas primeiras páginas dos livros. Também aqui o desempenho do 4º ano é superior ao do 3º ano em 9%.

Pensamos que esta diferença será explicada pelo mesmo motivo da anterior, acrescida do facto de os alunos estarem condicionados pelo tempo e uma vez que a primeira opção deles era pedir ajuda ou ver pelo colega do lado e isso foi inviabilizado pelo controle e vigilância da PB e da assistente operacional, alguns alunos optaram por passar à pergunta seguinte.

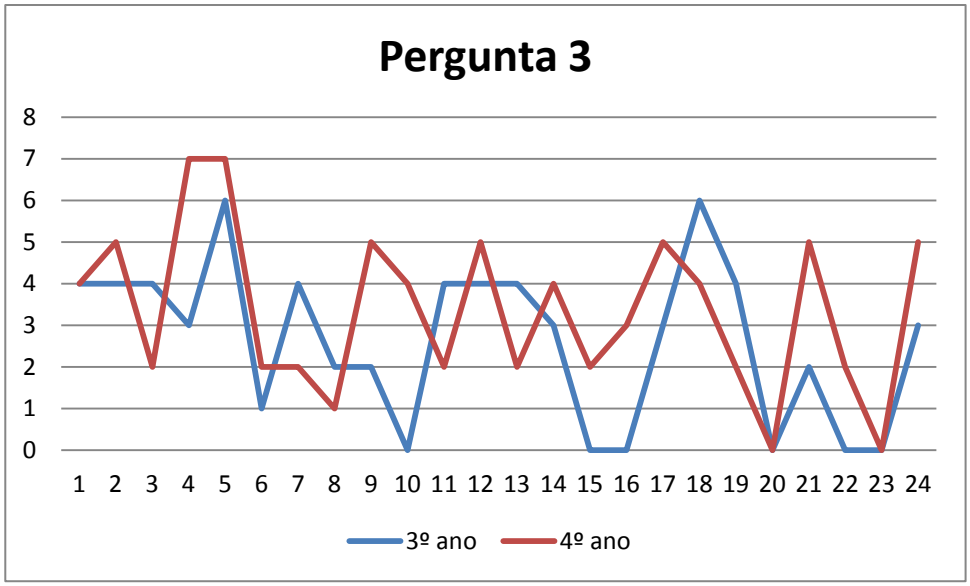


Gráfico 11 - respostas corretas para pergunta 3

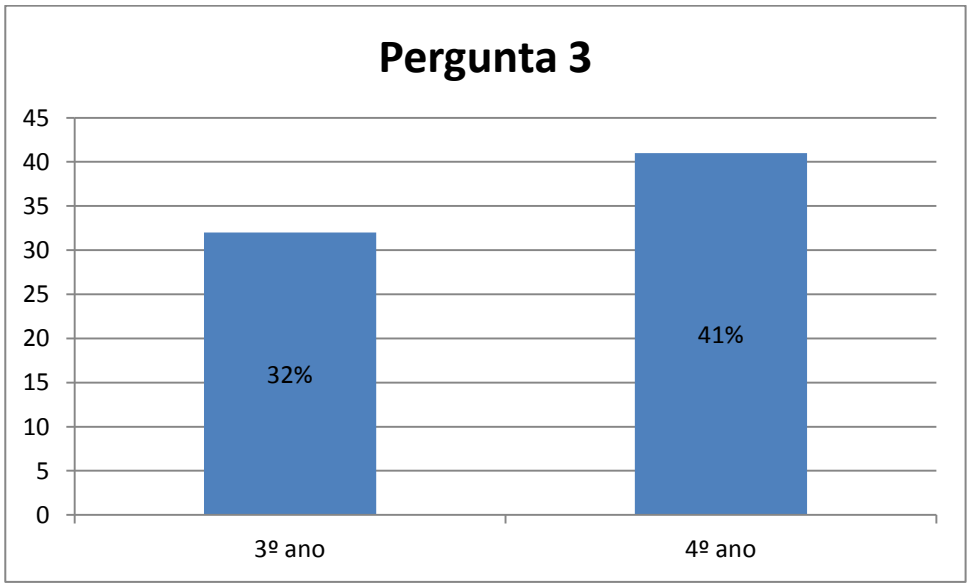


Gráfico 12 - percentagem de respostas corretas para pergunta 3

Terá sido essa a razão de a pergunta 4 ter sido respondida corretamente por mais alunos do 3º ano que, não conseguindo realizar muitas das outras perguntas, se dedicaram a esta.

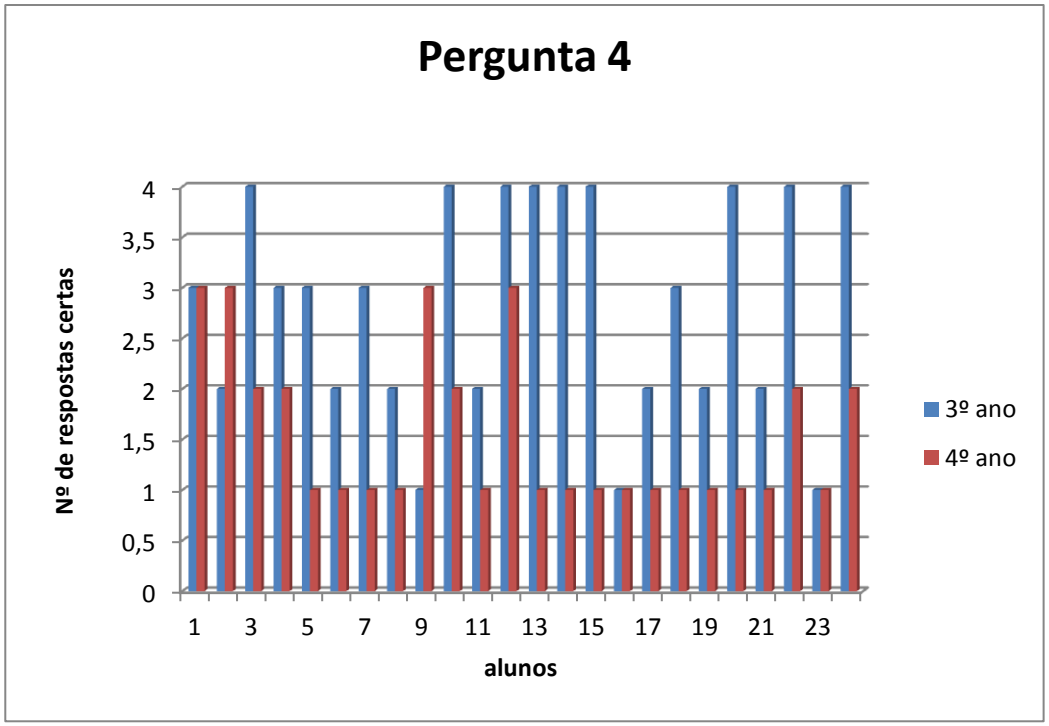


Gráfico 13 - Número de respostas corretas para a pergunta 4 por aluno

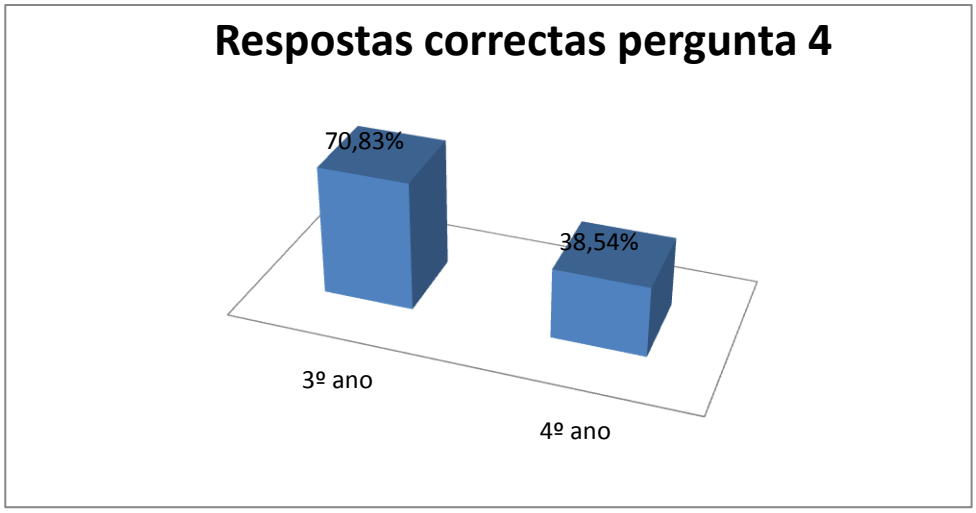


Gráfico 14 - Percentagem de respostas corretas por ano

Na questão cinco ficou bem patente a falta de hábitos de utilização de dicionários de língua para consulta de significados e de dicionário de verbos para estudo autónomo e esclarecimento de dúvidas.

Com efeito, nenhum aluno do 3º ano conseguiu encontrar um significado para uma palavra em contexto e limitaram-se a passar a primeira definição que aparecia no

dicionário. De resto apenas 2 alunos do 4º ano o fizeram com sucesso, o que revela falta de prática deste tipo de exercício. Quanto à questão 5.2 era pedido o significado de 2 abreviaturas muito comuns nos dicionários, sendo que houve 33% de respostas certas para o 3º ano e cerca de 48% para o 4º ano.

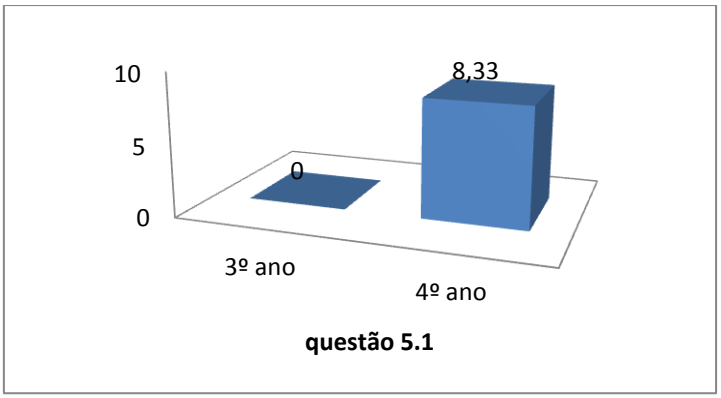


Gráfico 15 - Resultados pergunta 5.1

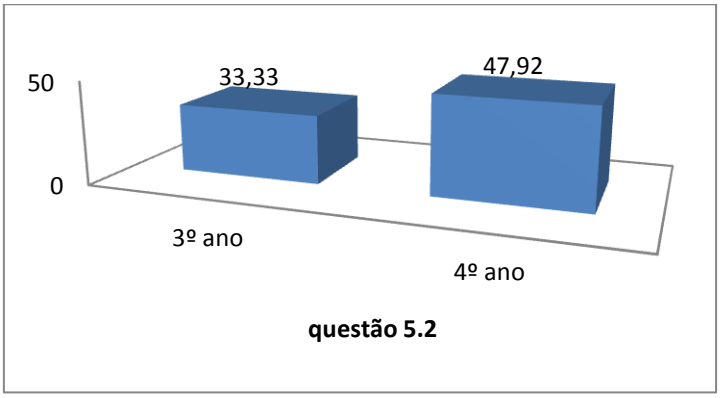


Gráfico 16 - Resultados pergunta 5.2

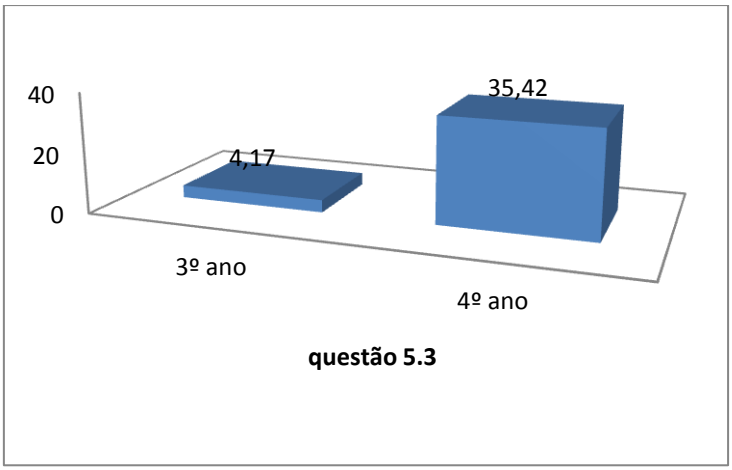


Gráfico 17 - Resultados pergunta 5.3

Para a pergunta 5.3 em que era pedido para procurar no dicionário dos verbos duas formas verbais: uma do verbo "ter" que se encontrava conjugado numa página do dicionário, bastando para isso encontrar a página e outra de um verbo que não se encontrava conjugado, pelo que teriam que o procurar no índice e finalmente procurar a página onde encontravam um verbo semelhante, que por associação lhes daria a resposta correta.

Na turma do 3ºano houve apenas 2 respostas corretas e na turma do 4º ano houve 17 respostas certas em 48 possíveis por turma, o que dá respetivamente 4,17% e 35,42%.

Estas perguntas revelaram-se particularmente difíceis para os alunos do 3º ano, visto que ainda não abordaram de uma forma consistente as formas verbais. Alguns alunos do 4º ano, que conheciam as formas verbais, deram a resposta sem ir ao dicionário. Na verdade, todo o Bibliopaper foi realizado pelos alunos com bastante entusiasmo e estavam muito motivados para a competição, pelo que foi difícil travar a vontade de encontrar a resposta certa mesmo sem ir ao dicionário, já que tinha a vantagem de ser mais rápido. Muitos alunos desconheciam mesmo a existência de dicionários de verbos.

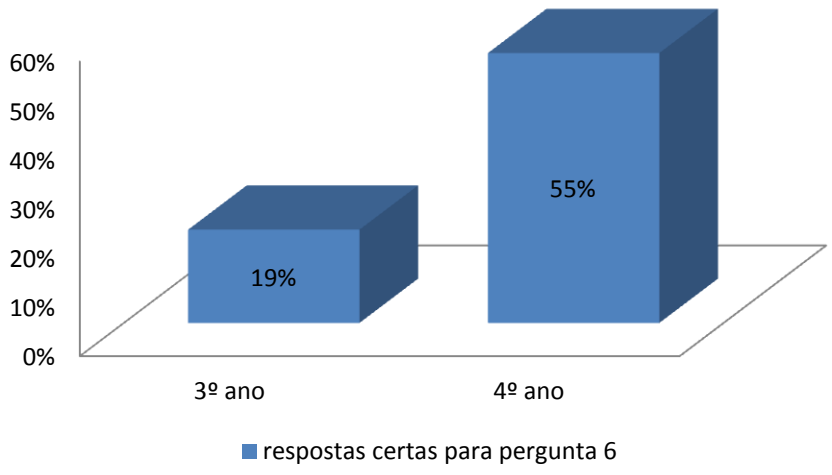


Gráfico 18 - Resultados pergunta 6

Na pergunta 6 os alunos do 4º ano obtiveram um resultado claramente superior aos do 3º ano. Com efeito, no registo de observação que efetuamos durante a realização deste Bibliopaper, nenhum dos alunos do 3º ano consultou o índice para a realização

desta tarefa, o que causou naturalmente além de perda de tempo por ter de folhear grande parte da enciclopédia, a total impossibilidade de obter pelo menos uma das respostas pedidas, a qual requeria, sem alternativa, a consulta do índice. Os alunos do 4º ano também tiveram algumas dificuldades, no entanto o melhor domínio da leitura possibilitou-lhes obter um resultado mais favorável, embora poucos alunos tenham recorrido ao índice.

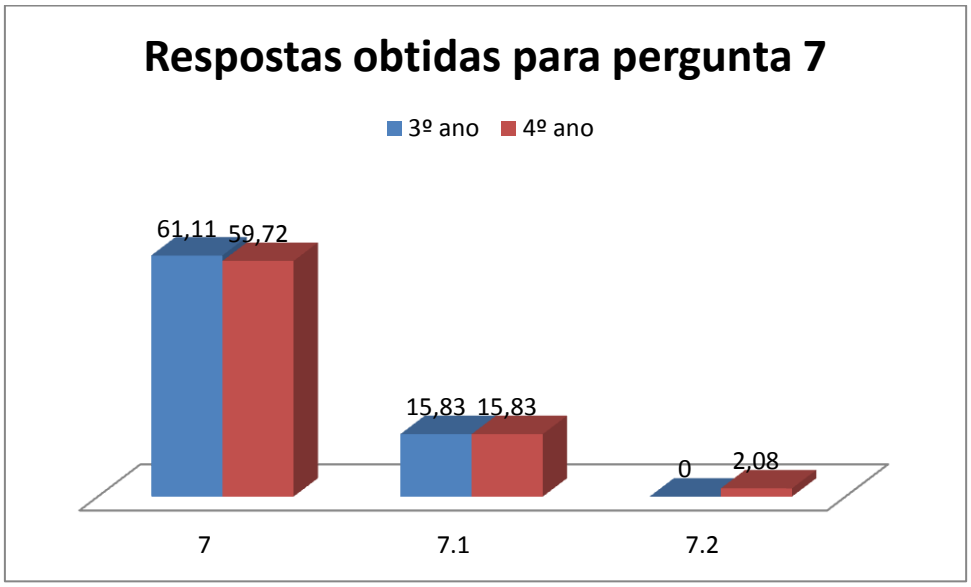


Gráfico 19 - Resultados pergunta 7

No que se refere às perguntas do grupo 7, as quais incidiam sobre as competências de localização de informação e consulta de páginas Web, podemos concluir que os alunos do 3º e 4º ano se encontram ao mesmo nível. Após análise do padrão das respostas, concluiu-se que na pergunta 7, que requeria uma pesquisa simples num motor de busca, houve cerca de 60% de respostas corretas, já que se trata de uma tarefa que muitos fazem para pequenas pesquisas. A maior percentagem de erro aconteceu quando se lhes pedia para identificar o site de onde retiraram a informação. Quase todos os alunos referiam que tinha sido no Google, pois desconhecem que o Google é apenas um motor de busca.

A baixa percentagem obtida na pergunta 7.1 revela a dificuldade e a impreparação dos alunos para obterem informação a partir da consulta de páginas Web, sobretudo quando a informação requerida implica alguma leitura e análise da página,

bem como o domínio de alguns conceitos associados às tecnologias da informação. O grau de dificuldade revelado é semelhante no 3º e 4º ano, o que nos leva a concluir que não são conteúdos que tenham sido alvo de trabalho na sala de aula.

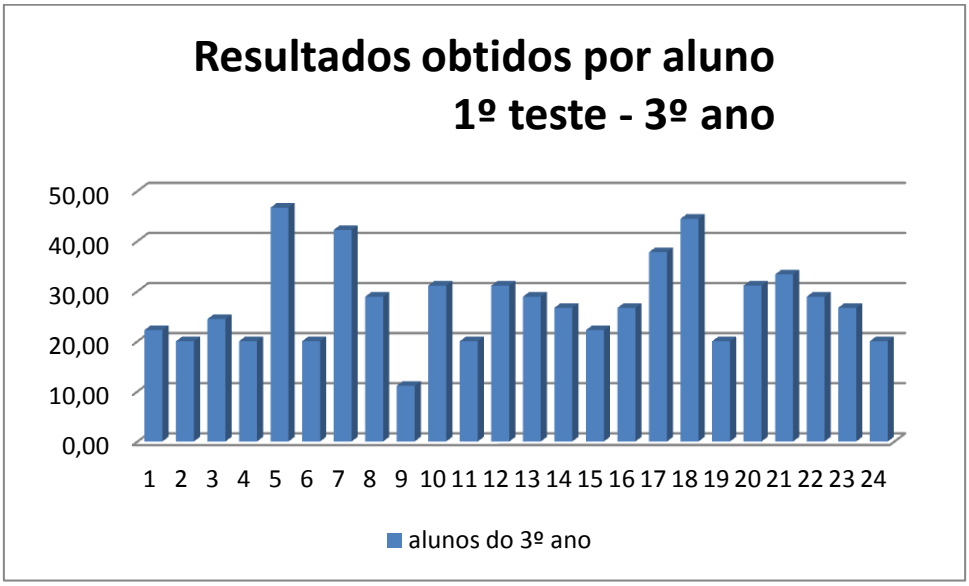
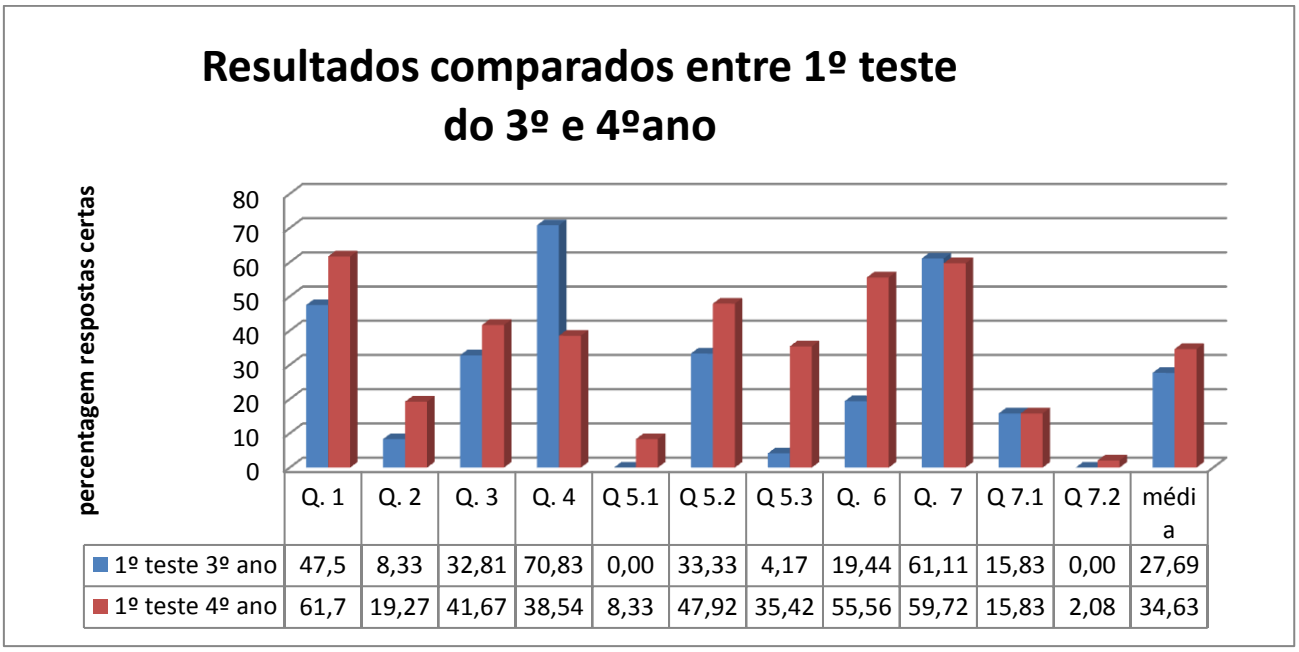


Gráfico 20 - Resultados por aluno - 1º teste - 3º ano

Gráfico 21 - resultados por alunos - 1º teste 4º ano

Finalmente, apresentamos uma panorâmica dos resultados do primeiro Bibliopaper obtidos por cada aluno. Como se pode verificar no 1º teste nenhum aluno

do 3º ano obteve classificação acima de 46,67%, sendo a média de 27,69 % . No 4º ano apenas um aluno obteve mais de 50%, tendo a média ficado nos 34,63%.



	Q. 1	Q. 2	Q. 3	Q. 4	Q 5.1	Q 5.2	Q 5.3	Q. 6	Q. 7	Q 7.1	Q 7.2	média
1º teste 3º ano	47,5	8,33	32,81	70,83	0,00	33,33	4,17	19,44	61,11	15,83	0,00	27,69
1º teste 4º ano	61,7	19,27	41,67	38,54	8,33	47,92	35,42	55,56	59,72	15,83	2,08	34,63

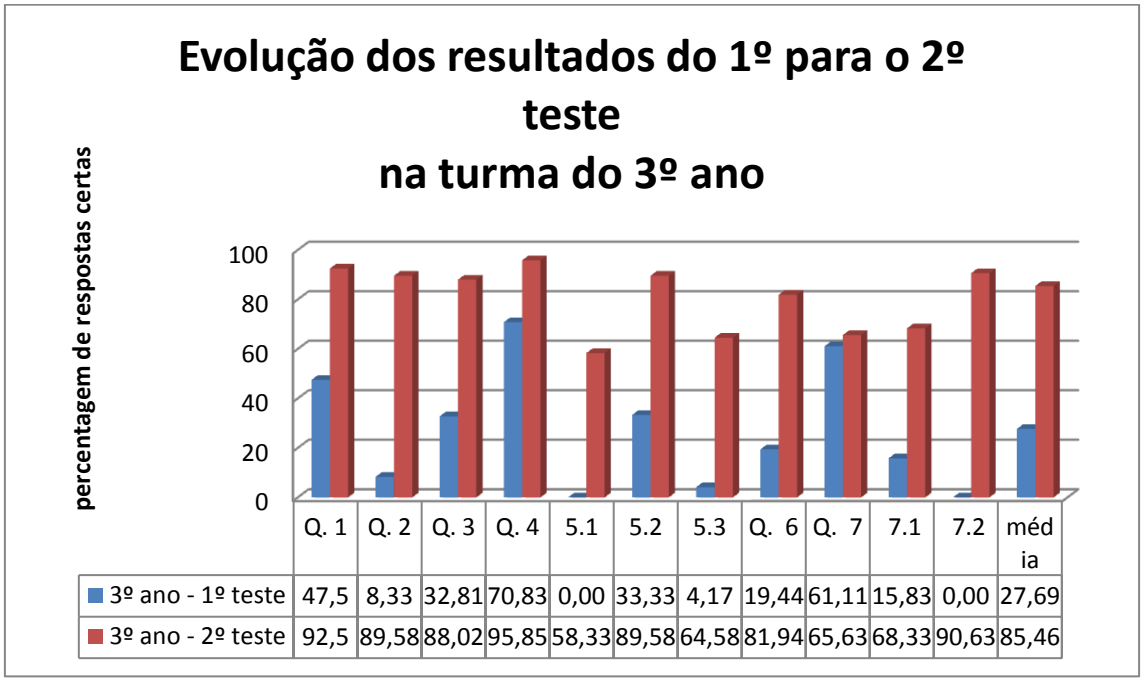
Gráfico 82 - Resultados comparados entre 1º teste do 3º ano e do 4º ano

Podemos verificar que existe uma diferença de 7 pontos percentuais nos resultados obtidos neste primeiro teste entre o 3º e o 4º ano. Com efeito os resultados do 4º ano são globalmente melhores, no entanto todos eles se situam em valores inferiores e alguns mesmo bastaste inferiores a 50%, com apenas uma exceção de um aluno do 4º ano. Assim, conforme já referido, a média dos resultados do 3º ano fica-se pelos 27,69% e para o quarto ano a média é de 34,63%.

Terminada a apresentação dos resultados obtidos na primeira fase de aplicação do Bibliopaper (anexo 1 e 2), cumpre-nos agora compará-los com os resultados obtidos na segunda fase. Entretanto os alunos beneficiaram de cinco sessões de formação nas áreas testadas, conforme cronograma (anexo 3). Foram utilizadas diversas fichas de trabalho para permitirem uma melhor explicitação dos conteúdos e treino das competências a adquirir.

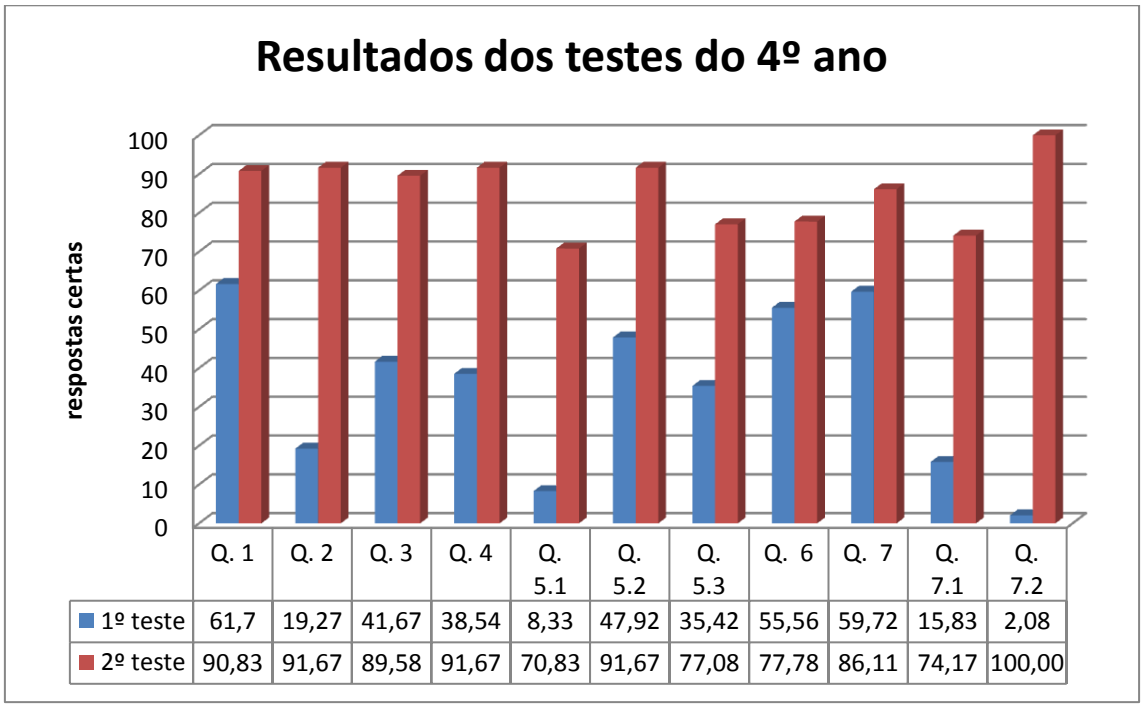
Impõe-se de seguida proceder à apresentação e discussão dos resultados comparados dos dois momentos de aplicação do Bibliopaper – antes e depois da formação - a fim de

responder à pergunta de partida e proceder à verificação empírica das hipóteses formuladas.



	Q. 1	Q. 2	Q. 3	Q. 4	5.1	5.2	5.3	Q. 6	Q. 7	7.1	7.2	média
3º ano - 1º teste	47,5	8,33	32,81	70,83	0,00	33,33	4,17	19,44	61,11	15,83	0,00	27,69
3º ano - 2º teste	92,5	89,58	88,02	95,85	58,33	89,58	64,58	81,94	65,63	68,33	90,63	85,46

Gráfico 23 - Evolução dos resultados do 1º para o 2º teste na turma do 4º ano



	Q. 1	Q. 2	Q. 3	Q. 4	Q. 5.1	Q. 5.2	Q. 5.3	Q. 6	Q. 7	Q. 7.1	Q. 7.2
1º teste	61,7	19,27	41,67	38,54	8,33	47,92	35,42	55,56	59,72	15,83	2,08
2º teste	90,83	91,67	89,58	91,67	70,83	91,67	77,08	77,78	86,11	74,17	100,00

Gráfico 24 - Evolução dos resultados do 1º para o 2º teste do 4º ano

Uma vez que as perguntas incidem sobre conteúdos diversos no âmbito da formação de utilizadores e da literacia da informação, faremos uma abordagem interpretativa de cada grupo de perguntas. As questões 1, 2, 3 e 4 que se referem mais diretamente à formação de utilizadores de bibliotecas (conhecimentos de organização dos espaços e de organização das estantes, leitura dos elementos identificativos do material livro e não-livro) foram as que obtiveram não só os melhores resultados absolutos em média (cerca de 90% de respostas corretas), como também foram aquelas onde se observa uma maior evolução dos resultados dos alunos. Por exemplo, na pergunta 2, sobre organização de estantes, no 3º ano, houve uma evolução de 8,33% para 89,58% de respostas corretas e no 4º ano de 19,27% para 91,67%. Tal demonstra claramente que a formação a este nível tem um impacto muito positivo e que além de mais produz efeitos imediatos. Esta formação conquista facilmente a adesão dos alunos, não só porque têm naturalmente uma curiosidade e gosto pela descoberta dos livros, como também a formação lhes garante uma autonomia de uso da biblioteca que é muito valorizada nesta faixa etária.

Os resultados são francamente positivos em termos do número de respostas corretas obtidas, embora alguns alunos tenham ultrapassado o tempo disponível e lhes tenha sido dado tempo suplementar de tolerância. Uma vez que se pretendia sobretudo favorecer a autonomia, considerou-se mais importante dar a possibilidade aos alunos mais lentos de chegar à resposta correta, do que os impedir de o fazer por questões de tempo. Assim, e perante estes resultados, consideramos que se confirma a hipótese H1 a) e b) plenamente.

A questão 5 pretendia avaliar as competências de consulta de dicionários após a uma sessão de formação sobre o tema. Também neste campo é possível verificar a evolução dos alunos – os resultados são consideráveis em termos evolutivos, porém mais modestos em termos absolutos, sobretudo na pergunta 5.1 e 5.3. - os alunos do 3º ano não vão além de 58,83% na 5.1 e 64,58% na 5.3 e o 4º ano obtém 70,83% e 77,08%, respetivamente. Este resultado reflete que a este nível não se obtêm resultados rápidos - o tema é mais vasto e envolve conteúdos curriculares que são, também eles, alvo de trabalho por parte dos professores titulares, como seja a compreensão de enunciados escritos e o funcionamento da língua. Daqui ressalta a necessidade de dar continuidade a este trabalho, sobretudo em articulação com o professor titular da turma. Este resultado demonstra que há espaço de melhoria e que esta possivelmente só será conseguida com

base num trabalho colaborativo e sistemático entre o bibliotecário e o professor da turma.

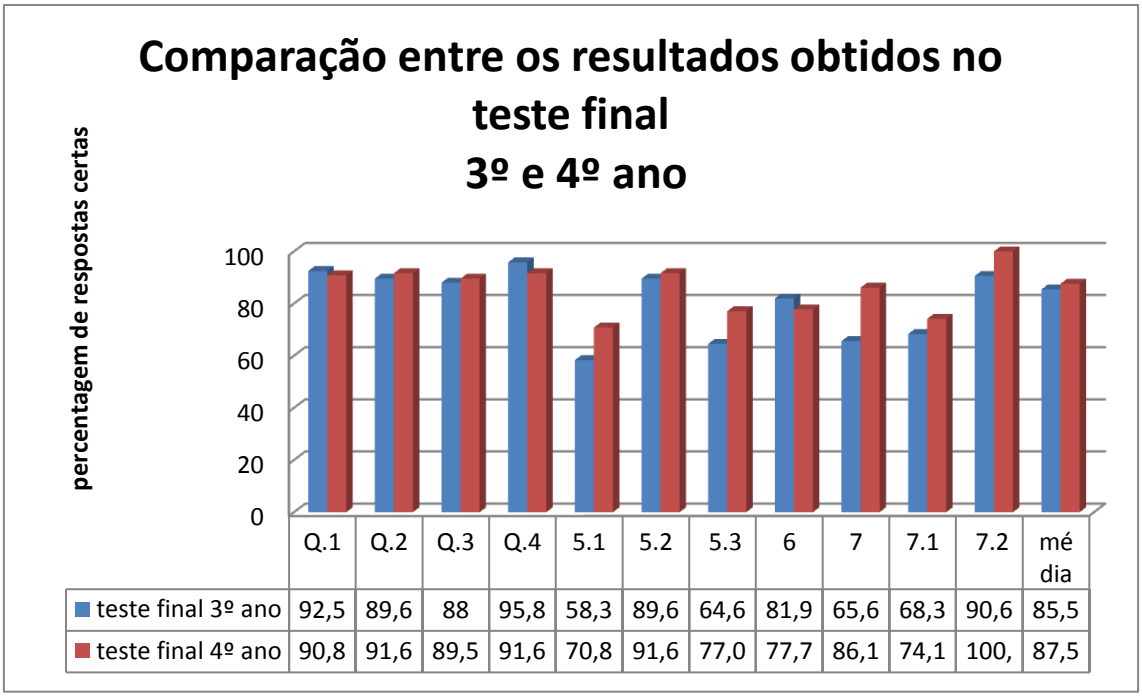
Estes resultados permitem-nos validar a verificação da hipótese H1c) que foi por nós formulada no início do trabalho, embora essa verificação seja mais clara em termos absolutos para os alunos do 4º ano e em termos evolutivos para os alunos do 3º ano (registou-se aqui um progresso de cerca de 60% nas perguntas 5.1 e 5.2).

No que se refere à pergunta 6 que incidia sobre as competências de procura de informação em enciclopédias a partir da consulta do índice, salienta-se que o 3º ano teve uma evolução notável, tendo passado de 19,44% para 81,94% de respostas certas. O 4º ano que tinha já um resultado de 55,56% subiu para 77,78%. Assim os alunos do 3º ano não só conseguiram, através da formação, atingir o patamar que os do 4º ano já tinham, como ainda os ultrapassaram em cerca de 4% .

De referir que aquando do primeiro Bibliopaper, nenhum dos alunos do 3º ano consultou o índice das enciclopédias, sendo que os 19,44% de respostas certas tinham sido obtidas através do método de tentativa de localização da informação por virar das páginas. Desta forma poder-se-á constatar que também a Hipótese H1d) se confirma.

Finalmente as perguntas do grupo 7 estavam direcionadas para a pesquisa de informação na Web, bem como para a consulta de sites com o objetivo de retirar a informação pedida. A pergunta 7 era aparentemente mais fácil já que para alguns alunos a pesquisa de palavras através de um motor de busca é um ato mais familiar, quer em casa, quer na biblioteca da escola em pesquisa autónoma e em grupo. Possivelmente por isso a evolução nesta pergunta foi mais modesta de 61% para 65,63% no 3º ano e de 59,72% para 86,11% no 4º ano.

Já a pergunta 7.1 exigia uma pesquisa mais apurada e verifica-se que, após um treino de avaliação de páginas Web, houve uma evolução bastante positiva de 15,83% para 68,33% no 3º ano e de 15,83% para 74,17% no 4º ano. Quanto à pergunta 7.2 o resultado foi mesmo de 100% no 4º ano. Com efeito, a evolução foi acentuada pois no 1º teste os alunos desconheciam o significado das letras no final dos endereços Web e após a formação os alunos tiveram conhecimento desta informação que, por ser tão simples, foi apreendida por todos. A hipótese H1 e) ficou igualmente verificada.



	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	5.1	5.2	5.3	6	7	7.1	7.2	mé dia
teste final 3º ano	92,5	89,6	88	95,8	58,3	89,6	64,6	81,9	65,6	68,3	90,6	85,5
teste final 4º ano	90,8	91,6	89,5	91,6	70,8	91,6	77,0	77,7	86,1	74,1	100,	87,5

Gráfico 25 - Comparação entre os resultados obtidos no teste final entre o 3º e 4º ano

Antes de terminar é importante referir que esta formação permitiu também reduzir a diferença inicial entre os resultados dos alunos do 3º e 4º ano. Isto é, no final do primeiro Bibliopaper havia uma diferença de cerca de 7% entre a média dos resultados obtidos pelos alunos do 3º ano e do 4º ano. Já depois da formação, e de acordo com os resultados obtidos no segundo Bibliopaper, a diferença entre os dois anos é de apenas 2%. Podemos concluir que a formação colmatou as diferenças que havia entre os dois anos, sendo certo que os alunos do 4º ano têm, naturalmente, mais um ano de preparação letiva, o que os favorece em relação aos do 3º ano. Ora, ao nível das competências de literacia da informação e de capacidade de uso da biblioteca e dos seus recursos estes alunos estão agora mais próximos dos alunos do 4º ano.

Face a estes resultados, consideramos que se pode responder à pergunta de partida formulada: **Em que medida é que as atividades realizadas na biblioteca escolar do primeiro ciclo podem contribuir para a melhoria das competências dos alunos em termos de literacia da informação e da formação de utilizadores?** Com efeito, as atividades que foram realizadas na biblioteca no âmbito do programa de formação que foi delineado no início do ano letivo contribuíram de forma inequívoca para melhorar as competências dos alunos em termos de literacia da informação,

conforme ficou comprovado através da evolução clara dos resultados obtidos pelos alunos nos testes/bibliopaper feitos antes e depois da formação.

Resumo e interpretação

Para quem acompanha o trabalho desenvolvido em bibliotecas, nomeadamente em bibliotecas escolares do 1º ciclo, não se afigurava difícil a verificação das hipóteses formuladas e por isso foi sem surpresa que as vimos confirmadas, após a aplicação do programa tal como foi concebido. Porém, fomos surpreendidos, isso sim, pela dimensão da evolução verificada.

No entanto, não nos podemos deixar enganar por esta aparente facilidade e pelos resultados tão favoráveis obtidos. Este é um trabalho intenso de um ano inteiro, em que muitas das condições existentes na escola ao nível dos horários (conjugar a carga horária dos alunos na atividade letiva com a professora titular com o horário da professora bibliotecária) e das limitações do equipamento informático da biblioteca só se conjugaram com a boa vontade e empenho de todos os que de alguma forma contribuíram para que este programa fosse aplicado. Não fora essa conjugação, os resultados não teriam sido certamente tão expressivos.

Para além disso é notório que o trabalho de formação de utilizadores de bibliotecas, sendo muito importante e basilar para o fomento do gosto pela leitura e pelo conhecimento, é com efeito mais simples de executar e produz mais resultados em menos tempo, quando comparado com a formação em competências de literacia da informação. Com efeito, como se verificou nos resultados dos vários grupos de respostas, o treino de competências e técnicas de pesquisa em diferentes suportes é mais difícil de implementar, exige mais tempo e exige, para se obter resultados mais duradouros, um trabalho sistemático e cooperativo entre o bibliotecário e os professores das áreas curriculares.

Este programa de formação e a forma como os alunos evoluíram durante a sua concretização diz bem do papel central que as bibliotecas e os seus recursos físicos e humanos podem desempenhar nesta sociedade da informação e do conhecimento,

fomentando a procura autónoma do conhecimento, chave-mestra para o sucesso educativo, pessoal e profissional dos nossos alunos.

Conclusões Gerais

Na origem da realização deste trabalho estão sobretudo dois fatores que, conjugados, lhe deram relevância e foram percecionados por nós como uma oportunidade: em primeiro lugar o facto de a partir do ano letivo de 2009/10 o Ministério da Educação ter criado a carreira de professor bibliotecário que veio trazer às escolas recursos humanos mais qualificados e com mais tempo para dedicar ao trabalho específico da Biblioteca e em segundo lugar o facto de haver nesta sociedade dita da informação uma crescente quantidade de recursos de informação em vários suportes, aos quais muitos alunos não estão preparados para aceder, encontrando entre a multiplicidade de informação aquela que lhes interesse, compreendendo-a e transformando-a, agora sim, em conhecimento útil para as suas tarefas.

Ora, esta capacidade de procurar, selecionar, tratar e avaliar a informação que lhe interessa e convertê-la em conhecimento transferível para as suas tarefas chama-se literacia da informação e foram os bibliotecários quem primeiro chamou a atenção das autoridades educativas para a importância do desenvolvimento e treino desta competência nos seus cidadãos.

Acontece que em Portugal, sobretudo nas bibliotecas escolares, não se conhecem programas de treino de competências de literacia da informação e se existem não estão generalizados e divulgados para serem utilizados de uma forma mais sistemática e global. A circunstância de os considerarmos muito importantes dentro das tarefas específicas de um bibliotecário e o facto de nos encontrarmos a trabalhar na área das bibliotecas do 1º ciclo fez com que sentíssemos de forma premente a necessidade de criar um programa de base, adequado ao 1º ciclo.

Desta forma surgiu o "Bibliopaper – à descoberta da tua biblioteca", o qual naturalmente teria de compreender em primeiro lugar tarefas relacionadas com a formação de utilizadores e só depois algumas tarefas simples relacionadas com a literacia da informação.

Ao longo da primeira parte do nosso trabalho pudemos compreender melhor a evolução das bibliotecas escolares e a forma como foram vistos pelos vários órgãos decisores ao longo dos anos, sendo que nesta última fase, que decorre desde 1996, estas vivem um período de forte investimento, fruto de um trabalho contínuo e consistente por parte da estrutura RBE criada pelo Ministério da Educação para as gerir. Ao longo

destes 15 anos de trabalho a RBE tem procedido à expansão da rede, criando novas bibliotecas e apetrechando as existentes. As BE têm-se constituído como um recurso que é uma mais-valia nas escolas, muito utilizada por alunos e professores, quer em situação de leitura recreativa, local ou domiciliária, de estudo ou de frequência de atividades culturais. Para além disso muitas BE (sobretudo as das EB2,3 e das escolas secundárias) encontram-se agora bem apetrechadas em termos de equipamentos informáticos, fruto da criação do PTE (Plano Tecnológico da Educação).

Urge, pois, criar condições para que os alunos possam usufruir da melhor forma da multiplicidade de recursos de informação ao seu dispor. Esta é uma das tarefas principais dos bibliotecários do século XXI e constitui para os professores bibliotecários em Portugal um grande desafio. Desafio esse que deve ser assumido por todos, pois o domínio das competências de literacia de informação determina e/ou condiciona atualmente o desenvolvimento económico e social de um país. São essas competências que são postas à prova e estão em causa nos resultados dos testes internacionais, como por exemplo o PISA. Não se trata de coincidências: os países onde os alunos revelam maior domínio das competências de literacia são os países onde há um maior desenvolvimento económico e social, que se reverte favoravelmente no nível e na qualidade de vida dos seus habitantes.

Por considerarmos a literacia da informação um conceito tão importante na atual sociedade dedicamos-lhe vários pontos no nosso trabalho e ficou, cremos, muito claro que as BE têm um papel decisivo no trabalho a desenvolver para melhorar este tipo de competências nos nossos alunos.

Com efeito, com o advento da sociedade de informação e do conhecimento e com o aparecimento de novos suportes para a informação que não apenas o livro, bem como com a democratização no acesso aos meios tecnológicos, poder-se-ia dizer que as bibliotecas perderiam relevância – mas não, elas têm, isso sim, vindo a adquirir novas formas, novos interfaces com o seu público, mas o seu papel primordial como mediadores da informação mantém-se inalterado e, se quisermos, até reforçado, pela quantidade de conteúdos que todos os dias entram na cadeia da informação e precisam de ser organizados e filtrados pelos profissionais da informação.

Porém, apesar de serem aceites pelos vários decisores como importantes, a conjuntura global desfavorável a altos custos com a educação faz com que seja necessário constantemente provar que as BE fazem a diferença nos resultados escolares dos alunos. Assim, multiplicam-se os estudos internacionais que, feitos em países onde

existe uma tradição na área (normalmente países anglo-saxónicos), comprovam de uma forma objetiva a relação entre a existência de uma biblioteca bem gerida por um profissional com formação, atualizada, aberta ao público num número de horas suficiente e com um programa de treino de competências de literacia da informação e o aumento das classificações obtidas pelos alunos nos testes, quer internos, quer externos.

Por isso, também neste trabalho pretendemos sublinhar a importância que os PB devem dar aos programas de formação de utilizadores e de literacia da informação, seguindo muitos dos exemplos que aqui apresentamos. Consideramos que cabe, pois, aos PB a promoção de tais programas, sendo que estes só poderão ter sucesso se forem feitos de forma colaborativa com os restantes professores das áreas curriculares. Cabe a eles adquirir os melhores recursos, cabe a eles difundi-los e dá-los a utilizar colaborativamente. Cabe também a eles apresentar à comunidade as vantagens desses projetos e o valor acrescentado que eles trarão para a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Cabe a eles interrogarem-se sobre a validade de cada uma das atividades que organizam, cabe ainda a eles descobrir como medir essa validade e finalmente cabe a eles apresentar à comunidade escolar os resultados dessa sua intervenção.

Esta investigação/exploração teórica permitiu-nos traçar, em seguida, um plano de intervenção na BE que no final provou ser capaz de produzir efeitos positivos na melhoria das competências dos alunos em ternos de autonomia na procura e utilização dos recursos de informação existentes na Biblioteca.

Podemos pois concluir, respondendo à pergunta de partida, que as atividades realizadas na BE do 1º ciclo contribuíram para melhorar as competências dos alunos em termos de literacia da informação. Os alunos, como ficou comprovado pela comparação da diferença dos resultados obtidos entre o 1º e o 2º teste, após as 5 sessões de treino dessas competências, estão agora mais preparados para autonomamente acederem e usarem, conforme as suas necessidades informacionais, os recursos disponíveis na BE. Estão assim mais preparados para encarar as necessidades informativas e de conhecimento que lhes serão colocadas ao longo da sua vida escolar, pessoal, social e futuramente profissional. É de salientar também que houve uma evolução dos alunos em todas as perguntas, como se pode verificar pela observação das grelhas comparativas da página 124.

Resta dizer que a evolução dos resultados dos alunos se deverá com certeza à qualidade e adequação dos materiais utilizados em cada sessão e a uma abordagem pedagógica ajustada à faixa etária dos alunos. Não podemos, no entanto, de forma

alguma, minimizar o importante contributo dado pela colaboração dos professores titulares das turmas que percecionaram a atividade como relevante e criaram condições para que ela se desenvolvesse de forma contínua, sem grandes alterações à sequência inicialmente prevista e também a contribuição da assistente operacional que, trabalhando em sintonia com a PB, apoiou os alunos na realização das tarefas de formação e na vigilância durante os momentos de testagem, em que foi necessária muita articulação devido ao limitado número de computadores. Porém o sucesso desta atividade deve-se sobretudo ao entusiasmo dos alunos: eles, que são o fim último dos sistemas educativos, mostraram-se altamente motivados para utilizar a biblioteca, aprender a movimentar-se autónoma e responsavelmente entre os seus recursos e prontos a adquirir e dominar as primeiras técnicas que lhes permitirão enfrentar os desafios da era da informação e conhecimento que, por ora, desconhecem, lhes serão tão decisivas no futuro.

Ao finalizar fomos conferir o grau de consecução dos objetivos que traçamos para o programa de formação de utilizadores que elaborámos e pusemos em prática e verificamos que eles foram atingidos, sendo que os alunos ficaram agora munidos de competências de uso autónomo da biblioteca e dos seus recursos.

Verificamos que os objetivos específicos que traçamos foram atingidos uma vez que os alunos melhoraram o seu desempenho e obtiveram resultados bastante mais elevados em cada uma das questões no segundo Bibliopaper. Cada uma dessas questões correspondia a um objetivo específico, que por sua vez foi alvo de treino a partir das fichas/guiões de trabalho utilizados nas sessões de formação.

Assim, podemos dizer que existe uma relação direta entre os resultados obtidos e a formação a que os alunos tiveram acesso. Pensamos que podemos dizer claramente que:

a) Os alunos conhecem melhor os espaços e os recursos de que a BE dispõe e que cerca de 90% dos alunos dos 3º e 4º anos conhecem os sistema de organização das estantes, localizam mais rápido e corretamente os livros nas respetivas estantes, conhecem as classes da CDU e as cores atribuídas. Para além disso 88% e 89% dos alunos dos 3º e 4º anos reconhecem num livro os elementos identificativos, como sejam o autor, o título, o ilustrador, a coleção, a ano de edição e a editora. Antes da formação os resultados desta mesma pergunta situavam-se nos 32% e 41% respetivamente. Fica desta forma validada a Hipótese 1 a) e b).

b) Cerca de 58% dos alunos do 3º ano e 70% dos alunos do 4º ano efetuaram com sucesso uma procura de significado no dicionário, localizando o significado correto em contexto. No primeiro Bibliopaper os resultados para esta pergunta foram desastrosos – situaram-se no 0% para o 3º ano e 8% para o 4º ano. Houve de facto uma evolução bastante acentuada e a hipótese H1 c) foi assim verificada.
c) 65% e 77% dos alunos do 3º e 4º anos respetivamente efetuaram com sucesso uma pesquisa autónoma de informação numa enciclopédia que exigia o recurso ao índice. No primeiro Bibliopaper esse resultado não ultrapassou os 19% e os 55% para cada uma dos anos respetivamente. Este resultado permite-nos validar a hipótese H1 d).
d) Ao analisarmos os resultados do grupo 7, verificamos que 68% e 74% dos alunos do 3º e 4º ano respetivamente conseguiram com sucesso retirar do site proposto as informações pedidas, enquanto que no primeiro Bibliopaper os resultados situavam-se na ordem dos 15% de sucesso. Podemos por isso considerar que a hipótese H1e) se verificou.

De uma forma global, consideramos que se pode responder à pergunta de partida formulada: **Em que medida é que as atividades realizadas na biblioteca escolar do primeiro ciclo podem contribuir para a melhoria das competências dos alunos em termos de literacia da informação e da formação de utilizadores?** Com efeito, as atividades que foram realizadas na biblioteca no âmbito do programa de formação que foi delineado no início do ano letivo contribuíram de forma inequívoca para melhorar as competências dos alunos em termos de literacia da informação, conforme ficou comprovado através da evolução clara dos resultados obtidos pelos alunos nos testes/bibliopaper feitos antes e depois da formação.

Para sermos mais concretos, em termos de resultados globais podemos referir que a turma do 3º ano evoluiu de um resultado global de 27,7% no primeiro Bibliopaper para 85,5% no segundo. Para a turma do 4º ano a evolução situou-se dos 34,6 % para os 87,5% de respostas corretas.

Não podemos no entanto deixar de referir que este programa beneficiou de forma direta apenas as 2 turmas envolvidas, pelo número de sessões que envolveu, pelo que as conclusões aqui expressas são válidas apenas para este universo. Cremos porém que

este programa poderia ser aplicado/generalizado às restantes turmas deste agrupamento ou mesmo de outros e, na condição de terem o mesmo tempo, os mesmos recursos e colaboração do professor titular, serem obtidos os mesmos resultados.

Por outro lado, tendo em conta a pertinência e atualidade do tema, este programa poderia ter uma continuidade e evoluir para um programa de literacia da informação, elaborado em conjunto com o professor curricular, em que os recursos de informação e as técnicas de pesquisa fossem trabalhados de forma integrada com os conteúdos curriculares.

Bibliografia

ACRL. (Outubro de 2000). *Information literacy competency standards for higher education.* Obtido em 16 de Outubro de 2008, de http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf

ALA. (1989). *Presidential Committee on information Literacy final report.* Chicago: ALA.

ALA/AASL. (1998). *Information Literacy Standards for Student Learning.* ALA.

ALA/AASL. (1988). *Information Power: Building partnerships for learning.* Obtido em Outubro de 2009, de http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/informationpower.cfm

ASLA. (2006). *A teacher librarian advocate's guide to building information literate school communities.* Australia: ASLA.

ASLA. (2001). *Learning for the future: developing information services in schools.* Australia: ASLA.

Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores - das Teorias às Práticas.* Lisboa: Lidel.

Baró, M. (s.d.). *Exploradores de Biblioteques.* Obtido em 25 de Outubro de 2009, de http://www.diba.es: http://www.diba.es/biblioteques/documentspdf/nens3r4t.pdf

Baró, M., & Mañà, T. (s.d.). *La formación de usurarios en la biblioteca escolar - Educación Infantil Y Primaria.* Obtido em Outubro de 2009, de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/images/MisPdf/monograficos/mon03%20fube1.pdf

Benavente, A. (1996). *A Literacia em Portugal.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas.* Porto: Edições Asa.

Booktrust. (2008). *Successful primary school libraries: case studies of good practices.* Loughborough University.

Breivik, P. (1998). *Student learning in the information age.* Phoenix, AZ: American Council on Education and Oryx Press.

Bruce, C. S. (1997). *The seven faces of information literacy.* Adelaide: Auslib Press.

Bruce, C. S. (1997). *The seven faces of information literacy.* Adelaide: Auslib Press.

Calixto, J. A. (1996). *A biblioteca escolar e a era da informação.* Lisboa: Caminho.

Calixto, J. A. (2006). *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas.* Obtido em Novembro de 2009, de http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF

Canário, R. (1994). *Mediatecas Escolares. Génese e desenvolvimento de uma inovação.* Lisboa: IIE.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação.* Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projecto educativo.* Porto: Afrontamento.

Carvalho, K. d. (Outubro de 2002). O profissional da informação: o humano multifacetado. *DataGramaZero: revista de ciência da informação* , p. 2.

Cedro. (s.d.). *Una investigación de libro - Hojas de trabajo.* Obtido em Outubro de 2009, de http://www.esdelibro.es/archivos/documentos/hojas_de_trabajo.pdf: http://www.esdelibro.es/archivos/documentos/hojas_de_trabajo.pdf

Cencerrado-Malmierca, L. M. (1997). "La formación de usurarios como difusora de los sevicios de la biblioteca". *Boletín AABADOM - nº2* , pp. 31-35.

Centelles, J. (2007). *La biblioteca, el corazón de la escuela.* Barcelona: Octaedro.

Cervo, A. L., Silva, R. d., & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia Científica.* São Paulo: McGraw-Hill.

Costa, A. F. (2009). *Estudo de avaliação do programa rede de bibliotecas escolares.* Obtido em 15 de Março de 2010, de http://www.rbe.min-edu.pt: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/551.html

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2008). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Obtido em Outubro de 2009, de Metodologias de investigação em educação - Universidade do Minho: http://faadsaze.com.sapo.pt/5_o_que%20_e_ia.htm

DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º ciclo.* Lisboa: Departamento do Ensino Básico.

Delannoy, J.-P. (1983). *Guia para a transformação de bibliotecas escolares.* Lisboa: Livros Horizonte.

Doyle, C. (1992). *Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990: final report of the National Forum on Information Literacy. Summary of findings.* Obtido em 20 de Outubro de 2009, de http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED351033.pdf

Duarte, J. L. (2006). *As práticas de leitura e a biblioteca escolar. Para um projecto educativo integrado.* Lisboa: faculdade de Psicologia e Ciências da educação (tese de mestrado).

Dudziak, E. A. (Jan/abr de 2003). Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciências da Informação* , pp. 23-35.

Eco, U. *A Biblioteca.* Lisboa: Difer.

Eisenberg, M., & Berkowitz, B. (1990). *Information Problem-Solving: The Big6 Skills Approach to Library and Information Skills Instruction* . Lindworth.

Escolas, R. d. *A Biblioteca Escolar na Escola do 1º ciclo - Instalação e funcionamento.* Ministério da Educação.

Freire, A. d. (2007). *Biblioteca Escolar e Sala de Aula - Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo.*

García, F. C. (2009). *Hacia la Alfabetización Informacional en las bibliotecas públicas españolas.* Madrid: Consejo de Cooperación Bibliotecaria.

Garcia, M. F. (Novembro-Dezembro de 2006). Alfin de la A a la Z. *Educación y Biblioteca: Revista Mensual de Documentación y Recursos Didácticos* , pp. 49-55.

GEPE. (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise.* Lisboa: Gepe.

Gomes, J. A. (2000). *Da Nascente à Voz.* Lisboa: Editorial Caminho.

Gómez-Hernández, J. A. (2007). Alfabetización informacional: cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI* , pp. online em: http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/8743/1/Anuario-ThinkEPI-2007-Gomez-Hernandez-Alfin.pdf.

Gómez-Hernández, J. (2000). *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información.* Murcia: KR.

Greenwood, H., Creaser, C., & Maynard, S. (2008). *Successful primary school libraries: case studies of good practice.* London: Booktrust.

Herring, J. (2006). *A Critical Investigation of Students' and Teachers' Views of the Use of Information Literacy Skills in School Assignments.* Obtido em Janeiro de 2010, de http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume9/informationliteracy.cfm#conclusions

Herring, J. (1996). *Teaching information skills in schools.* London: Library Association Publishing.

Horton, F. W. (2007). *Understanding information literacy: a primer.* Paris: Unesco.

Humes, B. (2003). *Understanding Information Literacy.* Obtido de http://www.libraryinstruction.com/infolit.html

IFLA. (2008). *Diretrizes sobre o desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente.* S.Paulo, Brasil.

IFLA. (2002). *The School Library: Today and Tomorrow.* Obtido em 15 de Março de 2010, de http://archive.ifla.org: http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibrary_today_tomorrow.pdf

IFLA/Unesco. (2002). *Directrizes da IFLA Unesco para Bibliotecas Escolares.* Vila Franca de Xira.

IFLA/Unesco. (2000). *Manifesto da Biblioteca Escolar.* Haia: IFLA.

Kirsch, I. (1993). *Adult Literacy in America: A first look at the findings of the National Adult Literacy Survey.* Obtido em Outubro de 2009, de US Department of Education: http://nces.ed.gov/pubs93/93275.pdf

Kuhlthau, C. (1988). Developing a model of the library search process: Investigation of cognitive and affective aspects. *eference Quaterly* , pp. 232-242.

Kuhlthau, C. (2006). *Como usar a Biblioteca na escola: um programa de actividades para o ensino fundamental.* Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Kuhlthau, C. (1991). Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science* , pp. 361-371, vol 42 (5).

Kuhlthau, C., Maniotes, L., & Kaspari, A. (2007). *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century.* Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

Lance, K. C. (2004). *Libraries and Student Achievement: The Importance of School Libraries for Improving Student Test Scores. .* Threshold.

Loertscher, D. (2000). *Reinventing Your School's Library in the Age of Technology: A Guide for Principals and Superintendents.* San Jose, CA: Hi Willow Research and Publishing.

Lonsdale, M. (2003). *Impact of school libraries on students achievement.* Australia: Acer.

Magalhães, A. M., & Alçada, I. (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI.* Lisboa: Caminho.

Markless, S., & Streatfield, D. (2004). *Improve your library: a self-evaluation process for primary schools.* Nottingham: DfES Publications.

Martínez, Á. P. (2007). La formación de usurarios en bibliotecas públicas. In J. Gómez-Hernandéz, *Estrategias y modelos para ensenâr la información* (pp. 239-267). Murcia: KR.

Mehra, B. M. (2004). Internet for Empowerment of Minority and Marginalized Communities. *New Media & Society* , pp. 781-802.

Morales, F. B. (Nov-Dez. de 2006). La ALFIN en la education. *Educación y Biblioteca: Revista Mensual de Documentación y Recursos Didácticos* , pp. 56-58.

NCLIS. (2008). *School Libraries Work!* Washington: Scholastic.

Nunes, H. B. (1996). *Da biblioteca ao leitor - estudos sobre a leitura pública em Portugal.* Braga: Autores de Braga.

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. 48-59). Porto: Setepés.

OCDE. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the IALS.* Paris and Ottawa: OCDE.

Ofsted. (2006). *Good School Libraries - making a difference to learning.* Obtido em 14 de Março de 2010, de http://www.ofsted.gov.uk/: http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Education/Leadership/Governance/Good-school-libraries-making-a-difference-to-learning

OLA. (2006). *School libraries and student achievement in Ontario.* Obtido em Outubro de 2009, de http://www.accessola.com/data/6/rec_docs/137_eqao_pfe_study_2006.pdf

OLA, O. L. (2009). *Exemplary School Libraries in Ontario.* Ontario: Queen's University.

Owens, M. (1976). State goverment and libraries. *Library Journal* , pp. 27, v.1.

Palchevich, D. R. (2006). *Alfabetización informacional escolar, necesidad o urgencia?* Obtido em Dezembro de 2009, de http://www.cibersocietat.net/congres2006/gts/comunicacio_imprimir.php?id=114&llengua=es

PNL. (2009). *Relatório de Actividades - 3º ano.* Lisboa: PNL.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. v. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa : Gradiva.

RBE. (s/d). *Guião de pesquisa de informação.* Obtido em Agosto de 2011, de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=147&fileName=guiao_n2.pdf

RBE. (2009). *Modelo de auto-avaliação da biblioteca escolar.* Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.

RBE. (s.d.). *PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Portal RBE: Guião de pesquisa de informação: nível 2 .* Obtido em Agosto de 2011, de http://rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=147&fileName=guiao_n2.pdf

Reis, M. B., & Carvalho, K. (2007). *Atualidade da Missão do Bibliotecário: Contribuição de José Ortega Y Gasset.* Obtido em 14 de março de 2010, de http://www.cinform.ufba.br/: http://www.cinform.ufba.br/7cinform/soac/papers/d34a4c61546f791e934fcf1cd95e.pdf

Roca, G. D. (Nov.-Dez. de 2006). Aprender a utilizar la información en la biblioteca escolar. *Educación y Biblioteca: Revista Mensual de Documentación y Recursos Didácticos* , pp. 60-62.

Roca, G. D., & Guerrero, J. G. (2008). Contribuicíon de la biblioteca escolar al desarrollo de las competencias lectora e informacional. *Biblioteca* , pp. 56-65.

Rodrigues, E. (1998). *Estudo da Rede de Bibliotecas Escolares do Porto.* Porto: Edições Afrontamento.

Ruela, R. (1998). *Bibliotecas Escolares - Guia para el Professorado de Educacion Primaria.* Madrid: Narcea.

Sequeira, M. d. (2000). *Formar leitores - O contributo da biblioteca escolar.* Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.

Silva, L. M. (2000). *Bibliotecas Escolares. Um contributo para a sua justificação, organização e dinamização.* Braga: Livraria Minho.

Sim-Sim, I. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população portuguesa.* Lisboa: GEPE.

SLA. (2010). *Primary school library charter.* Obtido em Outubro de 2010, de http://www.sla.org.uk/advice-advocacy-resources.php

Stripling, B., & Eric, K. (1992). *Information literacy guidelines K-12.* New York: CTAP.

Todd, R. J. (2006). From learning to Read to Reading to Learn: School libraries, literacy and Guided Inquiry. *IASL report 2006 - Selected papers from the 35th Annual Conference of the International Association of school Librarianship.* New Jersey, USA.

Todd, R. J. (2002). School librarian as teachers: Leaning outcomes and evidence-based practice. *68th IFLA Council and General Conference.* Glasgow.

Todd, R. (2001). *Transições para futuros desejáveis das bibliotecas escolares.* Auckland, New Zealand: IASL.

Todd, R., & Kuhlthau, C. (2004). *Student learning through Ohio school libraries.* Columbus, OH: Ohio Educational Library Media Association.

Valverde, P. (2000). *La Biblioteca, um centro-clave de documentación escolar.* Madrid: Narcea s.a de ediciones.

Veiga, I. (. (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares.* Lisboa: Minsitério da Educação.

Wheelock, A. (s.d.). *Library Power - Findings from the evaluation of the national library power program.*

Anexo 1

BIBLIOPAPER

À descoberta da tua Biblioteca

1 – Como sabes a Biblioteca está dividida em 5 zonas. Na coluna da esquerda aparecem os espaços da Biblioteca e na coluna da direita as actividades que podes realizar em cada zona. Liga as duas colunas fazendo corresponder a zona com a actividade que nela podes realizar.

Zona de trabalho de grupo	Pedir uma informação sobre a biblioteca ou requisitar um livro.
Zona de acolhimento ou recepção	Consultar os livros e realizar trabalhos individuais ou em grupo.
Zona de leitura informal	Consultar um CD-ROM.
Zona de audiovisuais	Ver um filme.
Zona multimédia-Internet	Ler uma banda desenhada.

2 – Como sabes as estantes estão organizadas por classes. A cada classe corresponde um número e uma cor. Imagina que precisas de procurar vários livros sobre diversos temas. Localiza as estantes onde procurarias livros sobre os assuntos abaixo referidos e escreve o número da classe e a cor que a identifica.

Assunto do livro que queres procurar	Número da classe a que pertence	Cor da cota
Plantas		
Astronomia		
Corpo Humano		
Dicionário		
História de Portugal		
Atlas/Mapas		
Religião		
Profissões		

3 – Nas estantes de Literatura Portuguesa procura o livro "O segredo do Rio" de Miguel Sousa Tavares e regista os seguintes dados:

Classe	
Cor	
Número de registo	
Editora	
Colecção	
Ano de Edição	
Ilustrador	
Cota	

4 – Na zona dos audiovisuais escolhe um filme e indica:

Nome do filme	
Nome do realizador	
Duração	
Língua em que é falado	

5 – Lê este pequeno texto e procura no <u>dicionário</u> o significado da palavra sublinhada:

"Frutos maduros dependurados nos galhos,
Brisa enrolada nas <u>copas</u> redondas" **(Maria Natália Miranda)**

5.1. – Regista o significado que o dicionário apresenta para a palavra sublinhada, <u>tendo em conta o contexto.</u>

5.2. Ainda nessa página do dicionário aparecem as abreviaturas "s.f." e "adj." Explica o seu significado.

s.f.	
adj.	

5.3. Procura no <u>dicionário dos verbos</u> a seguinte informação:

Pretérito perfeito do verbo "ter" na 2ª pessoa do singular	
Presente do indicativo do verbo "viajar" na 3ª pessoa do plural	

6 – Procura na Enciclopédia "Grande Atlas Escolar" a seguinte informação:

População da França	
Alimento muito consumido no Japão	
País onde fica a cidade de Bogotá	

7– No espaço internet faz uma pesquisa sobre a escritora Luísa Ducla Soares e regista:

Data e local de nascimento desta escritora	
Três livros desta autora	
Nome do site de onde tiraste estas informações	

7.1. Visita os seguintes sites e regista as informações pedidas.

www.historiadodia.pt	Título da história do dia	
	Quem patrocina o site	

www.centenariorepublica.pt	A quem pertence este site	
	Data da última actualização	
	Em que ano foi criado	

7.2. O que significam as últimas letras no endereço destes sites?

www.noddy.com	
www.unicef.org	
www.juventude.gov	
www.globo.com.br	

Nº de respostas certas _____

Anexo 2

BIBLIOPAPER

À descoberta da tua Biblioteca

1 – Como sabes a Biblioteca está dividida em 5 zonas. Na coluna da esquerda aparecem os espaços da Biblioteca e na coluna da direita as actividades que podes realizar em cada zona. Liga as duas colunas fazendo corresponder a zona com a actividade que nela podes realizar.

Zona de trabalho de grupo	Pedir uma informação sobre a biblioteca ou requisitar um livro.
Zona de acolhimento ou recepção	Consultar os livros e realizar trabalhos individuais ou em grupo.
Zona de leitura informal	Consultar um CD-ROM.
Zona de audiovisuais	Ver um filme.
Zona multimédia-Internet	Ler uma banda desenhada.

2 – Como sabes as estantes estão organizadas por classes. A cada classe corresponde um número e uma cor. Imagina que precisas de procurar vários livros sobre diversos temas. Localiza as estantes onde procurarias livros sobre os assuntos abaixo referidos e escreve o número da classe e a cor que a identifica.

Assunto do livro que queres procurar	Número da classe a que pertence	Cor da cota
Natureza		
Agricultura		
Corpo Humano		
Dicionário de verbos		
Geografia		
Desenho e pintura		
Animais		
Profissões		

3 – Nas estantes de Literatura Portuguesa procura o livro "A maior flor do mundo" de José Saramago e regista os seguintes dados:

Classe	
Cor	
Número de registo	
Editora	
Colecção	
Ano de Edição	
Ilustrador	
Cota	

4 – Na zona dos audiovisuais escolhe um filme e indica:

Nome do filme	
Nome do realizador	
Duração	
Língua em que é falado	

5 – Lê este pequeno texto e procura no <u>dicionário</u> o significado da palavra sublinhada:

A Joana comeu um <u>prego</u> com batatas fritas.

5.1. – Regista o significado que o dicionário apresenta para a palavra sublinhada, <u>tendo em conta o contexto.</u>

5.2. Ainda nessa página do dicionário aparecem as abreviaturas "v." e "s.m." Explica o seu significado.

v.	
s.m.	

5.3. Procura no <u>dicionário dos verbos</u> a seguinte informação:

Futuro do verbo "chegar" na 3ª pessoa do plural	
Presente do do verbo "tirar" na 2ª pessoa do plural	

6 – Procura na Enciclopédia "Grande Atlas Escolar" a seguinte informação:

População da Itália	
Alimento ligeiro favorito dos alemães	
País onde fica a cidade de Malmo	

7– No espaço internet faz uma pesquisa sobre o escritor António Mota e regista:

Data e local de nascimento do escritor	
Três livros deste autor	
Nome do site de onde tiraste estas informações	

7.1. Visita os seguintes sites e regista as informações pedidas.

http://www.sitiodosmiudos.pt/	Como se chama a secção onde podes aprender mais sobre sinais e regras de trânsito	
	A quem pertence o site	

http://www.oceanario.pt/	Qual o horário de Verão	
	Uma actividade em que podes participar	
	Nome da mascote	

7.2. O que significam as últimas letras no endereço destes sites?

www.casadamusica.com/	
www.planonacionaldeleitura.gov.pt	
www.junior.te.pt	
www.europarl.europa.eu/	

Nº de respostas certas _____

Anexo nº 3

Cronograma do Programa de Formação de Utilizadores da Biblioteca Escolar

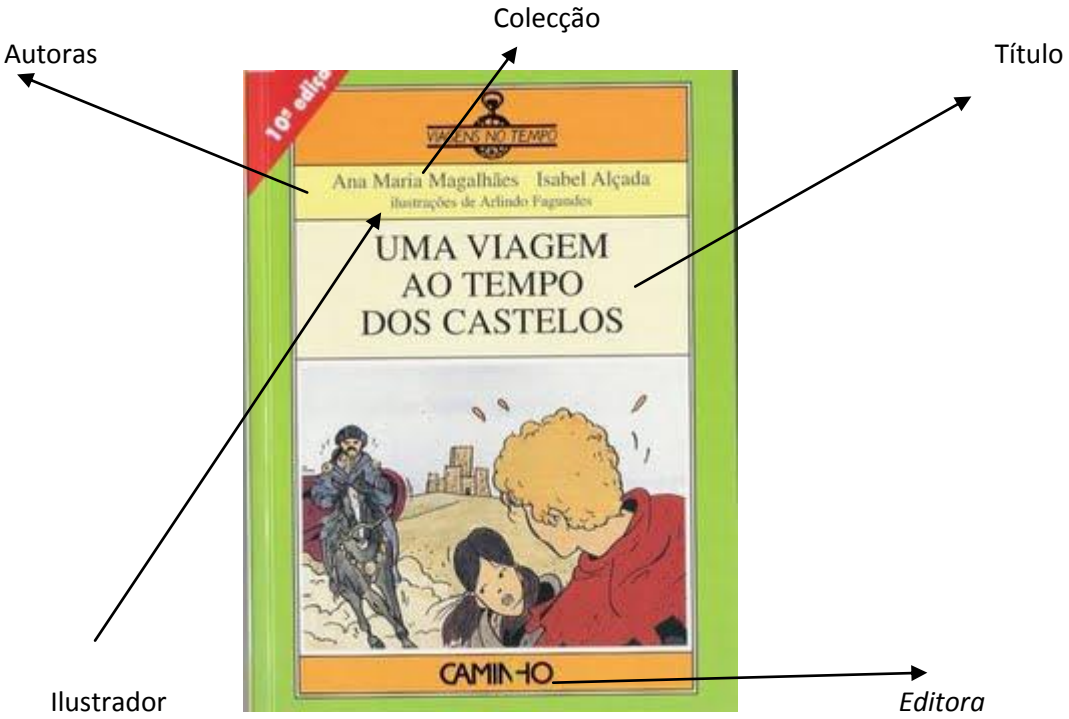
	Turma do 3º ano				Turma do 4º ano			
	Grupo 1 alunos nº 1 a 6	Grupo 2 Alunos nº 7 a 12	Grupo 3 alunos nº 13 a 18	Grupo 4 alunos nº 19 a 24	Grupo 1 alunos nº 1 a 6	Grupo 2 alunos nº 7 a 12	Grupo 3 alunos nº 13 a 18	Grupo 4 alunos nº 19 a 24
Bibliopaper	22/01 11 – 12 h.	22/01 12 – 13 h.	29/01 11 – 12 h.	29/01 12 – 13 h.	20/01 11 – 12 h.	20/01 12 – 13 h.	27/01 11 – 12 h.	27/01 12 – 13 h.
1ª sessão	5/02 11 – 12,30 h.		12/02 11 – 12,30 h.		10/02 11 – 12,30 h.		24/02 11 – 12,30 h.	
2ª sessão	26/02 11 – 11,45 h.		26/02 11,45 – 12,30 h.		3/03 11 – 11,45 h.		3/03 11,45 – 12,30 h.	
3ª sessão	5/03 11 – 11,45 h.		5/03 11,45 – 12,30 h.		17/03 11 – 11,45 h.		17/03 11,45 – 12,30 h.	
4ª sessão	26/03 11 – 11,45 h.		26/03 11,45 – 12,30 h.		24/03 11 – 11,45 h.		24/03 11,45 – 12,30 h.	
5ª sessão	23/04 11 – 11,45 h.	23/04 11,45 – 12,30	30/04 11 – 11,45 h.	30/04 11,45 – 12,30	12/05 11 – 11,45 h.	12/05 11,45 – 12,30	19/05 11 – 11,45 h.	19/05 11,45 – 12,30
Bibliopaper	21/05 11 – 12 h.	21/05 12 – 13 h.	28/05 11 – 12 h.	28/05 12 – 13 h.	27/05 11 – 12 h.	27/05 11 – 12 h.	2/06 11 – 12 h.	2/06 12 – 13 h.

Limitações: obedecer ao dia e hora semanal da turma; obter a concordância da prof. titular; articular com o horário da PB na outra escola;
não coincidência com datas de preparação e realização das provas de aferição do 4º ano;
adequar as condições de tempo, de espaço e nº de alunos aos conteúdos de cada sessão

Anexo nº 4

FICHA Nº 1 – BILHETE DE IDENTIDADE DE UM LIVRO

Um livro identifica-se pelo seu título e pelo seu autor, mas também pela editora e pela colecção a que pertence.



Completa o quadro de acordo com a imagem.

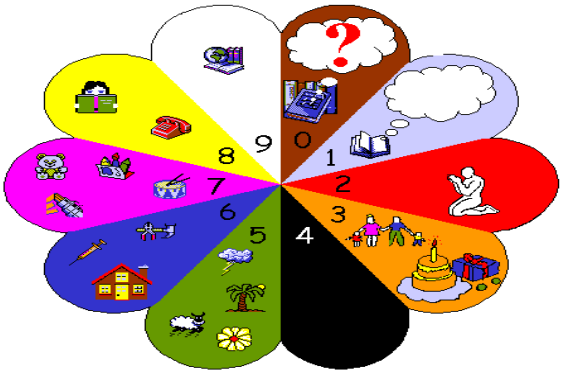
Autor(a)	Ilustrador(a)	Título	Editora	Colecção

Anexo 5

FICHA Nº 2 – CONHECER A ORGANIZAÇÃO DAS ESTANTES: A CDU

Como estão organizados os livros nas estantes?

Dá uma volta pela biblioteca e observa atentamente as estantes. Verificarás que estão organizadas por temas. Cada estante tem um número da Classificação Universal Decimal (CDU). A cada número corresponde uma cor que se encontra na cota, na lombada do livro.



Observa os livros que se encontram na estante correspondente a cada número.
Preenche este quadro de acordo com as estantes da tua biblioteca.

Número da classificação	Temas	Pinta a cor que vês na cota
0	Obras gerais, enciclopédias e dicionários	
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

Anexo 6

FICHA Nº 3 – ÍNDICES

Lista de assuntos ou capítulos que geralmente aparece no início ou no fim de uma publicação contendo a indicação das páginas onde esses assuntos ou capítulos se iniciam. Alguns autores referem-se a Índice como sendo o mesmo que Sumário.

Índice remissivo – Lista ordenada alfabeticamente dos principais assuntos tratados nessa obra, acompanhados da indicação de página, capítulo, etc.

Índice (excerto)

Introdução.....5
Ambiente natural..... 25
O relevo e seus contrastes..... 29
Problemas ambientais.....48

Os Portugueses.....53
As cidades.....64
Lisboa.....67
Porto.....73
Évora 76
Coimbra.....77
Funchal.....79
Guimarães.....80
Aveiro.....82

Actividades económicas..... 91
Estrutura produtiva e emprego.....98
Mineração e fontes de energia.. 104
A indústria transformadora.....105
Os serviços.....107
Transportes e comunicações.....108
Turismo.....110

Descubra o mundo – Portugal, Ediclube, 2008

Sumário (excerto)

América do Norte .. 18-19
Alasca e Canadá Ocidental 20-21
Canadá Oriental 22-23
Estados Unidos do Nordeste..... 24-25
Estados do Sul 26-27
Grandes Lagos 28-29
Estados Centrais e de Montanha ..30-31
Estados do Sudoeste 32-33
Estados do Pacífico 34-35
México 36-37

Europa 52-53
Escandinávia e Finlândia 54-55
Ilhas Britânicas 56-57
Portugal e Espanha 58-59
França 60-61
Países Baixos 62-63
Alemanha 64-65
Estados Alpinos 66-67
Europa Central 68-69
Itália e Malta 70-71

Grande Atlas Escolar, Civilização, 2008

1 – Lê o índice e responde:

a) Em que página podes encontrar informações sobre os problemas ambientais?
_____

b) De que tema trata este livro?_____

2 – Lê o sumário e responde:

a) Como se chama o capítulo onde encontras informação sobre França?
_____

b) Quais as páginas que deves procurar se queres saber informações sobre a Holanda?

Anexo 7

FICHA Nº 4 – AVALIAÇÃO DE PÁGINAS WEB

Localiza estes sites e preenche a grelha de avaliação de sites, recolhendo a informação pedida.

http://www.junior.te.pt/servlets/Home ou
http://kids.sapo.pt/

A quem pertence: Quem escreveu esta página? Existe uma biografia do autor/da instituição? É possível obter o contacto da pessoa/empresa? Qual o país?	
Qual é o objectivo deste site? Informativo ou comercial? Tem publicidade? É fácil de usar?	
Quando? Quando foi criado este site? Quando foi a última actualização?	
De onde vem esta informação? Onde posso saber mais sobre o autor/patrocinador do site?	
Porque é que esta informação é útil para mim? Porque é que devo usar esta informação? Porque é que esta página é melhor do que as outras?	

http://aeiou.visaojunior.visao.pt/default.asp?SqlPage=Junior

A quem pertence: Quem escreveu esta página? Existe uma biografia do autor/da instituição? É possível obter o contacto da pessoa/empresa? Qual o país?	
Qual é o objectivo deste site? Informativo ou comercial? Tem publicidade? É fácil de usar?	
Quando? Quando foi criado este site? Quando foi a última actualização?	
De onde vem esta informação? Onde posso saber mais sobre o autor/patrocinador do site?	
Porque é que esta informação é útil para mim? Porque é que devo usar esta informação? Porque é que esta página é melhor do que as outras?	

http://www.centenariorepublica.pt/

A quem pertence: Quem escreveu esta página? Existe uma biografia do autor/da instituição? É possível obter o contacto da pessoa/empresa? Qual o país?	
Qual é o objectivo deste site? Informativo ou comercial? Tem publicidade? É fácil de usar?	
Quando? Quando foi criado este site? Quando foi a última actualização?	
De onde vem esta informação? Onde posso saber mais sobre o autor/patrocinador do site?	
Porque é que esta informação é útil para mim? Porque é que devo usar esta informação? Porque é que esta página é melhor do que as outras?	

Anexo nº 8

FICHA Nº 5 – CONSULTA DE DICIONÁRIOS

Quando não sabemos o significado de uma palavra consultamos o **Dicionário**, onde encontramos as palavras por ordem alfabética.

Regras Para Utilizar o Dicionário:

- Conhecer o alfabeto e a ordenação das letras;
- Primeiro encontramos todas as palavras que começam por a, depois as que começam por b, e assim sucessivamente.
- No conjunto das palavras que começam pela mesma letra segue-se a ordem determinada pela segunda letra. Exemplo: carro; cego; circo; clave; corpo…
- Nas palavras que têm as duas primeiras letras iguais segue-se a ordem determinada pela terceira letra, e assim sucessivamente. Ex.: fábula; faca; falta; fase; fato…
- Os nomes e os adjectivos aparecem sempre no singular e no masculino (se tiverem as duas formas). Exemplo: bonitos – procura-se **bonito.** Portões – procura-se **portão**.
- Os verbos encontram-se no infinitivo. Exemplo: brincou – procura-se **brincar**.
- Algumas palavras podem ter mais do que um significado. Por isso, quando encontramos a palavra devemos escolher, dos significados apresentados, o que estiver mais de acordo com a frase do texto.

1 - Atendendo apenas à primeira letra, ordena alfabeticamente as seguintes palavras:

escola 1ª _____
felicidade 2ª _____
mercado 3ª _____
computador 4ª _____
boneca 5ª _____

2 - Atendendo apenas à segunda letra, ordena alfabeticamente as seguintes palavras:

creme 1ª _____
casaco 2ª _____
copo 3ª _____
cesto 4ª _____
curioso 5ª _____

3 - Escreve, ao lado de cada palavra, a forma que encontrarás no dicionário.

Terei: ___ter_____ quaisquer: _____

Montinhos: _____ anéis: _____

Artesãs: _____ jogaram: _____

Rissóis: _____ quietas: _____

4 - Lê as frases com atenção e escreve o significado das palavras sublinhadas, recorrendo ao dicionário. Não te esqueças que as palavras podem ter mais do que um significado – escolhe o significado que estiver de acordo com o contexto.

4.1 - O pai do João trabalha no banco.

_____

4.2 - O rio Tejo banha a cidade de Lisboa.

_____

4.3 - Há poucas vagas para o curso que a minha irmã quer seguir.

_____

4.4 - O fecho das minhas calças estragou-se.

_____

4.5 - A minha mãe esperou por ele muito tempo, mas foi em vão.

_____

5 – Consulta o Dicionário de Verbos e procura as seguintes formas verbais:

Verbo tirar	Presente – 1ª pessoa do plural	
Verbo vencer	Futuro – 1ª pessoa do singular	
Verbo acabar	Pretérito perfeito – 3ª pessoa sing.	
Verbo sentir	Pretérito perfeito – 3ª pessoa plural	