

Maria Anunciação Ferreira Coutinho Gaspar

Biblioteca Municipal / Biblioteca Escolar
Trabalho colaborativo em literacia da informação



Universidade Portucalense
Departamento de Ciências da
Educação e do Património

Março de 2013

Maria da Anunciação Ferreira Coutinho Gaspar

Biblioteca Municipal / Biblioteca Escolar
Trabalho colaborativo em literacia da informação

Dissertação de Mestrado em Educação e Bibliotecas

Trabalho realizado sob a orientação do

Professor José António Videira Saro



Universidade Portucalense
Departamento de Ciências da
Educação e do Património

Março de 2013

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Eduardo Vilar, Vereador do Departamento Municipal da Educação e Ação Social da Câmara Municipal de Lousada, por ter autorizado a realização desta investigação. O meu respeito e profundo reconhecimento pelo apoio prestado, ao longo dos anos, enquanto Bibliotecária Responsável.

Ao Professor António Augusto, Diretor da Escola Secundária de Lousada, na altura em que decorreu este estudo, por ser um homem de visão.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Saro, pelo apoio prestado. As suas pertinentes considerações foram muito importantes.

À Professora Bibliotecária Graça Coelho, uma profissional admirável. Percorremos as duas este caminho colaborativo e os laços estreitaram-se.

À Professora Marta Martins, a quem expressamos a nossa profunda gratidão pela inestimável colaboração e sem a qual esta jornada seria mais árdua.

À Presidente da Rede de Bibliotecas de Lousada, Professora Bibliotecária Emília Oliveira, pelo apoio na revisão. O trabalho em rede, em todos os contextos.

Aos alunos do 10º D, que colaboram no estudo. A sua participação foi essencial para que chegássemos a bom porto. Bem hajam.

Aos bibliotecários da Rede de Bibliotecas Municipais do Vale do Sousa. O trabalho colaborativo em rede em prole da comunidade. Bem hajam.

À Professora Bibliotecária Otília Cancela, pela verdadeira amizade.

À Coordenadora Interconcelhia da RBE, Dr.^a Maria Artur. A riqueza na diferença.

A todos os elementos do Grupo de Trabalho da RBL, porque caminhamos juntos.

À (minha) equipa da Biblioteca Municipal de Lousada. Somos felizes quando temos tantos com quem partilhar.

Ao António Manuel Campos Gaspar, pilar fundamental ao longo do caminho.

Ao Moisés Gaspar, a quem mais custou este percurso: tudo para ti e por ti.

Aos meus pais e irmãos pelo apoio sempre constante.

RESUMO

A investigação visa a implementação de um programa continuado de desenvolvimento de técnicas de trabalho intelectual, colaborativamente desenvolvido entre a Biblioteca Municipal de Lousada e a Escola Secundária de Lousada, contribuindo para a resolução de dificuldades na realização de trabalhos escolares da pesquisa, análise e organização da informação, envolvendo uma turma do 10º ano do ensino secundário.

Realizamos dois estudos exploratórios envolvendo as bibliotecas municipais do Vale do Sousa, assim como os alunos do 10º ano do ensino regular da Escola Secundária de Lousada, para contextualizar e servir de norte a um estudo de caso. A estratégia metodológica definida combina a análise qualitativa (apoiada em entrevistas e análise documental), centrada nos bibliotecários do Vale do Sousa, para aferição do estado da arte relativamente às práticas de trabalho colaborativos continuado, entre bibliotecas municipais e bibliotecas escolares e a análise quantitativa semiestruturada (questionário de diagnose) aos alunos do 10º Ano do ensino regular da Escola Secundária de Lousada, para realização de ponto de situação de práticas de literacia da informação envolvidas nas realização de trabalhos escolares, metodologia também aplicada aos alunos do 10ºD, que participaram no trabalho prático, no final do estudo, cujos resultados revelam que as práticas dos alunos na pesquisa, análise e organização da informação ainda estão aquém do desejável para uma plena integração no nível de ensino seguinte ou, num contexto de vida ativa, que requer competências necessárias para a formação ao longo da vida.

Concluimos que as dificuldades sinalizadas no contexto em estudo podem ser minoradas pela implementação de programas continuados, integrados no currículo escolar, desenvolvidos colaborativamente por profissionais da informação de bibliotecas de distintas tipologias, ao longo do tempo.

Palavras-chave: Literacia da informação, Bibliotecas municipais, Bibliotecas escolares, Trabalho colaborativo; Projeto Aluno Investigador

ABSTRAT

The research aims to implement a rolling program for the development of intellectual work techniques, improved collaboratively between the public library and the Secondary School of Lousada, contributing to the resolution of difficulties in performing school research, analysis and information organization, involving a group of 10th grade students of the secondary school. We conducted two exploratory studies involving the municipal libraries of the Vale do Sousa region as well as 10th grade students of the secondary education to contextualize a case study.

The strategy set combines qualitative analysis (supported by interviews and document analysis) centred on the Vale do Sousa librarians, to estimate the state of the art with regard to continued collaborative working practices between public libraries and school libraries and quantitative analyses semistructured (questionnaire diagnosis) directed to 10th grade students of the regular secondary school to find out the current situation of information literacy practices involved in performing schoolwork, methodology also applied to the students of the 10th D, participating in practical work at the end of the study. The results reveal that the practices of students in research, analysis and information organization are below desired levels for a full integration into the next level of education, as well as in a context of active live, which requires prerequisites for training throughout life.

We conclude that the marked difficulties in the context under consideration can be lightened by implementing continuous programs, integrated into the curriculum, developed collaboratively by information professionals from libraries of different types.

Key Words: Information literacy, Public Libraries, School Libraries,
Collaborative work, Cooperative work

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
ÍNDICE DE FIGURAS.....	13
ÍNDICE DE QUADROS.....	13
ÍNDICE DE GRÁFICOS	13
ÍNDICE DE TABELAS.....	14
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL	16
Introdução.....	16
1. Sociedade em rede.....	20
1.1. Bibliotecas em rede	21
1.2. Centralidade da(s) literacia(s) no século XXI	23
1.3. Da escola para a vida	26
1.4. Literacia: um conceito com múltiplas facetas	27
2. Literacia da informação.....	34
2.1. Breve abordagem histórica do conceito	34
2.2. Padrões de referência da literacia da informação	40
2.3. Práticas de LI: atualidade e relevância do tema.....	49
2.4. Bibliotecas municipais e bibliotecas escolares: na diferença a complementaridade.....	52
3. Formação de utilizadores e aquisição de competências	56
3.1. Conceitos em contexto	56
3.2. Sociedade de informação e formação de utilizadores	59
3.3. Formação de utilizadores em bibliotecas: breve abordagem	61
3.3.1. Formação de utilizadores no concelho de Lousada.....	62
3.3.2. Formação de utilizador em bibliotecas escolares	64
3.3.2.1. Paradigma da formação de utilizador	67
3.3.2.2. O processo de trabalho intelectual na formação de utilizadores.....	68
II – ESTUDO EMPÍRICO	72
4. Metodologia	72
4.1 Apresentação do estudo	72
4.2. Questões da investigação.....	75
4.3. Caraterização do contexto do estudo	75

4.3.1. Biblioteca Municipal de Lousada	75
4.3.2. Biblioteca Escolar da Escola Secundária de Lousada	77
4.3.3. 10 ^{os} Anos do ensino regular e Turma de Intervenção.....	79
4.4. Estudos exploratórios	79
4.4.1. Bibliotecas municipais do Vale do Sousa	79
4.4.1.1. Objetivos gerais e específicos.....	80
4.4.1.2. Seleção e caracterização da amostra.....	80
4.4.1.3. Elaboração do plano e condução das entrevistas.....	81
4.4.1.4. Processo de análise das entrevistas.....	83
4.4.1.5. Resultados alcançados.....	85
4.4.2. Trabalhos de investigação escolares: práticas em contexto	89
4.4.2.1. Contextualização.....	89
4.4.2.2. Objetivos gerais e específicos.....	90
4.4.2.3. Elaboração do questionário de diagnose.....	90
4.4.2.3.1. Aplicação do questionário de diagnose.....	91
4.4.2.4. Análise de dados.....	92
4.5. Estratégia de intervenção	95
4.5.1. Contextualização do estudo	96
4.5.2. Objetivos gerais e específicos do estudo	97
4.5.3. Projeto Aluno Investigador	98
4.5.3.1. Procedimentos.....	98
4.5.3.2. Sessões de formação do utilizador.....	98
4.5.3.2.1. Guiões de orientação: planeamento de conceção.....	100
4.5.3.3. Recursos.....	100
4.5.3.4. Calendarização.....	101
5. Apresentação e análise de dados	102
CONCLUSÕES.....	134
BIBLIOGRAFIA.....	146
ANEXOS.....	VOLUME II

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASL – American Association of Scholl Librarians

ACND – Áreas Curriculares Não Disciplinares

ACRL – Association of College & Research Libraries

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ALFIN – Alfabetización informacional

ANZIIL – Australian and New Zealand Institute for Information Literacy

APA – American Psychological Association

APEI – Asociación Profesional de Especialistas en Información

BAD – Associação de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas

BE – Biblioteca Escolar

BE/CRE - Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos

BM – Biblioteca Municipal

BML – Biblioteca Municipal de Lousada

CAUL – Council of Australian University Libraries

CFAESN – Centro de Formação de Associação de Escolas Sousa Nascente

SCONUL – Society College, National and University Libraries

1º CEB – 1º Ciclo de Ensino Básico

CEF – Curso de Educação e Formação

CI – Competências informacionais

CI2 – Competências Informacionais e Informáticas

CILIP – Chartered Institute of Library and Information Professionals

CMSI – Cimeira Mundial para a Sociedade da Informação

DGLB – Direção Geral do Livro e das Bibliotecas

EB – Escola Básica

EFA – Educação e Formação de Adultos

ESL – Escola Secundária de Lousada

IFLA – International Federation of Library Associations

ILSSL – Information Literacy Standards for the Student Learning

ME – Ministério da Educação

NFIL – National Forum on Informational Literacy

ISO – International Standard Organization

ITU – International Telecommunications Union

LLL – Lifelong Learning

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OEI – Organización de Estados Ibero-americanos para a Educación, Ciencia e Cultura

PAA – Plano Anual de Atividades

PB – Professor Bibliotecário

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Program for International Student Assessment

PRBE – Programa da Rede de Bibliotecas Escolares

PTE – Plano Tecnológico para a Educação

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RBL – Rede de Bibliotecas de Lousada

RNLP – Rede Nacional de Leitura Pública

SABE – Serviço de Apoio a Bibliotecas Escolares

SABE/BML – Serviço de Apoio a Bibliotecas Escolares da Bibliotecas Municipal de Lousada

SC – Sociedade do Conhecimento

SCONUL – Society College, National and University Libraries

SI – Sociedade da Informação

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Padrões de referência básicos da literacia da informação	44
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Etapas do modelo BIG6	48
Quadro 2: Competências e microcompetências	57
Quadro 3: Fases do processo investigativo	74
Quadro 4: Implementação de ações com base no Big6	99
Quadro 5: Cronograma geral das fases da investigação.....	101

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos alunos dos 10 ^{os} anos do ensino regular da ESL	79
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: N° de BE por nível de ensino no concelho de Lousada	80
Tabela 2: Local de pesquisa preferencial.....	102
Tabela 3: Teste de Wilcoxon referente ao local preferencial de pesquisa	103
Tabela 4: Tipologia de orientação dos professores na pesquisa	103
Tabela 5: Teste de Wilcoxon da tipologia de orientação na pesquisa	104
Tabela 6: Tipologia de acompanhamento à BE para pesquisa de informação	104
Tabela 7: Teste de Wilcoxon do acompanhamento à BE para pesquisa da informação	104
Tabela 8: Motivação para a pesquisa da informação na BE.....	106
Tabela 9: Teste de Wilcoxon relativa à motivação para a pesquisa na BE.....	107
Tabela 10: Pesquisa de informação no catálogo bibliográfica da BE	107
Tabela 11: Procura de fontes documentais para pesquisa de informação	107
Tabela 12: Teste de Wilcoxon da procura de fontes documentais para pesquisa	108
Tabela 13: Conhecimento prévio de modelos de orientação à pesquisa da informação	109
Tabela 14: Teste de Wilcoxon do conhecimento de modelos de orientação à pesquisa	109
Tabela 15: Conhecimento da existência de modelos de orientação à pesquisa na BE	109
Tabela 16: Teste de Wilcoxon do conhecimento de modelos de orientação à pesquisa	110
Tabela 17: Uso de modelos de orientação à pesquisa da informação	110
Tabela 18: Teste de Wilcoxon do uso de modelos de orientação à pesquisa	110
Tabela 19: Frequência de uso do fundo documental da BE	111
Tabela 20: Teste de Wilcoxon relativo à frequência de uso dos recursos da BE.....	111
Tabela 21: Frequência de uso da coleção da BE para pesquisa de informação	112
Tabela 22: Teste de Wilcoxon do uso da coleção da BE para a pesquisa de informação ..	113
Tabela 23: Frequência de uso de diferentes recursos pedagógicos da BE	113
Tabela 24: Teste de Wilcoxon da frequência de uso de recursos pedagógicos da BE.....	114
Tabela 25: Forma de tratamento da informação pesquisada	115
Tabela 26: Teste de Wilcoxon da forma de tratamento da informação pesquisada.....	115
Tabela 27: Uso de um guião de orientação.....	116
Tabela 28: Teste de Wilcoxon relativo ao uso de um guião de orientação	116
Tabela 29: Metodologias seguidas na realização de trabalhos escolares	117
Tabela 30: Teste de Wilcoxon das metodologias seguidas nos trabalhos escolares.....	117
Tabela 31: Respostas corretas, em cada opção independentemente	117
Tabela 32: Teste de Wilcoxon das opções independentemente corretas.....	118
Tabela 33: Respostas corretas das opções independentes dos elementos da capa.....	119
Tabela 34: Teste de Wilcoxon das opções independentes dos elementos da capa	119

Tabela 35: Colocação na ordem correta dos elementos constituintes da folha de rosto	121
Tabela 36: Resultados das opções independentes dos elementos da folha de rosto.....	121
Tabela 37: Teste de Wilcoxon das opções para os elementos da folha de rosto	121
Tabela 38: Resultados correto das opções, na estruturação do sumário	122
Tabela 39: Teste de Wilcoxon das opções na estruturação do sumário correto.....	122
Tabela 40: Referenciação das fontes de informação	123
Tabela 41: Teste de Wilcoxon relativo à referenciação das fontes de informação	123
Tabela 42: Aprendizagem de metodologias de investigação.....	123
Tabela 43: Teste de Wilcoxon da aprendizagem de metodologias de investigação	124
Tabela 44: Nível de ensino associado à aprendizagem de metodologias	124
Tabela 45: Teste de Wilcoxon da aprendizagem de metodologias na escola	124
Tabela 46: Atores envolvidos no ensino de metodologias de investigação	125
Tabela 47: Teste de Wilcoxon relativo aos atores envolvidos no ensino de metodologias .	126
Tabela 48: Orientação dos professores durante o processo investigativo.....	126
Tabela 49: Teste de Wilcoxon da orientação dos professores no processo investigativo...	127
Tabela 50: Opções independentes do conjunto de procedimentos a seguir.....	127
Tabela 51: Teste de Wilcoxon das opções relativas aos procedimentos a seguir	128
Tabela 52: Dificuldades durante a elaboração de um trabalho escolar	129
Tabela 53: Teste de Wilcoxon das dificuldades apontadas	129
Tabela 54: Outras dificuldades	130
Tabela 55: Teste de Wilcoxon relativo a outras dificuldades apontadas	130
Tabela 56: Justificação das dificuldades na elaboração de trabalhos escolares	131
Tabela 57: Teste de Wilcoxon para a justificação de outras dificuldades.....	131
Tabela 58: Outros apoios durante os trabalhos escolares	131
Tabela 59: Teste de Wilcoxon relativo a outros apoios	132

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Introdução

A característica mais marcante da sociedade da informação é o facto de a mudança ser a única constante. Esta constatação associa-se aos múltiplos modos de comunicar e às novas competências necessárias para uma cidadania participativa, baseada na informação, cuja compreensão, processamento e gestão eficaz se materializam em conhecimento, sinónimo de vantagem competitiva e poder.

A consciencialização desta realidade, pelo impacto social que origina na criação de uma sociedade sustentada e equitativa por influência de cidadãos letrados que, no seu conjunto, promovem a melhoria das suas próprias vidas e a mudança nas suas comunidades, tem levado a que inúmeros organismos – nacionais e internacionais – reconheçam a literacia da informação (LI) como uma competência básica para todos os cidadãos, especialmente para as gerações mais novas, cuja formação é globalmente assumida pelos agentes educativos e profissionais da informação.

A presente investigação resulta da constatação das dificuldades sentidas por utilizadores da biblioteca municipal, maioritariamente estudantes, relativamente a práticas associadas ao processo de pesquisa, análise e uso da informação.

A consciencialização acerca da existência destas dificuldades, em especial no que respeitava ao domínio de competências no âmbito da LI, pelo impacto no percurso escolar e, mais tarde ao longo da vida, sensibilizaram-nos para esta problemática, apresentando-a nas reuniões conjuntas da Rede de Bibliotecas Escolares / Serviço de Apoio a Bibliotecas Escolares da Biblioteca Municipal de Lousada (SABE/BML), ao grupo de trabalho concelhio, constituído pela Coordenadora Interconcelhia da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), pelos professores bibliotecários (PB) do concelho de Lousada, pelas bibliotecárias e animadoras socioculturais municipais.

A opção por este tema surge pela necessidade de confirmação, em contexto escolar, da representatividade das dificuldades observadas e o entendimento das causas associadas, contribuindo para a promoção do trabalho colaborativo entre a biblioteca municipal (BM) e as bibliotecas escolares (BE), na busca de soluções conjuntas no âmbito do desenvolvimento de competências da LI, com a adoção de estratégias ajustadas às necessidades dos alunos no que concerne à sistematização

de procedimentos relacionados com a pesquisa, análise e uso da informação, durante o processo investigativo, matéria esta que abordamos na fundamentação teórica, pois não obstante a constatação de uma rápida aquisição de competências no uso de ferramentas informáticas, os jovens mostram dificuldades no acesso e uso da informação para a realização de trabalhos ou aquisição de conhecimentos em contextos de ensino e aprendizagem.

Muitos são os estudos que referem a prática de copiar e colar informações obtidas a partir da internet sem a necessária reflexão e referenciação das fontes de informação.

Face a tais constatações, instituímos como questão enquadradora da pesquisa, a interrogação relativa às competências de literacia informacional de alunos em anos escolares terminais do ensino secundário, por serem preparatórios para a integração num novo ciclo educacional, isto é, em contexto universitário.

Este estudo teve na sua génese o desejo de participarmos na procura de soluções práticas que respondessem a dificuldades metodológicas de pesquisa, análise e organização da informação, num esforço conjugado entre a BM e da BE, procurando respostas para a seguinte questão de partida: A BM e as BE, em parceria colaborativa, poderão desenvolver programas promotores de competências literácicas da informação que complementem o processo de ensino-aprendizagem?

Deste quadro de interpelação definimos como objetivo geral do estudo, a criação e implementação de um programa modular continuado no âmbito da LI, envolvendo alunos do ensino secundário, com recurso a estratégias colaborativas desenvolvidas entre a BM e a BE.

A concretização deste objetivo implicou a realização de um ponto de situação relativo ao estado da arte respeitante a outras experiências de trabalho colaborativo entre BM e BE, no âmbito da LI, de forma continuada.

Realizamos, por isso, um estudo exploratório recorrendo a inquéritos por entrevista, aplicados a responsáveis de BM do Vale do Sousa, para percebermos a tipologia das práticas colaborativas de promoção de competências literácicas da informação desenvolvidas com as respetivas comunidades escolares, cujos resultados apoiaram a contextualização da revisão bibliográfica.

A implementação de um programa modular com base na sistematização de tarefas envolvidas nas diferentes fases do processo investigativo implicava o conhecimento do estado da arte no universo por nós selecionado, no contexto da problemática em estudo. Como não existiam estudos realizados neste contexto, realizamos outro estudo exploratório envolvendo os alunos dos 10^{os} anos do ensino secundário regular, para aferir o estado da arte relativamente às práticas relacionadas como o desenvolvimento de trabalhos escolares, centrados na pesquisa, análise e uso de informação, selecionando como instrumento de recolha de informação um questionário de diagnose, cujos resultados serviram como ponto de partida para o planeamento do projeto de intervenção.

No final, repetimos o questionário na turma onde se realizou o estudo empírico, para verificação de possíveis impactos da intervenção prática.

Na primeira parte deste trabalho, o enquadramento teórico assenta na revisão da literatura que teoriza e problematiza o nosso tema, sendo constituída por três capítulos. No primeiro capítulo, abordamos a organização social em rede, característica da sociedade da informação, assim como as competências necessárias a uma integração efetiva nas diferentes esferas da vida quotidiana.

No segundo capítulo realizamos uma abordagem histórica abreviada ao desenvolvimento do conceito da LI, referenciando os contributos dos organismos internacionais e nacionais mais conceituados ao longo dos últimos anos, assim como alguns dos padrões de referência existentes, no sentido de circunscrever os campos de ação da LI e aplicação em contexto prático no campo educacional, sendo o papel das bibliotecas fundamental e multiplicador, quando articulado em rede. No terceiro capítulo refletimos sobre a importância da formação de utilizadores na aquisição de competências. Abordamos, assim, alguns conceitos para centralizar o nosso raciocínio na tipologia própria da sociedade do conhecimento, conduzindo-o do geral para o particular, isto é, para as bibliotecas, versado acerca de algumas normas e modelos orientadores para apoio à pesquisa de informação elaborado por organismos e investigadores credenciados e usados em contexto escolar.

O estudo empírico é apresentando no quarto capítulo, dividindo-se pelas etapas de investigação e metodologias usadas, tendo em conta as fontes de informação. Salientamos o objeto de estudo, as questões de investigação, a caracterização do contexto das instituições envolvidas e dos intervenientes, nomeadamente os

bibliotecários do Vale do Sousa, a professora e os alunos envolvidos nesta investigação.

Após a recolha dos dados, planificamos as etapas necessárias à realização de um projeto de intervenção que incidisse na matéria alvo do nosso estudo, procedendo à triangulação dos dados, que apresentamos no quinto capítulo, onde abordamos também a seleção do modelo de pesquisa Big6, que serviu de base ao desenvolvimento da parte prática, assim como dos materiais elaborados em forma de guiões de apoio.

Por fim, serão apresentadas as conclusões gerais do estudo e fornecidas algumas sugestões para atuações futuras relacionadas com a problemática das competências da LI, sendo referidos alguns aspetos menos positivos, detetados nos diferentes tipos de resultados obtidos.

A citação e referenciação bibliográfica foram realizadas com recurso às normas da American Psychological Association (APA).

1. Sociedade em rede

A percepção de se viver numa sociedade constituída por redes induziu as pessoas a apropriarem-se da internet, construindo as suas próprias redes, originando a atual sociedade (Castells, 2005, p. 27). Este autor rejeita a terminologia “Sociedade da informação” ou “Sociedade do conhecimento” pois refere que a informação e conhecimento sempre foram centrais nas distintas sociedades humanas, defendendo que a diferença da atual sociedade reside no facto desta ser de «base microeletrónica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes» (Benigno, 2005, p. 28).

A Sociedade da Informação (SI) modifica-se em termos do seu funcionamento, em consequência da revolução das tecnologias da informação e comunicação, caracterizando-se por ser centrada numa organização em rede, onde a informação e o conhecimento desempenham um papel nuclear em todas as áreas do conhecimento humano (Benigno, 2010, p. 27), sociedade esta que se distingue de outras pela capacidade dos seus membros obterem e partilharem qualquer tipo de informação e conhecimento de forma instantânea, a partir de qualquer local, sem constrangimentos de tempo e em formato diverso, embora «a transformação social em curso [tenha] ritmos variáveis, conforme os continentes, países ou mesmo as regiões», coexistindo, desta forma, na aldeia global, diferentes realidades provocadas pelas diferenças assimétricas no acesso às novas tecnologias.

A desigualdade tecnológica no acesso à internet, enquanto meio privilegiado onde se concentra o potencial da informação e da comunicação, pode agravar a situação de desigualdade educativa e cultural, em todas as sociedades (Ibidem, 2010, p. 78).

A situação portuguesa não é distinta da realidade geral, verificando-se que, apesar de todos os esforços envidados no sentido de se constituir uma sociedade em rede, ainda subsistem aspetos característicos de modelos industriais, concretamente no que concerne aos níveis de escolaridade, à qualificação profissional e da literacia, como também à clivagem geracional (Benigno, 2010, p. 28).

Tal como esta autora, acreditamos que o esbatimento das desigualdades sociais passa pela criação de equipamentos culturais que garantam o acesso democrático à informação e ao conhecimento a todos os cidadãos como também à formação do utilizador no âmbito das distintas literacias, especialmente da leitura, da escrita, da

informação e da informática, transversais a todas as restantes, dotando os cidadãos com competências que os preparam para «uma realidade em que adquirir e saber gerir informação nos mais variados domínios e em suportes diversos é uma tarefa cada vez mais exigente» (Benigno, 2010, p. 78).

A Biblioteca tem um papel fundamental nesta realidade, pois o avanço da tecnologia existente confere-lhe uma nova dimensão, libertando-a do confinamento das “quatro paredes”, abrindo-a a toda a comunidade, servindo os que a visitam presencialmente como aqueles que o fazem virtualmente, sem qualquer constrangimento temporal.

Estes espaços, geradores de sinergias que promovem o desenvolvimento das comunidades envolventes, podem ter um papel muito importante na redução das disparidades regionais, através da mobilização de novos recursos e serviços, decorrentes do uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), sendo «centros interativos de informação, pontos de acesso ao conhecimento em condições de igualdade para todos os cidadãos», espaços dinâmicos, decorrentes da cooperação com outras redes de informação e da partilha de recursos entre distintas bibliotecas e, ainda, entre estas e outros parceiros sociais, cujas missões neste âmbito se complementem.

Refere Benigno (2010, p. 79) que a união virtual de distintas bibliotecas constituídas em «nós de uma rede local, integradas na rede global através de um portal Web» é um fator potenciador de desenvolvimento das comunidades onde se inserem). Esta autora cita Nunes (2003) que frisa que a estreita cooperação entre BM e BE, congregadas em redes locais de bibliotecas «pode ser uma estratégica dinâmica de desenvolvimento pela rentabilização de recursos, esforços e tempo», materializados em serviços disponibilizados, de forma presencial ou virtual, às populações. Esta autora defende que as redes possibilitam que um conjunto de serviços prestados pelas bibliotecas locais funcione em cooperação, concretizando-se em serviços digitais interativos, a partir de sítios Web, facilitando a planificação de atividades articuladas, ajustadas às necessidades dos diferentes grupos de utilizadores.

1.1. Bibliotecas em rede

Tivemos o privilégio de presenciar o desabrochar da história das bibliotecas escolares (BE) portuguesas, sendo a criação de redes concelhias de bibliotecas um dos capítulos mais recentes.

O ponto de viragem na história destes espaços aconteceu no final de 1995, quando o Ministério da Educação (ME), numa política de incentivo à leitura levou a cabo a implementação de medidas políticas articuladas, para o desenvolvimento de BE integradas numa rede (Veiga, 1997, p. 13), criando-se, em 1996, um grupo de trabalho cujo objetivo era indagar o estado da arte para criação de uma rede de bibliotecas escolares em Portugal, tal como já realizado noutros países.

O Programa da Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE) preconizava a criação destas valências nas escolas através de candidaturas nacionais ou concelhias, que estavam principalmente direcionadas para o 1º Ciclo de Ensino Básico (1º CEB), envolvendo os municípios como parceiros, através das BM (Figueiredo, 2006, p. 83). Gerou-se assim, ao nível concelhio, uma estreita colaboração entre a BM e as BE do 1ºCEB, vindo este apoio a estender-se a outros níveis de ensino, originando a necessidade das BM criarem um serviço direcionado para as especificidades destes espaços, designado por Serviço de Apoio a Bibliotecas Escolares (SABE).

Esta dinâmica, estabelecida entre os diferentes parceiros institucionais e conseguida pela conjugação de vários fatores, entre os quais destacamos: o contacto de proximidade no trabalho realizado em contexto de “terreno”; a elaboração de cartas educativas concelhias, onde se previa a criação de novas escolas e de centros escolares com espaço específico para BE; o continuado apoio da RBE à criação e desenvolvimento de novas BE e, conseqüentemente, a evolução da figura de Coordenador de Biblioteca para Professor Bibliotecário (PB), com formação acrescida e disponibilidade horária para essas funções. Tudo isto possibilitou o florescimento de BE, cujo desenvolvimento foi impulsionado pelas condicionantes que caracterizam a sociedade contemporânea, pautada por um paradigma tecnológico gerador de uma realidade onde o analógico se entrecruza com o digital ou, como referiu Benigno (2010, p. 14), «em que o virtual se justapõe ao físico».

Como o caminho se faz caminhando, o trabalho desenvolvido, desde então, traduziu-se em experiências distintas a nível nacional, criando-se condições de base para a agregação das bibliotecas. Legitima-se e reforça-se a colaboração que Boavida e Ponte (2002, p. 3) referem ser adequada aos casos em que os distintos «intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua», na persecução de objectivos que a todos beneficiem. O mesmo refere Bes Garcia (2009, p. 42) que define colaboração institucional como sendo uma relação estabelecida, em termos de

igualdade, entre duas ou mais organizações diferentes que trabalham para atingir um objetivo comum, sendo a prática de trabalho colaborativo uma estratégia vantajosa para todos os intervenientes e que, no processo em questão, conduziu ao movimento de criação de redes concelhias de bibliotecas.

As redes potenciam a interação colaborativa de pessoas que partilham informações e colaboram na execução de tarefas comuns, possibilitando a agilização e racionalização do esforço realizado por cada parceiro, minorando-se assim a replicação de procedimentos idênticos (Carvalho *et al.*, 2010, p. 7).

As instituições desenvolvem as suas missões num contexto pautado pela influência da globalização, estando cada vez mais dependentes umas das outras (Thorhauge, 2007, p. 23). A existência de redes colaborativas e as comunidades práticas de aprendizagem são recursos essenciais que potenciam a visibilidade do trabalho realizado e o próprio desenvolvimento das instituições que nelas se apoiam, nas quais se incluem as bibliotecas (Ibidem, 2007, p. 25).

Estas sinergias, possibilitadas pela integração das bibliotecas em redes cooperativas, são geradoras de múltiplos benefícios, dos quais destacamos: a criação de catálogos bibliográficos coletivos, com a normalização de procedimentos técnicos e a catalogação partilhada; a gestão cooperativa de recursos com a aquisição seletiva num mesmo território, aumentando a sua diversidade, facilitando e efetivando a partilha dos mesmos; a realização de projetos conjuntos de digitalização; a otimização dos serviços de informação; o empréstimo interbibliotecas que propicia e fortalece a articulação entre as BM e BE, promovendo a proximidade com o utilizador. Também são assinaláveis as possibilidades que se apresentam ao nível da colaboração informal entre profissionais, através do correio eletrónico, das listas de distribuição e de notícias, dos *weblogues* e das redes sociais, ferramentas fundamentais, pois graças a elas a comunicação flui (Bes Garcia, 2009, p. 6) ao longo da rede, transformando ideias em ações concretas, geradoras de mudança.

1.2. Centralidade da(s) literacia(s) no século XXI

Numa Sociedade da Informação (SI) caracterizada por um elevado fluxo de informação, constituída por sistemas políticos, económico e sociais multicomplexos, onde a constante é mudança que afeta todos os povos, constatamos que o «mundo é plano» (Friedman, 2006, p. 13).

O desenvolvimento de novas tecnologias introduziu-nos na era da comunicação universal, vulgarizando-se o acesso à informação em tempo real. A interatividade possibilita a emissão e receção de informação em distintos contextos, formais e informais, sem limite de distância ou de tempo (Cordeiro, 2011, p. 15), o que implica a necessidade, ao longo das distintas fases da vida, de adaptação às diferentes circunstâncias face às constantes mudanças a que se esteja sujeito, através da capacidade para aprender e aplicar novos conceitos, de trabalhar em equipa, com manutenção da independência económica e integração social.

Atualmente, é compreendida a relação entre os níveis literários de uma população e o grau de desenvolvimento social, verificável na maioria dos países desenvolvidos cujos cidadãos são maioritariamente letrados, participantes ativos nas suas comunidades, capazes de adquirir novos conhecimentos, de forma a adaptarem-se às rápidas mudanças que caracterizam a SI.

Rita Cordeiro (2010, p. 15) refere esta tomada de consciência tanto por parte dos governantes como dos membros de outros setores da sociedade, como por exemplo os economistas, que perceberam as potencialidades existentes na SI para resolução de múltiplas dificuldades sentidas pelas sociedades mais desenvolvidas, o que tem congregado vontades como aquelas assumidas no compromisso emanado pela Cimeira Mundial para a Sociedade da Informação (CMSI), onde os participantes firmaram uma visão comum na construção de uma sociedade centrada no cidadão, inclusiva e orientada para o desenvolvimento, para que todos possam criar, aceder, utilizar e partilhar informação e conhecimento, promovendo o desenvolvimento sustentável dos indivíduos, comunidades e povos e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida global (Franco, 2005).

O conhecimento e a informação são fatores estruturantes da vida social e a capacidade de usar informação escrita é entendida como fulcral. Pelo contrário, a sua ausência é encarada com preocupação social (Ávila, 2005, p. 102), pois contribui para alimentar o ciclo vicioso gerado pela falta de qualificação profissional e pela baixa competitividade, que gera fenómenos de desemprego de longa duração, em idades precoces, e que potencia situações de exclusão social.

A aquisição de competências literárias é politicamente assumida como uma capacidade importante, beneficiando a sua promoção de uma atenção prioritária, pela relação que se estabelece entre esta e a prosperidade das nações mais

autossuficientes e competitivas, num cenário global. Inversamente, as consequências «para os países, [implicam] problemas não menores de subalternização económica, cultural e política» (Ibidem, 2005, p. 102).

O relatório do estudo “*A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*” ilustra a atenção que o governo vota a esta matéria. Registamos algumas das conclusões que emergiram deste estudo porque permitem contextualizar a situação económica atual e servem como justificativo de base às linhas de trabalho que vêm sendo realizadas por distintas instituições educativas e culturais como as bibliotecas da Rede Nacional de Leitura Pública (RNLP), dos serviços de extensão cultural de arquivos e de museus, das redes concelhias de bibliotecas, entre outros, no desenvolvimento de projetos no âmbito das literacias:

- Portugal apresenta os níveis mais baixos de competências de literacia, de entre todos os países onde se realizaram inquéritos, à data da realização do estudo;
- as diferenças entre os valores médios de literacia tem um impacto na vida pessoal do indivíduo, com os valores mais elevados a traduzirem-se em melhor acesso à educação, empregos mais estáveis e mais bem remunerados, melhor saúde e em níveis mais elevados de participação social. Esta lógica não é visível em Portugal, porque «os valores de literacia têm pouco impacto no sucesso individual no mercado de trabalho», apontando-se como presumível justificação «o baixo nível geral de competências de literacia e da baixa intensidade em literacia da maioria dos empregos no país»;
- o desempenho de instituições sociais e económicas é negativamente influenciado por ambientes pobres em literacia;
- a literacia é importante à escala macroeconómica pela influência que demonstra no nível económico dos países, sendo que é a diferença nos valores de literacia das populações dos países da OCDE, que se imputam cerca de 55% de diferença na taxa de crescimento do PIB nacional *per capita*, concluindo-se que uma elevada proporção de adultos com baixo nível literário inibe o crescimento económico, a longo prazo.

A economia da literacia deve, portanto, ser uma prioridade devido «à influência que a literacia exerce na capacidade da economia para criar riqueza»; pelo défice de literacia gerar «níveis indesejáveis de desigualdade com consequências importantes, nomeadamente, na educação e na saúde» (GEPE, 2009, p. 10).

A consciência desta situação desfavorável tem impulsionado uma forte aposta governamental a nível nacional, centrada na educação e procurando o envolvimento de diferentes parceiros sociais.

O envolvimento da Escola em projetos à escala nacional, como por exemplo o PNL ou a distribuição dos computadores portáteis Magalhães a todos os alunos do 1º CEB, ambos sincronizados com o currículo escolar, tem contribuído para a mudança do próprio conceito de educação, criando condições para que possa ultrapassar

«as fronteiras de espaço e tempo em que o aluno faz seu período de escolarização, para dar lugar a um processo de aprendizagem durante toda a vida [...], possibilitando a cada um a capacidade de conduzir a sua vida» (Barbosa, 2007, p. 4).

numa realidade pautada por múltiplas mudanças de paradigmas que requerem dos cidadãos um elevado grau de competitividade que requererá a disposição para aprender e reaprender continuamente

A implementação da RNLP é outro exemplo do apoio governamental, promovendo a criação de BM que possibilitam o acesso facilitado e gratuito à informação, participando ativamente na formação dos cidadãos, ao longo da vida.

1.3. Da escola para a vida

Neste panorama, a instituição Escola reveste-se de grande importância, vivendo-se um novo paradigma na educação, alterando-se o currículo que se tornou mais flexível, em função das particularidades de cada escola, tal como também o perfil do professor, antes considerado o único detentor do saber, na sala de aulas, agora orientador do processo de aprendizagem, motivando e estimulando a curiosidade dos alunos, treinados para serem estudantes autónomos, capazes de procurar informação pertinente. A sala de aula, antes ambiente de escuta, onde o aluno era um recetor passivo, ouvindo as explicações do professor e reagindo em função daquilo que eram os desejos do professor no que respeitava à sua aprendizagem, transforma-se num espaço de cooperação e construção de saberes, com acesso a distintas fontes de informação por intermédio do computador, da internet, a partir da qual se acedem a distintos tipos de redes.

A criação da própria RBE aparece como fruto do reconhecimento institucional da importância da BE, enquanto geradora de sinergias promotoras de literacias.

A implantação e proliferação de BE nos vários níveis de ensino e a valorização dos PB e respetivas equipas, aos quais vêm sendo reconhecido um papel fundamental

na implementação de estratégias que promovem as literacias, são consequências naturais de todo o esforço desenvolvido ao longo deste percurso.

Lançado em 2006 pelo governo português, o Plano Nacional de Leitura (PNL) é um dos elementos cruciais do esforço nacional para melhorar o nível de competências literácicas (GEPE, 2009, p. 10), promovendo a leitura nas escolas, nas BM e noutras organizações sociais. Assinalamos, também, o desenvolvimento do *Programa Novas Oportunidades*, destinado a jovens em risco de abandonarem o sistema educativo, pilar decisivo no desenvolvimento de competências literácicas de adultos ativos.

O conjunto de estratégias concertadas gerará resultados, como aqueles obtidos no último relatório do Program for International Student Assessment (PISA), em 2009¹, cujos resultados foram os mais notáveis desde que Portugal participa neste programa nas três áreas avaliadas (Serrão, Ferreira & Sousa, 2010, p. 11). Estes dados são usados para avaliar em que medida a escola contribui para o desenvolvimento de competências dos alunos e também como referência na verificação do desenvolvimento das referidas competências-chave definidas na *Estratégia 2020* (Comissão Europeia, 2010?, p. 22) e nas *Metas Educativas 2021* da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), onde Portugal participa, juntamente com outros países, nestas estratégias de desenvolvimento (OEI, 2008).

1.4. Literacia: um conceito com múltiplas facetas

O termo literacia tem origem latina *Litteratus*, derivado de *Littera*, dando origem à palavra *letra* na língua portuguesa, significando a qualidade ou condição de quem é letrado; conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escritos; letramento (Houaiss, 2005, Vol. XXII, p. 5069).

O conceito de literacia associa-se à capacidade de usar a linguagem na sua forma escrita, sendo uma pessoa letrada aquela que «is able to read, write and understand their native language» (Bawden, 2001, p. 3), incluindo-se depois o cálculo como uma das competências básicas necessárias à integração no mundo laboral.

Apesar de ser um termo dicionarizado na língua inglesa desde o século XIX, o seu uso noutras línguas só se começou a generalizar nos anos oitenta, quando a designação “alfabetização” deixou de ser um indicador de medida do

¹ Para saber mais: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA_2009.pdf

desenvolvimento de um país, por não ser suficientemente integrador das competências envolvidas (Vanhulle, 2001) citado por Cordeiro (2010, p. 21).

O conceito inicial de literacia aparece, durante muito tempo, ligado ao conceito de alfabetização, pela própria evolução por que passou ao longo do tempo.

Colomer e Camps (2002, p. 14) referem que a incidência da língua escrita e a evolução das sociedades pode ser analisada também pela relação direta com que a sociedade entendeu e valorizou o ato de saber ler e escrever, pois são inseparáveis das circunstâncias concretas do contexto histórico em que acontecem, revelando os estudos neste campo como as mudanças na definição do conceito de alfabetização referem as variações produzidas naquilo que a coletividade percebe como necessidade da sua organização social.

Antes da industrialização, saber ler e escrever estava associado ao ócio e ao âmbito social, onde ser letrado era sinónimo de ser virtuoso.

O processo no sentido da conceção padronizada da função de alfabetizar foi acontecendo ao longo do século XIX, impulsionada pelas mudanças sociais provocadas pela industrialização. Neste processo teve influência o facto de se passar a associar a alfabetização ao êxito económico e ao esforço individual para a ascensão social e, inversamente, o analfabetismo passar a ser associado ao fracasso social, fenómeno este que teve consequência a procura social que conduziu à consecução da escolarização obrigatória (Ibidem, 2002, p. 15). Porém, a alfabetização revelou-se ineficaz e verificaram-se dificuldades de leitura e escrita naqueles que haviam frequentado a escola, justificando-se estes resultados com as «aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas ou pouco utilizadas na vida» (Rodrigo, 2010, p. 45), iniciando-se então o processo de entendimento destes fenómenos, em distintos países.

À alfabetização começa, assim, a sobrepor-se aquilo que se designou por *literacy* em Inglaterra e nos Estados Unidos; *lettrisme* em França; literacia em Portugal e letramento, no Brasil (Cordeiro, 2011, p. 21). Em 1978, a UNESCO definiu como

«[...] funcionalmente analfabeta uma pessoa incapaz de exercer todas as actividades para as quais a alfabetização é necessária, no interesse do bom funcionamento do seu grupo e do da sua comunidade e também para permitir-lhe continuar a ler, escrever e calcular tendo em vista o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade.» (Vélis, 1990, p. 62),

embora somente nos anos 80 comecem a surgir os resultados de vários estudos que abordavam esta problemática, promovendo a consciencialização dos governantes dos países industrializados para as implicações desta questão. Começou, então, a assumir-se a existência de um novo tipo de analfabetismo, observado em adultos que, embora tendo frequentado vários anos de escolaridade apresentavam dificuldades de leitura e de escrita, em contextos distintos da sua vida.

Em 1986, o projeto norte americano *Nacional Assessment of Educational Progress*, define literacia como a capacidade de usar informação impressa e manuscrita para se funcionar na «sociedade e atingir objetivos desenvolvendo as próprias potencialidades e conhecimentos» (Pessanha, 2001, p. 67).

Nessa altura, realiza-se também em Hamburgo uma reunião técnica de especialistas europeus, apoiada pela UNESCO, sobre a prevenção do analfabetismo funcional, promovendo-se a reflexão sobre a definição de analfabeto, elaborada em 1958, tal como a de analfabeto funcional, datada de 1978, (Vélis, 1990, pp. 37-62).

O foco internacional nesta área culminou na proclamação de 1990 como o Ano Internacional da Literacia, pela Assembleia Geral da Nações Unidas, direcionando a atenção para a diversidade de usos da literacia nas distintas áreas do quotidiano, fenómeno que transparece claramente na definição de literacia do relatório final do *International Adult Literacy Survey* (Cordeiro, 2011, p. 21), iniciou-se, assim, uma década pautada por uma miríade de alterações tecnológicas da informação e comunicação com impacto direto nas diferentes esferas da sociedade, preparando-se o advento do século XXI, que iniciou com a realização da Conferencia Mundial da Educação para Todos, realizada em Jomtiem, associando-se a literacia e a numeracia às aprendizagem essenciais, que possibilitam a aprendizagem de conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores.

O PISA foi criado em 1997 e aplicado pela primeira vez em 2000, sob a coordenação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), com o objetivo de medir a capacidade dos jovens de 15 anos no uso dos conhecimentos, de forma a enfrentarem os desafios da vida. Está organizado em ciclos de 3 anos, tendo já decorrido cinco estudos com a participação de numerosos países, cujo número tem vindo a aumentar.

Os resultados obtidos permitem a monitorização regular dos sistemas educativos dos países participantes em termos do desempenho dos alunos, num contexto de

um enquadramento conceptual aceite internacionalmente, cujas referências se baseiam no conceito de literacia que remete para a capacidade dos alunos aplicarem os seus conhecimentos, analisando, raciocinando e comunicando com eficiência, à medida que resolvem e interpretam problemas, numa variedade de situações.

Também a American Association of School Librarians (AASL) elaborou os *Standards for the 21st Century Learner*, focando, nos alunos, o desenvolvimento de competências para o uso de recursos e ferramentas centradas em quatro dimensões que facultassem o direito a informar-se e a pensar criticamente, de forma a poderem construir o seu próprio conhecimento; a tirarem conclusões; a tomarem decisões informadas e produzirem novo conhecimento (AASL, 2007, pp. 4-7).

Em paralelo, a UNESCO proclamou 2003/2012 como a Década Internacional da Literacia, assumindo que esta permanece como um dos maiores desafios da humanidade, tendo apresentado a noção de *literacy as freedom*, pensando nos milhões de excluídos do mundo por motivos ligados à iliteracia (Balça, 2005, p. 297).

Em Portugal também se têm realizado esforços neste contexto. Em meados da década de noventa decorreu o primeiro Estudo Nacional de Literacia, conduzido por uma equipa liderada por Ana Benavente, diferenciando-se o conceito de alfabetização (Benavente, 1996, p. 4) como o ato de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo) e o conceito literacia como

«[...] as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das competências de leitura, escrita e cálculo, com base em materiais escritos [...], de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal.»

No espaço cronológico que mediou este estudo e a atualidade, várias linhas de trabalho foram desenvolvidas por algumas bibliotecas da RNLP, nas Universidades, em BE e por organizações não-governamentais. Inclui-se nesta categoria a Fundação Calouste Gulbenkian, que desde 2003 criou um conjunto de programas para «refletir sobre temas da sociedade contemporânea, procurando respostas inovadoras para os problemas do mundo atual». Interessa-nos aqui realçar aqueles que mais se relacionam com a nossa problemática, como o apoio a *Projetos de Promoção de Leitura em Bibliotecas Públicas*, a projetos continuados que aproximem o livro de potenciais leitores, criando uma relação entre as ações a

desenvolver e o público-alvo, transformando-o em sujeito ativo, tentando-se assim formar leitores e diminuir os níveis de iliteracia.

Esta tipologia de apoio possibilita a realização de projetos-piloto inovadores, uma vez que fomenta o trabalho colaborativo em articulação com múltiplos parceiros, para além de a sua chancela validar linhas de trabalho que, de outra forma, podiam nunca chegar a ser desenvolvidas.

Realçamos, também, o *Projeto Gulbenkian de Formação de Professores para o Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares*, conhecido por Projeto Theka, visando a formação de docentes responsáveis pela criação, organização e dinamização de BE/CRE, através da frequência de um curso anual, com sessões presenciais e em trabalho “no terreno”, com acompanhamento de tutores, uma modalidade de apoio que possibilitou a partilha de experiências entre colegas de vários quadrantes, entre os quais bibliotecários municipais na condição de tutores, na qual também participamos.

O relatório *Dimensão Económica da Literacia em Portugal* (GEPE, 2009, p. 17), refere o conceito de literacia, segundo um prisma economicista, onde a capacidade de utilizar informação para resolver problemas aparece como uma componente base de competitividade nos mercados de trabalho modernos, podendo influenciar resultados a nível individual e social, nomeadamente, nas escolas, nas comunidades e nas empresas.

Esta visão generalista permite-nos, ainda assim, perceber que o conceito de literacia é uma construção discursiva, desenvolvida ao longo do tempo, cujo conjunto de competências base na área da leitura e da escrita foram-se remodelando, em sintonia com as exigências associadas à tipologia da atual sociedade, pela inclusão de outras competências necessárias à integração social, pois «as transformações sociais e tecnológicas exigem, agora, muito mais de cada cidadão e, consequentemente, do significado do termo literacia.» (Tomé, 2008, p.18).

Em contraste a uma definição estanque, verificam-se perspetivas valorizadoras da promoção de competências de transformação da informação, que cada vez mais integram agendas nacionais e internacionais pelo reconhecimento das «múltiplas e especializadas competências envolvidas em todas as áreas da atividade humana que têm os textos como centro» (Cordeiro, 2011, p. 21), alargado-se o conceito de literacia, englobando a literacia informática, a literacia do consumidor e a LI, entre

outras (Bárrios, Melo & Vitorino, 2010, p. 60), sendo esta umas das razões para que se use a designação no plural (Calixto, 2001, p. 3).

No artigo *Facestas das literacias: processos de construção do sujeito letrado*, Dionísio também refere esta pluralidade do conceito, associando-o à ação de um conjunto de processos e dispositivos, ligados a práticas de literacia utilizadas na escola, que produzem sujeitos que interagem com a escrita, em contextos diversos, com vista à aquisição de saberes escolares e possibilitam a produção e reprodução de uma prática sociocultural própria da escola, existindo uma «especificidade das práticas que envolvem o escrito em múltiplos domínios da vida como, por exemplo, a família, os lugares de trabalho [...], etc.» (Dionísio, 2006, p. 42).

Estas práticas englobam a leitura e a escrita, associadas aos modos de falar e de ouvir, intrinsecamente envolvidos com modos próprios de uso de um conjunto de recursos, salientando a autora que ser letrado, num determinado domínio de práticas, é ter o domínio de múltiplas habilidades, imbuídas no conjunto de traços pessoais que definem o sujeito, nomeadamente os comportamentos, os valores, as crenças e saberes

2. Literacia da informação

2.1. Breve abordagem histórica do conceito

A sociedade da era da informação modifica-se em termos do seu funcionamento, em consequência da revolução tecnológica da informação e da comunicação organizada em rede, numa sociedade grafo-centrada, em que a escrita impera e os textos dominam o discurso e onde todos usam informação em qualquer contexto da vida, podendo obtê-la e partilha-la a partir de distintas fontes e recorrendo a variados métodos de pesquisa e recuperação.

Muitos trabalhos académicos têm versado sobre o desenvolvimento do conceito e da evolução da LI, desde os meados da década de 70, do século passado.

O termo “*information literacy*” foi usado pela primeira vez em 1974 por Paul Zurkowski, num relatório para a Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação, cuja proposta recomendava o estabelecimento de um programa nacional de LI cuja implementação deveria envolver toda a população até 1984². (Doyle, 1994, p. 5); (Spitzer, Eisenberg & Carrie, 1998, p. 22).

Doyle abordou as etapas de desenvolvimento pelas quais foi passando o conceito da LI, os fatos relacionados com a sua legitimação, o seu reconhecimento formal, a sua dissiminação e acreditação, ao longo dos anos.

Desde 1974 que muitos investigadores trabalharam para dar substância e forma a este conceito, intuitivamente aceite como correto, verificando-se, desde então, um conjunto alargado de aceções usadas para traduzir o termo original (Gasque, 2010, p. 83), de acordo com a ênfase e o contexto em que se inseriam, como por exemplo “*information literacy*”, “*literacy*”, “*information skills*”, “*information competencies*”, “*information fluency*” ou “*media and information literacy*”, sendo o primeiro o mais usado na língua inglesa (Ibidem, 2010, p. 84).

A expressão ALFIN, usada em Espanha, é uma espécie de marca adotada pela Asociación Profesional de Especialistas en Información (APEI), no Encontro de Toledo, que inclui designações como “*alfabetização informacional*”, “*alfabetização em informação*” ou “*alfabetização informativa*” (Calderón Rehecho, 2010, p. 9),

² Nossa tradução de «[...] a report to the National Commission on Libraries and Information Science. This report announced the establishment of a national program to achieve universal information literacy by 1984»

enquanto “*desenvolvimento de habilidades informativas*” (DHI), é uma expressão usada no contexto iberoamericano, especialmente no México.

No mundo francófono é usada “*maîtrise de l’information*”, na alemã “*informationskompetenz*”; em Itália “*alfabetizzazione informativa o competenza informativa*” e em Portugal “*literacia da informação*” ou “*alfabetização informativa*”, sendo a primeira a mais usada (Gasque, 2010, p. 83). Aparecem ainda referências a termos, como por exemplo, “*competências informacionais*” (CI) ou “*competencias informacionais e informáticas*” (CI2) (Calderón Rehecho, 2010, p. 10).

À medida que o conceito se foi disseminando tornou-se necessário identificar uma base lógica e empírica (Doyle, 1994, p. 6), tendo contribuído decisivamente para a sua legitimação a publicação pela Resources Information Center (ERIC), em 1987, de uma monografia que continha uma parte importante da sua estrutura organizativa direcionada para o termo da LI. O trabalho de Kuhlthau foi um marco decisivo, pois acrescentou à definição de LI, vigente na altura, as competências da biblioteca e a LI ou «computer literacy», apontando a via para a integração do conceito no currículo escolar, antevendo o desenvolvimento deste conceito associado às bibliotecas, enquanto plataformas de partida.

A American Libraries Association (ALA) nomeou o Presidential Committee on Information Literacy em 1987, cujos membros pertenciam à área da educação e à biblioteconomia. O relatório final, tornado público de 1989, frisava que ser competente naquele contexto era «ser capaz de reconhecer quando a informação [era] necessária e ter a capacidade para localizar, avaliar e usar [essa] informação» (Cordeiro, 2011, p. 23). Apresentava ainda um conjunto de recomendações focalizadas na reorganização das formas institucionais de organização e acesso à informação, definindo o papel desta na vida quotidiana, na comunidade e em contexto laboral; promovia a investigação e desenvolvimento de projetos e a união de várias organizações nacionais para apoiarem a criação de condições para divulgação da LI em contexto escolar; integrando-a nos documentos de gestão escolar.

Destas recomendações surgiram inúmeros trabalhos e programas de formação em LI, sendo um dos mais relevantes o *Information Power: Guidelines for School Libraries Media Programs*, publicado em 1988, pela American Association of School Librarians (AASL), uma secção da ALA.

Em 1989, a ALA criou uma coligação para a divulgação da LI, promovendo a sua propagação. Foi organizado o primeiro Encontro do National Forum on Informational Literacy (NFIL), constituído por mais de sessenta organizações nacionais, oriunda de distintos quadrantes, com interesses comuns neste contexto, reunindo-se depois, trimestralmente, para promover o conceito de LI, como imperativo na era da informação e disseminando-o a outras profissões (Doyle, 1994, p. 10).

Em 1994, a AASL adotou as orientações nacionais da LI baseadas na *Information literacy: a position paper on information problem-solving*, criadas pelo NFIL, sublinhando sete elementos básicos num currículo de LI. Assim, englobou: a definição da necessidade de informação; a iniciação da estratégia de pesquisa; a localização dos recursos; o acesso e compreensão da informação; a sua interpretação; comunicação; e avaliação do produto e do processo (Ibidem, 1994, p. 11).

Em 1998, a AASL conjuntamente com a Association of Educational Communications and Technology (AECT) publicou as *Information Literacy Standards for Student Learning* (ILSSL) (AASL & AECT, 1998, p. vi), apresentando uma nova versão das competências de informação e respetiva aplicação (Cordeiro, 2011, p. 24).

Dada a reconhecida importância estratégica que a LI tem em distintas áreas, por ser uma competência básica do ser humano para evoluir com igualdade de condições, um conceito inclusivo através do qual todas as outras literacias podem ser alcançadas (Doyle, 1994, p. 2), muitos continuam a ser os organismos internacionais que se dedicam à investigação da LI, continuando a aparecer outras designações alternativas na , tais como: competências da informação, mediação e outras (Correia & Teixeira, 2002, p. 3). Apesar disso, Webber & Johnston (2006) referem que a «[...] information literacy is still the most commonly used phrase to describe the concept.», frisando que a sua adoção pela UNESCO, na *Declaração de Praga* e na *Proclamação de Alexandria*, consolidou-o como termo internacional para descrever o conceito (Pacheco, 2007, p.2).

Dotar as novas gerações de competências de LI é a preocupação dos diferentes parceiros sociais de distintos quadrantes internacionais – agentes políticos; económicos; educativos; da informação, entre outros.

Esta perspetiva global é bem ilustrada pelo *Programa Educação Para Todos*, cuja génese está associada a uma conferência mundial que decorreu na Tailândia³,

³Para saber mais: Organização de Cabo Verde para a UNESCO (2013). Programa Educação para Todos http://unesco.cv/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=57

visando proporcionar o acesso universal à educação básica gratuita, reduzindo, drasticamente, o analfabetismo entre os adultos, até ao final da década de noventa.

Este programa originou inúmeras iniciativas nacionais em muitos países. Exemplo disso foi o Fórum Mundial da Educação, que decorreu em Dakar, em 2000, reafirmando-se o empenhamento nos objetivos firmados e traçando como meta a universalização da educação básica, gratuita para todas as crianças, até 2015.

A sociedade global é constituída por muitas realidades distintas e pautada por um aumento exponencial da informação com implicações na vida dos cidadãos, a cujas repercussões os bibliotecários foram especialmente sensíveis. O conceito de LI, que advogava a preparação das pessoas para serem utilizadoras bem-sucedidas da informação, esteve na base das preocupações destes profissionais que centraram a sua atenção na natureza das fontes de informação e na esmagadora quantidade de informação disponível, mas também para a falta de competências informacionais dos utilizadores medianos (Doyle, 1994, p. 6).

Nesta equação, é parcela fundamental a disseminação da informação pelos meios de comunicação social, pela internet e por distintos sistemas de telecomunicações, que garantem o acesso em tempo real. Deste modo, tornaram-na numa condição essencial ao desenvolvimento pessoal, social, económico e cultural do indivíduo, criando a necessidade de gestão desta relação com a informação.

As competências de selecionar, interpretar e usar a informação certa, para cada circunstância, no tempo adequado e com objetivos definidos, de acordo com os interesses do utilizador é o grande desafio da SI. Para isso, o indivíduo deve requerer novos conhecimentos e práticas, obrigando a um esforço de aprendizagem permanente, comumente designada por aprendizagem ao longo da vida, isto é, a construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, competências e capacidades de interpretar, decidir e agir (Barbosa, 2007, p. 3).

A transição da SI para a Sociedade do Conhecimento (SC) requer que se forme, tanto em contexto do ensino formal como do informal, para o sentido crítico e para uma alta flexibilidade cognitiva, enquanto aquisição de conhecimentos de nível avançado em domínios complexos e pouco estruturados, mas também na transferencia de conhecimento para novas situações (Carvalho, 2000, p.169), ou como escreve Inês Sim-Sim, recorrendo a «estratégias relevantes e eficazes que nos permit[am] seleccionar a informação útil para enfrentar os problemas com que

nos confrontamos no momento», referindo o papel determinante que a escola pode ter no desenvolvimento destas capacidades nos jovens (Sim-Sim, 2000, p.14).

Dada a relação intrínseca entre o trinómio literacia, educação ao longo dos diferentes ciclos de ensino e a integração na vida ativa, tornou-se prioritário a definição de competências envolvidas na LI, sendo muitas as instituições e os investigadores que as definem segundo perspetivas variadas, apontando, contudo, o mesmo enfoque.

A ACRL aponta estas competências para o ensino superior, apresentando os respetivos indicadores a elas associadas. Neste contexto, define um estudante informacionalmente letrado como sendo aquele que sabe: a) determinar a extensão da informação de que necessita, b) aceder a essa informação de um modo eficaz e eficiente, c) avaliar criticamente a informação e as suas fontes, d) incorporar a informação selecionada na sua base de conhecimentos, e) usar a informação eficazmente, de modo a conseguir um objetivo específico, f) compreender as questões económicas, legais e sociais que envolvem o uso da informação, g) aceder e utilizar a informação de um modo ético e legal (ACRL, 2000, p.1).

A *Declaração de Praga*, firmada em 2003, emanou uma definição da LI que engloba a aprendizagem ao longo da vida, encapsulando ali o conhecimento da informação que cada um necessita e a habilidade de identificar, localizar, organizar, avaliar e usar-la eficazmente para resolver questões ou problemas correntemente, sendo um prerequisite para a participação efetiva na SI e uma parte dos direitos humanos básicos da aprendizagem ao longo da vida. (Webber & Johnston, 2006).

A Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP), um organismo profissional para os bibliotecários, especialistas em informação e gestores de conhecimento associa, em 2005, à sua definição de LI – «[...] knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner» - um conjunto de competências que requerem uma compreensão sobre a necessidade de informação; de se ter em conta os recursos disponíveis; de se saber como localizar a informação; da necessidade de avaliar os resultados; como explorar, comunicar e gerir os resultados, possuindo uma postura ética no uso da informação (CILIP, 2004).

Da mesma forma, a International Federation of Library Associations (IFLA), cuja tradição de cooperação e trabalho em todas as áreas relacionadas com as

bibliotecas a tornaram num referencial internacional no desenvolvimento de normas, diretrizes ou manifestos, define a LI como o conhecimento e a capacidade para identificar corretamente a informação necessária para realizar uma tarefa específica ou resolver um problema; procurar eficientemente a informação; reorganizá-la; interpretá-la; avaliar a sua pertinência, integrando a ética no uso da informação; comunicar/apresentar, se necessário, os resultados da análise e a interpretação da informação; utilizar a informação eficazmente para alcançar um resultado ou desenvolver uma ação (Lau, 2006, p. 17).

O *Programa Informação para Todos*, da UNESCO, reconhece o esforço considerável investido por muitas organizações internacionais em “medir” a sociedade da informação, propondo um enquadramento conceptual para a identificação de indicadores de LI, apontando um caminho para o desenvolvimento eficaz em função dos custos associados. O enfoque dos investigadores foi canalizado para várias áreas consideradas prioritárias, entre as quais a LI, pela sua importância vital no desenvolvimento da sociedade do conhecimento, reconhecendo a necessidade de promover a consciencialização das pessoas acerca da sua importância, indo ao encontro das declarações solenes constantes na *Proclamação de Alexandria*, que a reconhece como «un derecho humano básico en el mundo digital» (Catts & Lau, 2009, p. 6).

Este programa assume uma definição de LI derivada da existente na referida proclamação, caracterizando-a como a capacidade das pessoas para reconhecer as suas necessidades de informação; de a localizar e avaliar a sua qualidade; de a armazenar e recuperar; de a usar eficaz e eticamente; de a aplicar para criação e comunicação do conhecimento (Ibidem, 2009, p. 8).

Pelo encadeamento gerado pela abordagem que desenvolvemos, quer no que respeita à evolução do conceito, como à sua definição em diferentes tempos e por distintas organizações, podemos constatar as alterações pelas quais tem passado, «acompanhando a evolução da própria sociedade» (Cordeiro, 2011, p. 26).

Mais verificamos, pela leitura de bibliografia da especialidade, que a metamorfose do conceito está em progresso, sustentada no incremento de pensamento crítico e das competências de/para a comunicação, pressionadas pela crescente adesão, tanto das gerações juniores como das seniores, aos média e à Internet.

Atualmente, considera-se um indivíduo com boa formação em LI como sendo aquele que sabe identificar as necessidades de informação para resolução de um problema, conhecendo não só as fontes mas também as técnicas de pesquisa necessárias para procura o que necessita, sendo seletivo na escolha das mais relevantes por recurso à análise crítica e à interpretação, incorporando-as no seu conhecimento para as usar eficazmente na resolução do problema de partida, norteando-se por imperativos éticos e legais relacionados com os direitos de autor. Deve saber comunicar os procedimentos seguidos, as opções selecionadas e os resultados obtidos, compreendendo as implicações – culturais, económicas, jurídicas, entre outras – das suas decisões, tanto no que diz respeito à sua própria vida como à da sua comunidade.

Este entendimento implica que esta seja «uma área de saberes transversais» devendo, por isso, «ser integrada transversalmente nas aprendizagens e nos domínios curriculares de qualquer instituição educativa» (Cordeiro, 2011, p. 27).

2.2. Padrões de referência da literacia da informação

O manifesto interesse de inúmeras entidades governamentais a nível mundial, nas quais se incluem as organizações anteriormente mencionadas, com investimentos financeiros direcionados para a implementação de políticas de promoção e desenvolvimento da LI, a medição de resultados alcançados e comparação destes com os de outros países, conduziram à necessidade de criação de padrões de referência da LI, inicialmente criados para o ensino superior mas mais tarde disseminados para outros níveis de ensino (Tomé, 2008, p. 57).

Na sua tese de mestrado, esta autora refere vários padrões considerados referenciais, em diferentes países: *The Seven Pillars of Information Literacy* (SCONUL, 1999), atualizado e expandido em 2011 no Reino Unido; *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2000), nos Estados Unidos da América; *Information Literacy Standards* (CAUL, 2001), cuja edição foi revista em colaboração pela Australian and New Zealand Institut for Information Literacy (ANZIIL), dando origem à *Australian and New Zealand Information Literacy framework: principles, standards and Pratices* (Bundy (Ed.), 2004); e para outros níveis de educação, *Information Literacy Standards for Student Learning* (AASL & AECT, 1998), nos Estados Unidos.

As *Information Literacy Standards for the Student Learning (ILSSL)*, publicadas no livro *Information power: building partnerships for learning*, foram concebidas com enfoque nas necessidades dos alunos, enquanto estes se transformam em aprendentes ao longo da vida. Referenciamos esta menção por ser um marco referencial, desenvolvido a partir do trabalho realizado por Christina Doyle, envolvendo mais de cinquenta especialistas de vinte organizações norte-americanas, ao longo de processo do seu desenvolvimento, (Marcoux, 1999, p. 14) e porque se insere no âmbito da nossa dissertação.

No seu conjunto, as categorias, as normas e os indicadores possibilitam um enquadramento conceptual e descrevem os conteúdos e os processos relacionados com a informação que os estudantes devem dominar para serem considerados informacionalmente letrados (ALA/AECT, 1998, p.1), no original «information-literate student», expressão também traduzida por Cordeiro (2011, p. 28), como aluno competente em informação ou informacionalmente letrado.

São nove os padrões de competências de informação existentes neste modelo (Tomé, 2008, p. 57), também designados por normas noutros estudos (ALA/AECT, 1998, p. 1), (Cordeiro, 2011, p. 28), subdivididas em três categorias diferentes, nomeadamente, a capacidade para gerir e trabalhar com a informação, a aprendizagem autónoma e a responsabilidade social, contendo indicadores para cada uma destas categorias e estabelecendo níveis de proficiências, como também «exemplos de potenciais situações que exigem a LI para cada padrão, de forma a ilustrar as formas de aplicação» (Tomé, 2008, p. 57).

Na primeira categoria, direcionada para a LI, são indicados três padrões relacionados com a capacidade para lidar com a informação, constando no primeiro a definição de aluno competente em informação, como sendo aquele que acede à informação de forma eficaz e eficiente, avalia a informação de forma competente e crítica usando a informação de forma correta e criativa. A segunda categoria aborda a aprendizagem autónoma, definindo que o aluno é competente em informação quando este procura a informação relacionada com os seus interesses pessoais, aprecia a literatura e outras formas criativas de expressão da informação, procura a excelência na pesquisa da informação e produção de conhecimento (Tomé, 2008, p. 57). E, por isso, um leitor competente e auto motivado; retirando o sentido da

informação apresentada de forma criativa e desenvolve produtos criativos, em diversos formatos.

A responsabilidade social constitui o assunto central da terceira categoria, cujos padrões sublinham que o aluno que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade é considerado competente em informação se reconhece a importância da informação na sociedade democrática, se procura informações de fontes, contextos, disciplinas e culturas diversas e respeita o princípio do acesso equitativo à informação, tendo uma atitude ética no que concerne ao uso de informação e às tecnologias da informação, se respeitar os princípios da liberdade intelectual e os direitos da propriedade intelectual, usando as tecnologias da informação responsavelmente e se participar em grupos de pesquisa e produção de informação (Cordeiro, 2011, pp. 28-29).

Estes padrões são usados como referenciais no desenvolvimento de competências em informação pelos agentes educativos e têm vindo a ser adotados e adaptados por várias instituições educativas.

Para o ensino superior, o Society College, National and University Libraries (SCONUL, 1999, p. 7) elaborou um modelo de trabalho prático, a partir de sete padrões de competências, concebido para facilitar o desenvolvimento de ideias entre os profissionais da área e estimular o debate sobre as idéias e sobre como essas mesmas idéias podem ser usadas por bibliotecas e pelas equipas do ensino superior, preocupadas com o desenvolvimento de competências dos alunos.

Em 2004, o modelo foi redesenhado e foram criadas quatro versões do modelo original para possibilitar a clarificação na sua apresentação, tendo sido atualizado e expandido em 2011, criando-se um modelo “nuclear” genérico para o ensino superior, para possibilitar a sua adaptação a diferentes grupos de utilizadores.

No artigo *Information literacy in higher education*, Sheila Webber defende a sua preferência por este modelo, pela ênfase colocada em aspetos relacionados com as maiores dificuldades dos alunos, relacionadas com as necessidades de informação, como também pelo formato mais académico do modelo, (Webber, 2006, p.1), sendo um «referencial mais útil de usar do que uma lista de padrões desenvolvidos por outras entidades, nomeadamente [a] ACRL [...] e [a] CAUL» (Tomé, 2008, p. 58).

Simultaneamente, a ALA publicou *Information literacy standards for higher education* (ACRL, 2000), referenciando a LI como basilar para a aprendizagem ao longo da

vida (Doyle, 1994, p. 2), transversal a todas as disciplinas e níveis educativos e que o domínio do conjunto de técnicas e metodologias de trabalho, neste contexto, possibilitavam aos estudantes a realização de trabalhos de investigação autónomos. Apresentando um conjunto de cinco padrões e vinte e dois indicadores, foi considerado por Eisenberg como um passo importante para a normalização da LI no ensino superior (Tomé, 2008, p. 59), possibilitando um enquadramento para a avaliação do letramento individual em informação (ACRL, 2000, pp. 8-14).

Em 2001, baseando-se nos *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2001), o Council of Australian University Librarians (CAUL, 2001), desenvolveu um referencial com sete padrões de referências da LI e medidas de resultados, fornecendo múltiplos exemplos para cada uma das medidas. O modelo apresentava uma maior abrangência relativamente ao público alvo a que se dirigia, não se focalizando apenas em estudante, mas em todos os letrados em informação.

Em 2004, este documento foi reeditado numa segunda edição denominada *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*, elaborado pelo Council of Australian University Librarians (CAUL) em colaboração com o Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIL). Na abertura do prefácio desta nova edição, Ralph Catts sublinha o contributo dado por numerosas organizações académicas e biblioteconómicas que usaram a primeira edição, colaborando para melhorá-la (Bundy, 2004, p. 1).

O enquadramento fornece os princípios, os padrões e práticas que podem orientar a educação em LI em todos os setores educacionais, apresentando um conjunto de seis padrões referenciais que caracterizam uma pessoa letrada em informação como sendo aquela que reconhece a necessidade de informação e determina a natureza e a extensão da informação de que precisa; encontra a informação de que precisa de forma eficaz e eficiente; avalia criticamente a informação e o processo de pesquisa da informação; gere a informação recolhida ou criada; aplica a informação existente e a adquirida para construir novos conceitos ou criar novos entendimentos; e utiliza a informação de forma integrada, compreendendo os aspetos culturais, éticos, económicos, legais e sociais, inerentes ao seu uso.

As preocupações reportadas por inúmeros profissionais de distintos quadrantes da sociedade, relativas ao uso de informação disponibilizada na internet, estão na base

da introdução nos padrões de referência de orientações que sensibilizam para o uso responsável e ético da informação.

A esse respeito referem Correia & Teixeira (2002, p. 6) que «ethical question also need to be considered in respect of copyright, intellectual property and plagiarism», como também as questões associadas ao uso seguro da internet, em contexto escolar, estando esta sensibilidade patente nas *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*, com a inclusão de competências associadas à utilização ética da informação e do conhecimento para exercer de forma ativa a cidadania e a responsabilidade social, assim como a conceção da LI como parte integrante da aprendizagem independente ao longo da vida.

Em 2005, foram publicados os *Information Literacy Standards for Science and Technology* (ALA/ACRL/STS, 2005), respondendo a necessidades nestas áreas.

No ano seguinte, a IFLA publicou as *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*, produto do contributo de especialistas nesta problemática, com um enquadramento para orientar a criação de programas promotores de competências da LI em BE, incluindo as universitárias, podendo a maioria dos princípios ser também aplicados em BP (Lau, 2006, p. 13). Este documento apresentou uma proposta de padrões de LI para a comunidade bibliotecária internacional, construída a partir dos padrões anteriormente referidos neste capítulo, sendo constituída por três componentes básicas: acesso, avaliação e uso da informação eficaz e eficientemente (Tomé, 2008, p. 61); (Cordeiro, 2011, p. 29).

Apresentamos uma síntese das etapas envolvidas neste modelo, adaptadas das *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning* (IFLA, 2006, p. 17), na figura abaixo representada (figura 1):



Figura 1: Padrões de referência básicos da literacia da informação

O Programa *Information for All* (UNESCO, 2007, p. 58) usa onze etapas do ciclo de vida da LI. Neste estudo, Horton salienta que os especialistas podem conjugar vários destes passos ou estágios num só, podendo também acontecer o inverso com a divisão de um estágio em mais do que um passo, por não existir ainda um marco delimitador objetivo, no que respeita à identificação dos estágios, por o paradigma ser ainda demasiado recente.

As onze etapas do ciclo de vida da LI organizam-se de forma crescente, estando associadas a todas elas um conjunto de cinco aspetos que se repetem, variando os indicadores respetivos. Para síntese e melhor compreensão, dada a extensão das etapas, os aspetos e respetivos indicadores são apresentadas esquematizadas numa tabela de dupla entrada, cuja primeira linha corresponde aos aspetos e a primeira coluna às referidas etapas, no anexo B de *Understanding information literacy: a primer*, assim como no referido programa (Ibidem, 2007, p. 58).

Os diferentes referenciais apresentados indicam as competências de LI como sendo um processo evolutivo, tanto em termos das capacidades requeridas em cada estágio, como a utilização dos elementos de forma integrada, ganhando ênfase o processo cuja importância é superior ao do produto final da aprendizagem (Cordeiro, 2011, p. 31), pois deseja-se que a aquisição de conhecimentos se multiplique pela atualização, reformulação e integração em novas aprendizagens ao longo da vida.

Seguindo a mesma linha, foram definidas em Portugal as dez competências gerais do currículo nacional para o ensino básico, cuja operacionalização transversal e específica é clarificada no documento original, ponto a ponto. Compilamos aquelas que os alunos devem possuir, à saída do ensino básico e que estão relacionadas com a nossa temática:

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.
5. Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados:
 - Planear e organizar as suas atividades de aprendizagem;
 - Identificar, selecionar e aplicar métodos de trabalho.

6. Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável:
 - Pesquisar, selecionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respetivos contextos;
 - Rentabilizar as tecnologias da informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento.
7. Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões:
 - Identificar situações problemáticas em termos de levantamento de questões;
 - Selecionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema;
 - Confrontar diferentes perspetivas face a um problema, de modo a tomar decisões adequadas (ME, 2001, pp.15-23); (Cordeiro, 2011, p. 31).

No entanto, para a operacionalização destas competências apenas se referem ações a desenvolver pelos professores, na perspetiva de cada disciplina ou área curricular, tendo em conta instrumentos, saberes, procedimentos e técnicas essenciais de cada área do saber, para o desenvolvimento destas competências pelos alunos, não existindo ainda uma definição de normas de LI adaptadas à realidade portuguesa, para aplicação aos diferentes níveis de ensino ou a qualquer outro setor da sociedade (Cordeiro, 2011, p. 32).

A constatação desta realidade está patente na base das conclusões do 10º Congresso da Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (APBAD), que decorreu em 2010 e cujo tema geral foram as *Políticas de Informação na Sociedade em Rede*, afirmando-se que

«A necessidade premente de definição e implementação de uma política nacional de informação que, à semelhança do que sucede na generalidade dos países desenvolvidos, se constitua como instrumento fundamental para o progresso do país» (APBAD, 2010, p 1)

bem como

«A constatação de que as bibliotecas públicas, escolares e académicas são importantes veículos de acesso à informação, de promoção da literacia de informação e podem desempenhar um papel fundamental no âmbito das políticas de aprendizagem ao longo da vida, sendo assim de extrema importância o investimento em programas de promoção de literacia da informação» (idem, 2010, p. 2).

Em contexto escolar tem-se verificado a adoção das orientações internacionais na elaboração de modelos ou guiões de orientação dos alunos, muitos dos quais disponibilizados a partir da internet, desenvolvidos por profissionais do ensino, nos distintos níveis que o constituem. É o caso, por exemplo, do *Programa Integrado de Literacia de Informação* da EB 2/3 Frei André da Veiga, do Agrupamento de Escolas de Santiago do Cacém, no ano letivo 2009/2010, com proposta de elaboração de guiões de orientação ou mais recentemente o *Programa de Integração das Literacias no Currículo* da Escola Secundária Maria Lamas, que concorreu ao *Programa Ideias com Mérito*, da RBE, no ano letivo 2011/2012, tendo sido selecionado (Escola Secundária Maria Lamas, 2011).

A partir dos anos 80, com a crescente consciencialização da real importância da LI, foram muitos os programas e modelos desenvolvidos como intuito de servirem de orientação ao trabalho a realizar pelas bibliotecas – académicas de distintos níveis de ensino, ou públicas – no âmbito da LI e como guias de orientação para os alunos, nas suas atividades de pesquisa, seleção, tratamento e comunicação da informação.

Estas ferramentas e os próprios programas têm subjacentes a adoção de uma pedagogia da descoberta, promovendo no aluno as condições que lhe possibilite ser um «consumidor advertido no vasto e rico domínio da informação» (Bastien & Léveille, (Coord.), 1998, p.14). Estes investigadores elaboraram um documento, já traduzido e adaptado para a língua portuguesa, propondo orientações necessárias para o desenvolvimento de um programa de LI, adaptável a qualquer escola, onde os professores e a BE aparecem como parceiros do aluno.

O objetivo do programa norteava-se pelo ensino de metodologias que permitissem a realização das distintas tarefas envolvidas no processo intelectual, que envolve a realização de projetos de investigação, envolvendo a pesquisa de informação.

Constitui-se pela interligação de seis etapas que, no seu conjunto, completam o processo de pesquisa da informação abrangendo a identificação do tema; a procura de fontes de informação; a seleção de documentos e recursos pedagógicos; a recuperação de informação pertinente nos documentos; o tratamento da informação; e a comunicação da informação.

Numerosos organismos internacionais têm-se debruçado sobre a investigação e o desenvolvimento de modelos de apoio à promoção da LI, que podem ser adaptados a qualquer nível de ensino, como é o caso da Society of College, National and

University Libraries, no Reino Unido e Irlanda, que desenvolveram o *Information Skills Model* (SCONUL, 1999, p. 8), com o objetivo de promover a excelência dos serviços quer das bibliotecas do ensino superior, como das bibliotecas nacionais. Também Carol Kuhlthau realizou investigações extensivas que incidiram no processo de pesquisa da informação, nas duas últimas décadas do século passado. O Modelo original foi desenvolvido com alunos de escolas secundárias, estando dividido em seis etapas: iniciação, seleção, exploração, formulação, recolha e apresentação. Este modelo passou depois por uma confirmação longitudinal, com os mesmos alunos, na conclusão do ensino superior, tendo sido ajustado (Fialho, 2010, p. 169).

Em 2007, Carol Kuhlthau e Ross Tood apresentaram o modelo *Guided Inquiry*, baseado nos extensivos estudos (1984, 2004), realizados no âmbito da Information Search Process (ISP) tendo-lhe sido acrescentado um novo passo, passando a ter sete etapas, nomeadamente: iniciação; seleção; exploração; formulação; recolha apresentação e avaliação.

O modelo *Big6* é uma marca comercial, desenvolvida por Mike Eisenberg e Bob Berkowitz, em 1996, tendo-se vulgarizado o seu uso no ensino de competências de informação em muitos países, pela facilidade de aplicação, podendo ser usado tanto na resolução de situações pessoais como nas académicas que requeiram informação precisa como base para a tomada de decisão.

A metodologia assenta num conceito de aprendizagem cognitiva, baseada em recursos, permitindo aos alunos resolver os problemas que lhes são colocados, autonomamente, dividindo-se por seis etapas que a seguir se resumem no quadro 1:

Etapas	Fases
Definição da tarefa	Definir o problema
	Identificar as informações necessárias
Estratégias de busca da informação	Considerar todas as fontes possíveis
	Selecionar as melhores fontes
Localização e acesso	Localizar as fontes
	Recuperar as informações nas fontes localizadas
Uso da informação	Consultar (ler, ouvir, olhar, tocar)
	Extrair as informações relevantes
Síntese	Organizar informações extraídas de diversas fontes
	Apresentar o resultado
Avaliação	Julgar o resultado (eficácia)
	Julgar o processo (eficiência)

Quadro 1: Etapas do modelo *Big6*

Centralizado no aluno, este modelo requer do professor um acompanhamento personalizado, com a apresentação de sugestões ou linhas de investigação quando estes encontrem dificuldades no uso da informação; disponibilizando um modelo que seja eficiente, coerente e exaustivo; colaborando com eles, fornecendo-lhes pistas para a resolução de problemas no âmbito da pesquisa e uso da informação.

No mesmo ano, um outro modelo é apresentado por Herring, que propõe o modelo PLUS, cuja sigla resulta das iniciais das etapas propostas: Propósito, Localização, Utilização e Auto-avaliação (*self-evaluation*, em língua inglesa). Este modelo resultou da investigação aplicada em várias escolas do Reino Unido (Calixto, 2001, p. 6), sendo também usado em algumas escolas portuguesas.

O Projeto *The Big Blue* foi desenvolvido conjuntamente pela Manchester Metropolitan University Library e pela Leeds University Library, em 2002. Foi idealizada para o ensino superior, com o objetivo de «ensuring a coherent approach to the development of an information literate student population in the UK». É constituído por oito etapas: reconhecer uma necessidade de informação; identificar a necessidade de informação; encontrar a informação; avaliar a informação de forma crítica; adaptar a informação; organiza-la; comunica-la e revisão de todo o processo (Manchester Metropolitan University, 2001).

Os modelos que referenciámos são alguns dos existentes, passíveis de serem adotados para apoio ao desenvolvimento de competências da LI em contexto escolar, em articulação entre BE e as salas de aula, nos diferentes níveis de ensino, envolvendo todos no processo – professores, alunos e pais/encarregados de educação – promovendo o pensamento crítico, a aprendizagem autónoma e a autoaprendizagem ao longo da vida, que garantirá a integração do cidadão numa sociedade em constante mudança.

2.3. Práticas de LI: atualidade e relevância do tema

A reflexão teórica e o trabalho prático em torno da Literacia da Informação (LI) já não são recentes, embora continuem a ser muito importantes para a formação de cidadãos na dupla capacidade de serem consumidores e produtores de informação, simultaneamente.

É a Escola a instituição talhada para esta tarefa, dado o seu papel fundamental na formação do cidadão competente, capaz de fazer face às exigências de um mundo

competitivo, em constante mudança. Este pressuposto tem implicado, nos últimos anos, a ocorrência de significativas mudanças no sistema que têm alterado as dinâmicas tradicionais de ensino-aprendizagem centradas na figura do professor, único transmissor do saber, colocando-o ao nível dos alunos e abrindo a sala de aulas à envolvente, centrando a aprendizagem dos alunos na aquisição de competências literácicas.

A BE é um espaço transversal de apoio ao desenvolvimento de metodologias para resposta às distintas solicitações da comunidade escolar, sendo a LI uma das vertentes do trabalho realizado em articulação com outros parceiros sociais, nos quais se incluem as bibliotecas municipais.

O Município de Lousada tem realizado, nos últimos anos, um esforço considerável na promoção de práticas de trabalho colaborativo com a sua comunidade educativa.

Desde 2004 que a BML, por intermédio do SABE, adotou o regime de serviço externo como estratégia de intervenção nas BE, com a deslocação da equipa técnica, uma vez por semana, para estes espaços para a realização de trabalho relativo à organização espacial e tratamento documental do fundo documental, segundo metodologias uniformizadoras adaptadas aos distintos níveis de educação e ensino e constante no manual de procedimentos.

Na segunda fase iniciou-se a informatização das coleções das BE do 1º CEB, às quais se seguiram as das 2º/3º CEB, assim como o apoio continuado à dinamização mensal de atividades de promoção da leitura no 1º CEB.

Esta estratégia possibilitou a rápida integração de várias BE concelhias na RBE, existindo atualmente 19 BE integradas, das quais 13 do 1ºCEB (43,3%), 5 do 2º/3º CEB (100%) e 1 do Ensino Secundário (100%), como também a implemetação de vários projetos piloto continuados, direcionados para as BE de 1º CEB, laboratórios perfeitos para testar metodologia de trabalho em articulação, na área das literacias.

Os esforços de articulação entre a BM e as escolas, conduziram à formalização da RBL, em Fevereiro de 2008, materializada no catálogo coletivo disponibilizado no portal⁴.

O desenvolvimento de atividades de promoção de competências da LI, de forma colaborativa, entre bibliotecas de distintas tipologias justifica-se pela obvia

⁴ <http://www.redebibliotecaslousada.pt>

constatação do papel fundamental que a Escola tem na formação de cidadãos aptos, em íntima parceria com a família e articulação com outras instituições culturais, destacando-se a BM. É na primeira que se centram as atenções, relativamente à aprendizagem de competências, enquanto a segunda se posiciona transversalmente à ação da primeira e para além dela, no final do ciclo escolar.

No documento *Literacy training for children and young adults in public: strategic plan*, da IFLA, vem descrito o processo de aquisição de competências literárias, salientando que este se desenrola em três estádios, processando-se o primeiro antes da idade escolar, o segundo ao longo do percurso escolar e o terceiro no final do ciclo escolar, acrescentando que «Literacy training is necessary for all three stages and the role of public libraries is indispensable» (IFLA, 2008, pp. 2-3).

No primeiro estágio, antes do domínio da leitura e da escrita, a criança está exposta aos estímulos do mundo que a rodeia e recebe as atividades que promovam a literacia emergente, sendo o envolvimento familiar central neste processo, iniciando as bases para a futura escolarização, apontando as BM como «the best place for these purposes because they offer a range of services and expertise in one place at no cost to the public».

O segundo estágio reporta-se à integração da criança no sistema educativo, centrando a formação no currículo e no papel que a BE tem na sua articulação. Delors refere que «A responsabilidade dos sistemas educativos surge em primeiro plano: cabe-lhe fornecer a todos meios para dominar a proliferação de informação, de as seleccionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico.» (Delors, 2001, p. 57). A IFLA integra a BP nesta equação, entendendo que

«When children want to know something beyond what they have learned at school they can go to a public library and get further information suitable for their purposes. Public libraries offer a place for everyone to get appropriate information of their own». (Ibidem, 2008, p. 3).

O último estágio, relativo ao final do ciclo escolar, difere de país para país, sendo a média de idades encaixada entre os 5 aos 17 anos. Alguns jovens abandonam a escola antes dos 17 anos por distintas razões, entre as quais fenómenos ligados à pobreza, sendo as BM pontos essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, disponibilizando espaços, recursos e serviços gratuitos a toda a comunidade.

Acresce contudo que a colaboração entre as BE e os professores curriculares ainda não é, em muitos casos, significativa. O mesmo se verifica no que respeita a

colaboração entre as BM e as respetivas escolas concelhias, pois a promoção de atividades de desenvolvimento de competências das LI, de forma articulada e continuada ainda não são prática corrente em Portugal (Neves & Lima, 2009, p. 22), não abundando bibliografia de apoio, neste contexto,

2.4. Bibliotecas municipais e bibliotecas escolares: na diferença a complementaridade

Crawford & Gorman (1995, p. 8) reinterpretaram as verdades de Ranganathan, centralizadas na promoção da leitura e no leitor, ajustando-as à sociedade da informação, frizando que as bibliotecas servem a humanidade; respeitam todas as formas pelas quais o conhecimento é comunicado; usam a tecnologia de forma inteligente colocando-a ao serviço da informação e do conhecimento; protegem o livre acesso ao conhecimento e; honram o passado e criam o futuro.

Estas permissas são molduras dentro das quais as BP progridem, pois providenciam ferramentas que possibilitam pensar no futuro e nas tecnologias de uma forma racional. Estabelecer a noção de colaboração e de cooperação torna-se pertinente, quando se pretendem abordar as questões relativas às diferenças e complementaridades das bibliotecas públicas e das escolares.

Novo (2012, p. 2) citando Himmelman (1997, p. 13) refere que o termo colaboração não é bem compreendido, por ser usado para descrever demasiados tipos de relações e atividades.

Boavida e Ponte (2002, p. 4) recorre ao significado de trabalhar (laborare) e operar (operare) que com o prefixo co entram na constituição das palavras colaborar e cooperar, para explicar a diferença entre estes conceitos.

Frisa que operar é «realizar uma operação, [...] relativamente simples e bem definida; [...] funcionar ou fazer funcionar de acordo com um plano ou sistema», enquanto que trabalhar é «desenvolver actividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se».

Antes do início do trabalho, «o plano do trabalho pode não estar completamente determinado», sendo norteado pelos objectivos a atingir em função dos contextos naturais e sociais em que será desenvolvido. Assim, trabalhar pode requerer um elevado número de operações que não estão totalmente previstas nem planificadas, «e que se entrelaçam em situações muito variadas algumas das quais de grande

complexidade», assumindo a autora que «a realização de um trabalho conjunto, a co-laboração, requer uma maior dose de partilha e interacção do que a simples realização conjunta de diversas operações, a co-operação.».

As *Diretrizes IFLA/UNESCO para o desenvolvimento de bibliotecas públicas, de 2001*, promovem a colaboração enquanto estratégia válida para as BP pela participação em associações, em redes com outras bibliotecas, como é o caso das redes de bibliotecas locais, e com outras organizações relacionadas, acedendo a outras fontes de informação que lhe permitem satisfazer as necessidades de informação dos utilizadores ao aumentar a documentação que pode oferecer, uma vez que nenhuma destas instituições, por maior que seja ou bem financiada que esteja, pode responder a todas as necessidades dos utilizadores, por si só (IFLA/UNESCO, 2001, p. 33).

Aqui, distingue-se colaboração de cooperação pelo desenvolvimento conjunto de serviços e atividades que se prestam à comunidade, frisando que estes são fortalecidos quando a BP estabelece vínculos formais para trocar informações, ideias, serviços e conhecimentos especializados, com outras instituições locais, tais como escolas, instituições culturais, entre outras, que servirão para efetivar a coordenação dos recursos e das atividades de cada membro melhorando-se, conjuntamente, os serviços prestados à comunidade.

A relação com os estabelecimentos escolares locais e com a comunidade educativa da envolvente, é referida como sendo uma das relações institucionais mais importantes da BP, dado o vasto leque de serviços e atividades que podem ser desenvolvidas, nomeadamente o compartilhamento de recursos; a formação do utilizador em parceria; a seleção e aquisição conjunta de fundos documentais; programação de atividade em cooperação; coordenação de redes e serviços eletrónicos; colaboração para elaborar e aperfeiçoar instrumentos de aprendizagem; visitas escolares à BP; promoção conjunta de leitura e das literacias; Infraestruturas conjuntas de redes e telecomunicações; entre outras.

Está reconhecida tanto no *Manifesto da UNESCO sobre a biblioteca pública, de 1994*, como no *Manifesto UNESCO/IFLA para bibliotecas escolares, de 1999*, a cooperação bibliotecária, especificando que ambas devem trabalhar em rede, pois têm os mesmos utilizadores e objetivos complementares.

Contudo, a colaboração em projetos conjuntos continuados de LI, entre BP e BE em Portugal, é ainda insipiente atuando a primeira como fornecedoras de serviços, sobretudo no âmbito da animação da leitura, visitas guiadas, formação de utilizadores e serviços de apoio técnico às BE.

Em convergência estão, também, as conclusões emanadas do *XIII Encontro de Bibliotecas da Rede de Leitura Pública*, que decorreu em 2012 que referem que as BP portuguesas se encontram em diferentes estágios de desenvolvimento; possuem, no geral, pouco recursos; são mal conhecidas e estudadas; estão isoladas mas promovendo o trabalho em rede; excessivamente focadas na animação da leitura; com reduzida competência técnica; com indefinição dos papéis sociais e com uma ausência de políticas e de práticas contra a exclusão (Calixto, p. 2012).

Não obstante, Bes Garcia (2009, p. 44) refere que uma verdadeira cooperação implica «outra forma de atuar, partindo de um compromisso e de um marco de colaboração, estabelecido por parte das duas instituições», podendo incluir, entre outro, o desenvolvimento cooperativo da coleção, coordenação de equipas, a utilização conjunta de espaços, a coordenação e complementaridade de serviços, o desenvolvimento de programas de atividades em colaboração, tal como recomendado nas *Diretrizes IFLA/UNESCO*, acima referenciadas.

Neste contexto, as BP podem estabelecer relações de cooperação e colaboração com qualquer organização ou entidade, seja administrativa, educativa, cultural ou social, que contribua para melhorar os serviços disponibilizados.

O compromisso entre a BP e o seu território de influência implica o estabelecimento de relações de cooperação com outras organizações e entidades, reforçando-se o valor das entidades envolvidas, integrando-as inequivocamente na comunidade e aumentando a sua visibilidade, devendo estas redes de cooperação abranger todas as áreas da sociedade.

Tendo como base os dados estatísticos mais recentes (Pordata, 2011), existem em Portugal 2490 BE, das quais 2069 do ensino básico, 379 do ensino secundário, 6 do ensino privado e 36 do ensino profissional.

Não obstante em Portugal a legislação e as normativas preverem e promoverem a colaboração e a cooperação entre ambas as instituições, esta desejada relação não tem sido fácil de estabelecer.

Esta constatação resulta de constrangimentos administrativos ou ligados às particularidades do funcionamento das bibliotecas envolvidas, entre os quais os relativos aos recursos humanos.

Verifica-se pois que, na generalidade dos casos, a BP possui um conjunto de funcionários qualificados para o desempenho de todas as tarefas específicas, relacionadas quer com o circuito documental, da seleção de documentos à difusão da informação, à recuperação e uso da informação como, também, a promoção da leitura, a formação do utilizador para o desenvolvimento de competências literárias da informação e de técnicas de trabalho intelectual, entre outras (Andújar; Cuenca García & Olmo García, 2009, pp. 33-38).

Na BE, a realidade é distinta, dado que o número de lugares para PB é, normalmente, reduzido para a realização de inúmeras tarefas tais como aquelas associadas à gestão da BE, à dinamização da leitura e atividades de promoção das distintas literacias, em estabelecimentos de ensino com BE como nos outros que não possuam esta valência, em todos os níveis de educação e de ensino do agrupamento de escolas a que pertencem, num horário disponibilizado claramente insuficiente, por não exercerem a função em exclusividade.

Sabemos por experiência própria que a catalogação documental de distintas tipologias de documentos, em suporte papel ou multimédia, se revela uma tarefa difícil em muitas BE, assim como a execução de outras tarefas do circuito documental como a classificação ou a indexação.

Associamos a esta problemática razões de várias ordens, entre os quais destacamos o baixo número de horas de formação de base e de atualização de conhecimentos nos contextos referidos ou a falta de condições espaciais adequadas, em muitas BE, para a realização destas tarefas, nomeadamente, a ausência de um gabinete técnico ou de outro local de acesso reservado, onde os livros e materiais pedagógicos, em fase de tratamento, estejam inacessíveis aos utilizadores, sendo esta condição fundamental no caso de tratamento integral de fundos documentais de BE do 2º/3º Ciclo e do ensino secundário.

Contudo, o trabalho colaborativo em rede entre bibliotecas municipais e bibliotecas escolares pode possibilitar soluções para muitos dos constrangimentos, pela otimização dos recursos existentes e partilha do que cada uma delas tem de melhor.

3. Formação de utilizadores e aquisição de competências

Morim (2011, p. 5) refere que foi na década de 70 que se começou a ganhar consciência da importância das competências de estudo e de aprendizagem, isto é, aquelas que tinham impacto na eficiência e resultados da aprendizagem dos alunos, tais como a produção de relatórios e de pequenas teses, o uso de bibliotecas, a capacidade de saber tirar notas e de ser organizado.

É fundamental para a compreensão da função da formação de utilizador a definição de alguns conceitos associados à aprendizagem, cujo entendimento possibilitarão a otimização o impacto de atividades desenvolvidas neste contexto.

3.1. Conceitos em contexto

A noção de competência aparece intimamente associada à formação de utilizadores por ser um dos objetivos gerais a alcançar: a promoção de competências literácicas, muitas vezes entendidas como termo sinónimo de capacidade.

Rey (2002, p.62) aborda alguns fatores históricos que conduziram ao aparecimento da noção de competência transversal ou transferível (Morin, 2011, p. 7), pelas mudanças socioeconómicas relevantes que ocorreram na sociedade, nas últimas décadas.

O entendimento deste conceito, que Coelho (2006, p. 21) define como um comportamento ou aptidão que não está diretamente vinculado a uma determinada área ou disciplina, mas que é exigida nas diferentes aprendizagens escolares e extraescolares, é por nós assumido como fulcral, sendo frequentemente associado, por exemplo, à leitura, entendida como uma competência transversal a todas as áreas do saber. A este propósito, este autor refere que

«Saber ler é uma competência transversal com respeito às competências “saber resolver um problema de matemática”, saber estudar um texto de história, saber aprender um poema [...]».

A noção de competência tem de ser compreendida a partir da unidade, isto é, pela noção de competências-elemento ou microcompetência elementar, assim designada por poder ser usada em todas as disciplinas escolares sendo, por isso, a forma mais simples de competência transversal. No quadro a seguir, resumem-se alguns exemplos (Quadro 2):

Competências	Microcompetências
Saber estudar um texto de história	<ul style="list-style-type: none"> - Saber ler - Interpretação de frisos cronológicos com diferentes escalas - Saber técnicas de leitura ativa; resumir, sublinhar, etc. ...
Subtração de vários números	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o sistema de numeração de posição e do modo, como este se relaciona com os algoritmos das operações - Compreensão das operações e a sua utilização - Saber operar com números que se juntam aos algarismos da coluna seguinte - Colocar números em coluna ...
Aplicação de regras ortográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe ler - Distinguir o sujeito e o verbo - Identificação do género e números de um substantivo ...

Quadro 2: Competências e microcompetências

Este autor refere que alguns destes elementos podem ser comuns a diversas competências escolares, sublinhando a importância de algumas como, por exemplo, a paginação; a apresentação de trabalhos escritos; a realização de anotações no caderno durante as aulas, o saber fazer resumos, a leitura de esquemas, o planeamento de operações, a gestão do espaço e do tempo, cujo domínio é fundamental para a realização de distintas tarefas escolares em todas as disciplinas.

Salienta que algumas competências elementares podem ser decompostas noutras tantas e que a decomposição de uma competência global noutras elementares permite propor uma modelização do processo de aprendizagem, sendo esta uma nova montagem de competências-elemento já adquiridas, isto é, a aprendizagem de uma nova prática reutilizando-se numa sequência original, algumas microcompetências que se possuem.

Desta forma, o processo de aprendizagem parte da totalidade para os elementos, estando aqui patente a importância da transversalidade, enquanto constante elementar, tendo esta premissa implicações tanto no plano teórico como no pedagógico sendo indicativo, no primeiro caso, de que os elementos se submetem à totalidade na qual se inserem. Tal implica que, no plano pedagógico, a cronologia da aprendizagem é

«[...] o esquema dinâmico, compreensão global, que é apreendido e que permite, pouco depois, reencontrar, reagrupar e transformar os elementos antigos que irão constituir o movimento a ser aprendido, ou [...], a nova competência» (Rey, 2002, p. 65).

Isto significa que o processo de aprendizagem não acontece sempre do básico para o complexo e que nem sempre é pedagogicamente mais eficaz fazer-se «trabalhar de forma isolada as competências elementares, antes da competência global, da qual elas são os segmentos», (Ibidem, 2002, p. 64), sendo este o procedimento que se tem seguido na formação de utilizadores.

Contudo, esta perspetiva implica que não exista uma verdadeira transversalidade nos elementos, pois não são totalmente comuns a diversas competências complexas, já que quando se passa de uma delas para outra, isto é, de um tema para outro, na planificação da atividade formativa, eles modificam-se tal como o sentido de palavra pode variar, dependendo da frase onde seja usada, podendo essa particularidade ser encontrada na plasticidade que caracteriza o ordenamento dos elementos, o que permitiria a adaptação de uma sequência de elementos elementares a uma situação em particular.

Na sua teoria da aprendizagem por descoberta, Bruner sustenta que se deve ter em conta a predisposição para a aprendizagem e a forma como um conjunto de conhecimentos pode estruturar-se, de modo que seja interiorizado mais facilmente (Präss, 2007, p. 23), sugerindo também Rey (2002, p. 65)

«que uma competência na ordem de ação [...], contém em si uma gramática geradora que permite, a partir de um léxico de movimentos elementares, a construção de um número ilimitado de sequências e, portanto, a adaptação da sequência produzida à especificidade do objetivo almejado» numa situação concreta.

Constata-se que a transversalidade não pode ser, de forma sistemática, pensada na forma de microcompetências elementares, que são partes constituintes das macro competências ordenadas para funções específicas, porque as primeiras modificam-se quando passam de um domínio para outro. Esta assunção é ilustrada por Rey (2002, p. 65), quando este afirma que o ato de saber ler se encontra na competência de resolver um problema de matemática, tal como na de aprender um poema, mas que a ação “saber ler” não ocupa o mesmo lugar nas duas atividades, pois as operações mentais envolvidas nestes dois tipos de leituras são diferentes.

Passou a ser no produto da união de competências ou da sua acumulação que se baseou a procura de uma instância geradora da transversalidade. Volta-se a atenção para o impacto da escola, da formação contínua, do exercício de uma profissão ou do desempenho de uma função social, atividades a partir das quais se poderiam

«efetivar algumas conexões, seguidas de uma organização em redes, de certos conhecimentos e, ao mesmo tempo, de procedimentos que terminam por tomar a forma de organizações mentais estáveis»,

as quais se denominam por capacidades (Rey, 2002, p. 68).

3.2. Sociedade de informação e formação de utilizadores

As mudanças que se verificaram na sociedade alteraram a estrutura social em inúmeros contextos, de tal forma que a percepção da nova estrutura de funções e dos processos dominantes, embora fundamental para que se perceba a dinâmica geral da sociedade (Castell, 2005, p. 606), se apresenta com uma extrema complexidade.

O conceito de redes está presente em todos os domínios da sociedade, na economia, através das redes empresariais; na administração pública e privada, pelas redes empresariais; na sociologia, através das redes sociais; na educação e cultura, visíveis nas redes de aprendizagem. Castell (2005, p. 605) afirma que as redes constituem a nova morfologia das sociedades e que «a presença ou ausência na rede e as dinâmicas de cada rede relativamente às outras são fatores críticos de dominação e mudança na nossa sociedade». Esta realidade é impulsionada pela nova geração que tem uma especial apetência para o uso das novas tecnologias da informação e comunicação, sendo capazes de fazer várias tarefas em simultâneo,

«mudando rapidamente de um ambiente electrónico para outro, recolhendo e processando informação de forma completamente inovadora [...] eles precisam de um PC com tecnologias sofisticadas num ambiente de aprendizagem flexível e que oferece oportunidades para aprender, praticar, comunicar com os colegas e o professor, para trabalhar [...]» (Das, 2007, p. 2).

Existem algumas teorias que tentam explicar este padrão comportamental, como é o caso de Prensky (2001, p. 2) que, no seu artigo *Digital natives, digital immigrants*, definiu os primeiros como sendo indivíduos capazes de executar várias tarefas em simultâneo, com acesso a uma série de novas tecnologias, demonstrando confiança nas suas competências para as utilizar, usando a internet para fins educacionais assim como para outras atividades, diferentes dos imigrantes digitais que são os que, como nós, nasceram em meados do século passado e que se adaptaram a esta realidade, uns mais facilmente do que outros, embora mantenham a memória da realidade passada.

Contudo, dados de investigações posteriormente realizadas têm mostrado um entendimento distinto acerca desta perspetiva como é o caso dos produzidos pelo relatório do OberCom, com base em dados do INE, com o objetivo de averiguar até

que ponto os jovens portugueses eram, efetivamente, nativos digitais e se existiam diferenças assinaláveis entre as populações utilizadoras de internet dos 10 aos 15 anos e dos 16 aos 74 anos, contestando Taborda (2010, p. 6) a cristalização do conceito “nativo digital”.

Este autor frisava que as diferenças entre as gerações não é tão marcante como o sugerido no relatório e «que o contrário está mais perto da verdade», que «a sociedade contemporânea não é descontínua do passado» e que a tecnologia, sendo um fator importante, não é determinante.

Neste contexto, estes resultados permitiram que a caracterização assumida para os nativos digitais pudesse ser reconhecida de forma distinta, tendo em conta que a exposição às tecnologias por outras camadas da população é a condição mais transformadora, embora se conjugue aqui também o nível educacional, como também reconhecendo que nas faixas etárias mais precoces existem assimetrias de condição – social, económica, geográfica, educacional, cultural – o que necessariamente implica que não se possa tratar este grupo como se todos os elementos tivessem o mesmo perfil, do ponto de vista da integração digital, sob pena de se acentuarem situações de desigualdade.

Estas linhas de investigação possibilitam que se perspetivem estas questões segundo outros ângulos, lançando desafios a diferentes parceiros sociais, nos quais se incluem o governo central, a Escola, os municípios, as redes de bibliotecas, os centros de formação, entre outros, para que, de forma concertada, se possam adotar metodologias de trabalho colaborativo que conduzam a práticas efetivas que possibilitem que as crianças e jovens se tornem cidadãos capazes, isto é, que saibam integrar o seu conhecimento na vida quotidiana, que sejam leitores e escritores competentes, que consigam encontrar informação quando dela necessitarem, argumentando em defesa dos seus direitos pessoais e dos da sua comunidade, capazes de conhecer e respeitar outras realidades distintas das suas.

Não obstante as apetências tecnológicas que se constatarem, esta geração de nativos digitais, designadas por Centelles Pastor (2009, p. 60), de Geração Google, é também a mesma que este autor caracteriza como sendo aquela que, embora use a internet e outras tecnologias da comunicação, não possui, no geral, competências investigativas ou discernimento para perceber a credibilidade da informação obtida na web, realizando-as de forma horizontal – saltando de página em página, lendo de

forma superficial, decidindo rapidamente o que entendem ser relevante, clicando insistentemente.

3.3. Formação de utilizadores em bibliotecas: breve abordagem

A formação de utilizadores tem sido entendida pelas bibliotecas como um serviço para divulgar a instituição, os seus serviços e recursos para a recuperação da informação, sendo por isso orientados para o uso e, em alguns casos, para o ensino bibliográfico-documental.

Esta tipologia de formação foi criada pelas dificuldades que os utilizadores de bibliotecas demonstravam, originadas pela complexa organização da informação documental, desde a localização e recuperação do documento na estante, arrumado segundo sistemas de classificação difíceis e pouco sinalizados, até à obtenção da própria informação pretendida. (Gómez Hernández & Benito Morales, 2001, p. 54).

Esta realidade tem vindo a mudar porque uma percentagem significativa de pessoas modificaram a sua forma de ver o mundo e começaram a examinar os acontecimentos segundo uma nova perspetiva comum, originando-se uma mudança de paradigma, cujas consequências se fazem sentir nas organizações entendidas como unidades sociais, formadas por pessoas que trabalham para cumprir os objetivos a atingir e que têm um ou mais gestores que coordenam as tarefas ou os resultados, desenvolvendo atividades num determinado contexto, público ou privado.

A BP enquadra-se nesta definição pois é uma organização posicionada num contexto público, sendo influenciada com o que ocorre em seu redor, ocorrência à qual não é estranha dado a sua longevidade centenária, estando familiarizada com a renovação e a mudança. Faz, tradicionalmente, parte do grupo daquelas que agora se designam por «learning organizations», isto é, aquelas que sabem aproveitar a

«[...] energía intelectual, los conocimientos y la experiencia de que dispone para evolucionar y adaptarse a las necesidades tanto del mercado como de las personas o grupos con los que mantiene algún interés o relación» (Lozano Díaz, 2006, p. 18).

As mudanças sociais que se registaram na sociedade atual conduziram a uma progressiva abertura da Biblioteca, instituição que se moldou às necessidades dos seus utilizadores, facilitando o acesso e concebendo uma organização espacial que possibilitou tanto o uso dos recursos bibliográficos existentes, como o dos distintos espaços que a constituem.

Uma melhor sinalização espacial e da própria coleção, que passou a ser de livre acesso, assim como a amigabilidade dos interfaces de consulta foram guiando e facilitando o uso, criou a necessidade de formar para a pesquisar informação em novas fontes de informação, em distintos tipos de suporte, tal como o uso de bases de dados especializadas (Gómez Hernández & Benito Morales, 2001, p. 54).

O exercício da cidadania democrática só é pleno quando o cidadão tem acesso aos saberes socialmente elaborados e que estão registados em distintos recursos informacionais, nas mais variadas formas do impresso ao virtual, devendo estes estar disponíveis tanto em contexto escolar, lugar de eleição para a instrumentalização dos alunos na aprendizagem do seu uso, como também nas BP, que assumem como uma das suas missões a formação de utilizadores, preparando-os para a realidade que a complexidade de oferta dos mais diversificados produtos da informação implica e que exigem de quem precisa ou pretende acede-los, novas competências para que saibam usar distintas «fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos» (Kuhlthau, 2006, p.10).

3.3.1. Formação de utilizadores no concelho de Lousada

O atual modelo de formação de utilizador disponibilizado aos cidadãos da comunidade envolvente pela BML, teve como base o trabalho desenvolvido em parceria com as BE do concelho, desde 2006.

As atividades culturais centravam-se na promoção da leitura com o desenvolvimento de horas do conto, *peddy papers*, ateliês de escrita criativa, de expressão plástica, em lançamentos de livros ou exposições de artes plásticas.

Naquela altura, não se percecionava nas salas de leitura da BML uma procura de apoio a tarefas relacionadas com o processo investigativo, por parte dos utilizadores. Mas, em prole da verdade, mesmo que esta realidade ocorresse, não existiam condições que possibilitassem uma orientação eficaz e continuada a estes utilizadores, principalmente devido à inexperiência e baixo nível de conhecimentos dos elementos da BML, relativamente aos conceitos, técnicas e ferramentas associadas à elaboração de trabalho de pesquisa científica, no âmbito da LI.

O reconhecimento desta constatação gerou um sentimento de insegurança na equipa, só ultrapassado com a experiência adquirida pela prática em contexto real, ao longo dos últimos anos, que foi geradora de ação para mudar este panorama.

A existência de uma boa relação institucional, entre o Município de Lousada e a comunidade escolar, possibilitou que, desde 2004, se congregassem esforços para a criação de um grupo de trabalho concelhio, então constituído por cinco professores coordenadores de BE, que passaram a reunir-se mensalmente, a partir de 2006, com elementos do Serviço de Apoio a Bibliotecas Escolares da Biblioteca Municipal de Lousada (SABE/BML).

Em 2008, partilhamos com este grupo de trabalho concelhio as dificuldades observadas na utilização dos recursos existentes nas diferentes salas de leitura da BML, por utilizadores em idade escolar, frequentando os distintos níveis de ensino básico. Foi assinalada a fraca implementação escolar de metodologias que propiciassem a aprendizagem de técnicas que favorecem o estudo, a pesquisa da informação e a organização do conhecimento adquirido, com implementação continuada ao longo do ciclo escolar, nos diferentes níveis de ensino, a partir através das BE.

A partir da BML promoveram-se sinergias, conjuntamente com outros parceiros, que propiciaram a criação de estratégias de promoção de competências literácicas, entendidas como básicas para a persecução e consubstanciação dos conhecimentos obtidos em contexto escolar como, mais tarde, possibilitadores de aprendizagens ao longo da vida, para implementação a nível concelhio. Neste contexto, destacar-se-iam as competências relacionadas com a própria leitura enquanto ferramenta, com a promoção de competências de leitura ativa, tais como tirar notas, sublinhar informação relevante, coligir informação em esquemas, resumir texto, entre outras, como também daquelas ligadas à LI, tais como, pesquisa de fontes de informação, de informação em documentos de distintos suportes, a referenciação bibliográficas, entre outras.

Neste contexto, congregaram-se desde 2008 distintas estratégias num Plano Anual então designado por *Leitur@s e Literacias para Miúdos e Graúdos*, apresentado a partir do SABE/BML a todo o grupo de PB, tendo como objetivo a promoção de competências da LI, baseado num ciclo de ações de formação de utilizador direcionadas para os 3^{os} e 4^{os} ano do 1º CEB, em nove estabelecimentos de ensino com BE, promovendo-se ativamente o uso posterior, em contexto de ensino aprendizagem, dos conceitos teórico-práticos abordados, apoiado pela disponibilização de guias orientadores entregues aos professores e alunos.

Esta aposta no 1º CEB foi fundamentada na convicção, também defendida por Sequeira (2002, p. 55), relativamente às grandes dificuldades no domínio da língua materna, ao longo dos distintos níveis de educação, apontando como causa para este insucesso «[...] uma educação elementar deficiente, vitimada por muitos abandonos, muitos silêncios, muita pobreza. Referimo-nos ao 1º ciclo de escolaridade».

Esta realidade implica a cooperação de distintos parceiros: «Governantes, famílias, professores, associações, cidadãos» e, acrescentamos nós, as bibliotecas públicas (BP) e BE que «têm de tomar consciência da importância deste ciclo de aprendizagem e actuar em conformidade. Evitar-se-ão, nos ciclos seguintes, muitos insucessos, remediações, frustrações» (Sequeira, 2002, p. 55).

Estas convicções apoiaram a decisão de criação de um modelo de formação modular, para aplicação continuada, articulado entre o bibliotecário municipal, o PB e o professor titular, promovendo a apropriação das metodologias de trabalho abordadas, incentivando os alunos a usa-las, tanto em contexto de sala de aula como em casa, com acompanhamento da família.

A planificação das ações de formação de utilizador, desenvolvidas nos 3^{os} e 4^{os} anos, foi realizada por um grupo multidisciplinar, tendo por base um plano de intervenção que decorria ao longo de duas semanas por mês, durante do ano letivo, abrangendo sistematicamente todos os estabelecimentos de ensino de 1º CEB com BE integrada.

A formação de utilizadores nas BE concelhias está entrecruzada com a história da formação de utilizadores da BML, sendo um dos domínio onde os PB começam agora, autonomamente, a desenvolver ações em articulação com currículo.

3.3.2. Formação de utilizador em bibliotecas escolares

Desde a década de 80 que investigadores, entre os quais Einsenber e Berkowitz, defendiam a integração da LI no currículo escolar por se verificar «uma interligação entre três elementos essenciais – educação, literacia da informação e aprendizagem ao longo da vida – tendo por base as bibliotecas.» (Rodrigues, 2010, p. 40). Este entendimento estava já patente no *Manifesto da Biblioteca Escolar da UNESCO de 1999*, cujo texto permite estabelecer uma relação entre o papel que cabe à BE e a criação de condições para a promoção de competências literácicas, a formação de utilizadores e a aprendizagem ao longo da vida, quando refere que as funções que

se associam às BE são essenciais para a aquisição de competências da leitura, da escrita, da informação, educativas e culturais.

Muitas destas funções pertencem ao âmbito das competências da formação do utilizador, como é o caso da promoção dos hábitos de leitura e da escrita nas crianças, a aprendizagem de competências que possibilitem a utilização dos recursos existentes na Biblioteca, ao longo de todas as fases da vida, oferecendo oportunidades de aprendizagem para a avaliação da fidedignidade da informação pesquisada, promovendo a criação e utilização dessa informação em qualquer suporte, formato ou meio, com finalidades distintas, nomeadamente a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento da imaginação e como forma de entretenimento.

O cumprimento de funções adstritas à BE implica a disponibilização de serviços que dotem os alunos de instrumentos que permitam o uso dos recursos existentes, com o duplo objetivo de realizarem as suas consultas autonomamente e de obterem o máximo proveito da informação recolhida (Baró & Maña, 2008, p. 3).

Estas autoras referem a formação de utilizadores como uma das funções básicas das bibliotecas, salientando a importância que esta assume na BE devendo, por isso, conceber-se desde os níveis mais precoces da escolaridade, ideia partilhada por Maria Clementina Venegas Fonseca, citada por Centelles Pastor (2009, p. 58), que refere a alfabetização informacional entre as suas funções primordiais.

Baró & Maña (2008, p. 3) referem que a expressão, em contexto de Biblioteca, enquadra «todas aquelas ações direcionadas para o ensino da utilização da biblioteca e dos seus recursos» e que o seu desenvolvimento, em contexto escolar, deve ser proposto como qualquer outra aprendizagem, a partir de conteúdos e de uma programação curricular, pois

«la formación de los alumnos en el uso de la información –búsqueda, selección, análisis, consulta – deberá ser una responsabilidad compartida entre la biblioteca y la enseñanza en las aulas: por un lado, la programación global y progresiva de unos contenidos y los recursos para aprender conceptos y procedimientos; por el otro, estos conceptos y procedimientos aplicados a investigaciones y proyectos de una materia»,

acrescentando que os distintos níveis de educação e de ensino devem estar contemplados no programa.

As atividades formativas neste contexto não podem ser confundidas com as de animação da leitura, que se revestem doutros objetivos, ainda que muitas vezes compartilhem métodos, espaços, recursos e intervenientes. Tão pouco se pode considerar como formação de utilizadores o simples trabalho dos alunos na BE,

mesmo quando realizado com orientação de um professor, uma vez que esta prática somente implica uma mudança de cenário em relação à sala de aulas.

Assinala-se também o facto da designação *formação de utilizador* conviver com outras denominações diferentes na Escola, embora estas se refiram todas ao mesmo conceito, como acontece com as expressões *técnicas documentais*, *habilidades documentais* ou *educação documental*, podendo estas ser consideradas termos sinónimos da primeira, sem que as características de conteúdo sejam alteradas, dado que o intuito comum é o de ensinar a usar a informação, mas podendo fazer com que possa soar estranho no contexto da própria BE.

A organização em rede facilita e legitima o trabalho colaborativo entre a BP e as BE e entre estas e outras de diferentes agrupamentos de escolas, permitindo que os cidadãos, ao longo dos diferentes contextos da sua vida, tenham a capacidade de aprender continuamente, identificando as suas necessidades de informação, sabendo como obtê-las e utilizá-las, comunica-las, sendo assim autónomos na sua relação como o conhecimento.

A realização desta missão cabe tanto às BE como à BP, especialmente no que concerne à formação de utilizador.

A este respeito Baró & Maña (2008, p. 4) referem que mesmo que a escola possua uma BE cuja coleção esteja atualizada, com temática variada e em diferentes suportes, organizada para a fácil recuperação dos documentos nas estantes e orientada por um responsável com formação, «no debemos olvidar las posibilidades de formación que nos ofrece la biblioteca pública».

Esta colaboração permite que cada uma destas instituições forme diferenciadamente os cidadãos, ao longo das diferentes fases da vida, situação que, refere Kuhlthau (2006, p. 10), é propiciada durante a escolaridade, pois os recursos informacionais existentes na BE constituem um manancial promotor do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para viver e conviver na sociedade atual, apoiados pelos existentes nas BP, que tem como uma das funções atribuídas, a formação de utilizadores, frisando Baró & Maña (2008, p. 4) a este respeito, que se deve considerar os benefícios que um programa comum de formação dos utilizadores, entre as duas instituições, incentivando-se o hábito de uso continuado de bibliotecas, pois uma vez finalizado o percurso académico os

utilizadores passam a usar os serviços da BP, no seu percurso formativo, inserido no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

3.3.2.1. Paradigma da formação de utilizadores

A expressão “mudança de paradigma” é genericamente usada para descrever uma modificação profunda nos nossos pontos de referência.

O trabalho na BE somente se entenderá como formação do utilizador quando este constituir a aplicação prática dos conteúdos apreendido em sessões de formação prévias realizadas pelo PB, pois esta é uma das suas tarefas principais. O programa de formação de utilizadores deve, necessariamente, contemplar os conceitos e habilidades relativas ao uso da informação, requeridos para levar a cabo com êxito qualquer processo de trabalho intelectual.

Centelles Pastor (2009, p. 57) refere a necessidade da realização de mudanças no modelo de formação de utilizador tradicionalmente adotado, cuja aprendizagem é caracterizada por um conjunto de ações desenvolvidas «com fichas de trabajo, unidades didácticas que inciden en determinadas destrezas, juegos de exploración y de búsqueda.», com base em atividades aparentemente bem pensadas, cuja implementação gera alunos bem treinados para responderem perfeitamente aos exercícios.

A validação dos resultados destas linhas de trabalho só se torna visível quando, num contexto distinto, se solicita a realização de uma pesquisa ao aluno sem que este tenha sido previamente informado, sendo então que se verifica que «no sabe cómo actuar, no tiene claro lo que debe hacer, por donde empezar», e que apresenta dificuldades consideráveis quando se trata de responder a questões de ordem prática, relacionadas com o quotidiano como o relato ou a explicação do processo a seguir para chegar a determinada conclusão.

Este autor sublinha a ausencia de «un cierto espíritu Colombo»(Centelles Pastor, 2009^a, p. 58). no modelo de formação de utilizadores, enquanto prototipo do investigador intusiasta, observador, metódico, na procura da solução do enigma e na capacidade de nos posicionarmos ao nível dos mais novos, superar desafios, permitindo-lhes a construção da sua própria identidade

A formação de utilizadores competentes passa pela existência de uma Biblioteca eficazmente organizada, apoiada por uma equipa de profissionais que promovam a

curiosidade e projetos individuais e coletivos, a partir dos quais formador e formando possam realizar juntos as pesquisas, existindo o lugar para o erro e para a descoberta conjunta, com continuidade à sala de aulas, ajustando a vida escolar à realidade (Centelles Pastor, 2009^b, p. 69).

A ênfase deve ser colocada na conversão da informação em conhecimento, como também num entendimento mais amplo do conceito de Biblioteca, independentemente da tipologia, enquanto lugar de encontro facilitador do fluxo criativo onde todos devem comunicar no mesmo comprimento de onda e se ensina a utilizar distintas ferramentas que incrementam a autonomia, a formulação de perguntas pertinentes e a estruturação de ideias coerentes.

3.3.2.2. O processo de trabalho intelectual na formação de utilizadores

A aprendizagem por projetos em BE deve partir de um conjunto de questões prévias dirigidas ao alunos, relativas ao próprio projeto, abordando a motivação para a realização de um trabalho de investigação, a forma estrutural do trabalho, o tempo disponível para o realizar, a constituição da equipa de investigação, o local de realização (Centelles Pastor, 2009b, p.70), entre outros, sendo esta metodologia passível de ser adotada por bibliotecas de tipologias distintas.

Esta abordagem é também apoiada por Baró & Mañà (2008, p. 4) para a concretização do processo de trabalho intelectual, dividindo-o em três etapas distintas: o planeamento, a pesquisa documental e a elaboração do trabalho propriamente dito, ressaltando a conveniência das propostas de trabalho – ou projetos – terem o seu início e final na sala de aulas e beneficiarem de um trabalho paralelo de pesquisa documental, realizado na BE.

A primeira fase, orientada pelo professor responsável pela investigação, consiste em fixar o objetivo do trabalho e identificar o tema a desenvolver, sendo fundamental no planeamento das estratégias a seguir pela disponibilização de informações gerais que nortearão o desenvolvimento do projeto, possibilitando ao intervenientes diretos a possibilidade de decidirem em função do pretendido, isto é, a determinação da finalidade da pesquisa, em função da qual poderão limitar a sua consulta em extensão e profundidade, organizando os assuntos por uma ordem baseada nos conceitos já dominados, e por aqueles que ainda desconhecem, ajustando as consultas ao necessário, formulando os termos para pesquisa com maior precisão.

A segunda fase é aquela onde decorre o processo de pesquisa documental, devendo este realizar-se na BE, sob orientação de elementos da equipa da BE, pois são estes que melhor conhecem e dominam os instrumentos de consulta.

Com um programa de formação que contemple uma abordagem progressiva adaptada aos diferentes níveis de ensino, incorporado na programação curricular, esta fase resultará na aplicação prática continuada, uma vez que a aprendizagem de conceitos e competências serão realizadas progressivamente, de forma encadeada.

A última fase é realizada pelos alunos, habitualmente num contexto que promove a autonomia, com grande orientação do professor, trabalhando-se a informação: seleccionar, relacionar, sintetizar ou desenvolver, uso dos dados para expor o argumento, reescrever para mostrar os resultados da investigação.

As autoras chamam a atenção para a importância da aceitação destas metodologias nos níveis de ensino mais básicos, evitando o entendimento de que este processo «de labor intelectual es propio de proyectos de investigación relacionados con alumnos de cursos superiores», pois o processo de pesquisa de informação que os alunos necessitam de fazer estrutura-se com base na mesma metodologia, variando apenas o nível de complexidade da investigação (Baró & Maña, 2008, p. 5). Esta é, de facto, uma percepção que ainda prevalece na nossa realidade profissional.

Existem vários modelos de apoio à pesquisa, tais como o modelo de *Marland*, o de *Kulthau*, o *PLUS*, o *Big6*, entre outros, que integram os conteúdos a abordar, promovendo a autonomia dos alunos na busca de conhecimento em contexto escolar e, mais tarde, ao longo da vida (Centelles Pastor, 2009, p. 71).

A formação de utilizadores enquadra-se na segunda fase do processo de trabalho intelectual, anteriormente referenciada, direccionando-se para o uso da Biblioteca e dos recursos pedagógicos existentes.

Com a finalidade de que os alunos sejam capazes de usar qualquer Biblioteca e consultar documento em distintos tipos de suportes, deve elaborar-se uma programação progressiva e modular que se adapte às capacidades dos alunos, formulando os objetivos específicos e expondo os conceitos, procedimentos e atitudes que eles devem dominar no final de cada uma das etapas.

Os programas de formação de utilizadores devem apresentar os conteúdos segundo um encadeamento gradual, distribuídos por três níveis, abordando no primeiro as

questões relacionadas com o conhecimento da própria Biblioteca, dos serviços e recursos existentes estando, por isso, mais próximo do ato de informar do que do de formar, pois parte do seu conteúdo está assumida nos documentos disponibilizados aos alunos com informação geral sobre este espaço.

O segundo nível direciona-se para a formação no uso da Biblioteca, tais como a pesquisa em catálogos bibliográficos da escola, de outras instituições ou existentes na internet, a descodificação de um registo bibliográfico ou a localização de documentos nas estantes.

O último nível integra a formação no uso dos recursos existentes na Biblioteca, independentemente do tipo de suporte, nomeadamente os sistemas de consulta e organização da informação, o uso de sumário e de índices.

O conteúdo de cada um destes níveis é independente dos restantes, mas a progressão entre eles torna-se imprescindível dentro de um processo de trabalho intelectual (Baró, M & Mañà, T., 2008, p.7)

II – ESTUDO EMPÍRICO

4. Metodologia

4.1 Apresentação do estudo

Com este estudo pretendemos implementar um projeto de desenvolvimento de técnicas de trabalho intelectual, colaborativamente desenvolvido pela Biblioteca Municipal (BM) e pela Biblioteca Escolar (BE), para aplicação num dos anos terminais do ensino secundário, cuja génese residiu no desejo de encontrarmos soluções práticas que possibilitassem respostas a problemas relacionados com a pesquisa, análise e organização da informação.

Assim, formulámos as questões de investigação que pautaram todo o processo investigativo, delimitando como área de estudo a região do Vale do Sousa, por ser aquela onde nos inserimos.

A investigação realizou-se por etapas. Iniciámos, simultaneamente, a primeira e a segunda etapa, relativas à identificação, avaliação e formulação do problema. Na revisão bibliográfica abordámos as teorias prevaletentes sobre trabalho colaborativo em LI, com base em parcerias, integrando a BM e outros parceiros sociais concelhios, nomeadamente redes de bibliotecas concelhias, ou BE de distintos níveis de ensino, de forma continuada, na área seleccionada. Contudo, carecíamos de material bibliográfico relativo a estudos publicados no contexto acima descrito, sendo necessário a realização de um estudo exploratório para percebermos o estado da arte na região, neste contexto, para fundamentação da revisão bibliográfica. Para tal, criámos um guião de entrevista e testámo-lo, ajustando os pontos necessários. Contactámos os responsáveis das BM do Vale do Sousa, solicitando a sua colaboração, marcando-se reunião para a realização da entrevista.

Necessitávamos, igualmente, de realizar um ponto de situação, relativamente ao domínio de competências da LI, envolvidas no processo de investigação, na elaboração de trabalhos escolares, de alunos do 10º ano de ensino regular no concelho de Lousada. Como não existiam dados disponíveis, tornou-se necessária a realização de um estudo exploratório neste nível de escolaridade, cujos resultados permitissem balizar as áreas a abordar no plano de ação prático a desenvolver.

Assim, no início do ano letivo realizámos contactos informais e selecionámos a Escola Secundária de Lousada (ESL), cuja PB foi recetiva à proposta apresentada, envolvendo-se no processo de investigação e formalizamos, posteriormente, o pedido ao órgão de gestão da referida escola, tendo-se iniciando a terceira etapa, com a aceitação imediata de todas as partes envolvidas.

Encetamos a quarta etapa com a realização do estudo exploratório tendo como público-alvo os alunos do 10º ano de ensino regular da ESL, escolhendo como instrumento de recolha de dados um questionário de diagnose, elaborado e testado numa turma do 10º ano, de outro estabelecimento de ensino.

Na quinta etapa procedemos a uma reavaliação das questões da investigação inicialmente traçadas, introduzindo algumas alterações ao nível da sua formulação.

Na sexta etapa traçámos os objetivos específicos para cada uma das fases de investigação, que pudessem guiar a avaliação da mesma, que culminou na sétima etapa, com a implementação do projeto de intervenção, em contexto prático, com a concordância dos alunos envolvidos, tendo como base o modelo Big6, com a criação de guiões de apoio a cada uma das etapas da pesquisa e que decorreu de janeiro a junho de 2011. Durante este período, tanto a planificação das sessões de formação como a elaboração dos diferentes guiões de orientação foram realizadas em parceria com a PB da ESL. A planificação das sessões foi integrada na lecionação das unidades temáticas, em contexto de sala de aula, durante o ano letivo, tendo sido sumariadas. A implementação da intervenção prática, constituída por oito ações teórico-práticas, foi realizada pela PB, tendo culminado na elaboração de um trabalho escrito produzido pelos alunos, que teve como base as seis fases de orientação do modelo BIG6, que foram exploradas ao longo do ano letivo.

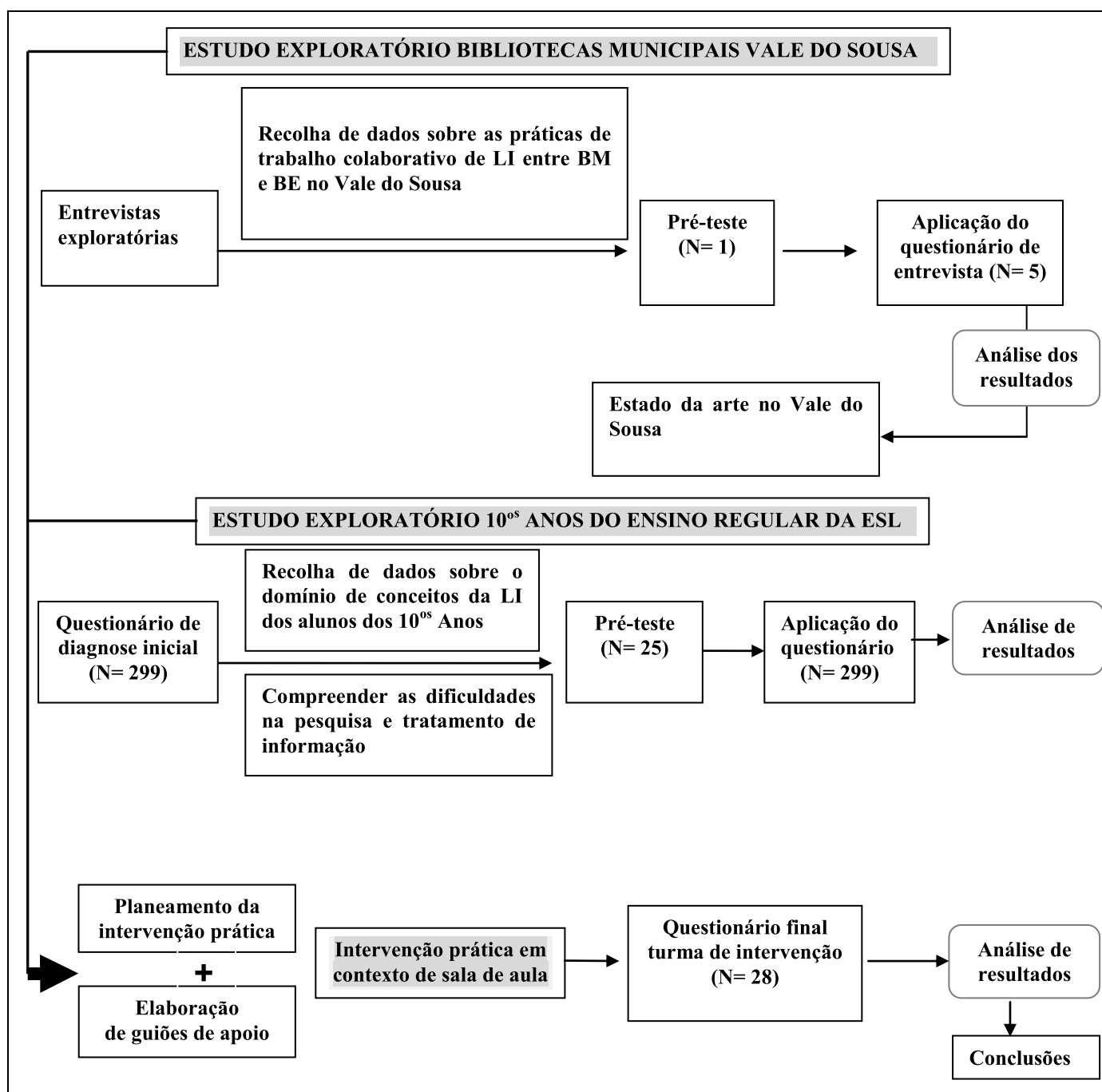
A última etapa consistiu na interpretação dos dados do questionário de diagnose inicial e do questionário final da turma onde decorreu o trabalho prático, que nos remeteram para as conclusões finais e para uma subsequente reflexão sobre as mesmas à luz dos objetivos previamente traçados.

A opção metodológica pela investigação-ação, que foi assumindo forma de estudo de caso, originou uma investigação mista e complementar. Para resposta às questões de investigação e no âmbito das metodologias referidas, selecionámos técnicas de recolha de dados e elaborámos os respetivos instrumentos, recorrendo tanto a métodos qualitativos como quantitativos de análise, por os primeiros possibilitarem uma compreensão mais profunda dos pensamentos e atitudes que

não podem ser alvo de quantificação rigorosa, pois os conceitos ou comportamentos abordados só são entendíveis quando dissecados e os segundos permitirem uma maior objetividade e rigor sendo possível, pela seleção de uma amostra significativa, fazer generalizações dos resultados obtidos para o caso em estudo:

- entrevistas a bibliotecários do Vale do Sousa, para perceção do estado da arte em práticas de promoção de competências da LI e articulação com escolas;
- questionário de diagnose aplicado a alunos do 10º ano de ensino regular da ESL;
- questionário final aos alunos da turma de intervenção.

No esquema a seguir (Quadro 3), resumem-se as distintas etapas descritas:



Quadro 3: Fases do processo investigativo

4.2. Questões da investigação

Pretendemos, através deste estudo, dar resposta ao problema de partida que se concretiza em cinco questões:

De que forma a BM e as BE poderão colaborar na promoção de competências literárias da informação que complementem o processo de ensino-aprendizagem?

- a) Qual a situação no que diz respeito à articulação entre BM/BE no Vale do Sousa?
- b) Qual o estado da arte relativamente às dificuldades relacionadas com a pesquisa, análise e organização da informação dos alunos do 10º ano da ESL?
- c) Os programas continuados de formação em literacia da informação proporcionam respostas efetivas às dificuldades sentidas por alunos envolvidos nestes projetos?
- d) Que mais-valias existem na cooperação entre BM/BE no sentido de desenvolver metodologias para a promoção de competências das LI?
- e) Quais os principais obstáculos à criação e implementação de programas colaborativos continuados entre BM / BE?

Perspetivamos que a análise dos dados recolhidos possibilite a resposta a algumas das questões colocadas e que, em alguns casos, confirme o que já intuitivamente admitíamos, relativamente ao fraco desenvolvimento de programas de atividades continuadas de LI, por parte de BM com BE, e que viessem corroborar as perceções empíricas relativas às dificuldades sentidas pelos alunos na pesquisa, análise e organização da informação, servindo de base à planificação das ações de formação da informação, à elaboração dos guiões de orientação e aos exercícios práticos a eles associados.

Não prevíamos, contudo, se o desfecho da intervenção prática produziria resultados efetivos e, a existirem, se seriam verificáveis a curto / médio prazo, ou se permitiria confirmar os resultados esperados ou perspetivar outros, possibilitando uma visão mais realista que orientasse a nossa ação sobre a problemática em estudo.

4.3. Caracterização do contexto do estudo

4.3.1. Biblioteca Municipal de Lousada

O concelho de Lousada juntamente com o de Felgueiras, Paços de Ferreira, Penafiel, Paredes e Castelo de Paiva constituem a Região Urbana do Vale do

Sousa. Lousada situa-se na transição do Douro para o Minho, tendo uma área aproximada de 96.3 km², sendo constituído por 25 freguesias, pelas quais se distribuem cerca de 47.217 habitantes e que, segundo os resultados provisórios dos Censos 2011 (INE, 2011), se trata do concelho como o mais jovem do país, com 39.06 % da população residente entre os 0 e 24 anos.

Integrado numa zona muito fértil, com excepcionais condições agrícolas, Lousada reúne as características ideais para a prática da agropecuária, a par de outras atividades que estão na origem do desenvolvimento económico do concelho, como a indústria, cujos sectores mais desenvolvidos são o calçado, as confeções, o mobiliário, a construção civil e ainda algumas serrações. Na atualidade, uma elevada percentagem dos jovens desempenha funções na indústria transformadora, enquanto um pequeno setor da população se ocupa do artesanato. A população tem ao seu dispor um vasto conjunto de equipamentos no âmbito da educação, cultura, desporto e tempos livres, sendo o concelho servido por modernas vias de comunicação.

A BML está inserida no centro da Vila de Lousada. Embora já exista desde 1983, só foi oficialmente integrada na RNBP em setembro de 2003, disponibilizando distintos serviços, entre os quais os de extensão cultural e educacional.

Tem por missão assegurar o acesso de todos os cidadãos a todos os tipos de informação, tendo como objetivos a criação e consolidação de hábitos de leitura desde a primeira infância; o incentivo à educação formal e informal; a promoção da criatividade e o conhecimento sobre o legado cultural; estimular o apreço pelas artes e pelas realizações e inovações científicas; desenvolver em crianças e jovens a capacidade de utilizar a informação como meio de acesso ao conhecimento, incrementando a utilização das novas tecnologias para a promoção das literacias.

Este equipamento é igualmente usado para conferências, encontros e actividades culturais e artísticas, constitui um contributo significativo para a vitalidade da zona em que se insere, um importante centro de encontro, de autoformação e de sociabilidade, uma porta de acesso local ao conhecimento, fornecendo as condições básicas para a aprendizagem ao longo da vida, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural do indivíduo e dos grupos sociais, assumindo-se, assim, como um centro comunitário por excelência.

O Serviço de Extensão Cultural e Educacional foi reorganizado em 2006, tendo para tal contribuído a compreensão da implicação de vários fatores, entre os quais:

- elevada taxa de cidadãos com baixo nível de habilitações;
- existência de uma elevada percentagem de crianças e jovens,
- elevada taxa de insucesso escolar e desistência precoce do sistema de ensino;
- baixo índice de leitura, à semelhança do resto do país;
- baixo domínio de técnicas de leitura ativa;
- poucas BE no concelho (4 no 1ºCEB, 4 no 2º/3ºCEB e 1 no ensino secundário).

Estes fatores nortearam a necessidade da BML reforçar o seu posicionamento na comunidade escolar, promovendo o estabelecimento de uma rede concelhia – a Rede de Bibliotecas de Lousada (RBL) – que envolvesse outros parceiros sociais, tanto a nível concelhio como interconcelhio, possibilitando a criação de estratégias integradas que propiciassem o desenvolvimento de diferentes literacias, através da criação de um círculo virtuoso de desenvolvimento de competências.

4.3.2. Biblioteca Escolar da Escola Secundária de Lousada

A ESL foi criada pela Portaria Nº 907/83, de 1 de outubro da Presidência do Conselho de Ministros e Ministério das Finanças, do Plano e da Educação, publicada no Diário da República Nº 227 de 1 de outubro de 1983.

Foi intervencionada pela Empresa Parque Escolar, enquadrada no *Programa de Modernização das Escolas com Ensino Secundário*, no ano letivo de 2010/2011, estando agora sedeada num moderno edifício de três pisos, constituído por amplos espaços, onde se encontram todos os serviços inerentes ao ensino aprendizagem, rodeado por um harmonioso espaço verde.

Com base nos dados mais recentes (Anexo 1), relativos ao ano letivo 2010/2011, que foram fornecidos pelo Órgão de Gestão, a escola foi frequentada por um total de 2405 alunos, dos quais 1012 distribuídos por cursos diurnos, 165 alunos em curso noturnos e ainda por 1230 alunos no Centro de Novas Oportunidades.

A BE está integrada na RBE desde 2003. Situada no primeiro piso, em zona nobre da escola, ocupa uma área de 276 m², sendo constituída por distintas zonas funcionais (Anexo 2) recomendadas para este tipo de espaços, por onde se distribuem 64 lugares sentados, dispendo de mobiliário adequado, organizado de acordo com as recomendações da RBE.

A coleção, cujo estudo realizámos e que se apresenta em anexo (Anexo 3), está disponibilizada em regime de livre acesso. É constituída por 7197 documentos, dos quais 6311 (87,7%) são documentos livro, 886 (12,3%) não livro e com um conjunto de publicações periódicas cujo serviço de continuidade não está atualizado.

É um espaço que apresenta boas condições de luminosidade, de acústica e acessibilidades que, no seu conjunto, contribuem para que seja um local confortável.

A BE é um local de eleição tanto para alunos como para docentes, facto registado nos dados do *Relatório de Avaliação da BE da RBE de 2010/2011*, realizado pela PB, que indicam uma frequência superior a 80,0% de docentes na BE, recorrendo aos seus serviços e recursos (Escola Secundária de Lousada, 2011). Apresenta um historial de disponibilização de serviços de qualidade, o que se constatar por observação direta e por consulta à informação disponibilizada no blogue da BE, assim como na página web da escola. Contudo, a análise a documentos de gestão, como é o caso do Projeto Educativo da Escola, mostra-nos que a referência a este serviço é residual o que, em nosso entender, enfraquece a sua posição fulcral enquanto centro de recursos de informação e tecnológico, especialmente na validação das atividades que desenvolve no âmbito do acompanhamento curricular e extracurricular, na formação para o desenvolvimento de competências de leitura e da escrita, da informação, da informática, da difusão da cultura e na formação pessoal e global dos alunos, entre outras (Escola Secundária de Lousada, 2010a).

No ano letivo de 2010/2011, a equipa da BE⁵ foi constituída pela PB, por três professores provenientes de áreas disciplinares variadas e por uma assistente operacional, asseguraram o horário de funcionamento das 8h30 às 18h30. Os professores não possuíam formação específica nesta área, embora tivessem um carácter polivalente.

A gestão da BE foi realizada em articulação com os órgãos de gestão escolar, tendo por base as orientações da RBE, também adotadas pela RBL, da qual é cooperante.

A equipa da BE realizou atividades de índole técnica (Escola Secundária de Lousada, 2010b), integradas no circuito documental, contando com o apoio da SABE/BML. No Plano Anual da BE assumiram-se como prioritários o enriquecimento do fundo documental e a informatização dos documentos.

⁵ Dados publicados no blogue da BE. Disponível em <http://ciberjornal.wordpress.com/plano-de-actividades/equipa-da-biblioteca> (Acedido em 23/7/2012)

Desenvolveram-se atividades de promoção da leitura e de distintas literacias, com ênfase para a LI, numa vertente ligada ao «planeamento, localização, seleção, recolha, organização e registo de informação e à comunicação e realização de trabalhos», apoiando as Áreas de Projeto, em articulação com os diferentes departamentos curriculares.

4.3.3. 10^{os} Anos do ensino regular e Turma de Intervenção

Os 299 alunos do 10^o ano do ensino regular distribuíram-se por treze turmas, sendo 165 do género masculino (55,2%) e 134 do género feminino (44,8%), com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos.

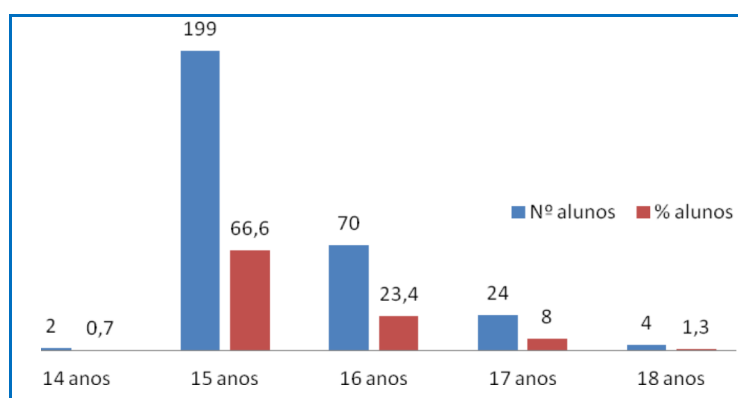


Gráfico 1: Faixas etárias dos alunos do 10^o ano do ensino regular da ESL

O desenvolvimento do projeto de investigação, com recurso à metodologia de um estudo de caso, determinou que a amostra fosse não probabilística e selecionada por conveniência (Freire, 2007, p. 91). Os 27 alunos do 10^o D constituíram a amostra da intervenção prática, representando 9,0% do total de alunos do 10^o ano do ensino regular da ESL, sendo 9 do género feminino e 18 do género masculino, com idades variando entre os 14 e os 18 anos.

4.4. Estudos exploratórios

4.4.1. Bibliotecas municipais do Vale do Sousa

Para reforçar a fundamentação da revisão bibliográfica, centrada no desenvolvimento de programas continuados, realizados em colaboração entre BM e BE, necessitávamos de conhecer o estado da arte no Vale do Sousa, região onde se insere o concelho de Lousada, para o que seleccionámos como instrumento de recolha de informação um questionário para entrevista.

4.4.1.1. Objetivos gerais e específicos

Partindo do tema “*A promoção da LI em BM no Vale do Sousa e articulação com BE concelhias*”, definimos como objetivo geral a compreensão dos fatores envolvidos quer na planificação de atividades de promoção da LI quer na forma como estas são, efetivamente, realizadas em articulação na Escola, a partir da BE ou em contexto de ensino aprendizagem. Com base no objetivo geral, definimos os específicos:

- perceber o entendimento dos bibliotecários municipais relativamente ao conceito de LI;
- verificar qual a tipologia das atividades desenvolvidas na BM no âmbito das LI e sua frequência de realização;
- registar que atividades no âmbito da LI eram realizadas em articulação entre a BM e a BE, de forma continuada.

Estes objetivos originaram a divisão da entrevista em três blocos, segundo o guião apresentado (Anexo 4).

4.4.1.2. Seleção e caracterização da amostra

A amostra não probabilística foi selecionada por conveniência e a sua escolha guiou-se por um conjunto de aspetos relacionados com o espaço geográfico onde se insere a BML, bem como pelos objetivos que nortearam a realização deste estudo exploratório. A opção por esta área geográfica teve por base:

- o desenvolvimento da nossa atividade profissional numa BM da região do Vale do Sousa, em relação de proximidade com as restantes BM da envolvente;
- a existência de redes concelhias de BE em cada um dos concelhos da região;
- a rede escolar no concelho de Lousada (30 jardins de infância, 31 escolas do 1ºCEB, 4 do 2º/3º CEB, 1 EBI e 1 Escola Secundária), servidas por um total de vinte e nove BE, das quais 19 integradas na RBE e 9 não integradas.

Na tabela a seguir (Tabela 1), apresentamos a panorâmica atual, relativamente ao número de estabelecimentos por nível de ensino e às BE que lhe é correspondente:

	Escolas	BE integradas na RBE/RBL	%	BE não integradas na RBL	Total	%
EB1	31	13	41,9	9	22	71,0
EB2/3	4	4	100	-	4	100
EBI	1	1	100	-	1	100
Secundária	1	1	100	-	1	100
TOTAL	37	19	51,3	-	28	

Tabela 1: Nº de BE por nível de ensino no concelho de Lousada

A RBL, formalizada em fevereiro de 2008, é constituída por sete cooperantes, entre os quais o Município de Lousada, a Escola Secundária de Lousada, o Centro de Formação de Associação de Escolas de Sousa Nascente (CFAESN) e os quatro Agrupamentos de Escolas, cujos representantes constituem um grupo de trabalho concelhio.

A sua ação tem-se baseado numa articulação colaborativa, traduzida na implementação de projetos continuados no âmbito da leitura e das literacias, adaptados a distintos níveis de educação e ensino, realizados ao longo de um percurso feito de etapas, em contextos muito concretos, ao longo das quais se tem adquirido experiência e o conhecimento mútuo, fatores geradores da maturidade e autoconfiança necessárias para o desenvolvimento de projetos-piloto, em domínios distintos.

Esta abordagem promove o recurso a metodologias que possibilitam a investigação ação em contexto prático, muitas das vezes só possível pela existência de laços afetivos entre os elementos do grupo de trabalho, facilitadores por excelência da realização de empreendimentos desta natureza e que, necessariamente, incluem o conhecimento de outras práticas e experiências de redes similares na zona envolvente.

Contudo, por tudo o que anteriormente foi referido como motivação para a escolha das BM da região do Vale do Sousa, entre elas a possibilidade de conhecermos melhor a região onde exercemos a nossa atividade, no contexto da problemática em análise, estamos cientes que, tal como frisam Hill & Hill (2002, p. 49), os resultados e conclusões que se venham a obter só se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados para o universo de outras BM.

A amostra deste estudo exploratório é constituída pelos responsáveis das BM dos concelhos do Vale do Sousa: Castelo de Paiva, Felgueiras, Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel.

4.4.1.3. Elaboração do plano e condução das entrevistas

A entrevista com os bibliotecários ou técnicos responsáveis pela dinamização cultural das BM do Vale do Sousa, pareceu-nos o modo mais adequado de recolher a informação de que necessitávamos para compreender, com algum grau de profundidade, as práticas no contexto da promoção e desenvolvimento de projetos

continuados no âmbito da LI em articulação com as respetivas comunidades educativas, para compreensão do estado da arte na região do Vale do Sousa.

O facto de a amostra ser reduzida possibilitou também fazer face à morosidade de obtenção de informação sistémica, condição obrigatória relativamente ao tempo disponível para a realização do estudo.

Tivemos em conta a mais-valia desta abordagem, permitindo o estabelecimento de contactos pessoais, centrados em conversas que possibilitaram aferir, neste caso, quais as linhas gerais que norteavam o desenvolvimento e implementação de atividades relacionadas com a LI e a possível articulação com as respetivas comunidades escolares, permitindo a recolha de dados de opinião, uma vez que os entrevistados puderam expressar o que pensavam e sentiam relativamente ao trabalho desenvolvido, no contexto da problemática, o que contribuiu para fornecer pistas para a fundamentação teórica deste estudo.

Em função das especificidades do nosso estudo de caso, optámos por fazer uma entrevista semidiretiva dada a possibilidade do investigador poder, previamente, determinar os temas a abordar, assim como a ordem e a forma de colocação das questões. Desta forma, o investigador pôde «suscitar um conjunto de discursos individuais, interpretá-los e generalizá-los» Ghiglione & Matalon (1993, p. 2). Quivy & Campenhoudt (2008, p. 192) referem que esta entrevista «não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas, [dispondo-se de] uma série de perguntas-guia [que não se] colocar[ão] necessariamente [...] pela mesma ordem em que [estas foram anotadas]», o que serviu os nossos propósitos, pois permitiu a seleção de um grupo de amostra relativamente reduzido, propiciando a possibilidade de acedermos às informações necessárias, obtidas a partir da formulação de um conjunto de questões concretas.

Freire, A. (2007, p. 113) citando Albano Estrela (1986, p. 357) refere que, para a elaboração de um guião que possa servir de quadro de referência à realização de entrevistas, se deve iniciar pela «[f]ormulação do tema, de forma sintética e explícita», prosseguindo com a «[d]efinição dos objectivos gerais» da entrevista e, a partir destes «evoluir para a definição dos objectivos de ordem específica e a previsão das estratégias de concretização». Assim, todo este processo assentou num guião, que serviu como linha condutora a todo o procedimento, permitindo garantir que os entrevistados respondiam às mesmas questões, sempre com um

certo grau de liberdade na exploração de aspetos específicos de cada uma das instituições, não se inviabilizando a possibilidade de abordagem a outras questões.

O guião da entrevista (Anexo 4) foi testado e ajustado, procedendo-se, em simultâneo, a contactos para agendamento das entrevistas, tendo em conta a disponibilidade de cada interveniente.

A organização temática bem como os objetivos visados com a entrevista foram dados a conhecer a cada entrevistado dois dias antes da entrevista, por correio eletrónico, para se “estabelecer uma relação de parceria que gerasse a possibilidade de reflexividade (Guerra, 2006, p. 51).

Na condução da entrevista, seguimos as indicações de Quivy & Campenhoudt (2005, p. 192) para a realização de entrevistas semidiretivas, propiciando a criação de uma atmosfera agradável para que os entrevistados acessem a «um grau máximo de autenticidade e de profundidade», tendo todo o processo sido facilitado por já conhecermos os entrevistados. Encaminhámos a entrevista para os objetivos definidos sempre que o entrevistado deles se distanciava, especialmente quando inquiríamos acerca da tipologia das atividades desenvolvidas no âmbito da LI, em que se afastavam para aquelas realizadas em contexto da promoção da leitura. Tal como indicado por Quivy & Campenhoudt (2008, p. 193), prevenimos as respostas demasiado curtas, incompletas ou afastadas do tema, usando algumas questões de recurso, disponibilizando algumas hipóteses de respostas, a título de exemplo (Anexo 4, perguntas 1.3, 1.3.2, 1.3.3, 2.1.3).

4.4.1.4. Processo de análise das entrevistas

Os registos áudio das entrevistas foram disponibilizados aos entrevistados e transcritos na íntegra, dado o pequeno tamanho da amostra, salvaguardando-se «a possibilidade de [...] se perderem dados que mais tarde pod[ia]m revelar um significado importante» (Moreira, 1994, p. 142), sendo depois submetidos a um processo de análise de conteúdo, isto é, a um «conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a discursos [...] extremamente diversificados» (Bardin, 2009, p. 11), para efetuar inferências, «com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sumariadas» (Vala, 2009, p. 104), adotando-se um esquema de trabalho subdividido em fases. A garantia da fiabilidade dos dados e validade das inferências efetuadas foram asseguradas pela aplicação de regras que garantiram a qualidade da categorização

da análise de conteúdo, ordenando os indicadores para inserção em apenas uma das categorias existentes cumprindo a qualidade de exclusão mútua; obedecendo à regra de homogeneidade; cuidando para que as categorias selecionadas estivessem relacionadas com os objetivos da entrevista e as questões de investigação, em consonância com a pertinência e a produtividade, obtendo-se resultados férteis a partir do conjunto de categorias escolhidas (Bardin, 2009, p. 147).

A nossa opção pela metodologia de análise de conteúdo, nomeadamente a definição de categorias e de unidades de análise, quantificando-as tem por referência a opinião de Jorge Vala, que defende que o investigador formula uma série de questões «ao proceder à análise de conteúdos de um texto» que podem conduzir a três direções distintas sendo que «qualquer delas pressupõe a execução de um conjunto de operações mínimas» tais como a «delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa»; a constituição de um “corpus”»; a definição de categorias; de unidades de análise; e a quantificação. (1999, pp. 108-109).

Assim, tendo como norte os objetivos de investigação delineados para a entrevista, constituímos um “corpus” de 5 protocolos de entrevistas com os textos da transcrição, os quais fragmentámos em “itens” e agrupámos nas categorias definidas com base no quadro de referência teórico.

Iniciámos o tratamento dos dados procedendo à categorização das entrevistas, classificando os elementos constitutivos do conjunto por diferenciação (...), com os critérios previamente definidos (Bardin, 2008, p. 145), através de categorias, (rubricas ou classes), reunindo-se um grupo de elementos, sob um título genérico, agrupados em função dos caracteres comuns desses elementos.

Realizámos uma «leitura intuitiva, aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses», à qual se seguiram outras mais sistematizadas, para ficarmos com uma noção integrada do conteúdo das entrevistas (Bardin, 2009, p. 71). Procedemos, depois, à codificação das entrevistas. A escolha das unidades de análise e identificação é das tarefas que mais dificuldades operacionais suscita, pressupondo esta a definição de três tipos distintos de unidades: de registo, de contexto e de enumeração. A primeira é definida por Jorge Vala (1987, p. 115) como um «segmento determinado do conteúdo que se caracteriza colocando-o numa determinada categoria», a segunda como sendo «o segmento mais largo do conteúdo que o analista examina quando

carateriza uma unidade de registo» e a terceira «a unidade em função da qual se procede à quantificação». Escolhemos encontrar as unidades de contexto que tinham uma maior dimensão do que as unidades de registo, pois «são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo» (Bardin, 2009, p. 133) existente no conteúdo da entrevista.

Agrupámos as unidades de registo com significados idênticos em indicadores mais globais, de modo a simplificar a leitura dos dados, que se enquadraram em «núcleos de sentido», (idem, p. 131) mais amplos, designados por subcategorias, integradas nas grandes categorias definidas com base nos objetivos e no quadro teórico de referências, do qual partimos. Esta metodologia possibilitou que realizássemos o tratamento quantificado dos dados recolhidos, servindo-nos da «unidade de enumeração» (Vala, 1987, p. 115), já anteriormente referida, no âmbito da qual considerámos a frequência de ocorrência de uma determinada categoria ou subcategoria, postulando que a um maior número de ocorrências corresponde uma maior importância dos acontecimentos ou factos registados, evitando sempre possíveis enviesamentos provocados por uma leitura linear.

Na identificação dos entrevistados utilizámos a letra “E”, significando “Entrevistado”, seguida de um número de código atribuído a cada um deles.

4.4.1.5. Resultados alcançados

Neste capítulo, seguiremos os elementos estruturantes da entrevista apresentando os dados recolhidos, salvo em situações pontuais que possam servir para melhor explicitar as ideias, procedendo-se depois à interpretação dos referidos elementos. A matriz geral do referido questionário e a síntese da análise categorial estão disponíveis em anexo (Anexo 5 e 6).

Os resultados da análise categorial permitem constatar que, para a compreensão da questão genérica, que consistiu na compreensão do modo como nas BM da região em estudo se promove o desenvolvimento de atividades da LI e a articulação com a comunidade educativa, nos baseámos em alguns aspetos parcelares analisados integrando, em texto destacado, unidades de contexto que considerámos a título exemplificativo e que a seguir apresentamos.

No item *Desenvolvimento de atividades no âmbito da LI na Biblioteca Municipal*, cujos dados se apresentam em anexo (Anexo 6), questionámos a tipologia das

atividades de promoção de competências da LI desenvolvidas nas BM. Verificámos que 3 (60,0%) dos 5 entrevistados, referiram que não eram desenvolvidas atividades no contexto acima descrito, em comparação com 2 (40,0%) que afirmaram fazê-lo. Verificámos depois que estes se referiam a tarefas de apoio básico como a pesquisa no catálogo bibliográfico, a disponibilização de informação bibliográfica e dos próprios recursos existentes no fundo documental, em contexto de Serviço de Leitura e Empréstimo, sendo estas somente realizadas por solicitação.

A análise de dados das entrevistas demonstra que a generalidade das BM realiza, de forma programada, um leque muito variado de atividades relacionadas com a promoção da leitura e de cariz cultural, tal como referem E1 e E4:

«[...] priorizamos a promoção do livro e da leitura e eu penso que muitas das atividades que têm a ver com a promoção do livro e da leitura acabam, também, por ir de encontro ao desenvolvimento das competências da literacia, não é? [...]. Por isso fazemos atividades muito usuais nas bibliotecas: a hora do conto, teatros fantoches e tudo isso.»

«... todas as atividades ligadas à promoção da leitura e relacionadas com a biblioteca [...], nomeadamente através da apresentação de algumas peças de teatro em que algumas têm, precisamente, esse cariz, que é tentarmos acrescentar peças que de alguma forma contenham um registo ligado aos livros e a situações ligadas à biblioteca e a promoção da leitura.»

De facto, verificamos que estas BM ainda não integram na sua programação, atividades planificadas com o objetivo concreto de apoiar o desenvolvimento de competências no âmbito da LI, tal como se verifica com aquelas relacionadas como a promoção do livro e da leitura, embora disponibilizem o apoio básico, como afirma E3:

«Mas no âmbito... das competências da literacia da informação, não estamos a desenvolver ainda nada, pelo menos de uma forma orientada.»

Interessava-nos, também, perceber se estas atividades eram desenvolvidas nas escolas e quais as *dinâmicas que norteavam o processo colaborativo entre as BM e a sua comunidade escolar*. Os resultados mostram que todos os entrevistados (100,0%) referiram participar nas reuniões das respetivas redes concelhias de BE, sendo que apenas um referiu realizar também reuniões do SABE.

Quando questionados relativamente ao desenvolvimento de atividades de promoção de competências da LI nas escolas, os entrevistados foram todos unânimes em afirmar que tal não se verificava, ilustrando com o referido por E2 :

«No que diz respeito às bibliotecas e à coordenação com as bibliotecas escolares, a nível da literacia da informação, não fazemos atualmente (...)»

O entrevistado E2 nomeou um vasto conjunto de atividades, realizadas em articulação com as escolas dos diferentes níveis de ensino, enquadrando-as no âmbito da LI. Contudo, todas elas eram atividade de animação da leitura inferindo-se que, efetivamente, não eram realizadas com o objetivo de apoiar a aprendizagem de técnicas concretas, abarcando as diferentes fases que envolvem a realização de trabalhos escolares ou de investigação. De igual forma, constatamos que a grande generalidade das atividades planificadas e desenvolvidas pela BM em articulação decorrem no seu próprio espaço:

«... Por norma, na Biblioteca Municipal, por norma, cá. Depois algumas, fora. Nós vamos lá e fazemos a atividade. Não centramos tudo cá, não.»

A descentralização refere-se, essencialmente, à prática de itinerância das atividades.

O *Público-alvo das atividades da LI*, em contexto escolar, foi também uma das questões abordadas. Contudo, como as instituições em estudo não desenvolvem ainda este tipo de atividades no referido contexto, registámos as que foram mencionadas, relacionadas com a promoção da leitura e com outras mais ligadas ao apoio técnico à BE. Constatámos que, da lista de atividades referidas pelos entrevistados, aquela que teve uma maior frequência de ocorrência (100%), foi a “Disponibilização do programa de atividades da BM” às escolas. As atividades relacionadas com a “Colaboração na Semana da Leitura”, a “Realização de concursos” e o “Apoio técnico a BE”, foram cada uma delas referidas por 2 entrevistados (40,0%), sendo que as restantes atividades mencionadas: o “Empréstimo de livros a partir da Biblioteca Itinerante”, a participação em “Feiras do livro” e a organização de “Ações de formação de promoção do livro e da leitura” foram apenas mencionadas por 1 entrevistado (20,0%).

No que respeita à *Frequência da realização das atividades em contexto escolar*, referida no parágrafo anterior, verificámos que os respondentes (80,0%) referiram que estas só decorriam por marcação prévia por parte das escolas, como refere E5:

«Por marcação. Enquanto antigamente tinham um horário em que todos os dias nós íamos a uma escola fazer atividades, porque tínhamos uma técnica só para esse efeito, agora o que nós fazemos é por marcação...»

O entrevistado 4 referira anteriormente que não se realizavam atividades de promoção de competências literárias nas escolas do seu concelho, por questões de logística aparecendo referenciado, na frequência de ocorrências, com o valor zero.

No que respeita às dinâmicas subjacentes tanto no *planeamento como na implementação das atividades em contexto escolar*, criadas em articulação entre os distintos parceiros, procurámos aferir quem orientava essas atividades. Verificámos que nas BMVS se recorre aos próprios recursos humanos, quer da carreira de assistentes técnicos quer de técnicos superiores, embora a referência a estes últimos apareça em minoria, sendo apenas referida a participação, neste contexto, numa das bibliotecas (20,0%).

Aparece, ainda, uma referência (20,0%) à participação nestas atividades de pessoal de outros setores municipais e outra por E3 (20,0%) indicando também o recurso habitual a estagiários de animação cultural e que aqui se transcreve:

«... em articulação [...] com alunos [...] das escolas de ensino técnico, digamos assim, o que para nós têm sido uma mais valia também, e que nos tem permitido, ao longo destes anos, [...] oferecer algumas atividades de animação...»

Relativamente à *criação de materiais de apoio às atividades no âmbito da LI*, verificamos que não são, ainda, produzidos materiais de apoio a atividades de investigação e ao estudo autónomo dos utilizadores, pelas razões já anteriormente mencionadas, em consonância com o referido por E3:

«Não, não temos nenhum material nesse âmbito. Temos, relativamente à animação, relativamente à animação temos algum material que é elaborado de acordo com as atividades que vamos realizando, agora na literacia da informação, com técnicas e tudo, não temos.»

A *avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito da LI na BM* foi também abordada. Brunheira, Abrantes & Bastos referem a necessidade de se avaliarem projetos, tendo em vista a produção de uma «noção do que está bem e do que está mal na atividade de um projecto ainda em curso, de modo a tomar decisões quanto à sua (re)orientação» ou possibilitar o conhecimento de produtos e práticas que tenham qualidade para serem difundidos num dado sistema em projetos em fase de conclusão (1998, p. 23). Os autores consideram a avaliação de projetos como tendo uma importância decisiva, pois o seu desenvolvimento implica uma aprendizagem ao longo do processo, referindo que esta pode ser externa ou interna, sendo que no primeiro caso o processo é orientado por uma pessoa ou equipa que não pertence ao projeto, enquanto que no segundo é realizado pela própria equipa do projeto.

Pela análise das entrevistas verificámos que todos os entrevistados (100%) referiram desenvolver um grande leque de atividades nas BM, maioritariamente relacionadas com a promoção da leitura, não integrando estas o âmbito da nossa

investigação. Por isso, as respostas dirigidas a algumas questões relacionam-se com esta realidade, como é o caso da *avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito da LI em B*, com todos os entrevistados (100%) a referirem que estas ainda não são desenvolvidas em contexto escolar.

As referências dos entrevistados à avaliação de materiais, como também os registos relativos à satisfação do uso destas ferramentas, na maioria verbal, reportaram-se a atividades de cariz cultural e de promoção da leitura, como ilustramos a seguir pelo que é dito por E1 e por E4:

«Os materiais que produzimos são avaliados, até antes de serem implementados. Por exemplo, neste das Jornadas [...], nós tínhamos aí uma estagiária [...] que, na altura, fez todos os percursos e testou os tempos a ver se funcionava ou não.

«Portanto, não diretamente, ou seja, indiretamente porque ao questionarmos as pessoas se estão satisfeitas ao não, portanto, presumimos que sim porque... através das diversas respostas que elas vão dando, sim... » (E4)

4.4.2. Trabalhos de investigação escolares: práticas em contexto

4.4.2.1. Contextualização

O SABE/BML desenvolve desde 2007 um trabalho de articulação com os estabelecimentos de ensino do 1ºCEB com BE integrada na RBE, envolvendo os anos terminais deste nível de ensino, durante o ano letivo, promovendo metodologias de trabalho intelectual.

Sabendo que os anos terminais de cada ciclo de ensino são fundamentais para a aprendizagem de competências literárias da informação relacionadas com a gestão da informação e que muitos alunos passam de um ciclo para o outro sem dominar competências específicas do ciclo anterior, decidimos implementar um programa de desenvolvimento de técnicas relacionadas com a pesquisa, análise e organização da informação, colaborativamente realizado entre a BML e a BE, para aplicação num dos anos terminais do ensino secundário.

Como não existia nenhum estudo anteriormente realizado no âmbito da nossa problemática na escola selecionada, decidimos realizar um estudo exploratório ao nível de ensino escolhido, cujos resultados serviriam de marco para a implementação do referido programa.

4.4.2.2. Objetivos gerais e específicos

Tendo em consideração o objetivo geral de percecionar o estado da arte relativo às dificuldades mais prementes de todos os alunos do 10º ano de ensino regular da ESL, no decurso das diferentes fases do processo de investigação, enunciaram-se os seguintes objetivos específicos:

- identificar as principais dificuldades sentidas pelos alunos do ensino secundário, inerentes à pesquisa da informação, tal como os apoios escolares existentes neste contexto;
- compreender quais as dificuldades principais relacionadas com a estruturação de trabalhos escritos;
- referenciar as causas apontadas para essas dificuldades.

Os resultados obtidos norteariam a seleção dos conteúdos a abordar na formação de utilizadores, a desenvolver na turma de intervenção, assim como a construção de materiais de apoio a realizar.

4.4.2.3. Elaboração do questionário de diagnose

Selecionámos como instrumento de recolha de informação o inquérito por questionário (Anexo 7), dado que este permite a recolha sistemática de um grande número de dados, cujo tratamento possibilitaria o estabelecimento de numerosas análises e correlações (Quivy & Champhoudt, 2008, p. 189), proporcionando resposta aos problemas de investigação propostos neste estudo de caso, com a brevidade que necessariamente se impunha.

Tendo como base a revisão bibliográfica efetuada e o cumprimento do objetivo a que nos propusemos, elaborámos o questionário de diagnose. A conceção das perguntas foi norteadada pela atenção que tivemos quanto à sua extensão e natureza, evitando dúvidas relativas à interpretação.

A mesma sensibilidade esteve presente na conceção das orientações, para que estas fossem de claro entendimento, pois a sua ausência ou menções vagas ou ambíguas põem em causa o valor dos dados, mudando-as sempre que se mudou a forma das perguntas (Hill & Hill, 2002, pp. 164-165).

Valorizámos a conceção gráfica do questionário, ordenando as questões de forma agradável, para cativar o interesse dos inquiridos, potenciando a sua cooperação, tal como apoiado pelos investigadores supracitados que referem que «perante um

questionário curto e um «*layout*» esteticamente atraente, é mais provável que o potencial respondente, fique um actual respondente» (2002, p. 163). Optámos maioritariamente pela elaboração de questões fechadas, de modo a recolher e a tratar estatisticamente os dados obtidos de forma mais célere, pois estas questões são «*à priori*, as mais cómodas» (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 128) de analisar.

O questionário foi dividido em três partes, encabeçadas pela identificação e caracterização dos inquiridos, recolhendo-se dados da turma, do género e da idade dos participantes. A primeira parte foi direccionada para questões relacionadas com a pesquisa, para identificação das práticas tanto em contexto escolar como familiar.

Com esta abordagem pretendemos identificar e compreender as rotinas individuais dos alunos, como também aquelas realizadas sob orientação do professor e a respetiva articulação com a BE, no contexto da problemática a investigar.

Na segunda parte abordámos questões relativas à estruturação de trabalhos escolares, para percebermos o estado da arte respeitante a alguns conceitos generalistas, relativos à estruturação de trabalhos escolares, assim como de noções relacionadas com a capa, a folha de rosto e o sumário, enquanto elemento fundamental da estruturação do pensamento ao longo do processo de investigação.

Na última parte quisemos perceber qual o percurso realizado pelos inquiridos na aprendizagem de metodologias relacionadas com o desenvolvimento de trabalho intelectual, no contexto referido, como o acompanhamento metodológico disponibilizado pelos professores curriculares, indagando também sobre as principais dificuldades dos alunos e fatores que para elas contribuíram.

4.4.2.3.1 Aplicação do questionário de diagnose

Após a elaboração do questionário de diagnose, fez-se a sua aplicação a uma turma de alunos do 10º ano pertencente a outra escola, para comprovar a clareza das perguntas e identificar eventuais problemas de interpretação das mesmas. Esta metodologia permitiu a realização de ajustes ao nível da definição de alguns conceitos envolvidos, tornando-os mais compreensíveis, elaborando-se a versão definitiva do questionário de diagnóstico e procedendo-se ao pedido de autorização para a sua aplicação aos órgãos de gestão da ESL, que deferiu o pedido. O PB estabeleceu contactos com professores dos 10^{os} anos, solicitando a sua colaboração para a participação dos alunos no preenchimento do referido questionário. Após a

recolha dos questionários, numerámo-los em função da turma e renumerámo-los para obtenção da ordem geral (Anexo 8), passando depois à fase de tratamento dos dados recolhidos.

4.4.2.4 Análise de dados

Os dados constantes no questionário de diagnose dos 10^{os} anos do ensino regular foram tratados com recurso ao *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 17 e analisados com recurso ao teste não-paramétrico de Wilcoxon, para detetar diferenças significativas entre os valores centrais de duas situações, quando se consideram os mesmos sujeitos como opção ao teste t-student para amostras emparelhadas, quando não existam as condições necessárias para a sua aplicação (Laureano, R. M. S., 2011, p. 142).

Após uma análise descritiva inicial procedeu-se à triangulação dos dados provenientes de diferentes questões que se entenderam pertinentes.

De forma a possibilitar que as interpretações realizadas fossem credíveis e correspondessem autenticamente à realidade em análise, a primeira parte do questionário teve como objetivo a obtenção de dados que permitissem o nosso entendimento relativamente à identificação e compreensão das rotinas dos alunos, na pesquisa de informação, individual ou com a orientação dos professores e a respetiva articulação com a BE. Dada a extensão dos dados recolhidos, apresentamos um resumo das principais conclusões:

- dos alunos inquiridos, 85,95% não pesquisa na BE;
- dos que recorrem aos serviços da BE, muitos não solicitam o apoio dos elementos da equipa da BE.

Para aferir o acompanhamento pessoal aos alunos, como também o apoio orientado à turma na BE, pelos professores que solicitavam a realização de trabalhos escolares, triangulámos os dados do questionário de diagnose com os dos relatórios de atividades disponibilizados pela PB, cujos resultados demonstram que:

- a menção de acompanhamento individualizado ou em grupo, com a turma à BE, por parte de professores, para realização de tarefas relacionadas com a pesquisa de informação ainda é uma prática residual (ponto 4, Anexo 9);

- os professores não seguem modelos de orientação à pesquisa comuns. Não obstante a BE ter divulgado o modelo Big6, este não foi formalmente adotado como modelo orientador (ponto 7, Anexo 9), possibilitando que cada professor use metodologias próprias, diferenciadas umas das outras.

Na segunda parte do questionário abordámos questões relacionadas com a estruturação de trabalhos escolares, para percebermos o estado da arte relativo ao domínio de alguns conceitos generalistas. Os dados e respetiva análise de resultados (Anexo 10), foram o suporte da fundamentação do estudo empírico, apresentando-se aqui apenas as conclusões, nas quais nos baseámos para planificar as linhas de trabalho da nossa intervenção prática e como referência para o desenvolvimento dos guiões de orientação:

- referiram usar um guião de orientação (73,6%) para apoio à realização de trabalhos escolares. Contudo, 68.2% deste grupo referia-se às orientações ou normas disponibilizadas pelo professor que marcou o trabalho escolar;
- desconhecem (87,0%) as partes constituintes de um trabalho escrito;
- os inquiridos (77.9%) não tem a noção da existência de uma ordem pré-definida para a colocação dos distintos elementos no corpo da capa de um trabalho escolar;
- os respondentes não tem a noção relativa à página de rosto;
- têm dificuldades na estruturação de um sumário;
- os alunos (62,9%) tem uma noção integrada relativamente à execução de tarefas relacionadas com a pesquisa da informação, o uso efetivo dessa informação em trabalhos académicos e a referência dos autores, cujas ideias se usaram no texto. Já existe uma consciencialização relativamente aos direitos autorais e às implicações inerentes ao plágio, embora seja necessário abordar as técnicas de referência bibliográfica, pois o seu desconhecimento pode ser uma das causas da sua ausência nos trabalhos escolares.

Na terceira parte (Anexo 11) procuramos perceber, segundo o ponto de vista do aluno, qual o percurso realizado na aprendizagem de metodologias associadas ao trabalho intelectual, aquelas que são usadas, o acompanhamento metodológico por

parte dos professores e as dificuldades sentidas, no contexto em estudo. Os dados e respetiva análise de resultados (Anexo 11), possibilitaram que concluíssemos que:

- a maioria (95,3%) referiram ter aprendido as metodologias associadas a elaboração de trabalhos escolares, de forma estruturada;
- ligaram a aprendizagem destas metodologias (74,2%) ao 2º/3º CEB. Uma minoria refere o 1ºCEB (22, 5%) e o ensino secundário (7,4%);
- o 2º/3º CEB é o nível de ensino onde, de forma continuada, se realiza a aprendizagem de metodologias associadas à realização de trabalhos de investigação, em contexto escolar;
- os professores do 1º CEB aparecem referenciados em segundo lugar, a par da família, embora por um número reduzido de respondentes (19,4%);
- os professores do ensino secundário aparecem referenciados na 6ª posição;
- os elementos da BE foram elencados no antepenúltimo lugar, confirmando as indicações patentes nos relatórios da BE, indicando a necessidade de investimento na formação de utilizador a partir daquele espaço.

Quando questionados relativamente ao tipo de orientação que os professores disponibilizavam, aquando da realização de trabalhos escolares, constata-se que:

- não existem guiões de orientação para apoio à realização de trabalhos de investigação formalmente adotados na escola;
- a maioria dos inquiridos (89,0%) referiu não seguir qualquer tipo de metodologia formalmente instituída, aos quais se juntam os que indicaram apoiar-se em metodologias da sua autoria ou de outras proveniências (63,5%),
- de igual forma 89,3% dos alunos inquiridos indicaram não existir uma orientação dos professores curriculares para os recursos pedagógicos existentes na BE;
- constatamos a existência de dúvidas metodológicas (55,5%), relativamente às fases de desenvolvimento do trabalho de investigação (ponto 3, Anexo 11);
- as principais dificuldades apontadas relativamente às diferentes fases envolvidas na elaboração de trabalhos de investigação foram a *seleção de informação pertinente para elaborar o trabalho escolar*; aquelas que permitem iniciar o conjunto de atividades de planificação das diferentes fases do processo de investigação, por nós designadas como o *início do trabalho*

escolar, pois sucede nesse instante, em simultâneo, a necessidade de realizar várias tarefas que requerem do sujeito tomadas de decisão imediatas, só possíveis se este possuir uma visão teórica integrada do processo, sem a qual se gera o desconforto característico de quem viaja para um local desconhecido sem um mapa com as indicações necessárias, sendo que assim se justifica que conste nesta lista de dificuldades a elaboração do esboço do plano de trabalho, que não é mais do que um mapa do trabalho em execução. A *autoavaliação do trabalho realizado* foi, também, uma das fases mais referenciadas pelos respondentes, pelas dificuldades sentidas;

- avaliámos outros constrangimentos transversais aos anteriormente apresentados, que indicaram como primeira dificuldade a organização da informação pesquisada, para criar um encadeamento de ideias com sentido, o que requer o domínio de competências e técnicas de leitura ativa, como seja o ato de sublinhar a informação relevante, a realização de resumos, de esquemas gráficos, entre outros, sem as quais o processo criativo se torna árduo. Outro constrangimento apontado reportou-se a dificuldades sentidas na interpretação e redação de textos, situação sinalizada em diversos estudos internacionais, como é o caso dos diferentes estudos PISA já realizados ;
- os inquiridos imputam as dificuldades sentidas ao facto de não existir uma metodologia normalizadora que oriente esta tarefa na escola, o que implica que cada professor recorra às suas próprias estratégias;
- Quando necessitam de orientação em tarefas relacionadas como a execução das diferentes fases envolvidas na realização de trabalhos escolares, os respondentes recorrem em primeiro lugar ao professor que solicitou a realização da tarefa, seguindo-se os colegas e a família.

4.5. Estratégia de intervenção

Tal como Freire (2007, p. 83), entendemos que a investigação-ação⁶ é um tipo de pesquisa que possibilita a introdução de melhorias na prática dos profissionais, quando os intervenientes estão recetivos à mudança de práticas e de comportamentos. À semelhança da referida autora também nós realizámos uma investigação de carácter cooperativo, pois que nela colaboraram a equipa do

⁶ Freire (2007, p.14) citando Stenhouse (1990, p. 645) estabelece quatro tipos de estudos de caso: “etnográfico”; “avaliativo”; “educacional”; e de “investigação-acção”.

SABE/BML, o grupo de trabalho da RBL, os bibliotecários municipais do Vale do Sousa, a PB da Escola Secundária, também Professora da disciplina de língua portuguesa dos alunos da turma 10º D, que designámos por turma de intervenção.

A investigação-ação é entendida por muitos académicos «como não sendo uma “verdadeira” investigação» (Bogdan & Bilken, 1994, p. 292). Estes autores defendem que a investigação-ação «é uma atitude – uma perspetiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades», sendo «um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação», distinguindo-se da investigação aplicada pelo facto de esta estar principalmente relacionada com o estabelecimentos de relações e em testar teorias, sendo por isso muito rigorosa a aplicação das condições deste método (Cohen & Manion, 1980, p. 175).⁷

A nossa investigação enquadra-se nas descrições anteriores, pois resulta da nossa preocupação profissional e de um desejo de provocar mudança no contexto em estudo, sendo que a investigação refletirá, por isso os nossos próprios valores (Bogdan & Bilken, 1994, p. 294), tendo sempre como base a honestidade e o rigor do relato e tratamento das informações recolhidas junto de todos os envolvidos.

Preocupou-nos a questão da conveniência pois sabemos que o investigador deve tomar precauções para «não escolher um assunto em que [...] esteja pessoalmente envolvido (...)», dado que «as pessoas intimamente envolvidas num ambiente têm dificuldades em distanciar-se das preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuem das situações» (idem, p. 86).

No nosso caso, o envolvimento foi parcial pois nunca antes se tinha realizado este tipo de estudo no ensino secundário no concelho de Lousada, em articulação com a BML, para além da própria intervenção da PB na elaboração dos guias de orientação assim como na implementação prática possibilitarem o nosso devido distanciamento do processo.

4.5.1. Contextualização do estudo

A observação de constrangimentos, tanto na BML como em distintas escolas, relacionados com o processo de pesquisa de informação, no âmbito da elaboração de trabalhos escolares, pela visão integrada requerida do processo envolvido e a necessidade do recurso simultâneo a distintas técnicas de trabalho intelectual,

⁷ Tradução da autora de «Since applied research is concerned mainly with establishing relationships and testing theories, it is quite rigorous in its applications of the conditions of this method».

complementares à capacidade de reconhecer quando a informação é necessária bem como a capacidade de localizar, avaliar e utilizar eficazmente essa informação, por parte de utilizadores em idade escolar, esteve na base da intervenção do SABE/BML nas reuniões mensais do Grupo de Trabalho concelhio, desde 2008.

Foi assinalada a inexistente implementação de metodologias para o desenvolvimento de técnicas de trabalho intelectual, nos diferentes níveis de ensino, o que conduziu à criação de um programa de LI, cujas estratégias seriam aplicadas, de forma continuada, nos anos terminais do 1ºCEB, que inspiraram a realização desta investigação no ensino secundário.

4.5.2. Objetivos gerais e específicos do estudo

A formulação de objetivos é o norte de qualquer projeto de investigação. Tendo por objeto as dificuldades apontadas pelos alunos dos 10^{os} anos de ensino regular da ESL, no diagnóstico inicial previamente realizado, assumimos como objetivo geral a criação de um programa colaborativo entre a BML e a BE da ESL, abordando técnicas de trabalho associadas às diferentes fases relativas à realização de trabalhos escolares, tendo por base o modelo Big6, a desenvolver numa turma do mesmo nível de ensino.

Selecionámos como objetivos específicos para o nosso estudo de caso a articulação, de forma orientada, dos conteúdos curriculares programáticos com a aprendizagem de técnicas metodológicas da LI, cujas práticas continuadas possibilitem a aprendizagem de competências base na resolução de problemas no âmbito da pesquisa da informação, contribuindo para o sucesso escolar e ao longo da vida; o desenvolvimento de instrumentos de apoio no âmbito da LI, ferramentas criadas em função de necessidades específicas, nos contextos abordados nas ações de formação de utilizador, em articulação conjunta; a promoção da formação de utilizador continuada, com orientação da PB e de outros formadores, nomeadamente da bibliotecária municipal; e a sensibilização de distintos parceiros sociais concelhios para a necessidade da criação de metodologias de trabalho comuns, que permitam o desenvolvimento de instrumentos de apoio à LI, que permitam a aplicação de um modelo flexível de aprendizagem neste contexto, para o ensino secundário.

4.5.3. Projeto Aluno Investigador

O planeamento do Projeto Aluno Investigador, designação selecionada com o intuito de criar uma imagem conotada com a experimentação inerente à própria investigação, foi concebido e implementado em articulação entre a BML, a BE da ESL, sendo baseado num conjunto de ações de formação de utilizador cujos conteúdos seriam depois aplicados em contexto de ensino aprendizagem, na disciplina de Língua Portuguesa, de uma forma continuada ao longo do ano letivo. O objetivo primordial seria o de desenvolver competências da LI no âmbito das técnicas envolvidas na realização das diferentes fases de execução dos trabalhos escolares, transversais a todas as disciplinas curriculares.

4.5.3.1. Procedimentos

Desde novembro de 2010 que realizámos reuniões conjuntas, elaborando em parceria com a PB a estrutura do questionário de diagnóstico, ficando também definido o papel a desempenhar por cada uma das partes. De igual forma, selecionámos o modelo de orientação à pesquisa, já em divulgação na escola, para servir de base à componente prática do estudo, refletindo-se acerca dos materiais de apoio a desenvolver e do formato mais adequado aos alunos.

Optámos por uma metodologia teórico-prática, baseada na análise dos dados do questionário de diagnóstico inicial aos alunos dos 10^{os} anos da ESL.

A calendarização das atividades gerais a desenvolver e o facto das primeiras sessões terem um carácter essencialmente teórico, direcionadas para a apresentação do modelo Big6, para a apresentação espacial da BE e dos recursos existentes, permitiu a gestão do reduzido espaço de tempo disponível para a realização do trabalho de pesquisa conjunta destinados ao desenvolvimento das sessões de formação e à elaboração de materiais de apoio.

4.5.3.2. Sessões de formação do utilizadores

A intervenção foi constituída por seis sessões (Anexo 12), apresentadas de fevereiro a junho de 2012, em contexto de ensino aprendizagem. As ações foram concebidas no programa *Microsoft Office PowerPoint*, seguindo-se uma abordagem teórico-prática cuja duração unitária foi de cerca de 45 minutos, com periodicidade mensal,

em conjugação com as diferentes ocorrências próprias do calendário escolar, como os testes de avaliação e os períodos de pausa letiva.

Realizámos a primeira sessão, apresentando o programa aos alunos e contextualizando-o no âmbito do trabalho desenvolvido no concelho pelos parceiros da RBL. Foram explicitados os objetivos a atingir e os procedimentos metodológicos a seguir. As restantes sessões foram orientadas pela PB, na condição de professora curricular da disciplina de Língua Portuguesa. As intervenções anteriormente descritas encontram-se sintetizadas no quadro a seguir (Quadro 4):

BIG6	1 Abordagem ao Big6	Guião 1 1 – BIG6: abordagem geral
	2 PLANIFICAÇÃO – Selecionar o tema – Planear de trabalho – Informação necessária	Guião 2 2 – Identificar o tema, planear o projeto
	3 PESQUISA – Onde encontrar as fontes de informação – Em que suportes existem	Guião 3 3.I – BE: conhecer para bem pesquisar 3II – CDU: classificar para organizar 3III – Organização da coleção da BE
	4 PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO – Como extrair /tratar a informação necessária – Como organizar a informação	Guião 4 4I (1) – Resumos: generalidade 4I (2) – Técnicas de resumo 4II – Tirar apontamentos 4III – Verbete de dicionários 4IV – Referências bibliográficas [NP 405-1] 4V– Estrutura de textos
	5 COMUNICAÇÃO – Tipos de apresentação do trabalho	Guião 5: 5I – Estrutura de trabalhos escritos 5II – Estrutura de cartaz 5III – Portefólios
	6 AVALIAÇÃO – Avaliação	Guião 6: 6I – Avaliar para ganhar competências 6II – Glossário geral

Quadro 4: Implementação de ações com base no modelo Big6

O estudo prático possibilitou a sistematização de diferentes técnicas abordadas nas sessões de intervenção, cujos conceitos foram trabalhados pelos alunos, ao longo das distintas fases de elaboração de um trabalho escrito, desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa, com acompanhamento da professora curricular, que registou no diário da turma todas as etapas que foram desenvolvidas, informando os restantes professores, relativamente ao envolvimento destes alunos no estudo de investigação, nas diferentes reuniões escolares tais como, por exemplo, as de Conselho de Turma.

4.5.3.2.1. Guiões de orientação: planeamento e conceção

O desenvolvimento de programas de desenvolvimento de competências literácicas, para um público infanto-juvenil, requer a elaboração de materiais de apoio em diferentes suportes físicos que propiciem a consulta e o treino prático.

Estes materiais concretizam-se em diferentes formatos, em função do uso a que estejam destinados e dos utilizadores a quem se dirigem. A apresentação dos conteúdos deve promover o envolvimento nas atividades propostas, suscitando aprendizagens interessantes e significativas, possibilitando que da generalização se possa particularizar (Brunheira, Abrantes & Bastos, 1998, p. 3).

Entendemos que os guiões de orientação, num formato de desdobrável, constituiriam uma boa referência de trabalho, pela versatilidade de acomodação, transporte e consulta, possibilitando a gradação para diferentes níveis de dificuldade e contendo orientações que favorecem o uso autónomo, tanto em suporte papel como digital. Não obstante as vantagens apontadas, este formato apresenta como constrangimento a necessidade de síntese dos conteúdos essenciais a abordar.

Foram desenvolvidos seis guiões de orientação principais, aos quais se anexaram outros complementares, abordando técnicas transversais, relacionadas com cada uma das fases do modelo Big6 (Anexo 13), em função das dificuldades apontadas pelos alunos, no questionário de diagnose inicial.

O processo criativo foi apoiado em bibliografias de especialidade relativas às metodologias em estudo, moldadas em função das dificuldades detetadas no referido questionário.

4.5.3.3. Recursos

Envolveram-se diretamente neste trabalho os alunos do 10º D da ESL, a PB / professora curricular da disciplina de Língua Portuguesa e a bibliotecária da BML.

Os recursos materiais reportaram-se a um conjunto de materiais bibliográficos, usados como base teórica para o desenvolvimento das ações de formação de utilizador e para a elaboração dos distintos guiões de orientação, tirando-se partido do *software Photoshop*, versão 17, para a conceção gráfica.

4.5.3.4. Calendarização

O estudo prático decorreu de fevereiro a maio de 2011. A seguir apresentamos o esquema de calendarização das distintas fases do estudo:

2010			2011					
Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
			5 a 17					
			27 jan – 6 fev					
				9; 16; 28	23	-	15	15

– PLANEAMENTO. PREPARAÇÃO DE MATERIAIS
 – ENTREVISTAS
 – QUESTIONÁRIO DE DIAGNOSE INICIAL
 – ESTUDO EMPÍRICO
 – QUESTIONÁRIO FINAL (10ºD)

Quadro 5: Cronograma geral das fases de implementação do Projeto Aluno Investigador

5. Apresentação e análise de dados

Neste capítulo apresentamos e analisamos os dados recolhidos na fase de intervenção. De forma a perceber o impacto da intervenção na amostra, o questionário inicialmente aplicado a todas as turmas do 10º ano de ensino regular foi novamente aplicado à turma de intervenção, no final do estudo empírico.

Os dados recolhidos foram tratados e analisados com recursos ao *software* SPSS, versão 17. Procurou-se, inicialmente, fazer uma análise descritiva dos dados, passando-se depois à comparação entre dados iniciais e finais de forma a verificar a existência de diferenças e da sua significância, recorrendo-se para tal ao teste de Wilcoxon, um teste não-paramétrico alternativo ao teste *t-student* para amostras emparelhadas, quando o pressuposto da normalidade da variável nas duas medições não se verifica e/ou não é possível (amostras pequenas), como é o caso do nosso estudo. Fez-se ainda uma análise da tendência das diferenças, procurando observar em que aspetos a intervenção surtiu maior impacto.

Sempre que nas tabelas exista uma diferença entre o número total de respostas e o tamanho da amostra tal deve-se à existência de não-respostas (*missing values*).

I – COMPETÊNCIAS GERAIS DE PESQUISA: CONCEITOS E TÉCNICAS

1 – Onde pesquisa informação com maior regularidade?

A pesquisa de informação na BE aparece sempre conjugada com outras alternativas, destacando-se aquela realizada em casa, em comparação com o valor das restantes opções, que podem ser observados na tabela apresentada (Tabela 2).

Registamos uma referência residual de recurso à BML para pesquisa de informação, tanto no questionário inicial como no final (7,4%)

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Em casa	25	92,6	26	96,3
2	Na Biblioteca Escolar	5	18,5	11	40,7
3	Noutra Biblioteca Escolar (BE)	0	0,0	0	0,0
4	Na Biblioteca Municipal Lousada	2	7,4	2	7,4
5	Noutra Biblioteca Municipal (BM)	0	0,0	0	0,0
6	No Centro Estudos /ATL	0	0,0	0	0,0
7	No Café	0	0,0	0	0,0
8	Outra opção	3	11,1	0	0,0

Tabela 2: Local de pesquisa preferencial

A comparação estatística entre os dados iniciais e finais não permite detetar diferenças significativas em nenhuma das opções (Tabela 3), observando-se que a opção “BE” foi a que mais se aproximou desta meta. A inauguração da BE em fevereiro e a implementação da intervenção prática, podem justificar este resultado

	FP_I_p1.1 - P_I_p1.1	FP_I_P1.2 - P_I_P1.2	FP_I_P1.3 - P_I_P1.3	FP_I_P1.4 - P_I_P1.4	FP_I_P1.5 - P_I_P1.5	FP_I_P1.6 - P_I_P1.6	FP_I_P1.7 - P_I_P1.7	FP_I_P1.8 - P_I_P1.8
Z	-,577 ^a	-1,604 ^a	,000 ^b	,000 ^b	,000 ^b	,000 ^b	,000 ^b	-1,732 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,564	,109	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	,083
a. Based on negative ranks. b. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks. c. Based on positive ranks d. Wilcoxon Signed Ranks Test								

Tabela 3: Teste de Wilcoxon referente ao local preferencial de pesquisa

2 – Quando tem que fazer trabalhos escritos, como é que os professores das diferentes disciplinas o orientam na pesquisa da informação:

A confrontação entre os dados iniciais e finais, permite verificar a consistência da opinião dos inquiridos, relativamente à inexistência de um guião de apoio à pesquisa de informação, o que implicou que cada aluno usasse as suas próprias estratégias para cumprimento desta tarefa, observando-se uma diminuição desta tendência do questionário inicial (66,7%) para o final (48,1%). Há ainda uma ligeira diminuição (11,1% para 7,4%) do número de elementos que indicam não seguir qualquer tipo de metodologia. Note-se que a disponibilização de um guião único adotado na escola foi apenas assinalado no questionário final, que pode ter sido resultante do uso dos distintos guiões de apoio, durante a intervenção prática (Tabela 4).

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Disponibilizando um guião único adotado na escola	0	0,0	5	18,5
2	Recomendando que se dirija à BE	3	11,1	4	14,8
3	Não existe um guião adotado, por isso decide à sua maneira as metodologias a seguir	7	25,9	8	29,6
4	Cada professor orienta-o fornecendo as suas próprias metodologias de pesquisa	18	66,7	13	48,1
5	Não segue qualquer tipo de metodologia	3	11,1	2	7,4

Tabela 4: Tipologia de orientação dos professores na pesquisa

É de sublinhar que este parâmetro foi o único que estatisticamente se traduziu numa diferença significativa, entre os dados iniciais e finais (Tabela 5).

	FP_I_P2.1 - P_I_P2.1	FP_I_P2.2 - P_I_P2.2	FP_I_P2.3 - P_I_P2.3	FP_I_P2.4 - P_I_P2.4	FP_I_P2.5 - P_I_P2.5
Z	-2,236 ^a	-,447 ^a	-,302 ^a	-1,387 ^b	-,447 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,025	,655	,763	,166	,655
a. Based on negative ranks. b. Based on positive ranks c. Wilcoxon Signed Ranks Test					

Tabela 5: Teste de Wilcoxon da tipologia de orientação na pesquisa

3 – Como é que vai pesquisar à BE?

Da análise dos dados apresentada (Tabela 6), sobressaem várias constatações: a preferência maioritária, tanto no resultado inicial (77,8%) como no final (66,6%) pesquisar na BE acompanhados por colegas, seguindo a esta opção a investigação individual, com 14 respondentes iniciais (51,8%) e 13 finais (48,1%). Em nenhum dos questionários foi indicado a pesquisa de informação com acompanhamento individual pelo professor, aparecendo uma referência (3,7%) do acompanhamento da turma à BE para realização de tarefas no contexto indicado. Os dados iniciais e finais apresentam pequenas alterações, não existindo diferenças significativas entre eles (Tabela 7).

		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Sozinho	14	51,8	13	48,1
2	Acompanhado pelo Assistente Operacional/Prof. Bibliotecário	6	22,2	5	18,5
3	Acompanhado pelo professor da disciplina que marcou o trabalho	0	0,0	0	0,0
4	Com toda a turma, acompanhada pelo professor	0	0,0	1	3,7
5	Com colegas	21	77,8	18	66,7
6	Outra	2	7,4	0	0,0

Tabela 6: Tipologia de acompanhamento à BE para pesquisa de informação

Test Statistics ^d	FP_I_P3.1 - P_I_P3.1	FP_I_P3.2 - P_I_P3.2	FP_I_P3.3 - P_I_P3.3	FP_I_P3.4 - P_I_P3.4	FP_I_P3.5 - P_I_P3.5	FP_I_P3.6 - P_I_P3.6
Z	-,302 ^a	-,333 ^a	,000 ^b	-1,000 ^c	-1,000 ^a	-1,414 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,763	,739	1,000	,317	,317	,157
a. Based on positive ranks						
b. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks						
c. Based on negative ranks						
d. Wilcoxon Signed Ranks Test						

Tabela 7: Teste de Wilcoxon do acompanhamento à BE para pesquisa da informação

A pesquisa de informação é uma tarefa que tanto pode ser realizada individualmente como em contexto de trabalho de grupo, sendo esta vertente a privilegiada, dado a ligação gregária que os jovens adolescentes têm com os colegas.

4 – Quando é que vai pesquisar à BE?

Observando os resultados relativos ao somatório de dados da frequência de uso da BE, em diferentes contexto (Tabela 8), verificamos que:

- a opção relativa à *deslocação à BE para realização de tarefas relacionadas com a pesquisa de informação, por indicação do professor*, foi inicialmente sinalizada por 44,4% dos respondentes “sempre” que o professor solicitava, verificando-se, no final, uma dispersão de valor, diminuindo tanto a percentagem de inquiridos (33,3%), como a frequência de aceitação da sugestão do professor, passando para “regularmente”;
- no que respeita à *frequência da BE para realização de tarefas relacionadas com a pesquisa de informação* verificou-se que, em ambos os questionários, os alunos (44,4%) indicaram recorrer regularmente a esta valência da escola para realizar esta tarefa;
- à semelhança da alínea anterior, verificamos que a *frequência da BE para a preparação para os testes*, foi realizada com “frequência” pelos inquiridos, tanto no questionário inicial (37,0%) como no final (33,3%), não se encontrando diferenças significativas entre os resultados iniciais e finais;
- a *frequência da BE para pesquisa de informação de interesse pessoal ou de lazer*, foi a opção que no questionário inicial obteve a maior percentagem de respostas (48,1%), de entre as opções apresentadas, diminuindo este valor no final (37,0%), indicando o uso regular dos recursos existente na BE para fins pessoais e de lazer;
- Relativamente à *frequência da BE quando necessitam de apoio para pesquisa de informação concreta*, verificamos que a hipótese “muitas vezes” foi a mais assinalada pelos alunos, no questionário inicial (40,7%). No questionário final, constatamos que este valor se manteve (44,4%).

Questionário diagnose											
A			B			C			D		
Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%
1	2	7,4	1	1	3,7	1	3	11,1	1	3	11,1
2	3	11,1	2	3	11,1	2	9	33,3	2	4	14,8
3	8	29,6	3	12	44,4	3	10	37,0	3	13	48,1
4	2	7,4	4	9	33,3	4	5	18,5	4	4	14,8
5	12	44,4	5	2	7,4	5	0	0,0	5	3	11,1
E											
Nº respostas		%									
1	1	3,7									
2	3	11,1									
3	8	29,6									
4	11	40,7									
5	4	14,8									

Questionário final											
A			B			C			D		
Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%
1	0	0	1	0	0	1	2	7,4	1	2	7,4
2	3	11,1	2	2	7,4	2	8	29,6	2	5	18,5
3	7	25,9	3	12	44,4	3	9	33,3	3	10	37,0
4	8	29,6	4	10	37,0	4	5	18,5	4	7	25,9
5	9	33,3	5	3	11,1	5	3	11,1	5	3	11,1
E											
Nº respostas		%									
1	0	0									
2	1	3,7									
3	12	44,4									
4	10	37,0									
5	4	14,8									

A	Quando o professor indica que o faça
B	Quando tem trabalhos para fazer
C	Quando está a estudar para os testes
D	Quando necessita de saber mais acerca de assuntos que lhe interessam (música, desporto, etc.)
E	Se necessita de apoio para encontrar a informação que precisa

Nunca	Algumas vezes	Regularmente	Muitas vezes	Sempre
1	2	3	4	5

Tabela 8: Motivação para a pesquisa da informação na BE

Pela análise dos dados (Tabela 8), verificamos que os respondentes recorreram à BE nos diferentes contextos propostos nas diferentes hipóteses, tendo-se verificado, em geral, um aumento não significativo na frequência ao longo do ano letivo (Tabela 9), o que pode ter-se devido a vários fatores, entre os quais a frequência num ano escolar de transição, com o consequente desenvolvimento de um conjunto de competências que implicam a necessidade de recurso/domínio a distintas metodologias, ferramentas e recursos pedagógicos disponíveis na BE, espaço de excelência para apoio nestes domínios.

Test Statistics ^b	FP_I_P4.1 - P_I_P4.1	FP_I_P4.2 - P_I_P4.2	FP_I_P4.3 - P_I_P4.3	FP_I_P4.4 - P_I_P4.4	FP_I_P4.5 - P_I_P4.5
Z	-,380 ^a	-,900 ^a	-1,331 ^a	-,552 ^a	-,452 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,704	,368	,183	,581	,651
a. Based on negative ranks					
b. Wilcoxon Signed Ranks Test					

Tabela 9: Teste de Wilcoxon relativa à motivação para a pesquisa na BE

5 – Usa o programa informatizado da BE [catálogo bibliográfico] para pesquisar onde pode encontrar informação?

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Sim	10	37,0	10	37,0
2	Não	17	63,0	17	63,0

Tabela 10: Pesquisa de informação no catálogo bibliográfica da BE

A análise dos dados permitiu verificar que se manteve constante a opinião maioritária dos respondentes, tanto no questionário inicial como no final (63,0%), indicando não recorrerem ao catálogo bibliográfico, para pesquisa de fontes de informação (Tabela 10), enquanto os restantes respondentes (37,0%) assinalaram o recurso a esta ferramenta. Este resultado pode derivar do facto da BE ainda não possuir catálogo bibliográfico em livre acesso ao utilizador, sendo necessário recorrer ao funcionário do Atendimento Geral, que realizava as pesquisas necessárias. Tal situação, temporária, resultou da informatização documental da coleção que estava, então, a decorrer, com o sistema informático direccionado para o serviço técnico.

6 – Como faz quando necessita de encontrar fontes bibliográficas (livros, revistas, etc.), sobre determinado assunto na BE?

Opções		Inicial	%	Final	%
1	Pesquisa no programa informatizado da BE [catálogo bibliográfico] onde estão todos os títulos dos materiais que lá existem	3	11,1	4	14,8
2	Vai procurar directamente às estantes	12	44,4	9	33,3
3	Pede ajuda ao Assistente Operacional da BE/Prof. Bibliotecário	15	55,6	13	48,1
4	Outro	2	7,4	1	3,7

Tabela 11: Procura de fontes documentais para pesquisa de informação

Pela análise dos dados (Tabela 11), antes e depois da implementação da intervenção prática, verificamos que os respondentes preferiram procurar as fontes de informação que necessitava, tanto com recurso à orientação dos elementos da equipa da BE, como procurando diretamente nas estantes. Assim, no questionário inicial o número de alunos que recorreu à ajuda dos elementos da BE foi superior (55,6%), ocorrendo uma ligeira diminuição deste valor (48,1%), no final. A procura autónoma de recursos nas estantes foi, também, inicialmente mais elevada (44,4%), diminuindo, depois, no final (33,3%).

Concluimos, portanto, que estes alunos tanto recorreram a uma seleção orientada das fontes de informação, realizada como o apoio de elementos da equipa da BE, como procuraram diretamente esses recursos, nas estantes, ao longo do ano letivo.

O teste estatístico não revelou diferenças significativas entre resultados iniciais e finais (Tabela 12).

Test Statistics ^c	FP_I_P6.1 - P_I_P6.1	FP_I_P6.2 - P_I_P6.2	FP_I_P6.3 - P_I_P6.3	FP_I_P6.4 - P_I_P6.4
Z	-,378 ^a	-,500 ^b	-,500 ^b	-,577 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,705	,617	,617	,564
a. Based on negative ranks b. Based on positive ranks c. Wilcoxon Signed Ranks Test				

Tabela 12: Teste de Wilcoxon da procura de fontes documentais para pesquisa

7 – Existem vários modelos que orientam a pesquisa da informação. Assinale o(s) modelo(s) que conhece:

Pretendíamos realizar um ponto de situação relativamente ao conhecimento generalista da existência de modelos para orientação na pesquisa de informação. Verificamos que (Tabela 13), no questionário inicial, nenhum dos respondentes indicou conhecer estas ferramentas, modificando-se este cenário, no questionário final. Estes resultados podem dever-se à influência da participação dos inquiridos na intervenção empírica pois, no questionário final, 81,5% dos alunos identificou o modelo Big6, de entre o conjunto de modelos apresentados.

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	PLUS (Plan, Located, Use, Self-Evaluated)	0	0,0	0	0,0
2	Big6	0	0,0	22	81,5
3	EXIT (Extending Interactions with Texts)	0	0,0	1	3,7
4	ISP (Information Search Process)	0	0,0	0	0,0
5	Outro	1	3,7	0	0,0
6	Não conhece quaisquer modelos	25	92,6	4	14,8

Tabela 13: Conhecimento prévio de modelos de orientação à pesquisa da informação

Pela comparação dos resultados iniciais e finais verificámos a existência de diferenças significativas nas alíneas 2) e 6), que correspondem, respetivamente, ao “*modelo Big6*” e “*não conhece quaisquer modelos*” (Tabela 14).

Test Statistics ^d	FP_I_P7.1.1 - P_I_P7.1.1	FP_I_P7.1.2 - P_I_P7.1.2	FP_I_P7.1.3 - P_I_P7.1.3	FP_I_P7.1.4 - P_I_P7.1.4	FP_I_P7.1.5 - P_I_P7.1.5	FP_I_P7.1.6 - P_I_P7.1.6
Z	,000 ^a	-4,583 ^b	-1,000 ^b	,000 ^a	-1,000 ^c	-4,583 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	,000	,317	1,000	,317	,000
a. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks. b. Based on negative ranks. c. Based on positive ranks. d. Wilcoxon Signed Ranks Test						

Tabela 14: Teste de Wilcoxon do conhecimento de modelos de orientação à pesquisa

7.1/2 – Existe algum modelo de orientação da pesquisa de informação para apoio à pesquisa adotado na BE?

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Sim	10	37,04	15	55,5
2	Não	17	63,0	12	44,4

Tabela 15: Conhecimento da existência de modelos de orientação à pesquisa na BE

Uma percentagem de 63% dos respondentes assinalou o seu desconhecimento relativamente à existência de modelos para apoio a tarefas envolvendo a pesquisa e uso da informação, modificando-se este cenário nos resultados do questionário final, realizado após a intervenção prática, com a confirmação (55,5%) da existência desta ferramenta (Tabela 15). As diferenças observadas, nos resultados dos dois questionários, não foram estatisticamente significativas (Tabela 16).

	FP_I_P7.2.1 - P_I_P7.2.1	FP_I_P7.2.2 - P_I_P7.2.2
Z	-1,213 ^a	-1,213 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,225	,225

Tabela 16: Teste de Wilcoxon do conhecimento de modelos de orientação à pesquisa

A alteração verificada deveu-se ao facto dos alunos terem usado o modelo Big6, durante o estudo empírico. Este modelo já estava disponibilizado no blogue da BE antes da realização do nosso estudo, embora não tivesse sido adotado pela escola, podendo estas circunstâncias justificar os resultados obtidos.

7.3 – Utiliza um modelo de orientação para pesquisar informação?

Quando questionados acerca da tipologia relativa a normas ou *modelos de orientação da pesquisa de informação* usadas pelos inquiridos, verificamos que as respostas dos inquiridos se repartiram maioritariamente (66,7%), em ambos os questionários, entre as normas disponibilizadas pelos professores que solicitavam o trabalho escolar e a realização das referidas tarefas de pesquisa, sem recurso a qualquer norma ou modelo de apoio, com 6 respondentes iniciais a sinalizar esta opção (24,0%), valor que se reduziu a metade (11,1%), no questionário final (Tabela 17).

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	O que está em vigor na escola	0	0,0	3	11,1
2	As normas do professor entregues nas aulas	18	66,7	18	66,7
3	O(s) existentes na BE	0	0,0	1	3,7
4	Outra opção	1	3,7	2	7,4
5	Não uso	6	24,0	3	11,1

Tabela 17: Uso de modelos de orientação à pesquisa da informação

As diferenças observadas, nos resultados dos dois questionários, não foram estatisticamente significativas (Tabela18).

	FP_I_P7.3.1 - P_I_P7.3.1	FP_I_P7.3.2 - P_I_P7.3.2	FP_I_P7.3.3 - P_I_P7.3.3	FP_I_P7.3.4 - P_I_P7.3.4	FP_I_P7.3.5 - P_I_P7.3.5
Z	-1,732 ^a	-,577 ^b	-1,000 ^a	-,577 ^a	-1,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,083	,564	,317	,564	,317
a. Based on negative ranks. b. Based on positive ranks. c. Wilcoxon Signed Ranks Test					

Tabela 18: Teste de Wilcoxon do uso de modelos de orientação à pesquisa

8– Qual a frequência com que usa o fundo documental (livros, revistas, documentos multimédia, etc.) da sua BE, para realizar pesquisas?

Relativamente à *frequência de uso do fundo documental existente na biblioteca escolar*, a análise dos dados mostra que as respostas dos inquiridos se dividiram por todas as opções apresentadas, destacando-se um conjunto de respostas, centralizado naqueles que indicaram o uso do fundo documental da BE esporadicamente (30,0%) e regularmente (30,0%). No questionário final, ambas percentagens aumentaram (48,1% e 37,0%, respetivamente). De referir 6 respondentes (22,2%) que assinalaram a opção “Muitas vezes”, decrescendo estas percentagens (11,1%), no questionário final (Tabela 19), onde se nota uma centralização das respostas nas opções “algumas vezes” e “regularmente”.

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Nunca	4	14,8	0	0,0
2	Algumas vezes	8	30,0	13	48,1
3	Regularmente	8	30,0	10	37,0
4	Muitas vezes	6	22,2	3	11,1
5	Sempre	1	3,7	1	3,7

Tabela 19: Frequência de uso do fundo documental da BE

Apesar das variações existentes, apenas se detetou uma diferença estatística na opção “nunca”, visto que esta foi assinalada por alguns respondentes, no questionário inicial (Tabela 20).

Concluimos, pela análise dos dados, que mais de metade dos alunos da turma de intervenção usa regularmente os diferentes recursos existentes na BE.

Test Statistics ^d	FP_I_P8.1 - P_I_P8.1	FP_I_P8.2 - P_I_P8.2	FP_I_P8.3 - P_I_P8.3	FP_I_P8.4 - P_I_P8.4	FP_I_P8.5 - P_I_P8.5
Z	-2,000 ^a	-1,213 ^b	-,632 ^b	-1,134 ^a	,000 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,046	,225	,527	,257	1,000
^a . Based on positive ranks. ^b . Based on negative ranks. ^c . The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks. ^d . Wilcoxon Signed Ranks Test					

Tabela 20: Teste de Wilcoxon relativo à frequência de uso dos recursos da BE

9 – Que recursos usa frequentemente nas suas pesquisas? Assinale-os

Quando questionados acerca aos *recursos mais frequentemente usados para pesquisar informação pertinente*, verificamos que, no questionário inicial, as hipóteses assinaladas mais assinaladas pelos respondentes foram as relativas ao recurso a documentos da internet (88,9%), a livros (74,1%) e a enciclopédias (66,7%). Nos resultados do questionário final, estas opções continuaram a ser as que colheram o maior número de resultados, embora tenha diminuído a percentagem, diluindo-se em várias opções com no uso de guiões informativos (29,6%) ou no recurso a bases de dados bibliográficas (22,2%), como se pode ver na tabela a seguir (Tabela 21).

		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Livros	20	74,1	19	70,4
2	Manuais escolares	14	51,8	15	55,5
3	Enciclopédias	18	66,7	11	40,7
4	Revistas	4	14,8	4	14,8
5	Guiões informativos	2	7,4	8	29,6
6	Recursos multimédia: CD-ROM, DVD, etc.	8	29,6	5	18,5
7	Bases de dados bibliográficos	1	3,7	6	22,2
8	Documentos (em suporte digital) da Internet	24	88,9	22	81,5
9	Outra fonte	0	0	0	0

Tabela 21: Frequência de uso da coleção da BE para pesquisa de informação

A integração da opção relativa às bases de dado bibliográfica, teve como objetivo compreendermos a perceção dos inquiridos acerca deste conceito, possibilitando o cruzamento de dados com a questão 5, da primeira parte do questionário.

Os resultados parecem indicar que os inquiridos confundiram a definição de “*base de dados bibliográficos*” como a de “*base de dados on-line*”.

A primeira é definida como uma coleção digital organizada de referências que constituem um fundo documental que pode conter material livro (monografias, publicações periódicas, jornais, postais, etc.) e não livro (jogos tridimensionais, material multimédia, etc.), cujos registos bibliográficos contêm descrições de assuntos, sob a forma de palavras-chave, termos de classificação de assunto, ou resumos dos documentos, permitindo o conhecimento imediato da existência de um documento na BE, direcionando o utilizador para o local exato, na estante, onde está guardado o referido recurso, enquanto a segunda possibilita o acesso a informação integral contida em bases de dados e diretórios on-line, a partir dos quais se podem encontrar recursos digitais.

O teste de Wilcoxon detetou diferenças significativas entre os resultados das alíneas 3 e 5, relativas ao uso de enciclopédias e de guiões informativos (Tabela 22).

Test Statistics ^d	FP_I_P9.1	FP_I_P9.2	FP_I_P9.3	FP_I_P9.4	FP_I_P9.5	FP_I_P9.6	FP_I_P9.7	FP_I_P9.8	FP_I_P9.9
	- P_I_P9.1	- P_I_P9.2	- P_I_P9.3	- P_I_P9.4	- P_I_P9.5	- P_I_P9.6	- P_I_P9.7	- P_I_P9.8	- P_I_P9.9
Z	-,378 ^a	-,378 ^b	-2,646 ^a	,000 ^c	-2,121 ^b	-,707 ^a	-1,890 ^b	-,816 ^a	,000 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,705	,705	,008	1,000	,034	,480	,059	,414	1,000
a. Based on positive ranks.									
b. Based on negative ranks.									
c. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.									
d. Wilcoxon Signed Ranks Test									

Tabela 22: Teste de Wilcoxon do uso da coleção da BE para a pesquisa de informação

10 – Com que frequência usa os recursos listados a seguir?

Questionário de diagnose											
Livros			Manuais			Enciclopédias			Revistas		
Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%
1	4	14,8	1	0	0,0	1	4	14,8	1	5	18,5
2	5	18,5	2	2	7,4	2	1	3,7	2	7	25,9
3	6	22,2	3	6	22,2	3	8	29,6	3	11	40,7
4	10	37,0	4	9	33,3	4	10	37,0	4	3	11,1
5	2	7,4	5	10	37,0	5	4	14,8	5	0	0,0
Guiões informativos			Recursos multimédia			Bases bibliográficas			Documentos internet		
Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%
1	9	33,3	1	4	14,8	1	5	18,5	1	0	0,0
2	7	25,9	2	5	18,5	2	6	22,2	2	0	0,0
3	7	25,9	3	8	29,6	3	7	25,9	3	4	14,8
4	3	11,1	4	5	18,5	4	8	29,6	4	7	25,9
5	0	0,0	5	4	14,8	5	0	0,0	5	16	59,3

Questionário final											
Livros			Manuais			Enciclopédias			Revistas		
Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%
1	3	11,1	1	0	0,0	1	0	0,0	1	3	11,1
2	4	14,8	2	2	7,4	2	5	18,5	2	10	37,0
3	11	40,7	3	5	18,5	3	9	33,3	3	8	29,6
4	8	29,6	4	13	48,1	4	9	33,3	4	4	14,8
5	1	3,7	5	7	25,9	5	4	14,8	5	2	7,4
Guiões informativos			Recursos multimédia			Bases bibliográficas			Documentos internet		
Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%
1	2	7,4	1	3	11,1	1	5	18,5	1	1	3,7
2	3	11,1	2	5	18,5	2	3	3,7	2	0	0,0
3	8	29,6	3	7	25,9	3	7	25,9	3	2	7,4
4	9	33,3	4	8	29,6	4	8	29,6	4	2	7,4
5	5	18,5	5	4	14,8	5	4	14,8	5	22	81,5

Nunca	Algumas vezes	Regularmente	Muitas vezes	Sempre
1	2	3	4	5

Tabela 23: Frequência de uso de diferentes recursos pedagógicos da BE

Quando questionados sobre a frequência com que recorrem aos recursos anteriormente referidos, verificamos que a opção “documentos da internet” foi a que obteve um maior número de respostas na opção “sempre” (81,5%), diminuído este valor (59,3%), no questionário final (Tabela 23).

A preferência pela internet foi justificada pela facilidade de uso, rapidez de acesso em qualquer lugar, a qualquer hora, assim como pela disponibilização de uma variada gama e quantidade de informações, em constante atualização.

Os manuais, as enciclopédias e os livros foram também selecionados pelos inquiridos, indicando usá-los com um grau de frequência variável, entre “regular e “sempre”, para pesquisa de informação.

Os dados do teste de Wilcoxon (Tabela 24), usado para testar a significância das diferenças detetadas, demonstram que somente no resultado relativo ao uso de guíões informativos, existe uma diferença significativa.

Test Statistics ^c	FP_I_P10.1 - P_I_P10.1	FP_I_P10.2 - P_I_P10.2	FP_I_P10.3 - P_I_P10.3	FP_I_P10.4 - P_I_P10.4	FP_I_P10.5 - P_I_P10.5	FP_I_P10.6 - P_I_P10.6	FP_I_P10.7 - P_I_P10.7	FP_I_P10.8 - P_I_P10.8
Z	-,286 ^a	-,323 ^a	-,549 ^b	-,873 ^b	-3,323 ^b	-,963 ^b	-1,297 ^b	-,751 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,775	,747	,583	,383	,001	,336	,195	,452
a. Based on positive ranks b. Based on negative ranks c. Wilcoxon Signed Ranks Test								

Tabela 24: Teste de Wilcoxon da frequência de uso de recursos pedagógicos da BE

11 – Como trata a informação que seleciona durante a pesquisa?

Por comparação dos dados dos questionários inicial e final, verificamos que as práticas relativas ao uso de informação, tal como esta aparece nas fontes de informação, tanto nos documentos tradicionais, em suporte papel, como nos digitais encontrados na internet, diminuíram, sendo as que menos foram assinaladas pelos inquiridos, em ambos os questionários. Estas práticas são conhecidas tanto pelos professores como por vários investigadores, realizando-se esforços em vários quadrantes para a mudança desta situação, quer em contexto de ensino aprendizagem como da BE, com os PB a terem um papel fundamental.

O uso de técnicas tais como tirar notas, fazer esquemas, sublinhar informação ou fazer resumos, são estratégias de tratamento de informação a que os alunos

recorrem, correntemente, observando-se que estas opções congregaram a maioria das respostas, em ambos os questionários, como se pode observar na tabela a seguir (Tabela 25). Estes resultados são expectáveis, neste nível de ensino, dado que os conteúdos curriculares propiciam o domínio destas práticas, pela importância que têm no tratamento da informação recolhida e subsequente criação de conhecimento.

A análise dos dados iniciais (59,2%) e finais (51,8%) permitiu ainda verificar que 16 respondentes iniciais (59,2%) referiram ter-se apropriado da informação recolhida, moldando-a segundo o contexto, baixando esta percentagem para 14 (51,8%), nos dados finais, sendo esta uma das práticas a promover na formação de utilizadores.

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Copia e cola a informação que encontra na internet	9	33,3	3	11,1
2	Tira notas	19	70,4	26	96,3
3	Faz esquemas	8	29,6	16	59,3
4	Sublinha a informação	16	59,2	21	77,8
5	Escreve por palavras próprias a informação pertinente	16	59,2	14	51,8
6	Faz quadros	4	14,8	4	14,8
7	Faz resumos	19	70,4	18	66,7
8	Copia a informação que lhe interessa dos livros	14	51,8	13	48,1
9	Usa dicionários para encontrar informações mais precisas	8	29,6	5	18,5
10	Não trata a informação	0	0,0	1	3,7

Tabela 25: Forma de tratamento da informação pesquisada

O teste de Wilcoxon (Tabela 26) permitiu verificar, nas alíneas “Tirar notas” e “Fazer esquemas”, um aumento significativo no número de inquiridos que recorreram a estas estratégias de tratamento de informação.

Test Statistics ^d	F_I_P11.1 - P_I_P11.1	F_I_P11.2 - P_I_P11.2	F_I_P11.3 - P_I_P11.3	F_I_P11.4 - P_I_P11.4	FP_I_P11.5 - P_I_P11.5	F_I_P11.6 - P_I_P11.6	F_I_P11.7 - P_I_P11.7	F_I_P11.8 - P_I_P11.8	F_I_P11.9 - P_I_P11.9	F_I_P11.10 - P_I_P11.10
Z	-1,897 ^a	-2,646 ^b	-2,138 ^b	-1,667 ^b	-,632 ^a	,000 ^c	-,378 ^a	,000 ^c	-,905 ^a	-1,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,058	,008	,033	,096	,527	1,000	,705	1,000	,366	,317
a. Based on positive ranks										
b. Based on negative ranks										
c. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks										
d. Wilcoxon Signed Ranks Test										

Tabela 26: Teste de Wilcoxon da forma de tratamento da informação pesquisada

II – ESTRUTURA DE TRABALHOS ESCRITOS: GENERALIDADES

1 – Quando realiza trabalhos de investigação escolar usa um guião para se orientar?

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Sim	21	77,8	27	100,0
2	Não	6	22,2	0	0,0

Tabela 27: Uso de um guião de orientação

Um conjunto constituído por 21 inquiridos (77,8%), referiu no questionário inicial, usar um guião de orientação, durante o processo de investigação das diferentes etapas que constituem a elaboração de um trabalho escrito, aumentando este número para 27 (100%). Esta sinalização, por parte de todos os respondentes, parece resultar da participação destes alunos no Projeto Aluno Investigador, trabalhando com o modelo Big6, ao longo do ano letivo (Tabela 27), sendo as diferenças registadas significativas, tal como se pode observar na tabela a seguir (Tabela 28):

Test Statistics ^c	FP_II_P1.1 - P_II_P1.1	FP_II_P1.2 - P_II_P1.2
Z	-2,449 ^a	-2,449 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,014	,014
a. Based on negative ranks.«		
b. Based on positive ranks		
c. Wilcoxon Signed Ranks Test		

Tabela 28: Teste de Wilcoxon relativo ao uso de um guião de orientação

2 – Para resposta afirmativa, indique a metodologia que adota:

Aos respondentes que confirmaram usar um guião orientador durante, a elaboração de um trabalho escrito, foi disponibilizado um conjunto de opções para nomearem a tipologia desse instrumento. Assim, verificamos inicialmente, que 15 respondentes (55,5%) referiram usar as normas do professor que solicitava a realização do referido trabalho de investigação, aumentando o número de respondentes, no questionário final, para 21 (77,8%). Os restantes respondentes dispersaram-se pelas outras opções apresentadas (Tabela 29).

Os alunos que responderam negativamente, apresentaram várias justificações para tal ocorrência, nomeadamente não lhes ter sido disponibilizada esta ferramenta; sentirem que não tinham os conhecimentos necessários para a elaborar

autonomamente; o desejo de seguirem as suas próprias metodologias; ou entenderem que não necessitavam de usar estes instrumentos

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	O que está em vigor na escola [3]	3	11,1	4	14,8
2	Normas do professor entregues nas aulas	15	55,5	21	77,8
3	O(s) existente(s) na BE	2	7,4	0	0,0
4	Outra opção	1	3,7	2	7,4
5	Resposta negativa na pergunta anterior	6	22,2	0	0,0

Tabela 29: Metodologias seguidas na realização de trabalhos escolares

Apesar das pequenas diferenças observadas (Tabela 30) verificamos que estas eram significativas, pelos resultados obtidos no teste de Wilcoxon.

Test Statistics ^d	FP_II_P2.1 - P_II_P2.1	FP_II_P2.2 - P_II_P2.2	FP_II_P2.3 - P_II_P2.3	FP_II_P2.4 - P_II_P2.4	FP_II_P2.5 - P_II_P2.5
Z	,000 ^a	-,378 ^b	-1,732 ^c	-1,000 ^b	,000 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	,705	,083	,317	1,000
a. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks					
b. Based on negative ranks					
c. Based on positive ranks					
d. Wilcoxon Signed Ranks Test					

Tabela 30: Teste de Wilcoxon das metodologias seguidas nos trabalhos escolares

3 – A estrutura física de um trabalho escolar é constituída por várias partes. Coloque-as de forma correta

No questionário inicial, apenas uma minoria de 5 respondentes (18,5%) acertou na grelha com a sequência de opções correta, enquanto no questionário final o cenário se alterou, com 20 respondentes (74,1%), a acertarem na ordem relativa à estrutura de trabalhos escolares (Tabela 31).

Opções		Inicial	%	Final	%
1	Capa	21	77,8	26	96,3
2	Desenvolvimento	15	55,5	25	92,6
3	Conclusão	9	33,3	22	81,5
4	Anexos	8	29,6	21	77,8
5	Introdução	12	44,4	24	88,9
6	Folha de rosto	14	51,8	25	92,6
7	Sumário	12	44,4	25	92,6
8	Bibliografia	9	44,4	20	74,1

Tabela 31: Respostas corretas, em cada opção independentemente

Acreditamos que estes resultados se deveram à participação destes alunos no estudo empírico, usando o modelo Big6 em contexto prático, durante a elaboração de um trabalho de investigação realizado por cada um deles, ao longo do ano letivo.

Verificamos também o número de acertamentos em cada uma das opções, independentemente dos respondentes terem, ou não, acertado na grelha com o conjunto de opções. A análise destes valores permitiu que pudéssemos observar as partes da estruturação do trabalho escrito em que os respondentes tiveram mais dificuldades para ordenar. Assim, no questionário inicial verificamos uma maior percentagem de erro nas opções relativas à localização dos anexos, das referências bibliográficas e da conclusão.

As dificuldades de ordenação de cada uma das partes na ordem correta, foi menor no questionário final, dado que em cada uma delas o número de acertamentos foi sempre igual ou superior a 74,1%.

Pelos resultados do teste de Wilcoxon (Tabela 32), podemos observar que apenas os dados relativos aos anexos, à introdução e ao sumário foram estatisticamente significativas.

Test Statistics ^c	FP_II_P3.1 - P_II_P3.1	FP_II_P3.2 - P_II_P3.2	FP_II_P3.3 - P_II_P3.3	FP_II_P3.4 - P_II_P3.4	FP_II_P3.5 - P_II_P3.5	FP_II_P3.6 - P_II_P3.6	FP_II_P3.7 - P_II_P3.7	FP_II_P3.8 - P_II_P3.8
Z	-1,000 ^a	-1,890 ^b	-,175 ^b	-3,091 ^b	-3,066 ^b	-,344 ^a	-2,777 ^a	-1,895 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,317	,059	,861	,002	,002	,731	,005	,058
a. Based on positive ranks b. Based on negative ranks c. Wilcoxon Signed Ranks Test								

Tabela 32: Teste de Wilcoxon das opções independentemente corretas

4 – A capa de um trabalho de investigação é constituída por vários elementos

No questionário inicial, apenas uma minoria de 2 respondentes (7,4%) acertou na grelha com a sequência de opções correta, enquanto no questionário final verificamos que 18 respondentes (66,7%), acertaram na ordem correta. A justificação para a melhoria de resultados é similar à apresentada no ponto 1), da segunda parte do questionário.

Analizamos também o número de acertos em cada uma das opções, independentemente dos respondentes terem ou não acertado corretamente na grelha com o conjunto de opções. A análise destes valores (Tabela 33) permitiu constatar uma melhoria relativamente ao conhecimento quer dos elementos descritivos usados numa capa como, também, da sua localização.

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Nome do aluno	6	22,2	17	63,0
2	Título do trabalho	2	7,4	18	66,7
3	Designação da instituição	13	48,1	18	66,7
4	Local e data da realização do trabalho	9	33,3	19	70,4

Tabela 33: Respostas corretas das opções independentes dos elementos da capa

Pelo teste de Wilcoxon (Tabela 34) observou-se que das diferenças anteriormente descritas apenas as relativas ao “Título do trabalho” e ao “Local e data da realização do trabalho” foram estatisticamente significativas.

Test Statistics ^c	FP_II_P4.1 - P_II_P4.1	FP_II_P4.2 - P_II_P4.2	FP_II_P4.3 - P_II_P4.3	FP_II_P4.4 - P_II_P4.4
Z	-1,262 ^a	-2,058 ^a	-1,160 ^a	-3,246 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,207	,040	,246	,001
a. Based on positive ranks.				
b. Based on negative ranks.				
c. Wilcoxon Signed Ranks Test				

Tabela 34: Teste de Wilcoxon das opções independentes dos elementos da capa

5 – Coloque os elementos que integram uma folha de rosto, de forma correta, numerando-os de 1 a 6:

A folha de rosto deve conter todos os elementos bibliográficos existentes na capa, acrescida de outras informações como, por exemplo, outros intervenientes no trabalho, sendo então que os dados essenciais à identificação do trabalho, existentes na capa, serão suficientes (Nunes, 2004, p. 3). A ordenação dos elementos constituintes da folha de rosto foi estabelecida com base em metodologias em uso no concelho de Lousada e em muitas escolas portuguesas.

Os dados iniciais mostraram que nenhum dos inquiridos acertou na ordem dos elementos da página de rosto, justificando-se esta ocorrência por não existir uma prática escolar ligada ao uso deste elemento pré-textual, dado que estes trabalhos são, usualmente, de pequena envergadura, tornando-se opcional o seu uso.

No entanto, quando cruzarmos estes resultados com os constantes na tabela 31, relativos à sequenciação geral das partes constituintes de um trabalho escolar, onde a folha de rosto estava apresentada na 6ª posição da grelha de opções, verificamos que a maioria dos respondentes conhecia já este elemento

Pelos dados do questionário final verificamos que 12 respondentes (44,4%) acertaram na grelha com a combinação correta, da localização dos diferentes elementos que integram uma página de rosto (Tabela 36). Embora de uso ainda facultativo, este elemento deveria integrar a estrutura de trabalhos académicos, nos últimos anos do ensino secundário, preparatórios para o ensino universitário.

Questionário de diagnose											
Local da realização			Disciplina			Titulo			Instituição		
Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%
1	4	14,8	1	0	0,0	1	11	40,7	1	12	44,4
2	7	25,9	2	12	44,4	2	4	14,8	2	4	14,8
3	2	7,4	3	13	48,1	3	1	3,7	3	7	25,9
4	6	22,2	4	0	0,0	4	9	33,3	4	1	3,7
5	0	0,0	5	1	3,7	5	2	7,4	5	2	7,4
6	8	29,6	6	1	3,7	6	0	0,0	6	1	3,7
Nome do Professor			Dados do aluno								
Nº respostas		%	Nº respostas		%						
1	0	0,0	1	0	0,0						
2	0	0,0	2	0	0,0						
3	2	7,4	3	2	7,4						
4	6	22,2	4	5	18,5						
5	13	48,1	5	9	33,3						
6	6	22,2	6	11	40,7						

Questionário final											
Local da realização			Disciplina			Titulo			Instituição		
Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%	Nº respostas		%
1	1	3,7	1	2	7,4	1	3	11,1	1	19	70,4
2	0	0,0	2	21	77,8	2	2	7,4	2	2	7,4
3	1	3,7	3	2	7,4	3	6	22,2	3	3	11,1
4	3	11,1	4	0	0,0	4	15	55,6	4	1	3,7
5	5	18,5	5	1	3,7	5	1	3,7	5	1	3,7
6	17	63,0	6	1	3,7	6	0	0,0	6	1	3,7
Nome do Professor			Dados do aluno								
Nº respostas		%	Nº respostas		%						
1	0	0,0	1	2	7,4						
2	1	3,7	2	1	3,7						
3	14	51,8	3	1	3,7						
4	5	18,5	4	3	11,1						
5	4	14,8	5	15	55,6						
6	3	11,1	6	5	18,5						

Nunca	Algumas vezes	Regularmente	Muitas vezes	Sempre
1	2	3	4	5

Tabela 35: Colocação na ordem correta dos elementos constituintes da folha de rosto

Dos dados acima apresentados, na tabela 35, selecionámos apenas o total de resultados corretos de cada uma das opções, sendo indiferente o resultado global de cada uma das grelhas completas (Tabela 36):

Opções		Inicial	%	Final	%
1	Local de realização do trabalho escrito	8	29,6	17	63,0
2	Designação da disciplina	12	44,4	21	77,8
3	Título do trabalho	9	33,3	14	51,8
4	Designação da instituição	12	44,4	19	70,4
5	Nome do Professor	2	7,4	14	51,8
6	Nome, nº, Ano, turma	9	33,3	15	55,6

Tabela 36: Resultados das opções independentes dos elementos da folha de rosto

Pela análise de dados relativos ao número de respostas corretas, em cada uma das opções, acima apresentados (Tabela 36), podemos observar a diferença entre os resultados iniciais e finais, tendo os últimos aumentado, como resultado da intervenção prática.

Constatamos, pelos dados da tabela apresentada a seguir, (Tabela 37) que apenas se observaram diferenças estatisticamente significativas no que se refere ao “Local de realização do trabalho escrito”, na “Designação da disciplina” e no “Nome do Professor”.

Test Statistics ^c	FP_II_P5.1 - P_II_P5.1	FP_II_P5.2 - P_II_P5.2	FP_II_P5.3 - P_II_P5.3	FP_II_P5.4 - P_II_P5.4	FP_II_P5.5 - P_II_P5.5	FP_II_P5.6 - P_II_P5.6
Z	-3,292 ^a	-2,000 ^b	-1,797 ^a	-1,497 ^b	-3,480 ^b	-1,268 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,046	,072	,134	,001	,205
a. Based on negative ranks						
b. Based on positive ranks						
c. Wilcoxon Signed Ranks Test						

Tabela 37: Teste de Wilcoxon das opções para os elementos da folha de rosto

6 – O sumário é o local onde se deve apresentar uma listagem dos capítulos de um trabalho escrito e as páginas onde eles começam. Organiza a estrutura do sumário

A ordenação dos elementos constituintes do sumário, que a seguir se apresenta no quadro a seguir, foi estabelecida com base em metodologias já em uso no concelho, no âmbito da implementação do Projeto Anual “Leituras @ Literacias”, no 1º CEB, assim como em muitos estabelecimentos de ensino em Portugal.

No questionário de diagnose inicial, apenas uma minoria de 8 respondentes (29,6%) acertou na sequência pretendida, enquanto no questionário final acentuou-se o este resultado para 18 respondentes (66,7%) que acertaram na combinação correta. Estes resultados podem dever-se aos alunos não terem reconhecido a designação “sumário”, pois normalmente usam em sua substituição o termo “Índice”.

Quando verificamos a percentagem de acertos em cada uma das opções, da grelha geral correta, (Tabela 38) constatamos que as maiores dificuldades de ordenação foram aquelas relacionadas com a bibliografia e os anexos, resultado de uma possível falta de integração destes elementos na estrutura dos trabalhos escolares.

Opções		Inicial	%	Final	%
1	Anexos	10	37,0	18	66,7
2	Introdução	25	92,6	21	77,8
3	Bibliografia	10	37,0	16	59,3
4	Desenvolvimento	22	81,5	19	70,4
5	Conclusão	14	51,8	20	74,1

Tabela 38: Resultados corretos das opções, na estruturação do sumário

O resultado do teste de Wilcoxon (Tabela 39) permite constatar que, das diferenças observadas, apenas no que diz respeito à “bibliografia” e “conclusão” as diferenças se revelaram estatisticamente significativas.

Test Statistics ^c	FP_II_P6.1 - P_II_P6.1	FP_II_P6.2 - P_II_P6.2	FP_II_P6.3 - P_II_P6.3	FP_II_P6.4 - P_II_P6.4	FP_II_P6.5 - P_II_P6.5
Z	-,920 ^a	-1,706 ^a	-2,567 ^b	-1,848 ^a	-2,236 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,358	,088	,010	,065	,025
a. Based on negative ranks					
b. Based on positive ranks					
c. Wilcoxon Signed Ranks Test					

Tabela 39: Teste de Wilcoxon das opções na estruturação do sumário correto

7 – “Quando realiza um trabalho escrito, faz a bibliografia porque...”

Na referenciação das fontes de informação, usadas na elaboração do trabalho escolar, a maioria dos respondentes assinalou corretamente, de entre um conjunto de justificações, a opção correta (Tabela 40), em ambos os questionários, não se tendo verificado a existência de diferenças significativas, entre estas respostas, nos dois questionários (Tabela 41).

Opções		Inicial	%	Final	%
1	O trabalho escrito fica com uma aparência mais cuidada	1	3,7	1	3,7
2	O professor valoriza o facto de o aluno conhecer os documentos que existem na BE sobre o assunto	2	7,7	2	7,4
3	Deve respeitar-se os direitos dos autores cujas ideias usamos e porque assim se identificam os documentos que consultamos	24	88,9	23	85,2
4	Fica com uma lista de documentos que existem na sua BE sobre o assunto, ordenada pelo nome dos respetivos autores	0	0,0	1	3,7

Tabela 40: Referenciação das fontes de informação

Test Statistics ^d	FP_II_P7.1 - P_II_P7.1	FP_II_P7.2 - P_II_P7.2	FP_II_P7.3 - P_II_P7.3	FP_II_P7.4 - P_II_P7.4
Z	,000 ^a	,000 ^a	-,378 ^b	-1,000 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	1,000	,705	,317
a. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks b. Based on positive ranks c. Based on negative ranks d. Wilcoxon Signed Ranks Test				

Tabela 41: Teste de Wilcoxon relativo à referenciação das fontes de informação

Estes resultados indiciam que os alunos são conhecedores das questões relacionadas com os direitos de autor.

III – ELABORAÇÃO DE TRABALHOS ESCRITOS

1 – Aprendeu a fazer trabalhos investigação escolares de forma estruturada?

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Sim	25	92,6	27	100,0
2	Não	2	7,4	0	0,0

Tabela 42: Aprendizagem de metodologias de investigação

Quando questionados relativamente à formação prévia, abordando a elaboração de metodologias de investigação relacionadas com o desenvolvimento de trabalho intelectual para produção de trabalhos escritos, seguindo uma estrutura pré-determinada verificamos que, inicialmente, apenas 2 dos inquiridos (7,4%) responderam negativamente a esta questão, sendo que no questionário final todos responderam positivamente (Tabela 42). O teste de Wilcoxon mostrou que as diferenças não eram estatisticamente significativas (Tabela 43).

Test Statistics ^c	FP_III_P1.1 - P_III_P1.1	FP_III_P1.2 - P_III_P1.2
Z	-1,414 ^a	-1,414 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,157	,157
a. Based on negative ranks.		
b. Based on positive ranks.		
c. Wilcoxon Signed Ranks Test		

Tabela 43: Teste de Wilcoxon da aprendizagem de metodologias de investigação

1.3 – Onde aprendeu a fazer trabalhos escolares tendo por base uma metodologia (capa, introdução, desenvolvimento, conclusão, bibliografia)?

Por observação da tabela a seguir apresentada (Tabela 44), as opções selecionadas pelos respondentes, tanto individualmente como conjugadas com outras, demonstram que uma maioria dos respondentes - 20 no questionário inicial (74,1%) e 22 no final (81,5%) - referiram ter aprendido metodologias de investigação relacionadas com a estruturação de trabalhos escolares, no 2º/3º CEB. Uma minoria dos inquiridos, de forma constante ao longo dos dois momentos do questionário, indica também o 1ºCEB como ponto de aprendizagem destas competências. Para complementar estas indicações, o teste estatístico (Tabela 45), demonstra que as diferenças observadas na opção “ensino secundário” apenas assinalada no questionário final, são significativas.

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	No 1º Ciclo de Ensino Básico	7	25,9	7	25,9
2	No 2º/3º Ciclo de Ensino Básico	20	74,1	22	81,5
3	No Ensino Secundário	0	0,0	7	25,9
4	No Centro de Explicações	2	7,4	1	3,7
5	Em casa	2	7,4	1	3,7
6	Outra	2	7,4	0	0

Tabela 44: Nível de ensino associado à aprendizagem de metodologias

Test Statistics ^c	FP_III_P1.3.1 - P_III_P1.3.1	FP_III_P1.3.2 - P_III_P1.3.2	FP_III_P1.3.3 - P_III_P1.3.3	FP_III_P1.3.4 - P_III_P1.3.4
Z	,000 ^a	-,707 ^b	-2,646 ^b	-,577 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	,480	,008	,564
a. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks				
b. Based on negative ranks				
c. Based on positive ranks				
d. Wilcoxon Signed Ranks Test				

Tabela 45: Teste de Wilcoxon da aprendizagem de metodologias na escola

Este resultado confirmou a nossa percepção relativamente à existência de um défice na implementação de metodologias de investigação, no contexto referido, no 1ºCEB, situação que esteve no cerne da criação do Projeto Anual “Leitur@s e Literacias”, direcionado para os anos escolares terminais deste nível de ensino, centrando-se na promoção de atividades teórico-práticas continuadas, para o desenvolvimento de competências da LI, em contexto escolar.

1.4 – Quem o ensinou a fazer um trabalho investigação escolar estruturado (capa, introdução, desenvolvimento, conclusão, bibliografia)?

A tabela de dados (Tabela 46), possibilita a observação das opções selecionadas pelos respondentes, tanto individualmente como conjugadas com outras, indicando a percepção dos alunos relativamente aos atores envolvidos na aprendizagem de metodologias de investigação, relacionadas com trabalhos escritos estruturados, sendo maioritariamente indicados, em ambos os questionários, os professores do 2º/3º CEB

Este resultado está em consonância com o obtido na questão analisada anteriormente 1.3). Registamos, no questionário inicial, a referência à intervenção familiar, referida por alguns inquiridos, no apoio à aprendizagem, ocorrendo uma diminuição das sinalizações desta opção, no questionário final. Também, como na questão anterior, a opção associada ao ensino secundário é apenas assinalada por alguns respondentes, no questionário final. Neste caso, em nenhuma das alíneas foram detetadas, pelo teste de Wilcoxon, diferenças significativas entre as respostas dos dois questionários (Tabela 47).

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Professor(es) no 1º Ciclo de Ensino Básico	7	25,9	3	11,1
2	Professor(es) no 2º/3º Ciclo de Ensino Básico	22	81,5	21	77,8
3	Professor(es) no Ensino Secundário	0	0,0	7	25,9
4	Equipa da BE	0	0,0	2	5,4
5	Orientador de um Centro de Explicações	1	3,7	1	3,7
6	Familiares (Pais/Irmãos, etc.)	9	33,3	6	22,2
7	Colegas	3	11,1	4	14,8
8	Sozinho	1	3,7	0	0
9	Outra opção	2	5,4	0	0

Tabela 46: Atores envolvidos no ensino de metodologias de investigação

	F_III_P1.4.1	F_III_P1.4.2	F_III_P1.4.3	F_III_P1.4.4	F_III_P1.4.5	F_III_P1.4.6	F_III_P1.4.7	F_III_P1.4.8	F_III_P1.4.9
	P_III_P1.4.1	P_III_P1.4.2	P_III_P1.4.3	P_III_P1.4.4	P_III_P1.4.5	P_III_P1.4.6	P_III_P1.4.7	P_III_P1.4.8	P_III_P1.4.9
Z	-1,134 ^b	-,447 ^b	-1,508 ^a	-1,414 ^a	,000 ^c	-1,000 ^b	-,378 ^a	-1,000 ^b	-1,414 ^b
.	,257	,655	,132	,157	1,000	,317	,705	,317	,157

Tabela 47: Teste de Wilcoxon relativo aos atores envolvidos no ensino de metodologias

2 – Refira como é que os professores das diferentes disciplinas o orientam na realização de trabalhos escolares, assinalando a opção mais usual:

A realização de trabalhos escolares implica o acompanhamento do professor, que normalmente disponibiliza as orientações que nortearão a sua elaboração. Quando questionados acerca da tipologia de orientação disponibilizada pelos professores, neste contexto, inicialmente 11 respondentes (40,7%) referiram não usar qualquer tipo de metodologias, enquanto 7 (25,9%) seguiam as suas próprias estratégias, dado não existir uma metodologia convencionada na escola, ficando ao critério de cada professor o estabelecimento dos parâmetros a cumprir.

Verificamos que um grupo inicial de 7 respondentes (25,9%) e de 5 (18,5%), no questionário final, indicou recorrer às suas próprias metodologias, o que pode estar relacionado com o facto dos professores também se regem por normas próprias, tal como mostram os dados iniciais da alínea 5, com 10 respondentes (37,0%), aumentando para 12 (44,4%), no questionário final, sendo esta a mais sinalizada (Tabela 48). A opção relativa à disponibilização de guiões, adotados por cada um dos professores, foi assinalada, inicialmente, por 5 inquiridos (18,5%) e por 8 (26,9%), no final, sendo a segunda opção mais assinalada.

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Disponibilizam um guião único adotado na escola	3	11,1	2	7,4
2	Disponibilizam guiões que cada um dos professores adotou	5	18,5	8	29,6
3	Recomendam que se dirija à BE	1	3,7	2	7,4
4	Não existe um guião adotado, por isso decido à minha maneira as metodologias a seguir	7	25,9	5	18,5
5	Cada professor orienta-o fornecendo as suas próprias metodologias de pesquisa	10	37,0	12	44,4
6	Não segue qualquer tipo de metodologia	1	3,7	0	0,0
999	Não resposta	1	3,7	1	3,7

Tabela 48: Orientação dos professores durante o processo investigativo

Para nenhuma das opções estudadas foram observadas diferenças estatisticamente significativas, nos valores dos questionários aplicados (Tabela 49).

Test Statistics ^c	FP_III_P2.1 - P_III_P2.1	FP_III_P2.2 - P_III_P2.2	FP_III_P2.3 - P_III_P2.3	FP_III_P2.4 - P_III_P2.4	FP_III_P2.5 - P_III_P2.5	FP_III_P2.6 - P_III_P2.6
Z	,000 ^a	-1,265 ^b	-,577 ^b	-,905 ^c	-,632 ^b	-1,000 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	,206	,564	,366	,527	,317
a. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks						
b. Based on negative ranks						
c. Based on positive ranks						
d. Wilcoxon Signed Ranks Test						

Tabela 49: Teste de Wilcoxon da orientação dos professores no processo investigativo

3 – Para realizar um trabalho de escolar é necessário seguir um conjunto de procedimentos. Enumere-os.

No questionário de diagnose, constatamos que 14 respondentes (51,8%), acertaram na grelha de opções correta, aumentando este número para 22 inquiridos (84,6%), no questionário final. Na tabela a seguir (Tabela 50) apresentamos os valores individuais corretos, de cada uma das cinco opções, da grelha geral.

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Selecionar os documentos	14	51,8	23	85,2
2	Procurar fontes de informação	19	70,4	23	85,2
3	Tratar a informação	15	55,5	24	88,9
4	Comunicar a informação	23	85,2	24	88,9
5	Identificar o tema	21	77,8	23	85,2

Tabela 50: Opções independentes do conjunto de procedimentos a seguir

A maioria dos inquiridos respondeu corretamente a todos os parâmetros, em ambos os questionários, aumentando a percentagem de acerto, no questionário final. A análise realizada com recurso ao teste de Wilcoxon (Tabela 51) indica que ocorreram diferenças significativas, entre os resultados finais e iniciais, na opção relativa ao tratamento da informação.

Test Statistics ^c	FP_III_P3.1 - P_III_P3.1	FP_III_P3.2 - P_III_P3.2	FP_III_P3.3 - P_III_P3.3	FP_III_P3.4 - P_III_P3.4	FP_III_P3.5 - P_III_P3.5
Z	-,159 ^a	-1,786 ^b	-2,228 ^a	-,447 ^b	-,417 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,873	,074	,026	,655	,677
a. Based on negative ranks					
b. Based on positive ranks					
c. Wilcoxon Signed Ranks Test					

Tabela 51: Teste de Wilcoxon das opções relativas aos procedimentos a seguir

4 - Em que fase (s) da elaboração do trabalho investigação escolar tem mais dificuldades?

Observando-se os dados (Tabela 52), podemos perceber a tipologia relativa às dificuldades mais apontada pelos alunos, nas diferentes fases de elaboração de um trabalho escolar. Assim, pela análise dos dados, notamos que as principais dificuldades sinalizadas pelos inquiridos se relacionam com a *seleção de informação pertinente para elaborar o trabalho escolar*, assinalada por 9 respondentes (33,3%), no início, aumentando estes para 12 (44,4%), no final.

Aparecem assinaladas as dificuldades relacionadas com o domínio das metodologias, que permitem iniciar o conjunto de atividades de planificação das diferentes fases do processo de investigação, pois sucede nesse instante, em simultâneo, a necessidade de realização de várias tarefas que requerem do sujeito, tomadas de decisão imediatas só possíveis se este possuir uma visão teórica integrada do processo, sem a qual se gera o desconforto característico de quem viaja para um local desconhecido, sem um mapa com as indicações necessárias.

Justifica-se, pois, que conste nesta lista de dificuldades a *elaboração do esboço do plano de trabalho* (alínea 3, Tabela 52), fundamental para iniciar as tarefas necessárias à produção do referido trabalho (alínea 7, Tabela 52). Assim, 6 alunos sinalizaram, inicialmente, a alínea 3 (22,2%), aumentando este número para 8 (28,6%), no final, resultados quase similares obtidos na alínea 7, relativa à iniciação do trabalho, com 5 alunos, no questionário de diagnose (18,5%), aumentando para 9 (33,3%), nos dados do questionário final. A autoavaliação do trabalho realizado e a sua comunicação, foram duas fases também referenciadas pelos inquiridos, apresentando valores similares aos anteriormente referidos e que podem ser consultados na tabela a seguir (Tabela 52).

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Comunicar o trabalho realizado	9	33,3	4	14,8
2	Identificar o tema	2	7,4	4	14,8
3	Elaborar um esboço do plano de trabalho	6	22,2	8	29,6
4	Pesquisar a informação de que necessitas	1	3,7	2	7,4
5	Escolher a informação pertinente	9	33,3	12	44,4
6	Registar a informação	2	7,4	2	7,4
7	Iniciar o trabalho	5	18,5	9	33,3
8	Avaliar o trabalho final que realizou	5	18,5	8	29,6
9	Não tem dificuldades	1	3,7	0	0,0

Tabela 52: Dificuldades durante a elaboração de um trabalho escolar

Não se observaram, nesta questão, diferenças significativas entre as respostas dadas nos dois questionários (Tabela 53).

	FP_III_P4.1 P_III_P4.1	FP_III_P4.2 P_III_P4.2	FP_III_P4.3 P_III_P4.3	FP_III_P4.4 P_III_P4.4	FP_III_P4.5 P_III_P4.5	FP_III_P4.6 P_III_P4.6	FP_III_P4.7 P_III_P4.7	FP_III_P4.8 P_III_P4.8	FP_III_P4.9 P_III_P4.9
Z	-1,508 ^a	-,816 ^b	-,707 ^b	-,577 ^b	-1,155 ^b	,000 ^c	-1,155 ^b	-,832 ^b	-1,000 ^a
Asymp. Sig. (2- tailed)	,132	,414	,480	,564	,248	1,000	,248	,405	,317
a. Based on positive ranks									
b. Based on negative ranks									
c. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks									
d. Wilcoxon Signed Ranks Test									

Tabela 53: Teste de Wilcoxon das dificuldades apontadas

5 – Conhece as metodologias orientadoras para fazer um trabalho de investigação escolar, contudo tem outras dificuldades quando os realiza

A análise dos dados obtidos em ambos os questionários (Tabela 54), permitiram avaliar outros constrangimentos transversais aos anteriormente apresentados na questão anterior, sendo que a opção mais assinalada, em ambos os questionários, foi relativa à *organização da informação pesquisada*, para criar um encadeamento de informações com sentido, requerendo o domínio de competências de técnicas de leitura ativa, como seja o ato de sublinhar a informação relevante para o trabalho, a realização de esquemas e de gráficos entre outros, sem as quais se torna árduo todo o processo criativo.

Assim, 8 inquiridos sinalizaram esta dificuldade (29,6%), na fase do diagnóstico, aumentando este valor para 15 (55,5%), no questionário final.

Outro constrangimento apontado reportou-se a dificuldades relacionadas com a *apresentação do trabalho* desenvolvido, estando os resultados em consonância com os obtidos na opção 1, da pergunta anterior.

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Tem dificuldades de leitura	0	0,0	1	3,7
2	Tem dificuldades na interpretação / compreensão de textos	4	14,8	1	3,7
3	Tem dificuldades em organizar a informação que recolhe	8	29,6	15	55,5
4	Tem dificuldades na redação de textos escritos	6	22,2	3	11,1
5	Tem dificuldade em relacionar os assuntos do trabalho	5	18,5	3	11,1
6	Tem dificuldades em apresentar o produto final	7	25,9	7	25,9
7	Outra	1	3,7	2	7,4
999	Não resposta	2	7,4	1	3,7

Tabela 54: Outras dificuldades

Não se observaram, nesta questão, diferenças significativas entre as respostas dadas nos dois questionários (Tabela 55).

Test Statistics ^d	FP_III_P5.1 - P_III_P5.1	FP_III_P5.2 - P_III_P5.2	FP_III_P5.3 - P_III_P5.3	FP_III_P5.4 - P_III_P5.4	FP_III_P5.5 - P_III_P5.5	FP_III_P5.6 - P_III_P5.6	FP_III_P5.7 - P_III_P5.7
Z	,000 ^a	-1,342 ^b	-1,897 ^c	-,707 ^b	-,447 ^b	-,333 ^b	-,577 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	,180	,058	,480	,655	,739	,564
a. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.							
b. Based on positive ranks.							
c. Based on negative ranks.							
d. Wilcoxon Signed Ranks Test							

Tabela 55: Teste de Wilcoxon relativo a outras dificuldades apontadas

6 – Na sua opinião, que causas estão na origem das suas dificuldades?

Os dados obtidos, tanto no questionário inicial como no final, (Tabela 56) mostram que a maioria dos respondentes relaciona as dificuldades sentidas, durante o processo de elaboração de um trabalho escolar, com a inexistência de uma metodologia normalizadora que oriente as várias fases envolvidas nesta tarefa, originando a existência de múltiplas estratégias, seguidas pelos professores, distintas umas das outras, não facilitando a sedimentação de procedimentos, pelos alunos.

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Não aprendeu as mesmas metodologias, de forma continuada, ao longo do seu percurso escolar	7	25,9	4	14,8
2	Cada professor quer que faça os trabalhos escritos seguindo as suas próprias orientações	9	33,3	13	48,1
3	Só aprendeu há pouco tempo	4	14,8	4	11,8
4	Não aprendeu metodologias que o orientassem nesta matéria	3	11,1	2	7,4
5	Outra	1	3,7	2	7,4
999	Não resposta	3	11,1	2	7,4

Tabela 56: Justificação das dificuldades na elaboração de trabalhos escolares

Para nenhum dos parâmetros foram detetadas diferenças estatisticamente significativas, entre as respostas iniciais e finais dos questionários (Tabela 57).

Test Statistics ^c	FP_III_P6.1 - P_III_P6.1	FP_III_P6.2 - P_III_P6.2	FP_III_P6.3 - P_III_P6.3	FP_III_P6.4 - P_III_P6.4	FP_III_P6.5 - P_III_P6.5
Z	-,333 ^a	-,632 ^b	-,577 ^a	-,447 ^a	-,577 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,739	,527	,564	,655	,564

a. Based on positive ranks
b. Based on negative ranks
c. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabela 57: Teste de Wilcoxon para a justificação de outras dificuldades

7 – A quem recorre quando tem dificuldades de elaborar um trabalho escolar?

Questionados sobre a quem recorriam estes alunos para apoio às dificuldades sentidas, durante a elaboração dos trabalhos escolares, envolvendo a pesquisa e uso de informação verificamos que, em ambos os questionários, a maioria dos respondentes apresentou como primeiro recurso o professor responsável pela solicitação da tarefa, aparecendo em segundo lugar a família, a par do recurso aos colegas, como se pode verificar pelos dados apresentados a seguir (Tabela 58).

Opções		Nº respostas			
		Inicial	%	Final	%
1	Professor que marcou o trabalho para fazer	16	59,3	21	77,8
2	Outros professores. Quais	0	0,0	1	3,7
3	Colegas	7	25,9	8	29,6
4	Familiares (pais / irmãos, etc.)	11	40,7	7	25,9
5	Outros	0	0,0	1	3,7

Tabela 58: Outros apoios durante os trabalhos escolares

Estes resultados encadeiam-se, em nosso entender, numa ordem natural: o recurso ao professor que solicitou a realização da tarefa, a família como recurso imediato na

orientação ao estudo, realizado em casa, e os colegas, apoios inestimáveis no percurso de aprendizagem, em contexto escolar.

Nenhuma das hipóteses surge com resultados significativamente diferentes, entre os dados obtidos nos dois questionários (Tabela 59).

Test Statistics ^c	FP_III_P7.1 - P_III_P7.1	FP_III_P7.2 - P_III_P7.2	FP_III_P7.3 - P_III_P7.3	FP_III_P7.4 - P_III_P7.4	FP_III_P7.5 - P_III_P7.5
Z	-1,667 ^a	-1,000 ^a	-,333 ^a	-1,265 ^b	-1,000 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,096	,317	,739	,206	,317
a. Based on negative ranks.					
b. Based on positive ranks.					
c. Wilcoxon Signed Ranks Test					

Tabela 59: Teste de Wilcoxon relativo a outros apoios

CONCLUSÕES

O enquadramento teórico, baseado na revisão bibliográfica, possibilitou que nos centrássemos no objetivo geral do estudo, ficando com uma visão integrada do alcance e da relevância desta problemática, pelos problemas gerados em contexto escolar e, depois, ao longo da vida ativa, motivando a preocupação de profissionais de distintos quadrantes, dos quais destacamos os da informação e da educação.

Os desafios que se apresentam aos cidadãos da sociedade em rede impõem, às instituições com responsabilidades informacionais e educacionais, um direcionamento para a formação centrada na aprendizagem de novas competências educativas relacionadas com a capacidade de pesquisa, seleção, tratamento e recuperação/disponibilização da informação e o conhecimento de conteúdos ligados às tecnologias da informação e da comunicação, com flexibilidade suficiente para permitir ajustes em função de distintos fatores, tais como a idade, o contexto de aprendizagem, na escola ou ao longo da vida, a identidade cultural, entre outros.

Os bibliotecários municipais, os professores bibliotecários, os professores curriculares, os alunos e as famílias enfrentam novos desafios e desempenham novos papéis, que requerem uma constante atualização dos conhecimentos adquiridos. Na sociedade, as bibliotecas de distintas tipologias assumem um papel fundamental no direito de acesso à informação, contribuindo decisivamente para a inclusão informacional.

Esta consciencialização foi geradora da necessidade de criarmos um programa colaborativo entre a BML e uma BE, contribuindo para melhorar as práticas metodológicas relacionadas com a pesquisa, análise e organização da informação, com base no modelo Big6, desenvolvidas numa turma de alunos do 10º ano de uma escola secundária. Para concretizarmos o nosso objetivo, necessitávamos de conhecer as práticas de trabalho colaborativo entre BM e BE, no Vale do Sousa, região à qual pertence o concelho de Lousada.

Contudo, não existiam ainda estudos realizados no contexto da nossa problemática, nesta região, que possibilitassem a caracterização da situação nos concelhos vizinhos e, por comparação, avaliar a existente no de Lousada.

O mesmo ocorreu no mapeamento das dificuldades sentidas pelos alunos do 10º ano, no domínio de metodologias de investigação, com base na pesquisa de informação e na aplicação de técnicas de leitura ativa, cujo uso é transversal tanto a todas as fases envolvidas na realização de trabalhos escolares como na resolução de problemas que precisem de informação, na vida quotidiana.

Realizamos, pois, um estudo exploratório envolvendo as BM do Vale do Sousa para compreensão das dinâmicas associadas ao trabalho colaborativo entre BM/BE na região, esclarecendo a interrogação relativa à primeira questão de investigação alusiva à articulação entre BM/BE, nos concelhos do Vale do Sousa, recorrendo a uma metodologia qualitativa com recurso a entrevistas, realizadas a todos os bibliotecários do Vale do Sousa, cujos dados permitiram concluir que:

- o processo colaborativo entre as BM e as escolas agiliza-se a partir de reuniões mensais da redes concelhias de bibliotecas, onde participam, normalmente, a coordenadora interconcelhia da RBE, os professores bibliotecários e o bibliotecário municipal;
- a generalidade das BM do Vale do Sousa ainda não disponibilizam ações no âmbito da LI nos seus planos de atividades, embora realizem um apoio básico ao utilizador, por solicitação deste, na pesquisa de informação na internet, nas bases de dados bibliográficas ou no acesso à coleção. Também não se elaboram materiais de apoio abordando temáticas relacionadas com o processo de investigação;
- as atividades desenvolvidas, principalmente no 1ºCEB, dividem-se entre as que são realizadas em colaboração com a escola e as que são desenvolvidas por solicitação do estabelecimento de ensino, escolhidas de entre aquelas que constituem o programa de atividades da BM, sendo esta última modalidade a que mais prevalece. A dinamização é orientada principalmente por elementos da BM, na sua generalidade, assistentes técnicos e, em menor percentagem, por técnicos superiores. Aparecem também referências tanto ao envolvimento de estagiários de animação sociocultural, como de funcionários de outros setores das autarquias, que prestam colaboração neste domínio;
- da lista de atividades desenvolvidas aparecem múltiplas referências a um variado leque de atividades desenvolvidas, todas elas no âmbito da promoção da leitura, das quais destacamos as implementadas na Semana da Leitura, a realização de

concursos, de feiras do livro ou ações de formação de promoção do livro e da leitura, entre outras.

Verificamos que o processo inicial do trabalho colaborativo continuado, em articulação com a escola, se desenrola em diferentes fases, ao longo das quais se vão ajustando os procedimentos metodológicos em uso e, simultaneamente, se lidam com diversas dificuldades, tais como a falta de recursos humanos, de transportes, lacunas na formação em literacias, todas elas apontados pelos entrevistados.

Constatamos que as fases iniciais deste processo se estão a desenrolar nas BM do Vale do Sousa, de forma distinta das que ocorreram no concelho de Lousada, verificando-se que a maioria colabora principalmente com BE do 1ºCEB, por solicitação ou em eventos específicos, como é o caso da Semana da Leitura, abrangendo outros níveis de ensino de forma esporádica e desenvolvendo principalmente atividades associadas à promoção da leitura em diferentes suportes. As BM não estão, portanto, diretamente envolvidas na dinamização continuada destes espaços, como aconteceu no concelho de Lousada. A efetivação do apoio técnico a BE do 1ºCEB, concretiza-se na organização espacial de novas BE ou reestruturação das já existentes e no tratamento documental da coleção, decorrendo este último ainda em todos os municípios, em função dos recursos humanos disponíveis para tal. Esta fase foi a que primeiro se realizou em Lousada, envolvendo todos os estabelecimentos do 1ºCEB com BE, após a qual se iniciou a dinamização continuada nestes espaços.

Constatamos que a vontade, comum, de todas as instituições envolvidas, propiciadora ao estreitamento de laços institucionais, entre BM/BE, está materializada na criação de redes concelhias de bibliotecas, já existentes nos diferentes municípios desta região. O trabalho colaborativo em rede possibilitará a partilha de recursos existentes e um maior suporte para a realização de trabalho continuado, com recurso a metodologias de investigação que incrementem o estudo nestes contextos, procurando respostas para situações específicas. Concorrerá, também, para uma maior legitimação das equipas envolvidas, valorizando o seu desempenho, promovendo a difusão de boas práticas nas instituições e na comunidade.

A segunda questão de investigação incidiu na compreensão relativa às práticas respeitantes às metodologias de investigação em vigor na ESL e às dificuldades sentidas pelos alunos do 10º ano de escolaridade, neste contexto, para podermos desenvolver um programa colaborativo, ajustado às suas necessidades. Os resultados do estudo exploratório que realizamos radiografaram uma realidade onde os alunos inquiridos não pesquisam na BE, não obstante a referência ao uso dos recursos existentes, embora sem solicitação do apoio da equipa da BE.

A pesquisa de informação e produção de texto requerem a existência de um conjunto de premissas básicas tais como locais calmos e tempo para a sua execução. A elevada afluência existente na BE dificulta a realização *in loco* destas tarefas, ao que se alia a uma carga horária escolar que restringe a pesquisa presencial, podendo esta ser realizada alternativamente em ambiente familiar, tanto a partir de recursos requisitados na BE, como de outros materiais obtidos na internet.

É, por isso, importante a constante reestruturação da BE, alargando-a, apetrechando-a com materiais e equipamentos atuais, apresentando aos utilizadores opções alargadas de acesso à coleção, constituída pelos itens existentes na própria BE ou em sítios web, como noutros espaços físicos da envolvente, cujas referências bibliográficas constem em catálogos bibliográficos, sendo assim espaço promotor da prática de investigação.

Os dados obtidos parecem indicar que a orientação para a pesquisa presencial, a partir da BE, por orientação dos professores é seguida pelos alunos, o que é indicador da sua influência nos estudantes, sendo importante a sua presença nesta valência enquanto elemento motivador para a sua frequência usual.

Não obstante a aprendizagem de metodologias de investigação, usadas transversalmente nas diferentes fases da elaboração de trabalhos escolares, aparecer associada ao 2º/3ºCEB, os inquiridos revelaram dificuldades na sua estruturação, na ordenação dos distintos elementos informativos no corpo da capa, da página de rosto, assim como na estruturação do sumário.

Constatamos que a referenciação bibliográfica é uma prática residual, principalmente devido ao desconhecimento técnico de como se realiza esta tarefa, pois os resultados indicaram que os alunos inquiridos estavam elucidados relativamente aos direitos autorais e às implicações inerentes ao plágio.

Os dados demonstraram que os alunos inquiridos tiveram a percepção da inexistência de metodologias de investigação uniformizadas, formalmente adotadas na escola e usadas por todos os alunos do mesmo nível de escolaridade, indicando a maioria seguir as indicações disponibilizadas pelo professor que solicitará a realização da tarefa, variando esta de professor para professor.

A triangulação de algumas questões do questionário indicou que a referência ao uso de guiões de orientação foi entendida, pelos alunos, como sinónimo das orientações ou normas disponibilizadas pelo professor que indicava o trabalho escolar, como tarefa autónoma.

Apresentaram dúvidas metodológicas relativamente às fases do processo investigativo envolvidas na elaboração de trabalhos escolares, isto é, aquelas que permitem iniciar o conjunto de atividades de planificação das diferentes fases do processo de investigação. Sucede nesse instante, simultaneamente, a necessidade de realizar várias tarefas que requerem do sujeito uma tomada de decisão imediata, só possível se este possuir uma visão teórica integrada do processo. Sem isso, o sujeito correrá o risco de sentir o desconforto característico de quem viaja para um local desconhecido sem um mapa que lhe forneça as indicações necessárias, sendo que assim se justifica que conste nesta lista de dificuldades a elaboração do esboço do plano de trabalho, que não é mais do que um mapa do trabalho, fundamental para a sua execução.

A criação de um encadeamento de ideias com sentido, essencial para a organização da informação pesquisada, requer que o sujeito domine um conjunto de competências e de técnicas de leitura ativa, tais como o ato de sublinhar a informação relevante, a realização de resumos, de esquemas, de gráficos, entre outros, sem os quais os processos criativos se tornam árduos, sendo apontados como tarefas difíceis.

Outros constrangimentos apontados reportaram-se às dificuldades sentidas na interpretação e redação de textos.

Os inquiridos imputaram as dificuldades sentidas ao facto de não existir na escola uma metodologia normalizadora que os orientasse ao longo do processo, o que implicava que cada professor recorresse às suas próprias estratégias, assim como a ausência de orientação dos alunos para a BE, pelos professores curriculares.

A triangulação de algumas questões do questionário de diagnose com as constantes nos relatórios de atividades, disponibilizados pela PB, revelaram que o acompanhamento individualizado ou em grupo, com a turma, à BE, por parte de professores para realização de tarefas relacionadas com a pesquisa de informação ainda é uma prática residual e que os professores não seguem modelos de orientação à pesquisa comuns isto é, uniformizado, o que resulta no uso de metodologias próprias, diferenciadas umas das outras.

No entanto, verificámos que o professor que solicitou a realização da tarefa é aquele a quem os alunos recorrem, em 1ª instância, para acompanhamento na realização das tarefas relacionadas como a execução de trabalhos escolares, seguindo-se-lhe os colegas e a família.

O panorama aqui traçado conduziu à planificação das linhas de trabalho da nossa intervenção prática e, conseqüentemente, à escolha das temáticas a abordar nas ações de formação de utilizador e ao desenvolvimento dos materiais de apoio, direcionados para o treino prático, materializados no programa do *Projeto Aluno Investigador*, criado e implementado ao longo do ano letivo, em contexto de sala de aula, segundo os parâmetros pretendidos. A articulação curricular concretizou-se na aplicação das diferentes técnicas abordadas, em função de algumas das temáticas constantes no plano curricular, como foi o caso da realização de um trabalho de investigação, que os alunos elaboraram ao longo das diferentes sessões teórico-práticas, passo a passo, usando os diferentes guiões de apoio criados.

No final do estudo empírico, recorreremos métodos qualitativos e quantitativos e cruzamos os dados do questionário de diagnose e do questionário final, relativos à turma de intervenção, realizando a sua triangulação para refinar as conclusões, evidenciando-se que os melhores resultados foram obtidos no questionário final, embora a maioria deles não tenha sido estatisticamente significativa, concorrendo para tal, na nossa opinião, o curto espaço temporal em que decorreu este estudo empírico. Assim, os dados obtidos permitiram perspetivar que:

- a implementação de programas continuados no âmbito da LI, como o Projeto Alunos Investigador, promovem a aquisição de competências base que possibilitam a aprendizagem autónoma de novas competências, ao longo do percurso formativo. Contudo, tal implica a aplicação de uma programação global e integrada nos distintos níveis de ensino, com uma abordagem progressiva dos

conteúdos nos diferentes anos escolares, sendo assim possível, estudar o impacto desta abordagem;

- a LI deve ser integrada no currículo escolar, legitimando-se o trabalho desenvolvido tanto na BE como em contexto de ensino aprendizagem.

Os professores curriculares devem ser incluídos na planificação dos programas de formação de utilizador, na criação de materiais para apoio, para testes em contexto real, participando na criação e implementação de metodologias comuns que facilitam a aprendizagem progressiva dos alunos, que no nosso estudo sinalizaram a ausência destas estratégias na sua escola;

- a integração dos professores é fulcral para o sucesso de qualquer programa que se pretenda implementar, pois deles depende a sua aplicação em contexto de sala de aula. Assim, é importante que o leque de opções na formação contínua de professores inclua estas temáticas, sensibilizando-os para o uso destes recursos pedagógicos, de forma sistematizada, em turmas do mesmo nível de ensino, promovendo a criação de competências da LI;
- é necessário o envolvimento das várias estruturas pedagógicas escolares para a implementação destas práticas, legitimando os programas desenvolvidos e as metodologias em uso,
- a formação de alunos no uso da informação, envolvendo a pesquisa, seleção, análise e uso efetivo, deve ser uma responsabilidade compartilhada entre a BE e o ensino aprendizagem, devendo esta estar centrada na BE.

A aplicação do questionário de diagnose foi possível devido a esta articulação, propiciando a realização das diferentes fase da investigação, tanto em contexto de sala de aula como na BE. Assim, a primeira fase decorreu na sala de aula, com orientação da professora responsável pela investigação, que fixou os objetivos do trabalho e identificou o tema a desenvolver. A sua intervenção foi fundamental no planeamento das estratégias a seguir, disponibilizando indicações que possibilitaram que os alunos pudessem decidir em função do pretendido, tendo em conta a finalidade da pesquisa, em função da qual procuraram informações, organizando os assuntos por uma ordem baseada nos conceitos já dominados, anotando aqueles que ainda ignoravam, formulando os termos para pesquisa com precisão para recuperação da informação pertinente.

A segunda fase, relativa ao processo de pesquisa documental que implica a aplicação prática continuada e progressiva, decorreu na BE sob orientação dos elementos da equipa, sendo a abordagem inicial do Programa Aluno Investigador dedicada tanto à apresentação das distintas zonas espaciais da BE como à organização da coleção, nos diferentes espaços.

A última fase foi realizada pelos alunos, em contexto de sala de aula, com a orientação da professora, trabalhando-se a informação selecionada, os dados obtidos para expor o argumento, a reescrita para prestação dos resultados da investigação. Esta abordagem possibilitou um maior acompanhamento dos alunos, ao longo de todo o processo, propiciando a aprendizagem autónoma pelo uso dos diferentes materiais de apoio disponibilizados, encontrando-se aqui a fundamentação para a terceira questão da investigação, relativa ao impacto do estudo empírico ao nível da resposta às dificuldades metodológicas apontadas pelos alunos.

Verificamos que os resultados obtidos, que conduziram às conclusões anteriores e que apenas se aplicam ao nosso estudo, estão em consonância com a opinião de vários investigadores, como se pode verificar no terceiro capítulo.

A realização deste estudo possibilitou que vivenciássemos um conjunto de situações geradas pelas dinâmicas associadas ao desenvolvimento de trabalho colaborativo, envolvendo profissionais da BML e da BE da ESL, possibilitando resposta à quarta questão da investigação relativa às mais-valias obtidas a partir da articulação entre BM/BE, no desenvolvimento de metodologias promotoras de competências das LI. Neste contexto, destacamos algumas práticas que decorreram ao longo da nossa investigação:

- o encontro regular para articulação conjunta para decisão dos temas a abordar, das metodologias a usar e dos materiais a criar;
- a partilha de recursos existentes nas instituições envolvidas, tais como o uso de recursos humanos da BML, no estudo à coleção da ESL, de equipamentos para apoio à replicação conjunta de materiais ou de disponibilização de material bibliográfico, para pesquisa de informação;
- a interação colaborativa de vários profissionais que participaram na execução de diferentes tarefas, como foi o caso da PB que, incansavelmente, mobilizou a equipa da BE para apoio aos alunos assim como vários professores curriculares,

que participaram no processo de recolha de dados, durante a aplicação do questionário de diagnose aos alunos dos 10º anos, possibilitando a agilização e racionalização do esforço realizado;

- a partilha de saberes e experiências específicas, próprias das distintas realidades profissionais, que enriqueceu os conteúdos programáticos abordados e os conceitos integrados nos materiais criados. Face aos dados colhidos neste estudo, consideramos ser fundamental a implementação de programas modulares continuados no âmbito da LI, com desenvolvimento de materiais de apoio em diferentes formatos e suportes, ajustados aos diferentes níveis de ensino, em articulação com distintos profissionais, nomeadamente professores bibliotecários, professores curriculares de diferentes áreas do saber e bibliotecários municipais, sendo estes últimos aqueles que darão continuidade efetiva a este trabalho, no final do ciclo escolar, promovendo o pensamento crítico e capacitando estes cidadãos para os novos paradigmas sociais, num contexto de aprendizagem ao longo da vida;
- a responsabilização conjunta pelas opções seguidas, ao longo da intervenção prática, legitimando-as tanto nas instituições envolvidas como no grupo de trabalho concelhio;
- o recurso às tecnologias da informação e comunicação para agilização de distintas questões, como troca de informações, correções de protótipos de guiões, marcações de reuniões com recurso ao correio eletrónico, às redes sociais ou a *weblogues*. Desta forma, a comunicação foi permanente e a colaboração informal foi reforçada.

Todas estas dinâmicas promovem um maior envolvimento por parte dos órgãos de gestão municipal e escolar, dado que o processo colaborativo está formalizado, proporcionando uma maior visibilidade dos grupos de trabalho envolvidos nestes projetos. A integração da LI no currículo escolar assim como na programação de atividades das BM vulgarizar-se-á mais facilmente, possibilitando a implementação de programas de LI integrados, a um nível concelhio.

Tudo se congregou para que o Projeto Aluno Investigador se concretizasse, ultrapassando-se, assim, as condicionantes que se perfilaram ao longo do percurso, comprovando a real possibilidade de desenvolvimento de programas colaborativos de LI em articulação entre BM e BE.

Com a quinta questão da investigação, pretendíamos perceber quais os principais obstáculos associados à criação e implementação de programas colaborativos no âmbito da LI, em parceria entre BM/BE, através da implementação do Projeto Aluno Investigador.

Assim, durante o planeamento das distintas fases de desenvolvimento deste programa, tentamos perspetivar alguns dos constrangimentos que podiam ocorrer ajustando-o, sempre que possível, para os evitar. Não obstante, a principal dificuldade que tivemos foi a falta de disponibilidade de alguns professores curriculares, para colaboração em programas experimentais, pelo tempo que teriam de disponibilizar para este efeito.

O recurso tempo tornou-se num fator condicionante importante, em função das opções seguidas. Um planeamento minucioso e realizado em articulação permitiu otimizá-lo, com integração das ações a desenvolver nas atividades curriculares.

Registamos, também, várias condicionantes relacionadas com a natureza da própria investigação e das opções que seguimos, nomeadamente:

- a realização de dois estudos exploratórios, que sendo imprescindíveis, implicaram o tratamento de um volume avultado de dados, num curto espaço de tempo;
- Pela dificuldade que tivemos ao realizar o estado da arte relativa às dificuldades mais prementes, apontadas pelos alunos dos 10ºs anos da ESL, constatámos a necessidade do estabelecimento de competências standard em LI, por parte de organismos nacionais credenciados, adequados a cada faixa etária e para cada ciclo de ensino, que possam servir de suporte ao desenvolvimento de programas promotores de literacias, desenvolvidos em bibliotecas de diferentes tipologias. Os estudos apresentados na revisão bibliográfica e o trabalho desenvolvido por distintas organizações e instituições nacionais e estrangeiras, podem constituir-se como orientadores para os planos de ação de instituições como as BM e os estabelecimentos de ensino, adaptados aos contextos específicos;
- a nossa opção por implementar o estudo empírico, em contexto de sala de aula, deveu-se à dificuldade em selecionar um grupo homogéneo que frequentasse a BE com a regularidade prevista no cronograma do estudo, ao longo do ano letivo.

Esta opção obrigou à repartição do tempo disponível para o ensino das matérias curriculares com aquele necessário à apresentação das ações de formação de

utilizador, complementadas por uma componente prática, criando uma situação de tensão à professora da disciplina de Língua Portuguesa, que orientou a parte prática. Nestas condições, a implementação de metodologias em contexto de investigação, implicou que as ações tivessem uma frequência mensal, o que se revelou um espaço temporal excessivo. Concluímos, portanto, que estes tipos de programas devem estar centralizados na BE, que terá a responsabilidade formativa e de articulação com os professores curriculares, que lhe poderão dar continuidade em contexto de sala de aula;

- o facto de termos optado por não orientar as ações de formação, ficando essa função a cargo da professora titular criou um desconforto psicológico, devido à falta de controlo relativo ao desenrolar do processo investigativo, embora tenha possibilitado um necessário distanciamento;
- a necessitamos de melhorar a nossa formação, pois o planeamento e implementação deste tipo de programas requerem uma preparação adequada, que não foi suprida na nossa formação de base, não existindo oferta formativa suficiente, especializada no âmbito da LI, para os profissionais da informação;
- a criação de materiais de apoio foi um processo difícil, principalmente pela escassez do recurso tempo, não existindo possibilidade de testar convenientemente cada um dos guiões produzidos;
- o espaço temporal que limitou este projeto não possibilitou que se percecionassem resultados concretos. Embora estes fossem visíveis nos resultados finais, estes não foram estatisticamente significativos. Acreditamos que o impacto de projetos desta natureza somente será visível se estes se desenvolverem nos diferentes anos escolares, em estreita articulação entre a BE e o ensino aprendizagem.

Parece-nos, pois, que não poderíamos finalizar este trabalho sem referir que este estudo propiciou uma melhor compreensão da realidade que nos propusemos estudar, constituindo-se também como um meio de suscitar o debate acerca das competências literácicas informacionais dos alunos, tanto na escola onde decorreu a investigação como na sua disseminação ao Grupo de Trabalho da RBL.

A planificação e implementação do Projeto Aluno Investigador reforçaram a nossa convicção de que o sucesso da realização de um programa promotor de competências da LI dependerá de várias condições fundamentais, nomeadamente:

- do investimento realizado na formação dos profissionais da informação, para que possam desenvolver e implementar programas vocacionados para o ensino de habilidades da informação. Esta responsabilidade recai sobre as associações que representam estes profissionais, assim como das universidades com cursos que os credenciam. A criação de cursos de pós-graduações e mestrados, neste contexto, são também uma necessidade;
- uma boa articulação entre a BE e o ensino aprendizagem, que só será possível se o papel da BE, enquanto promotora de competências literácicas, for compreendido pelos órgãos de gestão escolar, materializando-se na referenciação que se faz deste espaço nos documentos de gestão que regem as escolas,
- a valorização do professor bibliotecário, enquanto especialista da informação da escola, com assento nas reuniões do Conselho Pedagógico, a partir das quais os programas promotores de literacias devem ser apoiados e difundidos para toda a comunidade escolar;
- a valorização dos elementos que constituem a equipa da BE, nas quais se incluem os assistentes operacionais, que devem beneficiar de formação específica para um bom desempenho de distintas funções, naquele espaço;
- a implementação continuada destas metodologias nos diferentes ciclos de ensino, em estreita articulação entre a BE e a sala de aulas, com abertura à participação da Biblioteca Municipal, possibilitando-se a partilha de distintos recursos.

Temos a expectativa de que o conhecimento sistematizado obtido pela realização desta investigação, bem como a disseminação de boas práticas, apoiadas pelos materiais desenvolvidos, contribuam para reforçar as linhas de trabalho desenvolvidas em colaboração pelo grupo de trabalho concelhio da RBL, no âmbito da promoção da LI, facilitando a criação de metodologias concelhias comuns que possibilitem a conceção de modelos flexíveis de apoio ao ensino formal e informal, envolvendo escolas e bibliotecas municipais, sendo também uma mais-valia para os outros grupos de trabalho das redes concelhias de bibliotecas dos municípios limítrofes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AASL. (2007). *Standards for 21st century learner*. Obtido em 1 de maio de 2012, de <http://www.ala.org/aasl/standards>.
- AASL, & AECT. (1988). *Information power: guidelines for scholl library media programs*. Obtido em 13 de maio de 2012, de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED315028.pdf>
- AASL, & AECT. (1998). *Information literacy standards for student learnin: standards and indicators* . Obtido em 13 de maio de 2012, de http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarchive/pubsarchive/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf
- AASL, & AECT. (1998). *Information Power: building partnerships for learning*. Obtido em 13 de Maio de 2012, de http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=hH57eSwK38UC&oi=fnd&pg=PT16&dq=Information+Power:+Building+Partnerships+for+Learning&ots=bHPsqU6luo&sig=f7so3_WS0JO_fR8R4mNPYDRBOxs&redir_esc=y#v=onepage&q=Information%20Power%3A%20Building%20Partnershi%20for%2
- ACRL. (2000). *Information literacy competence standards for higher education*. Obtido em 13 de maio de 2012, de Association of College & Research Libraries: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>
- Andújar, R., Cuenca García, D. & Olmo García, L. M. (2009). Bibliotecas publicas y bibliotecas escolares: una colaboracion imprescindible. *My Biblioteca: La Revista del Mundo Bibliotecario*, Otoño, pp. 33-38.
- Ávila, P. (2005). *A literacia dos adultos: competências chave na Sociedade do Conhecimento*. Tese submetida como requisito para obtenção do grau de Doutor em Sociologia. Obtido em 23 de abril de 2012, de <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/577>
- Balça, Â. C. (2005). *Leitura e leituras: um estudo com alunos do ensino secundário*. Obtido em 25 de abril de 2012, de http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/34/Coelho,_A.pdf
- Barbosa, R. C. (2007). *A crise dos paradigmas na educação: do sentido da educação à avaliação*. Obtido em 1 de Maio de 2012, de ISEP - Instituto Superior de Educação de Pesqueira - Revista Araroba Ano 1, N°1, maio 2007: <http://isepnet.com.br/site/revista/>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. ISBN 978-972-44-1506-2
- Baró, M., & Maña, T. (2008). *La formación de usuarios en la biblioteca escolar: educación infantil e primaria*. Obtido em 20 janeiro 2011, de [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=3493&IDTIPO=246&RASTRO=c943\\$m4331,4330](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=3493&IDTIPO=246&RASTRO=c943$m4331,4330)
- Bárrios, A., Melo, A., & Vitorino, M. J. (2010). *Formar professores, desenvolver bibliotecas escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 978-972-31-1403-4
- Bastien, R., & Léveille, Y. (1998). *A pesquisa da informação: EB 23 e Secundárias: o professor e a biblioteca, parceiros do aluno*. Obtido em 23 de março de 2012, de <http://www.oei.es/pdfs/rbe7.pdf>

- Bawden, D. (2001). *Information and digital literacies; a review of concepts*. Obtido em 22 de abril de 2012, de <http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/105803/1/bawden.pdf>
- Benavente, A. (1996). *A literacia em Portugal: resultado de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian, Concelho Nacional de Educação.
- Benigno, M. L. M. (2010). *Projeto: Rede de Bibliotecas de Macedo de Cavaleiros*. Projeto apresentado na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Educação e Bibliotecas. Porto.
- Bes Garcia, P. (2009). Cooperación o cómo sumar para mejorar. *Bibliotecas: Revista del Mundo Bibliotecario*, N°16 (Inverno), pp. 42-45.
- Boavida, A.M. & Ponte, J.P. (2002). Investigação colaborativa : potencialidade e problemas. In: GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, pp. 43-55.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.
- Brunheira, L., Abrantes, P., & Bastos, R. (1998). *Projectos Educativos: matemática – ensino*. (Ministério da Educação, Ed.)
- Bundy, A. (2004). Australian and New Zealand Information Literacy framework: principles, standards and practice. Obtido em 11 de Maio de 2012, de <http://archive.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>
- Calderón Rehecho, A. (2010). *Informe APEI sobre alfabetización informacional*. Obtido em 4 de Setembro de 2011, de <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/14972/1/Informeapeialfin.pdf>
- Calixto, J. A. (2001). *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas*. Obtido em 26 de setembro de 2011, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>
- Calixto, J. A. (2010). *Para além da Branca de Neve: bibliotecas, educação e literacia da informação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, A. A. (2000). A apresentação do conhecimento segundo a teoria da flexibilidade cognitiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), pp. 169-184.
- Carvalho, A., Teixeira, A., Pinto, D., & Carmo, F. d. (2010). Rede de Bibliotecas Escolares. Obtido em 18 de outubro de 2011, de <http://www.rbe-min.pt>
- Castells, M. (2005). *A sociedade em rede* (Vol.1). (F. C. Gulbenkian, Ed.) Lisboa.
- Catts, R. & Lau, J. (2009). *Hacia unos indicadores de alfabetización infomacional*. Obtido em 15 de maio de 2012, de <http://travesia.mcu.es/portalnjb/jspui/bitstream/10421/3141/1/IndicadoresUNESCOesp4.pdf>
- Centelles Pastor, J. (2009). La formación de usuarios en la biblioteca escolar de qualidade (II). La pedagogía de los proyectos. *Mi Biblioteca*, 18 (Verano), pp. 68-72.

- Centelles Pastor, J. (2009). La formación de usuarios en la biblioteca escolar de calidad (I). Transformar la información en conocimiento. *Mi Biblioteca*, 17 (Primavera), pp. 56-60.
- CILIP. (2004). *Information literacy: definition*. Obtido em 13 de maio de 2012. Disponível no Website do Chartered Institute of Library and Information Professionals em <http://www.cilip.org.uk/get-involved/advocacy/informationliteracy/Pages/definition.aspx>
- Cobos, L. & Álvares, M. (2006). *Guía práctica de acceso a la información en la biblioteca escolar. De la pregunta al documento*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Coelho, M. J. (2006). *Sobredotação e competências psicológicas: uma perspetiva transversal*. Obtido em 20 de abril de 2012, de http://www.esepf.pt/u/apcs/publicacoes/proj_sobredot_compet_filosoficas.pdf
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Artmed Editora: São Paulo. ISBN 85-363-0049-3
- Comissão Europeia. (2010). Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Obtido em 15 de abril de 2012, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:pt:PDF>
- Cordeiro, R. P. (2011). *Competências em literacia da informação: estudo de caso: alunos de uma escola EB 2,3*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação e(Nunes M. B., 2003) Bibliotecas. Obtido em 28 de abril de 2012, de <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/530/1/TMEB%206.pdf>
- Correia, A. M., & Teixeira, J. C. (2002). *Information Literacy in the electronic publishing age*. Obtido em 14 de Março de 2012, de <http://elpub.scix.net/data/works/att/02-01.content.pdf>
- Das, L. H. (2007). *Bibliotecas escolares no século XXI: à procura de um caminho*. Obtido em 14 de abril de 2012, de RBE: http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib_sec_21.pdf
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (7ª ed.). Porto: ASA.
- Dionísio, M. L. (2006). Facetas da literacia: processos de construção do sujeito letrado. *Educação em Revista*, Nº44 (Dez.), pp. 41-67.
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an Informatio Society: a concept for the information age* [e-book]. (D. Publishing, Ed.) Obtido em 12 de maio de 2012, de ERIC: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED372763&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=ED372763
- Escola Secundária de Lousada. (2010a). *Plano Anual da Biblioteca Escolar 2010/2011*. Obtido em 24 de Fevereiro de 2012, de <http://ciberjornal.wordpress.com/plano-de-actividades/equipa-da-biblioteca/>
- Escola Secundária de Lousada. (23 de Fevereiro de 2010b). *Projecto Educativo de Escola 2007-2011*. Obtido em 5 de março de 2012, de http://portal.esec-lousada.rcts.pt/index.php?option=com_docman&task=view_cat&gid=35&Itemid=37

- Escola Secundária de Lousada. (2011). *Relatório de avaliação da biblioteca escolar 2010/11 para a Rede de Bibliotecas Escolares*. [Lousada: BEESL].
- Escola Secundária Maria Lamas. (2011). *Programa de integração das literacias no currículo da ESML: um caminho para o sucesso educativo*. Obtido em 14 de maio de 2012, de <http://www.rbe.min-edu.pt/si/pubjson/downAct.jsp?i=941>
- Ferreira, B., Carvalho, F., & Barros, R. (2005). *Como orientar um trabalho de pesquisa: um auxiliar para docentes*. Obtido em 20 de junho de 2011, de Centro de Formação Francisco de Holanda: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2013.pdf>
- Fialho, J. F. (2010). Ações, pensamentos e estratégias no processamento de pesquisa académica. *Em questão*, 16, Nº2 (Jul/Dez), pp. 165-178.
- Figueiredo, T. M. M. (2006). *Leitura, literacias e biblioteca escolar: um estudo teórico e de casos*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Franco, M. (2005). *Cimeira Mundial sobre a Sociedade da Informação: Declaração de Princípios*. Obtido em 26 de setembro de 2005 http://www.jornaldenegocios.pt/opiniao/detalhe/a_cimeira_mundial_sobre_a_socieda_de_da_informacao_i.html
- Friedman, T. L. (2006). *O mundo é plano: uma história breve do século XXI*. 6ª ed., Lisboa: Atual Editora. ISBN 972-99720-1-X
- Gasque, K. C. (2010). Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Ci. Inf.*, Brasília, DF, v. 39 n. 3, p.83-92, set./dez., 2010. Obtido em 2 de maio de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf>
- GEPE (Ed.). (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Obtido em 12 de dezembro de 2011, de <http://www.gepe.min-edu.pt/>: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=literacia.pdf>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. Celta.
- Gómez Hernández, J. A., & Benito Morales, F. (2001). De la formación de usuarios a la alfabetización internacional: propuestas para enseñar las habilidades de información. *SCIRE: representación y organización del conocimiento*, Vol.7, Nº2. Obtido em 19 de janeiro de 2012, em <http://www.ibersid.eu/ojs/index.php/scire/issue/archive>
- Hernández Sampiere, R., Hernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodologías de la investigación*. (4ª ed.). McGraw Hill.
- Houaiss, A. (2005). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Temas e Debates.
- IFLA. (2003). Guidelines for children's libraries services. Obtido em 1 de maio de 2012, de <http://archive.ifla.org/VII/s10/pubs/ChildrensGuidelines.pdf>
- IFLA. (2008). *Literacy Training for Children and Young Adults in Public Libraries: strategic plan*. Obtido em 1 de maio de 2012, de <http://archive.ifla.org/VII/s10/pubs/literacy-training-children-ya.pdf>
- INE (Ed.). (2011). *Censos 2011: resultados preliminares*. Obtido em 5 de maio de 2012, de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=122103956&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554

- kuhlthau, C. (2006). Como usar a biblioteca na escola: um programa de actividades para o ensino fundamental (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Kuhlthau, C. C. (2012). *Information search process*. Obtido em 30 de maio de 2012, de http://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/information_search_process.htm
- Lau, J. (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. Obtido em 13 de maio de 2012, de <http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>
- Laureano, R. M. S. (2011). Testes de hipóteses com o SPSS: o meu manual de consulta rápida. Lisboa: Silabo. ISBN 978-972-618-628-1
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamento e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 972-9295-75-1
- Lozano Díaz, R. (2006). *La biblioteca pública del siglo XXI: atendiendo clientes, movilizandopersonas*. Gijon: Ediciones Trea. ISBN 84-9704-251-4
- Manchester Metropolitan University. (2001). *The Big Blue*. Obtido em 9 de junho de 2012, de <http://www.library.mmu.ac.uk/bigblue/index.php>
- Marcoux, E. (1999). *Developing the national information literacy standardsvfor student learning*. Obtido em 7 de janeiro de 2012, de <http://www.sagepub.com/dvltastudy/articles/Marcoux%20article.pdf>
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Obtido em 17 de março de 2012, de Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morim, R. M. (2011). *Competências transferíveis*. Obtido em 12 de abril de 2012, de <http://www.novaecs.net/refsint/ecstrabs/renatamorimtrab.pdf>
- Neves, J. S., & Lima, M. J. (2009). *Promoção da leitura nas bibliotecas públicas*. (OAC, Ed.)
- Novo, A. (2009). The value of collaboration: who, how, why? Obtido em 2 de maio de 2013, de <http://eprints.rclis.org/12943/1/38.pdf>
- Nunes, L. M. (2004). *Regras para a elaboração de relatórios técnicos e científicos*. Obtido em 6 de agosto de 2011, de <http://w3.ualg.pt/~lnunes/Textosdeapoio/normas.PDF>
- Nunes, M. B. (2003). O papel da biblioteca escolar na formação da comunidade educativa: algumas ideias. *Actas das Jornadas de Bibliotecas Escolares*. Trofa: Câmara Municipal.
- OEI. (2008). *Metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários*. Obtido em 22 de abril de 2012, de http://www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf
- Pacheco, E. L. (2007). *A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária*. Obtido em 22 de abril de 2012, de http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/14483/1/Template_9CongBAD.pdf

- Pessanha, A. M. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Präss, A. R. (2007). *Teorias da aprendizagem*. Obtido em 14 de mbril de 2012, de http://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrant*. Obtido em 14 de mbril de 2012, de <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5ª ed.). Lisboa: Gradiva. ISBN 972-662-257-8
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. ArtMed Editora: [s.l.]. ISBN 85-7307-931-2
- Rodrigo, A. C. (2010). *A importância escolar para a literatura da informação: as bibliotecas escolares de 2º e 3º ciclos do Distrito de Bragança*. Universidade Fernando Pessoa.
- SCONUL. (1999). *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*. Obtido em 14 de mevereiro de 2012, de http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars.html
- SCONUL. (2007). *The seven pillars of information literacy*. Obtido em 11 de Maio de 2012, de http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/seven_pillars.html
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), pp. 51-60
- Serrão, A., Ferreira, C. P., & Sousa, H. D. (2010). *Pisa 2009: competências dos alunos portugueses: síntese de resultados*. Obtido em 15 de mbril de 2012, de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: ASA.
- Spitzer, K. L., Eisenberg, M. B., & Carrie, A. L. (1998). *Information literacy: essencial skills for the information age*. Obtido em 12 de maio de 2012, de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED427780.pdf>
- Taborda, M. J. (2010). *Nativos Digitais portugueses: Idade, experiência e esferas de utilização das TIC*. Obtido em 12 de Abril de 2012, de OberCom: http://www.obercom.pt/client/?newsId=373&fileName=fr_julho_2010.pdf
- Thorhauge, J. (2007). *The library, lifelong learning and promotion of reading and literacy*. In J. A. Calixto (Ed.), *Bibliotecas para a vida : literacia. conhecimento, cidadania* (pp. 21-30). Lisboa: Colibri.
- Tomé, M. d. (2008). *A biblioteca escolar e o desafio da literacia da informação: um estudo empírico no Distrito de Viseu*. Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. UA.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das nescessidades básicas de aprendizagem*. Obtido em 1 de maio de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

- UNESCO. (2007). *Understanding information literacy: a primer*. Obtido em 28 de maio de 2012, de <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/157020E.pdf>
- UNESCO. (2008). *Thoward informations literacy indicators*. Obtido em 28 de março de 2012, de Information for All Program (IFAP): <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>
- Veiga, I. (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vélis, J. P. (1990). *Carta de analfabétia: notícias de uma região recentemente descoberta nos países desenvolvidos*. Edições 70. Lisboa.
- Webber, S. (2006). *Information literacy in higher education*. Obtido em 27 de março de 2012, de <http://dis.shef.ac.uk/sheila/webber-sl-06.pdf>
- Webber, S. & Johnston, B. (2006). *Information literacy: definition and models*. Obtido em 14 de maio de 2012, de <http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm#top>