

**Anabela da Conceição Afonso Rodrigues**

**A importância da Biblioteca Escolar para a Literacia da Informação.  
As Bibliotecas Escolares do 2º e 3º ciclos do  
Distrito de Bragança**

**Universidade Fernando Pessoa**

Porto - 2010



**Anabela da Conceição Afonso Rodrigues**

**A importância da Biblioteca Escolar para a Literacia da Informação.  
As Bibliotecas Escolares do 2º e 3º ciclos do  
Distrito de Bragança**

**Universidade Fernando Pessoa**

Porto - 2010

**Anabela da Conceição Afonso Rodrigues**

**A importância da Biblioteca Escolar para a Literacia da Informação.  
As Bibliotecas Escolares do 2º e 3º ciclos do  
Distrito de Bragança**

*Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa,  
como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre  
em Ciências da Informação e da Documentação*

## Resumo

A sociedade actual gera grandes quantidades de informação e requer, por sua vez, um uso contínuo de informação. A aquisição das competências necessárias para poder trabalhar com o fluxo informativo existente é cada vez mais indispensável. Neste sentido, a biblioteca escolar aparece como um agente igualitário que oferece as mesmas possibilidades a todos os alunos, independentemente do contexto intelectual em que se movam. A fusão de aprendizagem, bibliotecas e literacias cria desafios dinâmicos para as bibliotecas escolares, particularmente quando confrontadas com ambientes de aprendizagem e informacionais que são complexos e fluidos, interactivos e colaborativos e que já não têm constrangimentos espaciais ou temporais. Potenciar as bibliotecas escolares pode contribuir para modificar as relações que os alunos estabelecem com a informação, dotando-os com as competências que lhes permitam ser cidadãos autónomos e críticos. A literacia da informação, enquanto capacidade para aceder e usar a informação, de forma eficiente e eficaz, surge assim como um dos grandes desafios da nossa sociedade.

O trabalho que se apresenta está dividido em duas grandes partes: a primeira constitui o enquadramento teórico, partindo-se de uma abordagem do conceito de sociedade da informação e do conhecimento, analisando-se a importância que a biblioteca escolar assume nessa sociedade e reflectindo-se sobre a noção de literacia, bem como sobre a evolução conceptual e histórica do conceito de literacia da informação, e da sua relação com a biblioteca escolar; a segunda centra-se num estudo, que pretendeu conhecer a forma como a literacia da informação é abordada em onze escolas do distrito de Bragança. Os dados foram recolhidos mediante a aplicação de um inquérito por questionário aos professores bibliotecários dessas bibliotecas escolares, tendo-se analisado a forma como as mesmas estão a enfrentar o desafio da literacia da informação.

São palavras-chave desta dissertação: informação, conhecimento, info-exclusão, sociedade da informação, sociedade do conhecimento, biblioteca escolar, literacia, literacia da informação, competências de informação, professor bibliotecário.

## Abstract

Today's society generates large amounts of information and requires, in turn, a continuous use of information. The acquisition of the skills required for working with the existing flow of information is increasingly essential. In this sense, the school library appears as an equality agent that offers the same opportunities to all students, regardless of the intellectual context in which they move. The fusion of learning, libraries and literacies creates dynamic challenges for the libraries, particularly when confronted with informational and learning environments that are complex and fluid, interactive and collaborative and that no longer have space or time constraints. Enhancing school libraries can contribute to the change in the relationships that students establish with information, equipping them with the skills that enable them to become autonomous and critical citizens. The information literacy, as the ability to access and use information efficiently and effectively, thus emerges as one of the great challenges of our society.

The work presented is divided into two main parts: the first is the theoretical framework, starting from an exploration of the concept of information and knowledge society, analyzing the importance that the school library assumes in that society and reflecting on the notion of literacy, as well as on the conceptual and historical evolution of the concept of information literacy, and its relationship with the school library; the second part focuses on a study that was an attempt to understand how information literacy is addressed in eleven schools in the district of Bragança. Data were collected by applying a questionnaire to the school librarians of those schools and it was analyzed how the school libraries are facing the challenge of information literacy.

Keywords in this essay: information, knowledge, digital divide, information society, knowledge society, school library, literacy, information literacy, information skills, school librarian.

## Agradecimentos

Aos professores bibliotecários das bibliotecas escolares do distrito de Bragança,  
pela disponibilidade revelada

Aos orientadores, Professora Doutora Judite de Freitas e Dr. António Regedor,  
pela orientação e pela disponibilidade demonstradas,

Aos meus amigos,  
pelo encorajamento

Aos meus pais e ao meu filho,  
pelo apoio e compreensão.

## ÍNDICE

Resumo .....	I
Abstract.....	II
Agradecimentos .....	III
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – A BIBLIOTECA ESCOLAR E A LITERACIA DA INFORMAÇÃO.....	5
1. O caminho para a sociedade do conhecimento.....	6
1.1 A sociedade da informação e do conhecimento.....	6
1.2 A info-exclusão.....	11
2. A Biblioteca Escolar .....	16
2.1 A Rede de Bibliotecas Escolares .....	16
2.2 As funções da Biblioteca Escolar no contexto da Sociedade da Informação .....	20
3. A Literacia da Informação.....	31
3.1 Literacia ou Literacias .....	31
3.2 O conceito de Literacia da Informação.....	36
3.3 Normas de Literacia da Informação.....	49
3.4 Instrumentos de Apoio à Literacia da Informação.....	62
4. A Biblioteca Escolar no Desenvolvimento da Literacia da Informação .....	71
4.1 A Gestão da Biblioteca Escolar para a Literacia da Informação: das competências de biblioteca às competências de informação .....	71
4.2 O Papel do Professor Bibliotecário na Literacia da Informação .....	75
PARTE II - O ESTUDO EMPÍRICO .....	84
1. Apresentação do estudo .....	85
2. Metodologia.....	86
2.1 Amostra do Estudo.....	86
2.2 Instrumentos utilizados .....	89
3. Análise dos resultados .....	91
3.1 Balanço Geral .....	120
CONCLUSÃO .....	124
BIBLIOGRAFIA .....	128
ANEXO - QUESTIONÁRIO.....	135

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Computadores ligados à Internet por 1000 habitantes .....	13
Quadro 2 – Modelos de biblioteca.....	24
Quadro 3 – Desenvolvimento da Literacia da Informação.....	60
Quadro 4 – Alterações do papel do bibliotecário .....	77
Quadro 5 – Número de alunos e distribuição dos alunos por ciclos .....	93
Quadro 6 – Outras formações na área das Bibliotecas .....	95
Quadro 7 – Equipas docentes das BE.....	96
Quadro 8 – Integração na RBE e documentos orientadores .....	98

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das competências de comunicação (UNESCO, 2008).....	37
Figura 2 – Elementos da Literacia da Informação (ANZIIL/ CAUL, 2004).....	56
Figura 3 – Os Sete Pilares da Literacia da Informação (SCONUL, 2001).....	57
Figura 4 – <i>Guidelines on Information Literacy on Lifelong Learning</i> (IFLA, 2004) .....	58
Figura 5 – Distrito de Bragança.....	87

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de penetração da Internet no mundo – Março de 2008 .....	13
Gráfico 2 – Acesso à Internet em famílias rurais e urbanas .....	14
Gráfico 3- Alunos que beneficiam de Biblioteca RBE por nível de ensino (2008) .....	19
Gráfico 4- Formação dos professores coordenadores das Bibliotecas Escolares (2008) .....	19
Gráfico 5 – Integração das BE na RBE .....	92
Gráfico 6 – Nº de anos de experiência do professor bibliotecário na BE.....	94
Gráfico 7- Formação contínua na área de Bibliotecas.....	95
Gráfico 8 – Integração da BE na Escola.....	97
Gráfico 9 – Participação do professor bibliotecário no Conselho Pedagógico .....	99
Gráfico 10 – Disponibilização do catálogo informatizado.....	99
Gráfico 11 – Existência de página ou blogue da BE na Internet.....	100
Gráfico 12 – Serviços disponibilizados na página ou blogue.....	101
Gráfico 13 – Relação entre a formação dos professores bibliotecários e a percentagem de serviços disponibilizados na página/ blogue da BE.....	101
Gráfico 14 – Serviços de referência da BE.....	102
Gráfico 15 – Desenvolvimento da literacia da informação no Projecto Educativo.....	103

Gráfico 16 – Actividades de desenvolvimento da LI no Plano Anual de Actividades da BE	104
Gráfico 17 – Actividades de formação de utilizadores e desenvolvimento da LI.....	105
Gráfico 18 – Frequência das actividades de desenvolvimento da literacia da informação ....	107
Gráfico 19 – Relação entre a formação dos professores bibliotecários e a percentagem de actividades de desenvolvimento da LI .....	108
Gráfico 20 – Materiais informativos de apoio aos utilizadores.....	109
Gráfico 21 – Existência de um modelo de pesquisa de informação .....	110
Gráfico 22 – Tipo de modelo de pesquisa de informação .....	111
Gráfico 23 – Iniciativa para a elaboração do modelo de pesquisa .....	112
Gráfico 24 – Disponibilização do modelo de pesquisa .....	112
Gráfico 25 – Adopção do modelo de pesquisa pela escola .....	113
Gráfico 26 – Utilização do modelo de pesquisa pelos professores .....	113
Gráfico 27 – Conhecimento antecipado da BE dos trabalhos de pesquisa a desenvolver.....	114
Gráfico 28 – Colaboração da BE em trabalhos de pesquisa por solicitação dos professores.	115
Gráfico 29 – Competências de informação negativas dos alunos .....	116
Gráfico 30 – Competência de informação neutras dos alunos .....	117
Gráfico 31 – Competências de informação positivas dos alunos .....	118
Gráfico 32 – Relacionamento entre competências positivas, o nº de sessões de literacia da informação e o nº de horas de formação dos professores bibliotecários .....	120

## **SIGLAS UTILIZADAS**

AASL – American Association of School Librarians

ACRL – Association of College and Research Libraries

AECT – Association for Educational Communication and Technology

ALA – American Library Association

BE – Biblioteca Escolar

CMSI – Cimeira Mundial para a Sociedade da Informação

IASL –International Association of School Librarianship

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions

LI – Literacia da Informação

NCLIS – National Commission on Libraries and Information Science

NFIL – National Forum on Information Literacy

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

SABE – Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares

SCONUL – Society of College, National and University Libraries

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

# INTRODUÇÃO

É já comum afirmarmos que a sociedade em que vivemos actualmente é marcada pela informação, que estar informado e possuir informação é fundamental, que a informação surge, como que naturalmente, por todo lado e que por conseguinte, aceder-lhe é algo fácil e generalizado.

No entanto, ter simplesmente acesso à informação não é suficiente. Para além do acesso, é necessário que as pessoas consigam movimentar-se no mundo informativo e aí estabeleçam relações de conexão, pois de outra forma o mar de informação que as rodeia pode, compreensivelmente, revelar-se complexo e frustrante. A informação não é poder. A compreensão e o conhecimento, sim, são poder e a informação é apenas um meio para o obter.

As mudanças na sociedade são constantes - mudanças educativas, políticas, sociais, económicas, culturais, tecnológicas... - o volume de informação é cada vez mais avassalador, as solicitações são diversas, o mundo em que vivemos baseia-se no domínio das tecnologias e aos cidadãos são-lhes exigidas respostas rápidas e eficazes, o que implica a necessidade de desenvolverem competências, que se revelam essenciais não só para a sua realização pessoal e profissional, mas também para o exercício da cidadania crítica.

A escola e sobretudo as bibliotecas escolares não podem ficar imunes a estas transformações complexas e profundas que têm alterado o nosso quotidiano. A biblioteca escolar possui um enorme potencial para se constituir como o elemento impulsionador da apropriação da informação e, neste sentido, ao longo dos últimos anos tem-se-lhe vindo a solicitar que responda à necessidade premente de formar os utilizadores da informação. Já no relatório de Lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares em Portugal se realça o papel essencial que a biblioteca escolar deve assumir, a fim de dotar os utilizadores com as competências que lhes permitam aceder, seleccionar, gerir e avaliar a informação que os rodeia.

A biblioteca escolar deve-se assumir como o recurso e a infra-estrutura por excelência para a concertação de esforços na promoção e no desenvolvimento dessa literacia, designada por literacia da informação. A literacia da informação enquanto literacia funcional na Sociedade

da Informação assume-se como crucial para a realização de cada cidadão e para a sua plena integração social, devendo a biblioteca escolar, enquanto centro de aprendizagens e enquanto parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, constituir-se como um meio fundamental, com instalações, equipamentos e recursos humanos adequados para conseguir promover e desenvolver esta literacia, dando resposta às solicitações de informação, quer dos docentes, quer dos alunos.

É com base na premissa de que a biblioteca escolar deve ser considerada como um elemento básico e indispensável para a função educativa, pois todos na escola necessitam de informação para a sua formação e desenvolvimento das respectivas actividades educativas, que o presente trabalho foi elaborado. A integração da biblioteca no conjunto da comunidade escolar deve entender-se, cada vez mais, como uma necessidade: o aumento progressivo da informação, a diminuição dos níveis de leitura, o aumento crescente de analfabetos funcionais, entre outras coisas, são indicadores dos comportamentos sociais nos quais a biblioteca escolar e, por extensão, a escola podem intervir na hora de pensar a formação dos alunos.

As razões que levaram à elaboração do presente trabalho são de natureza diversa. Em primeiro lugar, são de cariz pessoal, já que sentimos uma necessidade crescente de nos actualizarmos constantemente, de nos formarmos continuamente e de aprender mais, sobretudo na área em que trabalhamos.

Em segundo lugar são razões de carácter profissional, pois a decisão de enveredar pelo tema do presente trabalho surge inevitavelmente associada às funções que temos vindo a desempenhar enquanto professora bibliotecária numa biblioteca escolar de 2º e 3º ciclos. O contacto quotidiano com alunos e professores e com os problemas que se nos deparavam no âmbito da literacia da informação, bem como o desejo de os resolver adequadamente, levou-nos a querer aprofundar conhecimentos, a satisfazer uma necessidade intelectual de estudar para melhor conseguir auxiliar todos os utilizadores da informação no desenvolvimento de competências de informação e dessa forma contribuir para lhes conferir autonomia e segurança.

Ao longo da nossa experiência profissional algumas questões fundamentais se nos foram colocando e essas questões ansiavam por respostas:

Será que as bibliotecas escolares desempenham um papel importante para o desenvolvimento da literacia da informação? Será que todas as bibliotecas escolares do 2º e 3º ciclos, do Distrito de Bragança promovem a literacia da informação? Se o fazem, é de forma sistemática ou é algo apenas pontual? Tal preocupação está reflectida nos planos de acção e nas planificações das bibliotecas escolares? Quem faz essa formação possui conhecimentos sobre a área, de forma a conduzir ao desenvolvimento de competências de informação?

Consideramos que um trabalho de investigação nos permitiria responder a algumas destas questões, bem como a aprofundar e alargar horizontes, o que contribuirá certamente para a alteração de algumas práticas, quanto mais não seja das nossas.

Este trabalho começa pela contextualização do estudo, através de um enquadramento teórico que permita uma análise consistente das práticas em causa. Procuramos inicialmente abordar os conceitos de “sociedade da informação” e de “sociedade do conhecimento”, reflectindo sobre as suas características, bem como sobre os problemas causados pela emergência destas sociedades. Verificamos a necessidade de converter a sociedade da informação em sociedade do conhecimento, onde a informação não circule apenas, mas se processe e se proceda à sua gestão, no sentido da sua optimização num contexto de aprendizagem permanente.

Seguidamente, analisamos o papel que a Rede de Bibliotecas Escolares teve e continua a ter para o desenvolvimento das bibliotecas escolares, e explicitamos a importância das bibliotecas escolares enquanto niveladoras das fracturas informacionais que possam existir.

Abordamos em seguida o conceito de literacia da informação e, com o objectivo de o clarificar, exploramos a sua relação com o conceito de literacia e com outros que têm vindo a ser utilizados e acompanhamos a sua evolução, descrevendo as normas de literacia da informação internacionalmente aceites. Prosseguimos com a análise de alguns dos modelos de ensino de competências de informação, que preparam os alunos para que possam integrar a sociedade da informação e do conhecimento e finalizamos com a reflexão sobre o papel da biblioteca escolar e do professor bibliotecário no desenvolvimento da literacia da informação.

Traçado este quadro teórico, passamos então, à apresentação do estudo de caso que tem como amostra um conjunto de escolas do distrito de Bragança, cujas bibliotecas escolares estão integradas na Rede de Bibliotecas Escolares.

Aí, é explicitado o estudo de caso consignado, as perspectivas de abordagem, as perguntas de investigação e as opções metodológicas tomadas. Caracterizamos, depois, o universo do estudo, descrevemos os instrumentos de recolha utilizados e apresentamos os resultados obtidos, com a respectiva análise crítica.

Por fim, procedemos à síntese do estudo à reflexão sobre as suas implicações, bem como procedemos ao balanço da situação das bibliotecas escolares no distrito de Bragança.

A metodologia de trabalho teve em conta a leitura, interpretação e análise de bibliografia especializada. Para a elaboração e administração do inquérito por questionário, procedemos inicialmente a um ensaio de forma a verificar eventuais falhas, ajustando-o à realidade observada.

A combinação da componente teórica com o estudo de caso teve em vista realçar o modo como a biblioteca escolar pode vir a ter um papel fulcral, sobretudo no que toca à sua própria transformação como centro de recursos para a aprendizagem e gestão do conhecimento, no âmbito do novo paradigma educativo da literacia da informação.

# **PARTE I – A BIBLIOTECA ESCOLAR E A LITERACIA DA INFORMAÇÃO**

## 1. O caminho para a sociedade do conhecimento

*“Caminante, no hay camino,*

*Se hace camino al andar.”*

Antonio Machado

Por onde começar quando se pretende entrar na sociedade da informação e do conhecimento? Muitas vezes surgem dúvidas que nos levam a reflectir sobre se estamos realmente integrados nessa sociedade, se dela fazemos parte e sobre qual a forma mais conveniente para nos inserirmos adequadamente nessa sociedade. Assumindo a relação estreita da literacia da informação com conceitos e realidades que são essenciais para a sua plena contextualização, é imperioso referir-nos, ainda que de forma breve, às sociedades da informação e do conhecimento e ao conceito de info-exclusão, explicitando as ligações que se estabelecem com a literacia da informação.

### 1.1 A sociedade da informação e do conhecimento

As mudanças no mundo, ao longo dos últimos tempos, caracterizadas pela explosão da informação e pelas alterações nos padrões de comunicação, configuraram uma nova forma de sociedade onde a informação ocupa um lugar de destaque.

As sociedades reagiram de diferentes formas a esta transformação/revolução, tendo-se vindo a consagrar a expressão “Sociedade da informação” para designar este novo paradigma, que salienta o papel da informação na sociedade.

De acordo com o *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal* (MSI, 1997, p. 5), a expressão “Sociedade da informação” refere-se a um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais.

Esta sociedade “organiza-se em torno da informação e do conhecimento, para alcançar o controlo social e a direcção da inovação e da mudança” (Furtado, 2000, p. 281). A informação passa agora, nesta sociedade pós-industrial, a ocupar um lugar de destaque e é algo “que se torna necessário gerar e reproduzir e cujo acesso e utilização são factores decisivos na supremacia e desenvolvimento das sociedades” (Furtado, 2000, p. 230). Assim sendo, a informação passou a ser encarada como uma riqueza, já que a sua posse confere poder a quem for seu detentor, desde que a saiba processar e gerir convenientemente.

Refira-se que o advento desta sociedade da informação só foi possível graças a um conjunto de transformações e inovações tecnológicas e, se é verdade que, como afirma Castells (2005, p. 5) “a tecnologia não determina a sociedade”, também é verdade que a revolução da tecnologia de informação penetrou em todas as esferas da actividade humana e que a tecnologia está tão estreitamente ligada à nossa vivência diária que se torna quase impossível apontar um único campo em que ela não esteja presente, modificando atitudes, influenciando comportamentos, criando tendências e redefinindo conceitos sociais.

Com efeito, devido ao papel dominante que a informação passou a desempenhar, as mudanças actuais nas sociedades contemporâneas atingem todos os sectores da sociedade e são de tal maneira importantes que se acredita estarmos perante um novo estágio de evolução, um novo modelo de sociedade.

Vários autores, entre os quais Daniel Bell, (1976), consideram que a transição da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial foi uma mudança mais radical do que a que se verificou com a passagem da sociedade pré-industrial para a sociedade industrial, afirmando que a informação é um recurso estratégico na sociedade pós-industrial. Para Bell, o cerne da economia deixou de ser o trabalho e o capital, para dar lugar ao conhecimento e à informação. Esta passou a assumir o estatuto de bem de consumo e a sua posse passou a conferir poder ao detentor.

Esta Sociedade da Informação é referida por Marques como "uma revolução que só tem paralelo nas maiores mutações das sociedades humanas" (Marques, 1997, p. 1).

Em Portugal, embora com bastante atraso em relação a outros países, foram lançadas uma série de medidas estruturantes que pretenderam contribuir para o desenvolvimento do novo paradigma tecnológico, baseado na tecnologia de informação.

A partir de 1995, o reconhecimento político da importância da informação e do conhecimento nas sociedades contemporâneas, conduziu à definição da sociedade da informação como novo sector público de intervenção, transversal e prioritário, que passou a figurar nos instrumentos de planeamento da acção governativa e nos instrumentos de concertação social.

As medidas de intervenção centraram-se numa primeira fase na:

- Criação da Missão para a Sociedade da Informação e elaboração do *Livro Verde da Sociedade da Informação*, aprovado pelo Governo em 1997 e posteriormente apresentado à Assembleia da República, no qual se combinaram grandes opções estratégicas e um conjunto articulado de medidas concretas de acção;
- Melhoria da rede de computação científica e seu alargamento a laboratórios do estado, institutos politécnicos, museus e centros de ciência, associações científicas, educativas e culturais, escolas do 1º ao 12º anos e bibliotecas públicas, constituindo-se como uma infra-estrutura de comunicação para uma verdadeira rede nacional de conhecimento;
- Dinamização de iniciativas para as escolas, a administração pública, as instituições produtoras ou utilizadoras de informação e as empresas. (Observatório das Ciências e das Tecnologias, 1999).

De um modo geral, os responsáveis pela política e pela economia compartilham a ideia de que a sociedade da informação pode vir a ser a solução para os diferentes problemas que afectam as actuais sociedades desenvolvidas.

A leitura do compromisso saído da Cimeira Mundial para a Sociedade da Informação (CMSI) reforça esta visão optimista, esta crença na possibilidade de se conseguir instaurar uma sociedade da informação justa e integradora. A Cimeira, que contou com a participação de 175 países (entre os quais Portugal), desenrolou-se em duas fases, a primeira teve lugar em Genebra de 10 a 12 de Dezembro de 2003 e a segunda em Tunes, de 16 a 18 de Novembro de 2005.

A CMSI defende que a sociedade da informação é um conceito em plena evolução, tendo alcançado diferentes estádios a nível mundial, como reflexo das diferentes etapas de desenvolvimento que esses países também alcançaram. O objectivo desta Cimeira foi tentar garantir um enquadramento adequado para o desenvolvimento da sociedade de informação, que incluía a adopção de princípios básicos (Direitos Humanos, Estado de Direito, Liberdade de Expressão e Boa Governação) e fomentar certas vantagens específicas em alguns campos, como governo electrónico (*e-government*), aprendizagem electrónica (*e-learning*), saúde electrónica (*e-health*), negócios electrónicos (*e-business*), alfabetização, diversidade cultural, igualdade de géneros, desenvolvimento sustentável e protecção do meio ambiente, de modo a que se consiga “una sociedad de la información abierta a todos, en la cual cada uno disponga de los medios que le permitan expresar sus ideas y hacerse escuchar” (CMSI, 2005, p. 7).

Na Cimeira de Genebra em 2003 (depois reiterada na Cimeira de Tunes, em 2005) os líderes mundiais declararam o desejo de construir uma sociedade da informação centrada na pessoa, integradora e orientada para o desenvolvimento, em que todos possam criar, consultar, utilizar e partilhar a informação e o conhecimento, para que as pessoas, as comunidades e os povos possam empregar plenamente as suas possibilidades na promoção do seu desenvolvimento sustentável e na melhoria da sua qualidade de vida, de acordo com a base dos propósitos da *Carta das Nações Unidas*, com pleno respeito e em defesa da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Apesar de muitas vezes serem referidos como praticamente sinónimos, não se pode no entanto confundir informação e conhecimento. Já Bell em 1976 define informação como “o armazenamento, pesquisa e processamento de dados” (p. 504), declarando que a sociedade pós-industrial é uma sociedade da informação e também uma sociedade do conhecimento, sendo que conhecimento é para Bell “um conjunto de declarações organizadas sobre factos ou ideias, apresentando um julgamento ponderado ou resultado experimental que é transmitido a outros por intermédio de algum meio de comunicação, de alguma forma sistemática.” (1976, p. 175).

A informação e o conhecimento são pois, noções muito distintas, que possuem no entanto traços comuns, como a organização de enunciados e a sua comunicação.

Também Castells (2005) afirma que a sociedade pós-industrial ou “informacional”, como ele prefere, tem como objectivo o desenvolvimento tecnológico, ou seja a acumulação de conhecimentos e maiores níveis de complexidade do processamento de informação. Na sua perspectiva, o que define o modo informacional de desenvolvimento é a “acção do conhecimento sobre o próprio conhecimento como fonte de produtividade” (Castells, 2005, p. 20), o que segundo o autor nos conduz a um novo paradigma tecnológico, baseado na tecnologia de informação. Esta revolução tecnológica caracteriza-se não exclusivamente pela centralidade da informação e do conhecimento, mas pelo uso e aplicação dessa informação e conhecimento na produção de novos conhecimentos.

Num dos seus variados estudos sobre o assunto, a UNESCO procede a uma clara distinção entre as noções de sociedade da informação e sociedade do conhecimento, “La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas” (2005, p. 17).

O desenvolvimento da sociedade da informação como consequência da revolução das novas tecnologias, não pode fazer-nos esquecer que a informação é apenas um instrumento para a concretização daquilo que a UNESCO designa como as autênticas sociedades do conhecimento. A informação é efectivamente um instrumento do conhecimento, mas não é o conhecimento em si. Nas palavras de Ross Todd “ Giving information is not the same as giving knowledge, and turning information into knowledge is potentially the most complex, challenging and rewarding task of all educators” (Todd, 2001, p. 3).

Nas sociedades do conhecimento que a UNESCO pretende que emerjam, sobretudo com a ajuda das escolas e das bibliotecas escolares, dá-se um círculo virtuoso, em função do qual os progressos do conhecimento produzem a longo prazo mais conhecimento, graças aos avanços tecnológicos. Desta forma, a revolução das novas tecnologias significa a entrada da informação e do conhecimento, numa lógica acumulativa, acelerando-se a produção de novos conhecimentos.

Embora estejamos a presenciar o advento da sociedade da informação, na qual a tecnologia superou todas as previsões, sobretudo em relação ao aumento da quantidade de informação

disponível e à velocidade da sua transmissão, ainda falta percorrer um longo caminho para alcançar uma autêntica sociedade do conhecimento.

Ao longo desse caminho, muitas pessoas aperceber-se-ão de que em vez de dominarem a informação, esta os domina e que o excesso de informação não é forçosamente fonte de mais conhecimentos. A informação não gera obrigatoriamente sentido e continuará a ser uma massa indistinta de dados, a menos que os cidadãos tenham a capacidade para se relacionarem com a informação, para dela se apropriarem e para a transformarem em conhecimento. É esta capacidade que lhes permitirá tratar a informação disponível com discernimento e espírito crítico, analisá-la, seleccionar os seus distintos elementos e incorporar os que julguem mais significativos, não numa base de dados, mas numa base de conhecimentos.

Tal como afirma o Ministro da Educação Neo-Zelandês “The current information landscape contains more information than ever before in an increasing range of formats and from a wider variety of sources. However, access to more information does not guarantee that the learner will be better informed. In fact, the opposite may be true unless learners can gain the knowledge, skills, attitudes, and values that they need to function effectively in this landscape” (Ministry of Education and National Library of New Zealand, 2002, p. 8).

Ao longo do presente trabalho, embora continuemos a usar a expressão Sociedade de Informação, por ser esta a expressão adoptada pela maioria das pessoas, o sentido que lhe pretendemos atribuir, em termos de sociedade a alcançar graças à literacia da informação, é o de Sociedade do Conhecimento, ou seja um mundo onde todos terão que aprender a sobreviver no meio da avalanche de informações existentes, desenvolvendo espírito crítico e competências de informação suficientes para distinguir a informação útil, da que não o é, sendo que o lugar ideal para adquirir essas competências é a escola em geral e a biblioteca escolar em particular.

## **1.2 A info-exclusão**

Enquanto Daniel Bell (1976) pretende demonstrar que a sociedade pós-industrial, baseada na informação, é uma sociedade harmoniosa, em que as lutas de classes, directamente ligadas à sociedade da industrialização capitalista, tenderão a desaparecer, um outro autor, Alain

Touraine (1974), chama a atenção para o facto de a sociedade pós-industrial continuar a sofrer conflitos sociais. A diferença reside agora na existência desses conflitos sociais como consequência do facto de “as classes sociais dominantes deterem o conhecimento e dominarem a informação” (Touraine, 1974, p. 28).

Se é verdade que a sociedade da informação tem condições para a existência de uma maior harmonia e democraticidade, também é um facto que se corre o risco de se acentuarem as assimetrias sociais. São muito claras as desigualdades que existem entre os diferentes níveis sociais e sabe-se que essas diferenças se manifestam desde o ponto de vista económico, dificultando o acesso à informação a uma grande parte da comunidade. Marques (1998) afirma a certa altura: “Uma das interrogações que estão no horizonte próximo, no quadro da sociedade da informação, é a ameaça da info-exclusão. Parece evidente que o curso da história caminha para um ponto em que não saber operar com tecnologias de comunicação e informação será equivalente ao analfabetismo funcional” (1998, p. 15).

A OCDE (2001) fala de *digital divide* e define esta divisão como o fosso entre indivíduos, famílias, negócios e áreas geográficas de diferente nível socioeconómico, em relação às oportunidades para aceder às tecnologias da informação e ao uso da Internet para realizar actividades diversas. Este fosso digital é um reflexo da desigualdade crescente entre nações, nomeadamente ao nível da alfabetização e do desenvolvimento tecnológico (as tecnologias da informação têm vindo a acentuar a dependência dos países pobres em relação aos ditos desenvolvidos e a cavar ainda mais o fosso Norte-Sul), mas também entre diferentes grupos no interior de um mesmo país.

O fosso digital internacional é bem notório se compararmos, no Quadro 1 da página seguinte, a quantidade de computadores com ligação à Internet que existiam em Outubro de 2000 nos países da OCDE e nos países não pertencentes à OCDE. Esse fosso tem-se vindo a agravar como se pode ver ao analisarmos o crescimento de computadores ligados à Internet desde Outubro de 1997, até Outubro de 2000, por exemplo na América do Norte e em África.

Se confrontarmos esses dados com outros mais recentes, de 2008, fornecidos pelo Internet World Statistics (v. Quadro 2 da página seguinte), constatamos que essa tendência se mantém. Em termos da taxa de penetração de computadores, em primeiro lugar continua a situar-se a

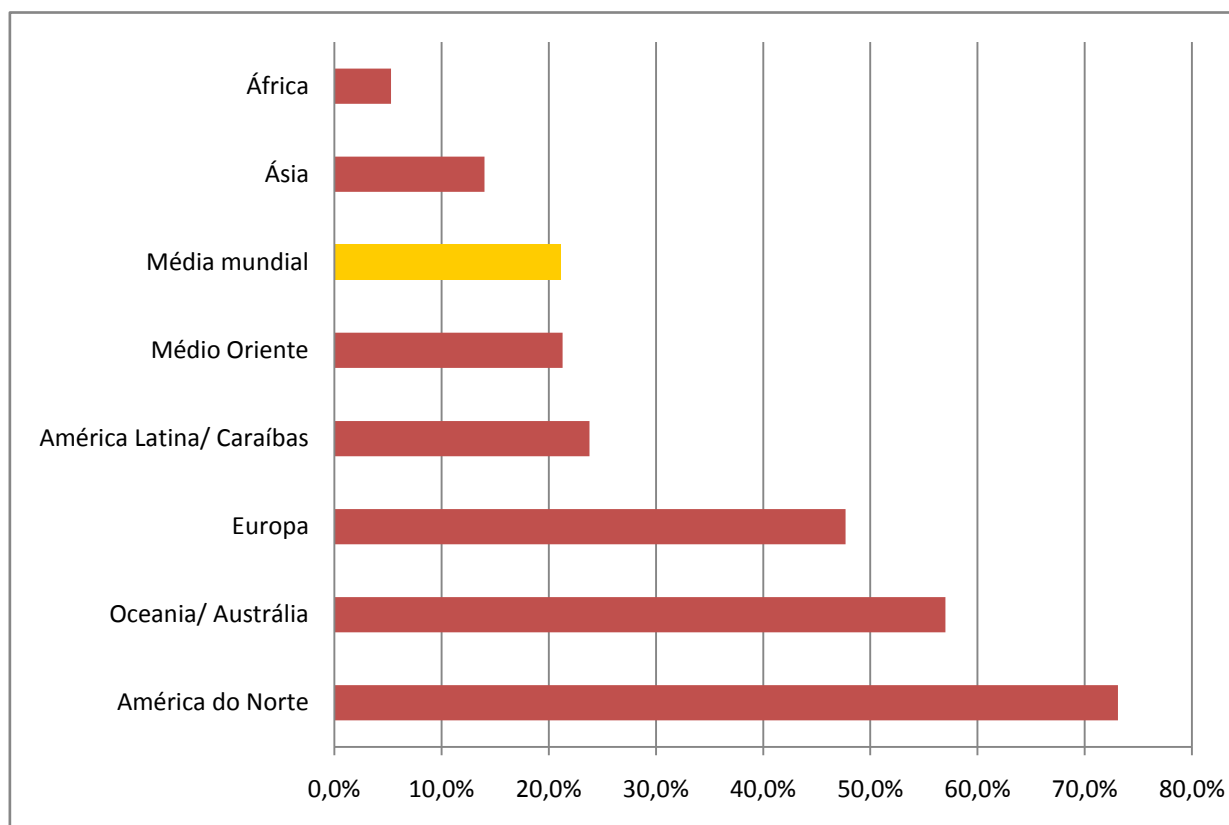
América do Norte com 73,1%, seguida da Oceânia com 57%, depois surge a Europa com 47,7%, em seguida a América Latina e Caribe com 23,8%, o Oriente Médio surge na quinta posição com 21,3%, a Ásia em penúltimo com 14% e em último a África, com apenas 5,3%, sendo que a média mundial é de 21,1%.

**Quadro 1 - Computadores ligados à Internet por 1000 habitantes**

	Out. 1997	Out. 1998	Out. 1999	Out. 2000
<b>América do Norte</b>	46.28	69.74	116.41	168.68
<b>Oceânia</b>	26.81	34.76	43.84	59.16
<b>Europa</b>	6.13	9.45	13.41	20.22
<b>América Central e do Sul</b>	0.48	0.91	1.67	2.53
<b>Ásia</b>	0.53	0.87	1.28	1.96
<b>África</b>	0.17	0.21	0.28	0.31

Fonte: OCDE

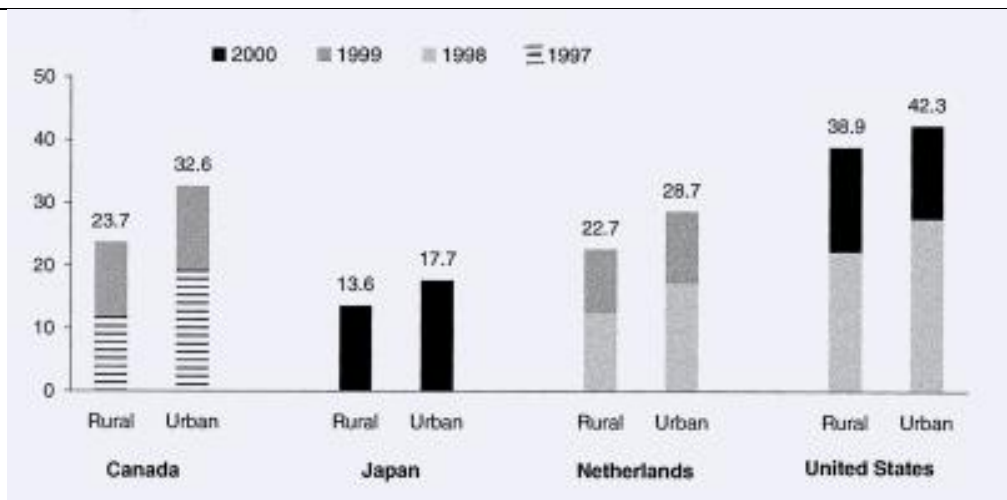
**Gráfico 1 - Taxa de penetração da Internet no mundo – Março de 2008**



Fonte: [www.internetworldstats.com](http://www.internetworldstats.com)

No gráfico abaixo, verificamos que inclusivamente no interior do mesmo país as diferenças são grandes e o fosso digital acentua-se ao compararmos as áreas urbanas e as áreas rurais. De um modo geral, em todos os países existe maior acesso à Internet nas zonas urbanas do que nas zonas rurais.

**Gráfico 2 – Acesso à Internet em famílias rurais e urbanas**



Fonte: OCDE

O risco de um fosso cada vez maior entre os que possuem informação e os que dela carecem nunca foi tão grande. Esta mesma ideia é apresentada no *Livro Verde para a Sociedade da Informação*, onde é afirmado que existe o risco de as tecnologias da informação contribuírem para reforçar o poder dos mais fortes e enfraquecer aqueles que já se encontram numa posição debilitada. (MSI, 1997, p. 14). Corre-se o perigo de os cidadãos ficarem divididos em dois novos grupos: um com acesso às vantagens da sociedade da informação e o outro afastado dessa sociedade, em virtude de não ter nem o acesso, nem os conhecimentos necessários para utilizar estas novas tecnologias.

Poderemos almejar a conseguir uma sociedade do conhecimento onde todos possam ocupar o lugar que lhes corresponde, sem qualquer distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, posição económica, nascimento ou qualquer outra condição? Ou pelo contrário, converter-se-á, mais uma vez, o conhecimento num poderoso factor de exclusão?

O carácter democrático da sociedade da informação deve ser reforçado. Queremos que a sociedade da informação seja uma sociedade para todos, pelo que há barreiras a transpor e oportunidades a explorar. Esta mesma perspectiva é apresentada no *Livro Verde para a Sociedade da Informação*, (MSI, 1997) quando se afirma que é essencial criar condições equitativas de acesso aos benefícios que esta sociedade gera e combater simultaneamente os factores que conduzem a novas formas de exclusão do conhecimento, a info-exclusão.

Hoje falamos de formas de exclusão distintas: exclusão por não se saber usar as tecnologias de informação e comunicação, exclusão por não se ter os equipamentos necessários para aceder à informação, exclusão por não se saber pesquisar, seleccionar, avaliar, processar informação. A verdade é que quase todos os trabalhos, no mercado de emprego actual, bem como a maioria dos serviços, públicos ou privados, utilizam hoje em dia alguma forma de tecnologia de informação e comunicação, o que torna a literacia da informação numa das competências essenciais para a vida quotidiana dos cidadãos.

O problema da info-exclusão tem pois, uma perspectiva tecnológica, mas também social, económica e cultural, dado que todas estão interligadas. A estas perspectivas podemos ainda acrescentar, como factor central, a educativa. A biblioteca escolar, como instituição mediadora da cultura e da aprendizagem, deve exercer um papel fulcral para a resolução destas dificuldades e deve trabalhar para a promoção da info-inclusão, nomeadamente facilitando o acesso aos mais variados recursos informativos e formando para as competências de informação. A literacia da informação promovida pela biblioteca escolar deve contribuir para diminuir as dissimetrias, na medida em que a BE é uma instituição por onde todas as pessoas deverão passar, sem distinção social, cultural ou económica. Todas as pessoas devem ver garantidos, sem restrições, o direito e o acesso à informação, e a biblioteca escolar é a instituição que garante a igualdade na formação e no acesso a essa informação.

## 2. A Biblioteca Escolar

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

### Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares

Acredita-se que as bibliotecas escolares são extremamente importantes na edificação do conhecimento humano e nesta convicção, um dos objectivos que pretendem atingir é conduzir os cidadãos a um contacto permanente com a informação. Almejando a que a biblioteca escolar evolua e seja capaz de responder às exigências da sociedade, através do recurso a actividades de informação, pesquisa e produção é importante referirmo-nos à Rede de Bibliotecas Escolares e ao papel que desempenhou, e continua a desempenhar, no desenvolvimento das bibliotecas escolares em Portugal e também às funções que se espera que a biblioteca escolar cumpra no contexto da sociedade da informação.

### 2.1 A Rede de Bibliotecas Escolares

A consciência de que a população portuguesa não lia e a preocupação com os seus hábitos de leitura levou à publicação do Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro, que apontava como sendo fundamental “o desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política e incentivo, da leitura pública”. Seria então criado um grupo de trabalho, que pretendia analisar os hábitos e competências de leitura da população.

O relatório elaborado pelo grupo de trabalho (Veiga, 1996), para além de equacionar problemas e fazer o diagnóstico da situação das bibliotecas escolares, punha também em evidência dois aspectos relevantes para a esquematização de um programa de rede de leitura eficaz: pela primeira vez constata-se a necessidade de uma intervenção plenamente articulada e contextualizada nesta área e, pela primeira vez também, toma-se em consideração a opinião de bibliotecários experimentados, procurando definir princípios e bases da biblioteca escolar, para depois apresentar as respectivas linhas de orientação.

O relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, esclarece, entre outras coisas, que a criação de uma rede de bibliotecas escolares visa responder a uma necessidade já enunciada desde meados do século dezanove, tratando-se de um documento basilar para a implementação da futura Rede de Bibliotecas Escolares.

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido por este grupo, por Despacho Conjunto n.º 148/ME/MC/96, de 27 de Agosto, foi criado um gabinete para a elaboração e execução de um programa de instalação da Rede de Bibliotecas Escolares.

A criação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), numa parceria entre o Ministério da Educação e as Câmaras Municipais, foi essencial para o desenvolvimento das Bibliotecas Escolares em Portugal.

O programa RBE define as duas modalidades de intervenção, a que as escolas podiam concorrer com vista à obtenção de apoio financeiro para a concretização dos seus projectos operacionalizando-as através da candidatura concelhia e da nacional. A primeira destina-se a apoiar escolas pertencentes a concelhos previamente escolhidos, mediante critérios técnicos predefinidos e de acordo com uma política de criação de infra-estruturas nesta área. A segunda visa as escolas dos vários níveis de ensino que, estando fora das áreas geográficas englobadas pelas candidaturas concelhias, desenvolvem experiências significativas em matéria de organização, gestão e dinamização de bibliotecas escolares, que é preciso reconhecer, premiar e estimular.

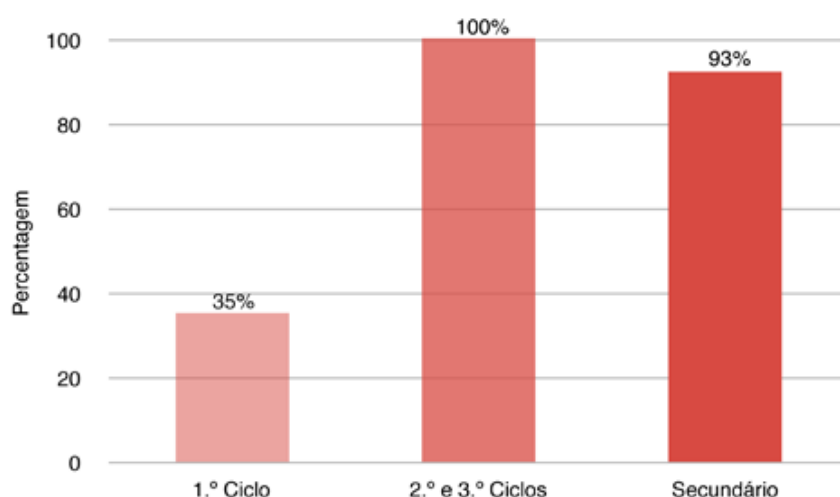
O Programa Rede de Bibliotecas Escolares prevê a disponibilização de recursos financeiros por vários parceiros, a nível central e regional dos Ministérios da Educação e da Cultura e das autarquias; a definição de um enquadramento legal para os professores e funcionários das bibliotecas escolares; a instituição do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE) a nível concelhio; a mobilização de uma série de organismos responsáveis pelas formações, para a organização de acções de formação sobretudo orientadas para as Ciências Documentais e promoção da leitura e a introdução de alterações no mobiliário e na biblioteca escolar, de modo a responder aos objectivos do Programa.

A Rede de Bibliotecas Escolares pretende tornar as bibliotecas escolares mais ricas, na quantidade e na qualidade dos seus documentos independentemente do suporte, e na organização dos referidos documentos, procurando apostar também na melhoria do espaço e do mobiliário das bibliotecas. No que se refere ao aspecto técnico, as bibliotecas escolares aproximam-se das bibliotecas municipais, devendo receber orientações e apoio delas, através do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares, o qual tem como funções “- apoiar as bibliotecas Escolares, estimulando a sua criação onde não existam ou acompanhando o desenvolvimento das existentes; - promover a articulação das Bibliotecas Escolares com as outras bibliotecas do concelho, procurando formas de cooperação e rentabilização de recursos; - fornecer recursos físicos e de informação às bibliotecas escolares, nomeadamente às Escolas de menor dimensão, e apoiar projectos específicos; - prestar colaboração técnica às escolas no domínio da organização, gestão e funcionamento de bibliotecas escolares; participar na formação contínua dos profissionais envolvidos no serviço das bibliotecas escolares; - fornecer recursos suplementares aos existentes nas Escolas, seja através do empréstimo prolongado, seja por empréstimos pessoais para projectos específicos; - apoiar o uso eficaz dos recursos, através do aconselhamento na selecção dos recursos ou no desenvolvimento do serviço de Biblioteca” (Veiga, 1996, p. 56). Claro que a existência deste serviço pressupõe a existência de uma Rede de Bibliotecas Públicas estabelecida com o apoio dos poderes públicos, locais, e infelizmente encontramos em Portugal muitos municípios que ainda não estabeleceram os protocolos SABE com as escolas.

No que respeita à dimensão de dinamização, as bibliotecas escolares deverão integrar-se nas linhas de desenvolvimento da escola, sob a orientação do professor bibliotecário, de outros professores, funcionários e colaboradores.

A Rede de Bibliotecas Escolares tem vindo a crescer de forma consistente ao longo dos anos e conta já com cerca de duas mil escolas integradas, quer através da candidatura concelhia, quer através da candidatura nacional. No entanto, nem tudo é perfeito ainda, pois como podemos verificar pela análise do Gráfico 3 da página seguinte, actualmente, embora todas as escolas dos segundo e terceiro ciclos, e uma grande parte das do secundário, já possuam bibliotecas pertencentes à RBE, são muitas as escolas do Jardim-de-Infância e do primeiro ciclo que ainda não dispõem dela, e, se a têm, muitas vezes não está minimamente apetrechada, nem é suficientemente dinamizada.

**Gráfico 3- Alunos que beneficiam de Biblioteca RBE por nível de ensino (2008)**

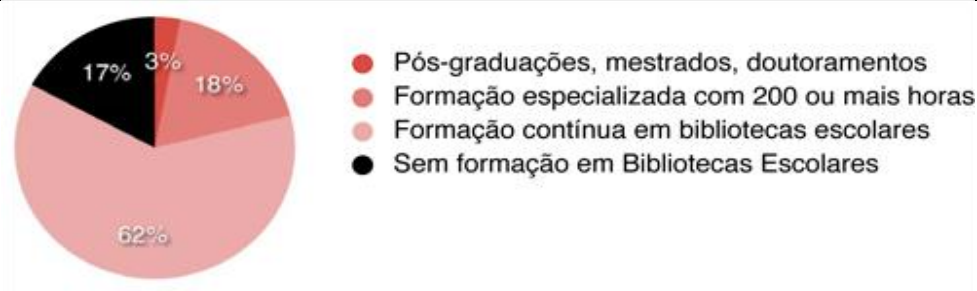


Fonte: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/44.html>

O Gabinete responsável pela execução do Programa tem procurado prestar, através do seu sítio, a maior assistência aos professores bibliotecários e membros das equipas das bibliotecas disponibilizando várias páginas: Documentos de Apoio, Bibliografia Geral e Temática, Apoio Técnico, Recursos na Internet sobre BE, Literacia da Informação, Boas Práticas, Formação, Eventos e Catálogos on-line.

Como podemos verificar ao analisar o Gráfico 4, a formação dos professores coordenadores (actualmente designados por professores bibliotecários) ainda não é a ideal, no entanto a RBE considera a formação dos recursos humanos como algo fundamental, apoiando e proporcionando oportunidades de formação contínua e especializada, destinada tanto ao pessoal docente como ao não docente.

**Gráfico 4- Formação dos professores coordenadores das Bibliotecas Escolares (2008)**



Fonte: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/44.html>

A RBE veio ajudar a superar muitos dos problemas que afectavam as bibliotecas escolares e podemos verificar que há um esforço extraordinário para dar coesão, consistência, formação e apoio às bibliotecas e aos membros das suas equipas e, embora seja verdade que nos encontramos longe de todos os casos serem contemplados e resolvidos, devemos perceber que a pertença à Rede de Bibliotecas Escolares se tornou numa forma de valorizar, institucionalizar, organizar e modernizar as bibliotecas escolares, e de contribuir para o seu apetrechamento, aproximando-as, tecnicamente, do modo de funcionar de outras bibliotecas. Sem a ajuda do programa da Rede de Bibliotecas Escolares, as bibliotecas escolares em Portugal não seriam o que são hoje e não estaríamos em condições de falar de uma verdadeira rede de bibliotecas escolares que cobre o país de Norte a Sul, onde as bibliotecas integradas na RBE se regem por um conjunto de diplomas e orientações emanados pelo Gabinete da RBE e onde a Direcção da Escola deve assumir a sua parte de responsabilidade por via da assinatura de um acordo de cooperação.

## **2.2 As funções da Biblioteca Escolar no contexto da Sociedade da Informação**

A educação enfrenta nos nossos dias desafios enormes e depara com contradições quase insuperáveis pois, por um lado, é acusada de ser um factor de exclusão social e de acentuar o desmembramento do tecido social e, ao mesmo tempo, é-lhe exigido que dê respostas aos problemas sociais, morais ou familiares existentes, sendo frequentemente solicitada como instituição fulcral para a integração ou reintegração. De acordo com a UNESCO “A educação pode ser um factor de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um factor de exclusão social” (1996, p. 54). É necessário que o sistema educativo não conduza, ele mesmo, a situações de exclusão, procurando, fundamentalmente, ajudar o aluno a caminhar na vida com capacidade para interpretar os factos mais importantes relacionados com o seu destino pessoal.

Neste contexto educativo, a biblioteca escolar deve servir como espaço de democratização, ao nivelar as desigualdades sociais e culturais existentes entre os alunos, fornecendo a todos, sem excepção, os mesmos recursos e oportunidades. Neste sentido, “a ausência de uma biblioteca escolar penaliza gravosamente os alunos das classes mais desfavorecidas, pois o ambiente familiar não só não lhes propicia o acesso aos livros e a um ambiente familiar literato como, com o desenvolvimento de novas

tecnologias, não têm acesso a computadores e a todas as enormes vantagens que daí advêm em termos de acesso à informação” (Calixto, 1996, p. 119). Só com a existência de uma biblioteca escolar bem apetrechada e equipada poderemos falar de democratização do ensino. O *Livro Verde* (MSI, 1997) considerou que entre as medidas indispensáveis para combater a info-exclusão se incluíam a criação de condições de acesso à informação nas escolas. Na sociedade da informação, a escola e a biblioteca escolar assumem um papel fundamental pois permitindo a liberdade de actuação ao aluno e facultando igualdade de oportunidades, contribuem para anular ou pelo menos minorar as assimetrias culturais e sociais.

Um dos principais objectivos da biblioteca escolar, no contexto da sociedade da informação, é o de contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso à informação, garantindo a qualquer pessoa, o acesso a todo o tipo de informação, a qualquer momento e em qualquer lugar. Numa época em que a informação assume diferentes tipos de suportes e de conteúdos, qual o melhor lugar para os alunos terem acesso aos diferentes recursos se não na biblioteca escolar? Como refere o relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, dois dos objectivos da biblioteca escolar são “tornar possível a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes e dotar a escola de um fundo documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas e projectos de trabalho; permitir a integração dos materiais impressos, audiovisuais e informáticos e favorecer a constituição de conjuntos documentais, organizados em função de diferentes temas” (Veiga, 1996, p. 34). Também na *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares* (IASL, 1993) se refere como uma das funções da biblioteca escolar, a função informativa, contribuindo para fornecer informação fiável, acesso rápido, recuperação e transferência de informação.

Contudo, as funções da biblioteca escolar não se esgotam na oferta de igualdade de oportunidades no acesso à informação, devendo também preparar os alunos para que saibam lidar com a abundância de informação. É necessário entender a biblioteca escolar no contexto da sociedade da informação que, como já referimos, configurou um novo paradigma e confrontou a escola com distintos modelos de aprendizagem e de construção do conhecimento.

Vivemos numa sociedade de informação e cada indivíduo precisa de perceber a informação para lidar com as necessidades da vida de todos os dias. Como assinala Calixto (1996) actualmente, as verdades são cada vez mais relativas e efémeras e para o aluno dos nossos tempos será mais importante a aquisição de competências que lhe permitam continuar a

aprender ao longo da vida, do que adquirir transitoriamente um conjunto de informações que rapidamente ficarão desactualizadas. Por outro lado, a quantidade de informação disponível cresce de forma tão vertiginosa que se revelará tarefa impossível tentar assimilá-la. A escola deixou de ser a fonte primária de informação precisa agora de repensar, entre outras questões na formação básica de que necessitam os alunos, nos novos modelos de aprendizagem, nas infra-estruturas e nos meios que deve utilizar.

Educar actualmente já não significa transmitir um conjunto de saberes permanentes e estáticos, que são válidos indefinidamente. Alunos e professores devem fazer um esforço colaborativo perante torrentes de informação tão intensas que exigem ser tratadas de forma crítica e reflexiva, a fim de se conseguir um conhecimento válido a ser utilizado inteligentemente. Estas alterações na educação, segundo Emília Amor, além de profundas mudanças ao nível das metodologias de ensino, obrigam os alunos a ter um papel interventivo, designadamente no que diz respeito à adopção de uma postura crítica no consumo de informação: “A multiplicidade de acções que assim lhes serão proporcionadas tenderá a fazer descolar, do professor para outras instâncias, o papel de fonte (exclusiva) da informação, contribuindo para a autonomização intelectual dos jovens e reforçando os seus sentimentos de cooperação e partilha de responsabilidades, no contexto da comunidade escolar” (Amor, 1999, p. 108).

Segundo refere Hannesdóttir (1995, p. 11) a chamada “explosão de informação” é um fenómeno que também influenciou os objectivos e fins da educação. Num mundo saturado de informação, cada indivíduo necessita e utiliza uma variedade de informações e espera-se que a escola prepare os alunos para diferentes papéis na sociedade e consequentemente, num mundo onde a informação se está a tornar numa das mais importantes mercadorias, a escola deve preparar os alunos com perícia para o manuseamento de informação.

Uma das formas de conseguir dar resposta às necessidades actuais da sociedade da informação é através da ideia da aprendizagem ao longo da vida, em que cada indivíduo deverá assumir, em maior ou menor medida, a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, numa moldura educacional permanente, onde a escolaridade obrigatória não é mais do que uma etapa. Durante os últimos anos, o conceito de Life-Long Learnig (que encontra muitas traduções em português, como aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem permanente ou formação contínua) tem vindo a dar um novo sentido ao conceito de aprendizagem, ao concebê-la como um processo de construção de conhecimentos, e situa a

aprendizagem mais além da aprendizagem formal, ao incorporá-la ao longo da vida, sem ter em conta a idade do aprendente e em diferentes contextos tanto formais, como informais. A formulação dos objectivos educacionais deve ligar-se mais ao desenvolvimento de capacidades (adquirir, processar, comunicar e aplicar informação) do que à cristalização de conhecimentos “fixos”meramente transmitidos. A aprendizagem deve ser encarada como uma actividade funcional e contínua, através da qual os cidadãos vão sucessivamente integrando novas experiências e conceitos, de acordo com os seus interesses e objectivos (aprendizagem ao longo da vida).

Esta ideia de aprendizagem ao longo da vida não é nova, embora anteriormente se utilizasse o conceito de “aprender a aprender”. Este aprender a aprender é muito importante no emaranhado informacional em que vivemos, sobretudo se atendermos a que não é expectável hoje, que o mesmo emprego seja desenvolvido de forma igual ao longo de toda uma carreira, sendo muito importante a capacidade de previsão, a criatividade e a valorização da aprendizagem ao longo da vida, em percursos de formação formal e não formal. Como refere MSI (1997, p. 12) “A educação ao longo da vida faz parte do processo de passagem de uma sociedade de base industrial a uma sociedade do conhecimento”.

Candy (2002) sublinha que surgem dois pontos relevantes na noção de aprendizagem ao longo da vida: o primeiro relaciona-se com a possibilidade de acesso à informação (equidade de acesso à informação, estando a maior parte dela no formato digital); o segundo prende-se com a capacidade de as pessoas avaliarem a informação à qual estão expostas. Isto significa que, para aprenderem ao longo da vida e adquirirem conhecimento, os cidadãos têm de estar dotados com as competências de informação que lhes serão essenciais.

Segundo Calixto (1996) a necessidade de uma biblioteca escolar deriva imediatamente dos mais recentes conceitos sobre o ensino e aprendizagem (que valorizam agora o papel do aluno), da complexidade do processo de aprendizagem e da existência de uma tecnologia avançada ao dispor de professores e aluno. É assim que hoje, as bibliotecas têm de estar em sintonia com o que é exigido à escola: uma pedagogia baseada no intercâmbio de saberes e no desenvolvimento da capacidade de aprender e pensar de forma autónoma, que permita aos alunos continuar a sua aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, espera-se actualmente que as bibliotecas escolares tenham um papel diferente do que tradicionalmente lhes era

atribuído, assumindo um estatuto de significativa importância no apoio aos alunos e sendo considerada um recurso essencial da escola, se quiser preparar os alunos para o tipo de sociedade em que vivem.

Felizmente que a biblioteca escolar deixou há muito de ser um espaço “esquecido” na escola, uma espécie de depósito de livros, onde os computadores (se os havia) não eram ligados, que servia apenas para requisitar livros para casa quando a professora mandava e que frequentemente funcionava em salas pouco adequadas. Também a função de cuidar da colecção, fornecendo passivamente os recursos materiais, apoiando os alunos e docentes, tratando tecnicamente a informação, esperando que esta viesse a ser utilizada pelos alunos, deixou de ser suficiente.

Segundo Valentim (*cit. in* Ponjuán Dante, 1999, p.42), verificou-se uma evolução paradigmática na concepção da biblioteca, tendo-se passado de um modelo de biblioteca atrofiado e atrofiante para um modelo com mais plasticidade, abertura e desafiador:

#### Quadro 2 – Modelos de biblioteca

<b>BIBLIOTECA – MODELO ANTIGO</b>	<b>BIBLIOTECA – MODELO NOVO</b>
Estrutura hierárquica	Estrutura horizontal
Ênfase no acervo	Ênfase na informação
Organização estática	Organização dinâmica
Trabalho em prol de serviços	Trabalho em prol de projectos
Gestão centralizada	Auto gestão
Conhecimentos específicos	Conhecimentos amplos
Relações competitivas	Relações cooperativas
Motivação individual	Motivação de equipa
Acções controladas	Acções inovadoras
Atenção pessoal	Atenção remota
Investigação no sítio	Investigação remota
Acervo linear	Acervo óptico
Linguagem controlada	Linguagem livre
Entrada de dados, referências	Entrada de texto completo

Serviços <i>in situ</i>	Serviços <i>on line</i>
Produtos impressos	Produtos automatizados
Uso de sistema isolados	Uso de sistemas integrados
Uso de meios únicos	Uso de multimédia

Com a sua função ampliada de mera organizadora da informação para o mais abrangente papel de formar para a aprendizagem ao longo da vida, a biblioteca escolar tem hoje a responsabilidade de conseguir essa melhoria qualitativa que consiste em preparar os seus públicos para a literacia da informação, necessária para o acesso e uso da informação. Deseja-se que a biblioteca escolar transcenda a sua função de mero contributo para o desenvolvimento do currículo, deixando de ser vista simplesmente como um serviço de apoio à actividade lectiva ou um espaço de ocupação dos tempos livres, para poder constituir-se como o núcleo de organização pedagógica da escola, capaz de dotar os seus utilizadores das competências que lhes permitam fazer frente às exigências da proliferação da informação a que se vem assistindo.

As competências apreendidas pelo estudante através da biblioteca escolar dotam-no com as ferramentas que lhe possibilitam adaptar-se a uma variedade de situações e tornam possível a educação permanente ao longo da vida, mesmo em situações adversas. A importância das bibliotecas escolares encontra a sua justificação no facto de a sociedade actual exigir competências novas aos jovens, futuros cidadãos que se deseja venham a ter um papel interveniente na sociedade. Nas palavras de Calixto (1996, p. 69) “(...) a biblioteca escolar multimédia é um elemento essencial ao preparar os alunos para desempenharem um papel na sociedade, contribuindo para criar nos indivíduos as capacidades para pesquisar, manusear e produzir informação.”

Também Canário (1994) destaca a importância da contribuição da (na altura) mediateca para uma transformação global das práticas escolares, ao permitir o acesso livre, e permanente, a um conjunto documental que é necessário aprender a interrogar; ao introduzir na escola, pela diversidade de suportes, a pluralidade das linguagens; ao relativizar o papel do professor (e por conseguinte da aula) que passa a ser um recurso entre outros possíveis; ao favorecer o trabalho pessoal e em pequeno grupo; ao contribuir para descompartmentar o saber, tradicionalmente repartido pelos vários campos disciplinares; ao contribuir para quebrar o isolamento da instituição escolar relativamente à comunidade local; ao ajudar a diversificar os

papéis a desempenhar pelos professores, no quadro de colectivos de professores que trabalham em equipa com outros educadores, nomeadamente os técnicos de documentação.

O relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* define como um dos principais objectivos a concretizar pelas bibliotecas escolares “desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como: seleccionar, analisar, criticar e utilizar documentos; desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, a solicitação do professor ou da sua própria iniciativa; produzir sínteses informativas em diferentes suportes” (Veiga, 1996, p. 34). Num mundo onde a informação cresce a um ritmo desenfreado, as bibliotecas escolares têm uma miríade de funções, sendo uma das mais significativas, o alargamento das literacias implicadas no acesso à informação e à construção do conhecimento, o que se traduz por criar e fomentar nos seus alunos competências de informação, contribuindo para que se tornem cidadãos mais conscientes, informados e participantes.

As bibliotecas escolares deverão aplicar uma política para aproximar a informação dos alunos, ensinando-os a utilizar os diferentes recursos que fornecem informação, a seleccionar e apropriar-se da informação pertinente, para que possam aplicá-la e transformá-la em nova informação e conhecimento. Só com estas competências adquiridas é que os alunos poderão desenvolver-se plenamente na sociedade da informação e fazer face ao crescimento avassalador da informação da nossa sociedade, deixando de ser receptores passivos, isolados, meros consumidores de informação, sujeitos a estilos de aprendizagem estandardizados, para se tornarem activos na aprendizagem, colaboradores, produtores de conhecimento e sujeitos a estilos de aprendizagem diversificados.

Um documento fulcral para a análise das funções das bibliotecas escolares é o *Manifesto para as Bibliotecas Escolares* (UNESCO/ IFLA, 2000). Este documento reveste-se de extrema importância pois contém os aspectos essenciais relativos às bibliotecas escolares, desde os seus objectivos, ao seu funcionamento e gestão. No *Manifesto*, as bibliotecas escolares assumem a missão de disponibilizar recursos e serviços que proporcionem informação e ideias fundamentais para o sucesso na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento, reconhecendo que “A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida”. Estabelece como seus objectivos, entre outros:

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

A função principal da biblioteca escolar deverá ser desenvolver nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida, permitindo-lhes tornarem-se pensadores críticos, utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e cidadãos responsáveis.

É, contudo importante lembrar que a biblioteca escolar deve ter em conta a instituição de que depende, servindo os seus fins e objectivos. Para cumprir este papel, a biblioteca escolar precisa de se enquadrar nos Projecto Educativo e Curricular de Escola e operacionalizar a sua acção, integrando-se transversalmente no currículo, através da planificação, execução e avaliação conjunta de actividades pensadas no âmbito do Projecto Curricular de cada turma e do Plano Anual de Actividades da escola. A assumpção deste papel passa assim, por uma maior interacção entre a BE e os órgãos pedagógicos, de gestão e administração, bem como os departamentos de articulação curricular, os conselhos de docentes e de turma, os professores e a comunidade educativa, em geral.

Para que tudo isto se concretize, cada biblioteca escolar deverá dispor de pessoal qualificado, de um horário de abertura suficiente para satisfazer as necessidades dos utilizadores, das condições de espaço e de mobiliário adequadas ao seu funcionamento, assim como de uma colecção e um conjunto de equipamentos que a tornem capaz de facultar o acesso suportes de informação que emergiram e caracterizam a denominada sociedade da informação.

O Pessoal: a equipa da biblioteca escolar deve ser tão diversificada quanto possível, na sua formação de base, procurando trabalhar em conjunto com todos os membros da comunidade escolar. A biblioteca deve contar com pessoal qualificado, capaz de a organizar, assegurando as tarefas de carácter biblioteconómico, como seleccionar, registar, catalogar, classificar ou indexar o fundo documental, e de a dinamizar, respondendo ao plano anual e projecto educativos da escola, para que a biblioteca seja utilizada de forma efectiva. No documento

*Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* defende-se que “o professor bibliotecário contará com a participação e trabalho dos professores de uma equipa educativa, com valências multifuncionais”, que dão “apoio aos utilizadores na consulta e produção, em diferentes suportes”, concebendo e procedendo ao “lançamento de iniciativas disciplinares e pluri ou interdisciplinares” e orientando os alunos de “ forma a que sejam apoiados mas se sintam mais autónomos” (Veiga, 1996, p. 41). Por sua vez o professor bibliotecário, é o responsável pela planeamento e gestão da biblioteca, devendo reunir uma dupla qualificação profissional, de docente e de especialista em biblioteconomia e documentação, para poder cumprir adequadamente as suas funções.

O Horário de Abertura: é fundamental que a biblioteca escolar ofereça um amplo horário de abertura, inclusivé para além do horário normal de aulas, de maneira a que se possa responder tanto a alunos, como a professores, individualmente e em grupo, a diversas horas do dia. A biblioteca deve assegurar durante todo o tempo de funcionamento os serviços de apoio ao utilizador, como sejam serviço de empréstimo domiciliário e para a sala de aula, ou para outros espaços da escola, leitura presencial em regime de livre acesso, serviços de referência, etc.

A Colecção: a biblioteca escolar enquanto recurso ao serviço da comunidade educativa deve ter uma colecção que lhe permita atingir os objectivos e finalidades do projecto educativo e curricular do estabelecimento de ensino a que pertence. O conceito de recurso documental já não se limita actualmente a livros, mas abarca desde todo o género de documentos impressos, aos mais sofisticados documentos electrónicos e equipamentos para a sua leitura. A biblioteca escolar deve disponibilizar livre acesso a um vasto conjunto de recursos que corresponda às necessidades dos utilizadores, independentemente da sua educação, informação e desenvolvimento pessoal. É de extrema importância estabelecer um processo sistemático de selecção e aquisição dos recursos, com critérios consensuais e avaliáveis, que estejam claramente definidos na política de desenvolvimento da colecção da biblioteca escolar. Essa política deve permitir uma adequada constituição e gestão do fundo documental, tendo em conta critérios de diversidade, unicidade e quantidade. Outro aspecto importante é a organização da colecção; a catalogação e a classificação devem seguir dentro do possível as normas internacionais, de modo a que se possam aproveitar ao máximo os recursos das outras

bibliotecas, mas claro, também é muito importante facilitar o acesso dos alunos, o que implica uma certa adaptação do sistema de organização.

O Espaço e o Mobiliário: o importante papel educativo da biblioteca escolar deve reflectir-se no espaço, no mobiliário e no equipamento, sendo de elevada importância que se seleccione “o equipamento a adquirir, nomeadamente estantes, mesas e cadeiras (...) cumprindo um conjunto de regras que visem basicamente os seguintes objectivos: funcionalidade, resistência e estética” (Veiga, 1996, p. 46). O espaço da biblioteca, a situação na escola e as características do mobiliário e do equipamento devem facilitar o cumprimento das funções da biblioteca escolar. Assim, biblioteca deve estar situada num lugar central e de fácil acesso, com boa iluminação e temperatura apropriada, possuindo uma dimensão adequada às diferentes áreas e uma certa flexibilidade que permita o desenvolvimento da multiplicidade de actividades. O mobiliário deve ser robusto e concebido para crianças, e os equipamentos electrónicos, informáticos e audiovisuais devem estar facilmente acessíveis.

A biblioteca escolar é, no entanto, mais do que um espaço e que um conjunto de recursos organizados. Integra-se numa realidade escolar específica com o objectivo de, entre outros, facultar equipamentos e recursos informacionais que contrariem a info-exclusão e que suportem o processo de ensino aprendizagem e a formação global dos alunos. A biblioteca deve promover uma ambiente construtivista de aprendizagem, onde o aluno constrói o seu próprio conhecimento participando activamente na sua construção, questionando-se, encontrando informação, modificando ou refinando ideias através de reflexão. É um espaço formativo de aprendizagem e de construção do conhecimento que deve responder às mudanças que a sociedade introduz.

Ross Todd define, de forma clara, algumas destas mudanças. A biblioteca escolar passa a ser, segundo este investigador: “Knowledge space, not information place; Connections, not collections; Actions, not positions; Evidence, not advocacy.” (Todd, 2001, p. 1). Todd defende que actualmente, a BE deve cumprir quatro funções primordiais. Uma primeira função consiste em demonstrar preocupação pelos interesses de aprendizagem dos alunos, ajudando-os individualmente no seu processo de ensino e usando as pesquisas de informação de acordo com as áreas de ensino em que os alunos estão envolvidos. Uma segunda função passará pelo apoio, isto é, sendo os alunos responsáveis pela construção do seu próprio

conhecimento, a biblioteca e os professores devem apoiar os alunos quando eles se sentem confusos, confrontando-os quando se tornam passivos. A terceira função essencial está relacionada com o papel de conector ou ligação, ou seja, a biblioteca escolar deve providenciar uma série de ligações: professores com professores e com a biblioteca; estudantes com estudantes numa perspectiva de ensino cooperativo; entre estudantes e professores com o mundo da informação; entre ambos dentro e fora dos muros da escola. Uma quarta função envolve a capacidade catalisadora da biblioteca para mudar a escola; compreendendo o currículo de toda a escola, bem como o trabalho que envolve o processo de ensino-aprendizagem e desempenhando funções de planeamento colaborativo, desenvolvimento curricular e facilitador de aprendizagem, a biblioteca escolar deve conseguir ocupar uma posição de agente de mudança indispensável ao sucesso de qualquer sistema educativo.

Entendemos que a biblioteca escolar deve permitir e potenciar a inclusão, ultrapassando o conceito tradicional de biblioteca como mero local de conservação de materiais e de distribuição e difusão desses materiais. Os seus utilizadores não poderão ser entendidos como simples consumidores de produtos, mas como sujeitos igualmente produtores de conhecimento, pelo que a biblioteca deverá ser entendida como um espaço dinâmico promotor da construção da sociedade de informação e da transição para a sociedade do conhecimento, aberta a todos e promovendo a convivência solidária entre todos.

### 3. A Literacia da Informação

*“A iliteracia do séc. XXI, não se refere àqueles que não sabem ler e escrever, mas àqueles que não sabem aprender, desaprender e reaprender.”*

Alvin Toffler

O conceito de literacia é um *continuum* que tem evoluído ao longo dos tempos e que se tem transformado para se adequar às modificações que se produziram na sociedade, desde as primeiras letras, ler e escrever – a primeira aprendizagem recebida na escola – até se converter em formas mais complexas. É importante referirmo-nos à noção de literacia, por oposição à noção de alfabetização, e de tentar determinar se actualmente existe apenas uma ou várias literacias. É também fundamental acompanhar a evolução do conceito de literacia da informação, antes de esclarecer o que se entende hoje em dia por essa literacia e analisar quais as normas e os modelos que existem para nortear o trabalho dos profissionais da informação.

#### 3.1 Literacia ou Literacias

Literacia é um termo de origem latina (*Litteratus*, derivado de *Littera*, que deu origem em português à palavra *letra*) e que nos países anglófonos se encontra dicionarizado há já muito tempo: *literacy* de acordo com o Collier’s Dictionary é “ability to read and write”, enquanto *literate* é alguém “able to read and write; well-educated; cultured” (1986, p. 597). Em português a palavra *literacia* consta no dicionário Houaiss com o significado de “qualidade ou condição de quem é letrado; conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito; letramento” (Houaiss, vol XII, 2005, p. 5069).

Este conceito inicial de literacia, reduzido às operações mais simples de leitura, escrita e cálculo, aparecia associado ao conceito de alfabetização e perdurou com este sentido durante muito tempo nas sociedades ocidentais. A alfabetização significa ainda hoje, aquilo que significava antigamente, ou seja, ensinar o alfabeto. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, ensinar a reconhecer os símbolos gráficos da linguagem verbal e ser alfabetizado implica reconhecer e compreender esses símbolos, produzindo com eles mensagens compreensíveis

para outros alfabetizados, melhorando desse modo a comunicação entre os sujeitos e incrementando, conseqüentemente, o seu nível e qualidade de vida. (Ainda se continua a falar da taxa de alfabetização da população como um indicador para medir o desenvolvimento de um país.) Porém, essa alfabetização revelou-se um engano, sobretudo ao verificarem-se dificuldades de leitura e de escrita, tanto em situações informais da vida quotidiana, como em situações formais, naqueles que haviam frequentado a escola e isto relacionar-se-ia com aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas ou pouco utilizadas na vida.

A partir dos anos 80, os países mais desenvolvidos renderam-se assim a uma nova evidência: muitos adultos, apesar de terem vários anos de escolarização, não conseguiam dominar a leitura, a escrita e o cálculo, demonstrando sérias dificuldades em utilizar na vida quotidiana material em diferentes suportes.

É neste contexto que em meados dos anos 80, se passou a utilizar o termo *literacia* em Portugal, *letramento* no Brasil, ou *lettrisme* em França, para designar fenómenos distintos da denominada alfabetização, *alphabétisation*. O termo literacia surgiu da necessidade de ir mais além no conceito de alfabetização e de englobar uma vertente mais prática e utilitária da linguagem escrita.

Mesmo nos Estados Unidos e na Inglaterra - onde a palavra *literacy* já constava do dicionário desde o final do século XIX - foi também nos anos 80 que o conceito literacia se tornou alvo de atenção nas áreas da educação, o que se torna evidente pelo grande número de artigos e livros dedicados ao tema, publicados a partir dessa época, nesses países. Foi também sensivelmente a partir dessa data que se desenvolveram vários programas de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população: nos anos 70, países como EUA ou Canadá e mais tarde, nos anos 80, a França e o Reino Unido, realizaram estudos com o intuito de analisar o Sistema Educativo Nacional. É ainda significativo que surja aproximadamente na mesma época - final dos anos 70 - a proposta da UNESCO de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate* e a sugestão de que as avaliações internacionais sobre as competências de leitura e de escrita, fossem para além do mero medir da capacidade de saber ler e escrever. Em 1986, nos Estados Unidos, o projecto *National Assessment of Educational Progress*, define literacia como “a capacidade de se utilizar informação impressa e manuscrita

para funcionar na sociedade e atingir objectivos desenvolvendo as próprias potencialidades e conhecimentos” (*cit. in* Pessanha, 2001, p.67).

Autores como Scribner e Cole reconheceram nesta época a importância do alargamento do conhecimento da leitura e da escrita às reais capacidades de se utilizarem estas competências, ao afirmarem que a “literacia não é simplesmente saber ler e escrever um texto em particular, mas aplicar este conhecimento para propósitos específicos, em contextos de uso específicos” (1981, p. 236). Enquanto a alfabetização se referia ao acto de ensinar e de aprender, a literacia pretende agora referir-se à capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo. Ou ainda como referem Delgado-Martins, Costa e Ramalho “...alfabetização refere um conhecimento obtido, estável, enquanto literacia designa um conhecimento processual, em aberto” (2000, p. 13).

Durante o Ano Internacional da Literacia, em 1990, a UNESCO distinguiu literacia enquanto capacidade técnica, de literacia enquanto um conjunto de práticas definidas pelas relações sociais e processos culturais – uma perspectiva que explorava a variedade de usos da literacia no espectro total da vida diária, do exercício dos direitos civis e políticos até assuntos relacionados com o trabalho, o comércio, a auto-aprendizagem ou mesmo o entretenimento.

Em 2000, a OCDE definiu literacia como “capacidade para compreender e utilizar a informação nas actividades do dia-a-dia, em casa, no trabalho e na comunidade, de forma a atingir os objectivos pessoais e a desenvolver o próprio conhecimento e as capacidades próprias” (OCDE, 2000, p. x). Este conceito centra-se assim, não na obtenção das competências, mas no seu uso, verificando que é diferente falar do nível de literacia de cada um e do nível de escolarização formal obtido. Neste quadro, o nível de literacia não toma por referência os anos de escolaridade de um indivíduo, visto que nem sempre existe correspondência entre literacia e nível de instrução como pode ser constatado em estudos conduzidos com adultos (Benavente, 1996).

Como sublinham Benavente et al. no estudo que fizeram sobre a literacia em Portugal (1996) a literacia designa a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana, sendo concebida como uma chave para o sucesso escolar e para uma efectiva participação no mercado de trabalho, na comunidade e no exercício da cidadania. Trata-se assim, não só da possibilidade de acesso à informação escrita, mas também da sua integração na vida pessoal e

social de cada um. A literacia, potenciando a interacção social e estimulando o espírito crítico e a comunicação abstracta, é utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação integral da pessoa.

Este conceito é pois uma aquisição social e cultural, é um processo que se encontra em permanente construção sujeito a uma actualização contínua, em virtude da necessidade de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente na sociedade.

É assim que a Nações Unidas, com o apoio da UNESCO, declararam a década de 2003-2012 como a década da Literacia, adoptando o slogan *Literacy as Freedom* e considerando a literacia como um indicador da qualidade do ensino, do acesso à informação e de forma mais geral da capacidade dos indivíduos e das comunidades de aprenderem autonomamente e de participarem activamente na sociedade. “Unanimemente reconhecida como instrumento fundamental, susceptível de potenciar uma alteração da qualidade de vida do sujeito, o domínio da literacia constitui, nas sociedades crescentemente globalizadas em que vivemos, um desafio a que todos colectivamente temos a obrigação de dar resposta “ (Hannon, 1995, p. 149).

Verifica-se desta forma, que o âmbito deste conceito se tem alargado, juntamente com a alteração do próprio conceito de leitura e de texto e com as mudanças da sociedade, que resultaram da introdução do paradigma tecnológico, baseado na tecnologia de informação. Aprender a lidar com novos conteúdos implica mais do que nunca ter uma atitude activa para compreender as novas linguagens. Por isso, o que está em causa é a necessidade de aprender a conviver com um novo mundo e adquirir outras competências para entender as novas linguagens e perceber o valor dos diferentes tipos de textos, quaisquer que eles ou os seus suportes sejam, pois cada tipo de texto requer diferentes conhecimentos prévios e diferentes competências.

As transformações profundas, consequência do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, criaram um ambiente cultural absolutamente diferente, reconfiguraram o papel da linguagem verbal, nomeadamente da palavra escrita, que passou a coexistir com outras formas de expressão simbólica, onde se incluem imagens, sons, música e formas electrónicas de comunicação. A literacia acaba por envolver, inexoravelmente, um

conjunto mais abrangente de competências que implicam diferentes formas e diversos contextos, além de profundamente enraizada nas práticas sociais e culturais.

Neste sentido, a própria UNESCO defende actualmente uma nova e plural definição de literacia: “Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society” (2005, p. 13). Esta pluralidade da literacia refere-se às muitas formas em que é utilizada e às muitas situações com que é associada na sociedade e ao longo da vida de um indivíduo. As pessoas adquirem e aplicam a literacia com diferentes propósitos e em diferentes situações, todas elas condicionadas pela cultura, história, religião ou condições socioeconómicas. A noção de literacia como aprendizagem contínua é particularmente importante, pois como já referimos, a escolarização tradicional deixou de ser suficiente para que os alunos possuam o mínimo de competências profissionais, sociais e culturais que os integrem nas alterações que ocorrem à sua volta e que implicam diversidade crescente; os efeitos nefastos que daí podem decorrer são, como também já vimos, a desintegração social, a desigualdade de oportunidades ou a info-exclusão. A escola tem agora que preparar os alunos para a aprendizagem ao longo da vida, visto que as interacções que o indivíduo vai estabelecendo com o mundo, em contexto formal ou informal, vão-lhe permitir tornar-se mais competente no modo de lidar com as diversas situações, sendo que não existem letrados e iletrados, mas sim diferentes níveis de competências de literacia.

Vemos pois que o conceito de literacia está obviamente relacionado com as mudanças que se operam na sociedade e que a literacia foi, ao longo dos tempos assumindo diferentes significados, conforme as alterações da sociedade. Neste mundo pós-moderno, multi sensorial, multimédia, rodeado de informação em que vivemos será que ainda se pode falar de literacia? Na verdade, hoje em dia fala-se de multiliteracias, literacias múltiplas, novas literacias ou simplesmente literacias, no plural, e são diversas as etiquetas a que se liga o termo literacia: literacia funcional, literacia cultural, científica, matemática, literacia emergente, literacia crítica, tecnológica, literacia dos média, informática, digital, visual, literacia familiar, literacia da informação. Parece haver uma tendência para fragmentar o conceito de literacia num conjunto de competências mais específicas.

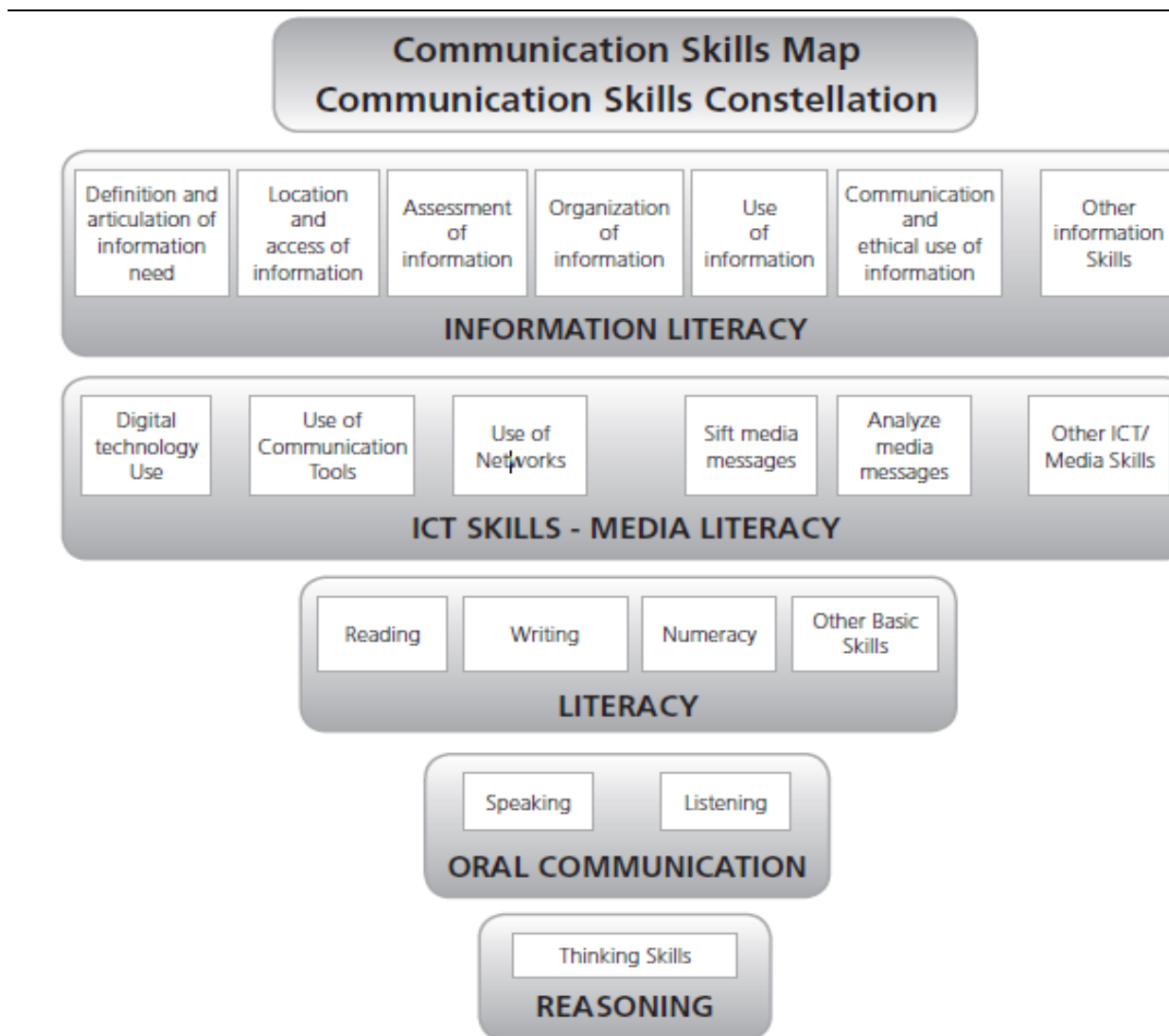
Contudo, a visão da literacia não necessita de ser fragmentada, mas sim ampliada, abrangendo vários domínios, pois todas estas variantes da literacia apontam para a formação do cidadão em competências complexas e múltiplas, adquiridas segundo métodos de aprendizagem ao longo da vida e, nesse decurso, constantemente renovadas. Como refere Hannon “não é pelo facto de existirem muitos ramos da literacia que se deixa de ter uma árvore” (1995, p. 14).

É neste âmbito e no contexto da actual sociedade da informação, que exige a aquisição e o desenvolvimento de competências de informação de modo a permitir aos cidadãos o seu desenvolvimento pleno e a sua participação activa na sociedade em que se encontram inseridos, que a literacia da informação surge como uma literacia inclusiva. A literacia da informação não precisa de ser vista como uma nova competência a juntar à literacia tradicional, mas como um factor que se mescla ao conceito original.

### **3.2 O conceito de Literacia da Informação**

A literacia da informação assume-se como um modelo unificador de uma literacia própria da sociedade em que nos encontramos, baseada no conhecimento e que tem na informação o seu veículo mais importante e poderoso. Com efeito, num mundo em que a informação e o conhecimento estão a constituir-se como factores determinantes, a capacidade de usar informação de forma generalizada, tornou-se essencial, sendo indubitavelmente, imprescindível o desenvolvimento da literacia da informação como uma forma mais abrangente de literacia. A literacia da informação pressupõe as competências básicas da literacia, não podendo no entanto, estar restringida apenas a essas, nem a uma forma de tecnologia em particular ou a conjunto de tecnologias: “We are really talking about a new curricular framework: one that equips people not only with a bunch of technical skills but with a broad, integrated and critical perspective on the contemporary world of knowledge and information (...)” (Shapiro & Hughes, 1996, p. 5).

No esquema seguinte, produzido pela UNESCO é clara a distinção da literacia da informação em relação a outras literacias, nomeadamente a literacia tecnológica, bem como a importância que a literacia da informação tem actualmente, pois faz parte de uma “constelação” maior que é a literacia, enquanto direito humano fundamental.



**Figura 1 - Mapa das competências de comunicação (UNESCO, 2008)**

Como já verificámos, não é fácil encontrar uma definição única e precisa para o conceito de literacia. O mesmo acontece em relação ao conceito de literacia da informação, que é frequentemente associado e confundido com literacia dos média, literacia informática, literacia digital ou literacia tecnológica. O próprio termo utilizado não é consensual, já que a expressão *information literacy*, que é a mais frequentemente utilizada nos Estados Unidos e na Austrália, vê-se no Reino Unido transformada em *information skills*, e em Portugal foi traduzida para literacia da informação, literacia informacional, info-literacia ou mesmo info-alfabetização - o *Livro Verde para a Sociedade da Informação* (MSI, 1997) utiliza o termo info-alfabetização para designar os conhecimentos indispensáveis para participar da sociedade da informação - em Espanha por *alfabetización en información* ou *alfabetización*

*informacional*, em França por *maîtrise de l'information* e no Brasil por *competências informacionais* ou *letramento informacional*.

O início da literacia da informação pode situar-se na proposta dirigida à National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS), por Paul Zurkowski, presidente da Information Industry Association, em 1974. Nesta proposta Zurkowski utilizava a expressão “Information literates” e afirmava “People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems” (*cit. in* Behrens, 1994, p.310). Nesta definição Zurkowski sugeria que as fontes de informação são aplicadas em situação laboral; que são necessárias técnicas e habilidades para se usarem ferramentas informacionais e fontes primárias; que a informação é utilizada na resolução de problemas. Ele destacava que enquanto quase 100% da população dos Estados Unidos era alfabetizada, apenas um sexto poderiam ser caracterizados como “information literates”.

Em 1976 Burchinal refinou o conceito de literacia da informação, considerando-o como um *conjunto de habilidades* e associou a literacia da informação com as habilidades que incluíam a localização e o uso da informação, o uso da informação na resolução de problemas e na tomada de decisões e a eficiente e efectiva localização e utilização da informação. Outros autores como Owens e Hamelink (*cit. in* Behrens, 1994), também em 1976, relacionaram a literacia da informação com o sentido crítico e a cidadania activa, sugerindo que a literacia da informação é necessária para garantir a sobrevivência das instituições democráticas, pois ainda que os homens tenham sido criados iguais, os votantes que tiverem à sua disposição fontes de informação estão em posição de tomar decisões mais inteligentes que os cidadãos não letrados em informação. Em 1979, The Information Industry Association definiu a pessoa letrada em informação como sendo a pessoa que conhece as técnicas e as habilidades para usar as ferramentas da informação, a fim de formular as soluções para os problemas. Por sua vez, Taylor foi o primeiro a introduzir o termo na literatura biblioteconómica (no *Library Journal*), sugerindo os elementos da literacia da informação e relacionando os bibliotecários com essa literacia (*cit. in* Behrens, 1994). Nestes primeiros anos, destaca-se sobretudo a identificação da existência de um problema gerado por um ambiente informacional cada vez mais exigente, sem, no entanto, se chegarem a identificar as competências necessárias para se encontrar e localizar a informação.

Nos anos oitenta, a explosão das “novas” tecnologias, segundo a consideração dessa época, influencia a conceptualização da literacia da informação do momento. Com efeito, vários autores começam a aperceber-se da necessidade de adquirir competências para lidar com as novas formas de armazenar e recuperar o fluxo crescente de informação. Nesta altura, surge também o conceito de *computer literacy* e a perspectiva de que o computador assumiria um papel crucial enquanto recurso na era da informação. Horton apresenta uma definição de literacia da informação, em contraponto com o conceito de *computer literacy*. Enquanto este se refere à compreensão do que a máquina pode fazer, através do conhecimento do *hardware* e do *software*, a literacia da informação: “[...] implica elevar o nível de consciência dos indivíduos e das empresas sobre a explosão do conhecimento, e a forma como os sistemas de manipulação, ajudados por máquinas podem contribuir para a identificação e obtenção de dados, documentos e literatura necessários para a resolução de problemas e a tomada de decisões” (*cit. in Behrens, 1994, p. 311*).

Nessa época, tão distante da nossa, reflectia-se já sobre a necessidade de novas competências intelectuais, para fazer face às potencialidades oferecidas pelas novas tecnologias. Em 1985, a Biblioteca Auraria da Universidade do Colorado apresenta outra das primeiras definições de literacia da informação, neste caso apresentada por Martin Tessmer, no âmbito da formação de utilizadores, que, pela primeira vez, incorpora um conjunto de competências: “Information literacy is the ability to effectively access and evaluate information for a given need” (*cit. in Behrens, 1994, p. 312*). Behrens (1994) considera a formulação desta definição como particularmente significativa e acentua a existência de um conjunto de aspectos importantes: uma lista de competências integradas é incluída como uma das características da literacia da informação (estas competências são definidas como estratégias de pesquisa e avaliação), a literacia da informação é alargada para além da mera localização da informação e passa a incluir a compreensão e a avaliação da informação, deixando a biblioteca de ser a única fonte de informação e além disso, a literacia da informação começa a necessitar de uma atitude definida, a consciência da necessidade de informação e a aplicação concreta da informação.

No congresso nacional estado-unidense celebrado em 1987, *Libraries and the Search for Academic Excellence*, Breivik (1987) defendeu que o conceito de aprendizagem permanente e o de literacia da informação estavam intimamente unidos, para além de ter salientado a necessidade de que a literacia da informação estivesse plenamente integrada no currículo. Também Kuhlthau - que mais tarde conceberia um modelo de literacia da informação para a escola - no seu livro *Information skills for an information society: a review of research*,

(1987), considerava a literacia da informação como um pré-requisito para a educação permanente e para a plena inclusão na era da informação, como expressava: “A literacia da informação está totalmente ligada à alfabetização funcional. Engloba a capacidade de ler e usar a informação essencial para a vida diária. Inclui também o reconhecimento de uma necessidade de informação e a busca de informação para a tomada de decisões responsáveis. A literacia da informação requer a capacidade de gerir massas complexas de informação geradas pelos computadores e pelos meios de comunicação, assim como de saber aprender ao longo da vida, à medida que as transformações técnicas e sociais requerem novas capacidades e conhecimentos” (*cit. in* Behrens, 1994, p. 313). Segundo esta autora, o objectivo principal da Biblioteca Escolar é dotar os alunos com competência em investigação a atingir através da integração da literacia da informação no currículo.

Esta mesma linha de integração curricular foi defendida por Einsenberg e Berkowitz na sua obra *Curriculum Initiative: An Agenda and Strategy for Library Media Programs* (1988), onde deram a conhecer um conjunto de seis competências básicas que formariam o modelo de processo de investigação denominado *The Big Six Skills*.

Começava gradualmente a fomentar-se uma interligação entre três elementos essenciais - educação, literacia da informação e aprendizagem ao longo da vida - tendo por base as bibliotecas.

Um acontecimento fulcral para o desenvolvimento da literacia da informação foi o estabelecimento, em 1987 pela American Library Association, do *Presidential Committee on Information*, uma coligação de mais de 65 organizações americanas. Este grupo que incluía líderes no campo da educação e da biblioteconomia pretendia mostrar que a literacia já não podia ser considerada meramente como a capacidade de ler, escrever e memorizar informações, a literacia deveria incluir a capacidade de adquirir e avaliar a informação necessária numa determinada situação. O relatório, publicado em 1989, é um dos textos mais amplamente distribuídos e discutidos, constituindo um marco significativo no desenvolvimento da literacia da informação. Este relatório analisava as diferentes definições de literacia da informação aparecidas até ao momento e apresentava uma das definições mais citadas a nível internacional: “To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information” (American Library Association, 1989, p. 1). O comité delineava seis recomendações principais: reconsiderar as formas em que “(...) we have organized

information institutionally, structured information access, and defined information's role in our lives, at home, in the community, and in the work place (...); promover uma consciência pública dos problemas criados pela iliteracia da informação; desenvolver uma agenda nacional de pesquisa relacionada com a informação e os seus usos; assegurar a existência de um "(...) climate conducive to students' becoming information literate (...)"; incluir as preocupações relativas à literacia da informação na educação dos professores e promover a consciência pública da relação entre a literacia da informação e os objectivos mais gerais de "literacy, productivity, and democracy" (American Library Association, 1989, pp. 8-11). No relatório é ainda enfatizada a importância da mudança de metodologia de ensino, baseada nos variados recursos de informação existentes, sendo que se torna mais importante aprender a aprender, do que aprender factos. Assim, os alunos deverão ser competentes em seis grandes áreas: reconhecer quando têm uma necessidade de informação; identificar a informação necessária para resolver um problema ou assunto; encontrar a informação necessária e avaliá-la; organizar a informação; utilizar efectivamente a informação para resolver o problema ou assunto em questão. Uma tal reestruturação do processo de aprendizagem, baseado na literacia da informação, não só potenciará as competências de pensamento crítico dos alunos, mas também os capacitará para a aprendizagem ao longo da vida e para um desempenho efectivo das suas responsabilidades profissionais e cívicas. Neste relatório a literacia da informação é perspectivada no contexto da aprendizagem ao longo da vida "(...) will require that schools and colleges appreciate and integrate the concept of information literacy into their learning programs and that they play a leadership role in equipping individuals and institutions to take advantage of the opportunities inherent within the information society. Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand" (American Library Association, 1989, p. 1).

Este relatório serviu também como ponto de partida para numerosos trabalhos que sobre o tema proliferaram nos anos noventa, sobretudo no âmbito biblioteconómico anglo-saxónico, assim como para um incontável número de programas de formação em literacia da informação. O *American Library Association Presidential Committee on Information* realizou também uma série de recomendações, a partir das quais se realizou, em 1990, o *National Forum on Information Literacy*, que se converteu numa das referências mundiais em literacia da informação. No relatório final resultante deste fórum refere-se claramente a importância da

literacia da informação para a tomada de decisões ao longo da vida, estabelecendo-se uma relação entre a literacia da informação e a aprendizagem permanente. Doyle apresenta a seguinte definição resultante das diferentes reflexões realizadas pelos participantes no Fórum: “Information literacy is the ability to access, evaluate, and use information from a variety of sources “ (Doyle, 1992, p. 2)

Ao longo dos anos noventa foram feitas várias tentativas para desenvolver ainda mais a definição de literacia da informação. Rader (1990) alarga a definição acrescentando que as pessoas competentes em informação sabem tornar-se aprendentes ao longo da vida na sociedade da informação e que tornar-se competente em informação é essencial para a sobrevivência no futuro. A autora reforça a ideia que os cidadãos competentes em informação estarão preparados para adquirir e usar informação adequadamente, em qualquer situação, dentro ou para lá das bibliotecas, localmente ou globalmente. Por sua vez, em 1996, Shapiro e Hughes apresentam uma definição de literacia da informação abrangente que inclui a avaliação crítica da informação e da própria sociedade da informação: “But information literacy should in fact be conceived more broadly as a new liberal art that extends from knowing how to use computers and access information to critical reflection on the nature of information itself, its technical infrastructure, and its social, cultural and even philosophical context and impact” (Shapiro & Hughes, 1996, p. 3). Estes autores vêem a literacia da informação como sendo essencial para o futuro da democracia, se se pretender que os cidadãos sejam modeladores inteligentes da sociedade informação e não meros peões, e para a cultura humanista, se a informação for parte de uma existência com sentido em vez de uma rotina de produção e consumo.

Muitas instituições formaram comités para trabalhar de forma a incluir a literacia da informação no processo educativo e é assim que, em 1998, começou a dar os primeiros passos o *Institute for Information Literacy*, presidido por Cerise Oberman. Este instituto dedicou-se desde a sua origem a assessorar particulares e instituições acerca da integração da literacia em informação no processo educativo. Os principais objectivos que motivam esta instituição são:

1. Preparar os bibliotecários para que se convertam em professores eficientes nos programas de literacia da informação;

2. Apoiar os bibliotecários e outros educadores e administradores na hora de desempenhar papéis de liderança no desenvolvimento e implementação de programas de literacia da informação;

3. Forjar novas relações na comunidade académica para trabalhar conjuntamente no desenvolvimento curricular da literacia da informação.

(<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/professactivity/iil/welcome.cfm>)

[Consultado em 21 de 06 de 2010])

A literacia da informação era considerada como parte de um currículo de literacia mais vasto e, em 1998, surgiram umas das primeiras normas sobre literacia da informação: as *Information Literacy Standards for Student Learning*, incluídas no livro *Information Power: Building Partnerships for Learning*, (AASL/AECT, 1998) publicado pela American Association of School Librarians (secção da ALA) e pela Association of Educational Communications and Technology. Estas normas são uma actualização das *Information Power: Guidelines for School Libraries Media Programs*, publicadas previamente em 1988, e apresentam um conjunto de recomendações para desenvolver as competências de informação desde o ensino pré-escolar até o ensino secundário. Nesta nova versão, as competências de informação foram claramente definidas, não só em termos teóricos, mas também quanto à sua aplicação. Foram acrescentadas nove competências de informação, divididas por três grupos que abrangem: 1) competência para lidar com a informação; 2) informação para aprendizagem independente; 3) informação para responsabilidade social.

Em 1999, Kuhlthau apresenta uma abordagem claramente educativa da literacia da informação, enfatizando a necessidade de desenvolver nos alunos competências que permitam a utilização da informação no contexto das vivências do quotidiano. Esta autora considera que “Information literacy involves being able not only to locate information, but also to interpret it within the context of our real-life experience. Information literacy is the ability to use information meaningfully in all aspects of our daily lives” (Kuhlthau, 1999, p. 6).

Os anos noventa terminam com o relatório preparado pela Society of College, National and University Libraries (SCONUL), intitulado *Information literacy and academic libraries: the SCONUL approach* (SCONUL, 2001). No texto a SCONUL reconhece que “the United

Kingdom has less clearly developed thinking in this area than many other countries which have been addressing the implications of the ‘Information Society’ more fundamentally” (SCONUL, 2001, p. 1). Neste relatório propõe-se um modelo para atingir a literacia da informação, que inclui sete conjuntos de capacidades, desenvolvidas a partir de uma competência básica para o uso da biblioteca e das tecnologias da informação. Este modelo ficou conhecido como o *Seven Pillars Model*. Para a SCONUL as competências de informação são na prática o resultado da acção da formação bibliotecária de utilizadores e da formação para as novas tecnologias, um conceito que se afasta do que predomina actualmente.

Em 2000 foi publicado o primeiro documento normativo sobre literacia da informação para a educação superior: *Information Literacy Standards for Higher Education*, da Association of College and Research Libraries (ACRL), da ALA, texto que rapidamente se converteu numa referência mundial. Estas normas não apresentavam uma definição de literacia da informação diferente da da ALA (1989), mas consideravam a literacia da informação como sendo comum a todas as disciplinas, todos os ambientes de aprendizagem e todos os níveis de ensino. Nestas normas faz-se uma clara distinção entre literacia da informação e competências de informação tecnológica: “Information literacy is related to information technology skills, but has broader implications for the individual, the educational system, and for society” (Association of College and Research Libraries, 2000, p. 3) e são identificadas uma série de competências que descrevem o processo mediante o qual professores e bibliotecários, entre outros, assinalam indicadores específicos que identificam um aluno como competente em informação. Para cada competência identificavam-se vinte e dois objectivos globais ou indicadores de rendimento que descrevem os resultados espectáveis da sua aplicação e servem de guia, tanto para os alunos como para os docentes e os responsáveis das instituições académicas.

Em 2001 a ACRL publica os novos *Objectivos de formação para a literacia da informação: um modelo para as bibliotecas universitárias*, (ACRL, 2001) que compartilham os princípios e os objectivos gerais das normas e acrescentam alguns objectivos finais mais específicos, dirigidos aos bibliotecários, denominados objectivos IS (Instruction Section). Segundo a ALA as normas constituem a base para os objectivos IS e recomenda-se a utilização conjunta de ambos instrumentos. Também em 2001 foram publicadas as *Information Literacy Standards* na Austrália (CAUL, 2001), que tiveram uma segunda edição, em 2004, já em colaboração com a Nova Zelândia, *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*

(ANZIIL/ CAUL, 2004). Neste documento apresentavam-se uma série de normas, que identificavam se a pessoa com literacia da informação:

- Reconhece a necessidade de informação e determina a natureza e extensão da informação necessária;
- Encontra a informação necessária eficaz e eficientemente;
- Avalia criticamente a informação e o processo de pesquisa de informação;
- Organiza a informação recolhida ou gerada;
- Aplica a informação prévia ou nova para construir novos conceitos ou para criar novos entendimentos;
- Usa a informação com entendimento e reconhece as implicações culturais, éticas, económicas, legais e sociais que rodeiam o uso da informação.

Abdelaziz Abid considera que a literacia da informação deve ter como preocupação “(...) teaching and learning about the whole range of information sources and formats. To be "information literate" you need to know why, when, and how to use all of these tools and think critically about the information they provide” (Abid, 2004, p. 1). Nesta sua concepção de literacia da informação, o autor acentua a importância do desenvolvimento da capacidade crítica e da participação activa dos indivíduos na produção da informação, sendo que uma pessoa competente em informação é aquela que, não só avalia criticamente a informação, mas também produz a sua própria informação, tornando-se participante efectivo da sociedade.

Em 2002 o projecto Big Blue, da responsabilidade da Manchester Metropolitan University Library (MMUL) e da Leeds University Library (LUL), (MMUL/ LUL, 2002) resulta na publicação de um relatório, onde mais uma vez se reconhece que o Reino Unido, por comparação com os Estados Unidos e a Austrália, não têm apresentado tantas publicações no campo da literacia da informação, embora tenha desenvolvido trabalhos significativos nessa área. Não se propõe uma definição própria de literacia da informação, mas define-se o que uma pessoa competente em informação deve conseguir fazer:

- Reconhecer uma necessidade de informação;
- Procurar colmatar a necessidade de informação;
- Recuperar informação;

- Avaliar a informação de forma crítica;
- Adaptar a informação;
- Organizar a informação;
- Comunicar a informação;
- Rever todo o processo.

Ainda no Reino Unido, o Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) produziu uma definição em 2005 que pretendia ser mais breve e mais eficaz do que as outras: “Information literacy is knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner” (<http://www.cilip.org.uk/professionalguidance/informationliteracy/definition/> [Consultado em 12 de 07 de 2010]).

A IFLA apresenta uma definição muito completa e actual de literacia da informação, quando afirma que “information literacy is assumed to be the knowledge and skills necessary to correctly identify information needed to perform a specific task or solve a problem, cost-efficiently search for information, organize or reorganize it, interpret and analyze it once it is found and retrieved (e.g. downloaded), evaluate the accuracy and reliability of the information, including ethically acknowledging the sources from whence it was obtained, communicate and present the results of analyzing and interpreting it to others if necessary, and then utilize it for achieving actions and results.” (IFLA, 2004, p. 17).

Actualmente a literacia da informação está reconhecida pelos mais importantes organismos internacionais, como a OCDE, a UNESCO ou a IFLA, entre outros, como uma competência básica para que as pessoas possam desenvolver-se de maneira eficaz e em igualdade de condições na sociedade da informação, como facilmente se pode comprovar através dos diferentes encontros promovidos e documentos publicados por estas instituições.

Em 2003, o National Forum on Information Literacy (NFIL), juntamente com a UNESCO e a National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS), patrocinaram uma conferência internacional em Praga, com representantes de vinte e três países para discutir a importância da literacia da informação num contexto global. A *Declaração de Praga* daí resultante descrevia a literacia da informação como "(...) key to social, cultural and economic development of nations and communities, institutions and individuals in the 21st century and

beyond" (NCLIS/NFIL/UNESCO, 2003, p. 1) e declarava a sua aquisição como parte dos direitos humanos básicos para a aprendizagem ao longo da vida.

A *Declaração de Alexandria* “Beacons of the Information Society” foi formulada como resultado do colóquio de Alexandria, sobre literacia da informação e aprendizagem ao longo da vida, realizado em 2005 pela UNESCO, IFLA e o National Forum on Information Literacy. Nela se declara que “(...) information literacy and lifelong learning are the beacons of the Information Society, illuminating the courses to development, prosperity and freedom” (UNESCO/ IFLA, 2005, p. 1) e se reafirma que a literacia da informação é um dos direitos humanos básicos.

Em 2007, a UNESCO, publica um documento da responsabilidade de Horton, *Understanding Information Literacy: A Primer*, (UNESCO, 2007) onde, de forma simples e não técnica, se pretende explicar a governantes, políticos, executivos, administradores relacionados com a educação e a informação, o que é a literacia da informação. Neste texto, a literacia da informação é definida por relação com outras literacias que o autor considera básicas para a sobrevivência no século XXI, como a literacia funcional (leitura, escrita, oralidade e cálculo), a literacia dos computadores, a literacia dos média, a literacia do e-learning e a literacia cultural. Todas estas literacias devem ser vistas como um todo, muitas vezes sobrepondo-se umas às outras. Horton define a literacia da informação como um processo de vida, um ciclo, para o qual define onze etapas: *The Eleven Stages of the Information Literacy Life Cycle* (que mais tarde analisaremos). Na sua concepção a literacia da informação significa “(...) the set of skills, attitudes and knowledge necessary to know when information is needed to help solve a problem or make a decision, how to articulate that information need in searchable terms and language, then search efficiently for the information, retrieve it, interpret and understand it, organize it, evaluate its credibility and authenticity, assess its relevance, communicate it to others if necessary, then utilize it to accomplish bottom-line purposes” (UNESCO, 2007, p. 53).

Em 2008, a UNESCO publica um outro documento intitulado *Towards Information Literacy Indicators*, da autoria de Jesús Lau e Ralph Catts, que pretende servir de estrutura para medir a literacia de informação e servir como referência para estabelecer indicadores de literacia da informação. A literacia da informação é aí definida como a capacidade das pessoas para:

- “Recognise their information needs;

- Locate and evaluate the quality of information;
- Store and retrieve information;
- Make effective and ethical use of information, and
- Apply information to create and communicate knowledge” (UNESCO, 2008, p. 7).

Neste documento, reforça-se a ideia já apresentada na *Declaração de Alexandria*, de que a literacia da informação é essencial para os indivíduos atingirem os seus objectivos pessoais, sociais, profissionais e educacionais. Afirma-se ainda que a literacia da informação deve ser considerada, não só em relação à educação, mas também a aspectos fundamentais como o desenvolvimento económico e social das nações, a saúde e o bem-estar e o envolvimento e a participação activa na sociedade civil.

A importância que a literacia da informação tem assumido neste século está bem patente na recente proclamação do presidente dos EUA, Barack Obama, que em Outubro de 2009, declarou esse mês como o Mês da Consciência Nacional da Literacia da Informação, apelando ao povo dos EUA para reconhecer a importância da informação na vida diária e afirmando que "Rather than merely possessing data, we must also learn the skills necessary to acquire, collate, and evaluate information for any situation..."

Maria José Amândio refere os novos conceitos de Aprendizagem 2.0 e Literacia de Informação 2.0, resultantes da nova realidade em que “os indivíduos, mais do que qualquer recurso de informação (livros ou jornais), são valorizados, por si só, como fontes de informação” (Amândio, 2007, p. 4), e em que as tecnologias, como as telecomunicações (telemóvel) e a Internet (através do chat, o e-mail ou as recentes aplicações e ferramentas de edição colaborativa, de partilha e comunicação on-line, como o Blogger, Wikis, MySpace, Podcasts, etc.) contribuem para a dinamização de redes sociais e culturais com base em canais que facilitam a melhor aproximação dos recursos informativos entre os indivíduos: não apenas entre os amigos e a família, mas também entre especialistas ou interessados e entusiastas que apenas se conhecem virtualmente. A autora sublinha que “a partir destas novas abordagens, as bibliotecas enfrentam novos desafios, entre eles, o de promover e interligar as tecnologias sociais aos programas de incentivo às literacias de informação, dando suporte à convivência comunitária, à comunicação e a dinâmicas colaborativas” (Amândio, 2007, p. 4).

O conceito de literacia da informação não se pode atribuir a uma única pessoa, nem a um único trabalho ou investigação. Ao longo dos anos este conceito foi sofrendo alterações, como é normal, pois a sociedade também se foi alterando, e vários estudiosos, organizações e instituições deram, como vimos, a sua contribuição para a definição do conceito. Embora várias alternativas tenham sido apresentadas, na realidade existem mais semelhanças do que diferenças entre elas e como afirma Bundy “The more that librarians and their associations can agree on the terminology, definition, standards for, assessment of, and importance of information literacy at a local, national and global level, the greater will be the prospect of their success in elevating the issue over the next 25 years to one of universal concern and better educational and library resourcing” (Bundy, 2002, p. 10).

### 3.3 Normas de Literacia da Informação

Nas últimas décadas, o desenvolvimento de políticas de literacia da informação por parte de vários países e por indicação de várias organizações, incluindo a própria UNESCO, levou ao aparecimento de diferentes padrões ou normas sobre literacia da informação. No entanto, só alguns é que foram aceites como referências pela comunidade científica. Uma norma de literacia da informação é um enquadramento teórico que apresenta o nível de competências necessário para que uma pessoa adquira as capacidades que a tornam competente em informação, num determinado estado evolutivo. O desenvolvimento operativo destas normas leva-se a cabo através da definição de competências, elencadas em categorias, que descrevem a natureza e o alcance que apresenta cada um destes constructos. Uma das razões da expansão da literacia da informação nos Estados Unidos, e por extensão em todo o mundo, foi a publicação de normas tanto nacionais, como estatais, que depois foram adoptadas por diversos organismos profissionais norte-americanos e que deram lugar ao desenvolvimento de diferentes competências observadas em instituições académicas como objectivos educativos.

Embora existam outras, as normas mais amplamente aceites até ao momento são:

- Para as etapas anteriores à universidade as *Information Literacy Standards for Student Learning*, da American Association of School Librarians e da Association for Educational Communications and Technology (AASL/AECT, 1998), nos Estados Unidos;

- Para o ensino superior as normas *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, da Association of College & Research Libraries (ACRL, 2000), nos Estados Unidos e a sua adaptação pelo Council of Australian University Librarians, as *Information Literacy Standards* (CAUL, 2001), na Austrália, que foram actualizadas já em colaboração com a Nova Zelândia *Australian and New Zealand Information Literacy Framework* (ANZIIL/ CAUL, 2004), assim como no Reino Unido, *Os sete pilares da literacia da informação*, da Society of College, National and University Libraries (SCONUL, 2001).
- Para a população em geral destacam-se as normas elaboradas pela secção de literacia da informação da IFLA, *Guidelines on Information Literacy on Lifelong Learning* (2004) e, mais recentemente, as da UNESCO, *The Eleven Stages of the Information Literacy Life Cycle* (UNESCO, 2007).

No nosso trabalho, e considerando o âmbito da dissertação apresentada, consideramos relevante dar um maior destaque às normas da AASL/AECT, adequadas para as bibliotecas escolares. Apresentamos, no entanto, de forma mais sucinta, algumas das principais normas que ajudam a avaliar o grau de literacia da informação relacionado com as diferentes competências que uma pessoa deve adquirir para ser considerada competente em informação.

***Information Literacy Standards for Student Learning***, American Association of School Librarians e Association for Educational Communications and Technology (AASL/AECT, 1998).

Em 1998, a American Association of School Librarians (AASL) e a Association of Educational Communications and Technology (AECT) publicaram as normas *Information Literacy Standards for Student Learning*, que faziam parte do trabalho *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Estas normas fornecem um enquadramento conceptual e umas orientações gerais para descrever um aluno competente em informação. As normas especificam as competências para os alunos de etapas anteriores à universidade e englobam um total de nove normas, agrupadas em três categorias: literacia da informação, aprendizagem autónoma e responsabilidade social. Para as diferentes categorias são fornecidos vinte e nove indicadores, que descrevem os conteúdos e processos que o aluno deve seguir para ser

considerado competente em informação, assim como os graus de literacia que se podem apreciar para cada um dos referidos indicadores (básico, bom e exemplar). O texto contempla as seguintes normas:

### **Categoria 1: Literacia da Informação**

NORMA 1: O aluno competente em informação acede à informação de forma eficaz e eficiente.

Indicadores:

1. Reconhece a necessidade de informação;
2. Reconhece que a informação exacta e completa é a base para a tomada de decisões inteligentes;
3. Formula perguntas baseadas na sua necessidade de informação;
4. Identifica diversas fontes potenciais de informação;
5. Desenvolve e utiliza estratégias correctas para a localização de informação.

NORMA 2: O aluno competente em informação avalia de forma crítica e competente a informação.

Indicadores:

1. Determina a exactidão, a relevância e a abrangência da informação;
2. Distingue entre factos, pontos de vista e opiniões;
3. Identifica a informação errónea ou enganosa;
4. Selecciona a informação apropriada para o problema ou questão em causa.

NORMA 3: O aluno competente em informação usa a informação de forma exacta e criativa.

Indicadores:

1. Organiza a informação para a aplicação prática;
2. Integra a nova informação no seu próprio conhecimento;
3. Aplica a informação no processo de pensamento crítico e na resolução de problemas;
4. Produz e comunica informação e ideias em formatos adequados.

## **Categoria 2: Aprendizagem Autónoma**

NORMA 4: O aluno que aprende autonomamente é competente em informação e procura a informação relacionada com os seus interesses pessoais

Indicadores:

1. Procura informação relacionada com várias dimensões do bem-estar pessoal, tais como interesses sobre a carreira, envolvimento na comunidade, saúde e lazer;
2. Planifica, desenvolve e avalia produtos e soluções de informação relacionados com interesses pessoais.

NORMA 5: O aluno que aprende autonomamente é competente em informação e aprecia a literatura e outras expressões criativas de informação.

Indicadores:

1. É um leitor competente e auto motivado;
2. Retira o sentido da informação apresentada de forma criativa em diversos formatos;
3. Desenvolve produtos criativos em diversos formatos.

NORMA 6: O aluno que aprende autonomamente é competente em informação e procura a excelência na busca da informação e na produção de conhecimento.

Indicadores:

1. Avalia a qualidade do processo e dos produtos resultantes da pesquisa de informação pessoal;

2. Cria estratégias para rever, melhorar e actualizar o conhecimento produzido.

### **Categoria 3: Responsabilidade Social**

NORMA 7: O aluno que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade é competente em informação e reconhece a importância da informação para uma sociedade democrática.

Indicadores:

1. Procura informações de fontes, contextos, disciplinas e culturas diversas;
2. Respeita o princípio do acesso equitativo à informação.

NORMA 8: O aluno que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade é competente em informação e pratica uma conduta ética no que diz respeito à informação e às tecnologias da informação.

Indicadores:

1. Respeita os princípios da liberdade intelectual;
2. Respeita os direitos da propriedade intelectual;
3. Usa as tecnologias da informação de forma responsável.

NORMA 9: O aluno que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade é competente em informação e participa efectivamente em grupos para procurar e produzir informação.

Indicadores:

1. Partilha conhecimento e informação com outros;
2. Respeita as ideias e origens dos outros e reconhece as suas contribuições;

3. Colabora com os outros, tanto pessoalmente como através de tecnologias, para identificar problemas de informação e para procurar soluções;
4. Colabora com outros, tanto pessoalmente como através de tecnologias, para conceber, desenvolver e avaliar produtos e soluções de informação.

O perfil do aluno competente em informação, apresentado por estas normas, é o de uma pessoa que ao terminar a escolaridade tem a capacidade de usar a informação para adquirir conhecimentos básicos, e também conhecimentos avançados, e converter-se desta forma num cidadão que aprende autonomamente ao longo da vida e contribui, de forma responsável e produtivamente, para a comunidade que o rodeia.

No seu conjunto, conseguir materializar estas normas pressupõe um repto para qualquer sistema educativo. O *Information Power* insiste globalmente em algo essencial para a concretização final dos objectivos propostos: a necessidade de integrar a literacia da informação no currículo e a necessidade de canalizar a atenção da biblioteca escolar para a colaboração com os docentes na realização desta tarefa.

***Information Literacy Competency Standards for Higher Education***, Association of College & Research Libraries (ACRL, 2000)

Estas normas apresentam uma estrutura para avaliar o indivíduo competente no acesso e uso da informação e estão centradas nas necessidades dos alunos universitários. Consideram que a literacia da informação é essencial para a aprendizagem ao longo da vida e que é uma competência que expande a aprendizagem para lá das salas de aula.

Nas competências definidas apresenta-se um conjunto de cinco normas e vinte e dois indicadores de desempenho e espera-se que todos os alunos demonstrem todas as competências descritas no documento, embora nem todos as demonstrem ao mesmo nível de proficiência ou à mesma velocidade.

Norma 1: O aluno competente em informação determina a natureza e extensão da informação de que necessita;

Norma 2: O aluno competente em informação acede à informação necessária de forma eficaz e eficiente;

Norma 3: O aluno competente em informação avalia a informação e as suas fontes criticamente e incorpora a informação seleccionada na sua base de conhecimentos e sistema de valores;

Norma 4: O aluno competente em informação, individualmente ou em grupo, usa a informação eficazmente para cumprir um propósito específico

Norma 5: O aluno competente em informação compreende muitas das questões económicas, legais e sociais que envolvem o uso da informação e usa a informação de forma ética e legal.

***Australian and New Zealand Information Literacy Framework*** (ANZIIL/ CAUL, 2004).

Em 2001, a Austrália preparou um conjunto de normas que se baseavam nas *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, aprovadas pela Association of College & Research Libraries, em 2000. As normas estado-unidenses foram revistas e adaptadas pelo Council of Australian Universities Librarians (CAUL), o qual faz parte do Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL), que por sua vez é formado por organizações, instituições e indivíduos que promovem a literacia da informação, em geral, e em particular, o desenvolvimento dos processos educativos.

A diferença principal da versão australiana em relação à dos Estados Unidos consiste na existência de uma extensa listagem de exemplos para cada uma das medidas e na revisão e incorporação de duas normas: uma sobre a capacidade para controlar e tratar a informação (Norma 4) e outra que contempla a literacia da informação como marco intelectual, que oferece o potencial para a aprendizagem ao longo da vida (Norma 7).

Em 2004, as normas australianas foram revistas, incorporando as recentes formas, nacionais e internacionais de compreender a literacia da informação. De acordo com a ANZIIL, a pessoa com competências para aceder e usar a informação:

Norma 1: Reconhece a necessidade de informação e determina a natureza e a extensão da informação de que necessita;

Norma 2: Acede à informação necessária de forma eficaz e eficiente;

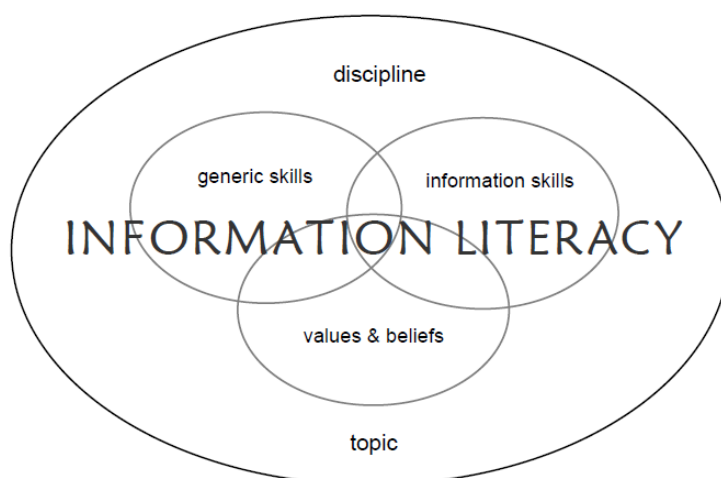
Norma 3: Avalia criticamente a informação e o processo de pesquisa de informação;

Norma 4: Gere adequadamente a informação reunida e produzida;

Norma 5: Aplica a informação prévia ou a adquirida para construir novos conceitos ou criar novos conhecimentos;

Norma 6: Utiliza a informação de forma sensata e compreende as questões culturais, éticas, económicas, legais e sociais que rodeiam o uso da informação.

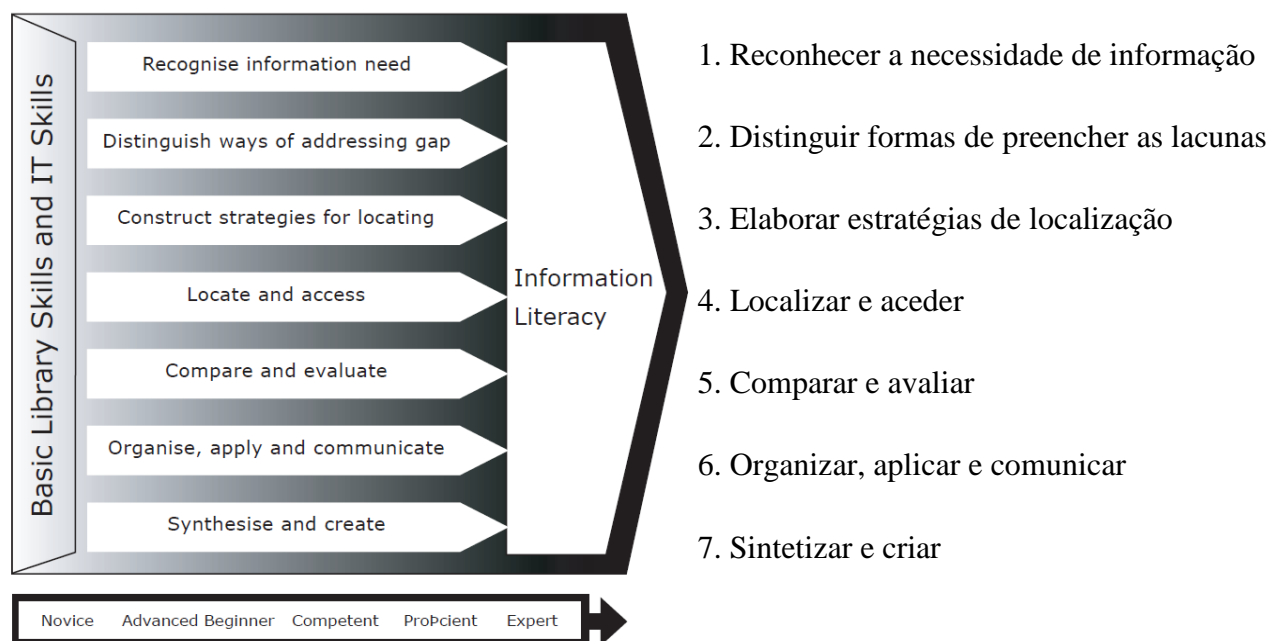
Como se pode verificar na figura 2, estas normas da ANZIIL estão assentes em competências genéricas, competências de informação e valores e crenças. Todos estes elementos são afectados pelo contexto específico de uma disciplina, onde se selecciona um tópico determinado. As competências genéricas, de informação e os valores éticos e sociais combinam-se para formar a literacia da informação.



**Figura 2 – Elementos da Literacia da Informação (ANZIIL/ CAUL, 2004)**

*Os sete pilares da literacia da informação*, Society of College, National and University Libraries (SCONUL, 2001)

O objectivo principal da Society of College, National and University Libraries é promover a excelência dos serviços bibliotecário no ensino superior e em bibliotecas nacionais do Reino Unido e Irlanda. Os sete pilares da SCONUL sobre literacia da informação são os seguintes:



**Figura 3 – Os Sete Pilares da Literacia da Informação (SCONUL, 2001)**

*Guidelines on Information Literacy on Lifelong Learning*, IFLA (2004)

A IFLA tem uma secção, a secção VII, que se dedica a todos os aspectos da literacia da informação, incluindo a colaboração entre educadores, pedagogia e teoria educativa, utilização de computadores, recursos em rede, meios para o ensino-aprendizagem, apoios para o ensino à distância e treino para bibliotecários em termos de literacia da informação. No âmbito desta secção, foram publicadas em 2006 as *Guidelines on Information Literacy on Lifelong Learning*, compiladas por Jesús Lau e nas quais se delineia um modelo conceptual para orientar a criação de programas de literacia de informação, cujos princípios visam ser

aplicados a bibliotecas escolares e universitárias, mas também a bibliotecas públicas ou a qualquer pessoa que pretenda criar um programa de LI.

Estas normas incluem componentes e princípios já considerados em normas anteriormente criadas. Dividem-se em três conjuntos de competências de informação, com base nos quais os utilizadores aprendem os seguintes processos: Acesso: Aceder à informação de modo eficaz e eficiente; Avaliação: Avaliar a informação de forma crítica e competente e Uso: Aplicar e usar a informação com rigor e criatividade.



Figura 4 – *Guidelines on Information Literacy on Lifelong Learning (IFLA, 2004)*

#### ***The Eleven Stages of the Information Literacy Life Cycle (UNESCO, 2007)***

No documento publicado pela UNESCO, *Understanding Information Literacy: A Primer* (UNESCO, 2007), Horton define a literacia da informação como sendo um processo e apresenta onze etapas para o seu ciclo de vida. Embora estas etapas não sejam exactamente normas de literacia da informação, têm sido utilizadas como tal e nesse sentido são aqui apresentadas:

Etapa 1: Aperceber-se da existência de uma necessidade ou problema que requer informação para a sua resolução satisfatória;

Etapa 2: Saber identificar e definir com precisão a informação necessária para colmatar a necessidade ou resolver o problema;

Etapa 3: Saber determinar se a informação necessária existe ou não e, se não, passar à etapa 5;

Etapa 4: Saber encontrar a informação necessária e avançar para a etapa 6;

Etapa 5: Saber criar ou fazer com que seja criada a informação não disponível (isto é, criar novo conhecimento);

Etapa 6: Saber compreender a informação encontrada ou saber onde se dirigir para obter ajuda na compreensão;

Etapa 7: Saber organizar, analisar, interpretar e avaliar a informação, inclusive quanto à fiabilidade das fontes;

Etapa 8: Saber comunicar e apresentar informação a outros, em formatos ou meios apropriados;

Etapa 9: Saber utilizar a informação para resolver problemas, tomar decisões ou colmatar necessidades;

Etapa 10: Saber preservar, armazenar, reutilizar, gravar e arquivar informação para uso futuro;

Etapa 11: Saber desfazer-se da informação que já não é necessária e salvaguardar a informação que deve ser protegida.

Para cada etapa são enumerados os recursos humanos, instrumentos, métodos e técnicas, domínios e contexto em que o problema surge, bem como os resultados positivos ou negativos.

Como podemos verificar, as várias normas de literacia da informação aqui apresentadas partilham o princípio de que as competências de LI são algo contínuo, tanto em termos das capacidades requeridas nos diferentes níveis do esforço humano, como no sentido de que os elementos são utilizados de uma forma integrada, e não num processo estritamente linear.

A literacia da informação, não pode ser vista como algo que se situa no cimo de uma escala de aprendizagem e que depois de atingido não precisa de ser revisto e trabalhado. O desenvolvimento da literacia da informação deve começar no ensino básico, continuar no decurso do ensino superior e posteriormente durante toda a aprendizagem ao longo da vida. Na realidade a LI não tem limites, é algo contínuo, como uma viagem que se deve empreender ao longo da vida.

Em relação a Portugal, constata-se que tanto as bibliotecas escolares, como as bibliotecas públicas manifestam preocupação e interesse pela definição de normas de literacia da informação. Relativamente às bibliotecas escolares verifica-se que na página da RBE (<http://www.reb.min-edu.pt>) estão definidas, por nível (inicial, intermédio e avançado), as características que o aluno deve possuir quanto a competências de literacia da informação, bem como os tipos e fontes de informação a que poderá recorrer em cada nível, apresentando-se também um conjunto muito claro de orientações que as BE podem seguir:

### Quadro 3 – Desenvolvimento da Literacia da Informação

Características do aluno	Tipos de Informação/Fontes	Orientação
<b>Nível Inicial</b>		
1. Tem pouca ou nenhuma experiência em recorrer a diferentes fontes de informação. 2. Necessita de grande apoio do professor. 3. Revela pouca capacidade em definir, organizar e realizar um projecto. 4. Tem pouca experiência na análise e interpretação da informação. 5. Tem falta de hábito de reflexão crítica. 6. Lê avidamente de forma não sistemática. 7. Necessita desenvolver capacidades nas TIC.	1. Utilização de um número de fontes pré-seleccionadas. 2. Simples, directas, claras e concisas e de leitura fácil. 3. Adequação da informação impressa, visual e auditiva ao nível conceptual. 4. Forma e apresentação apelativas. 5. Mecanismos de estrutura simples: o aluno pode facilmente encontrar a informação.	1. Realiza pequenas sessões sobre a utilização de fontes específicas. 2. Apoio de alunos-monitores sobre a localização da informação. 3. Sensibiliza para as diferentes componentes da literacia da informação. 4. Utiliza modelos simples de apresentação.

<b>Nível Intermédio</b>		
<p>1. Desenvolve o projecto com entusiasmo, mas tem dificuldade em delimitar o tema.</p> <p>2. Tem experiência em utilizar correctamente algumas fontes de informação.</p> <p>3. Desiste com facilidade face às dificuldades de desenvolvimento do projecto.</p> <p>4. Tem dificuldade em reunir informação relevante.</p> <p>5. Desenvolve capacidades de análise e interpretação da informação.</p> <p>6. É um leitor independente e interessado.</p> <p>7. Desenvolve capacidades nas TIC.</p>	<p>1. Acede a fontes de informação simples e complexas.</p> <p>2. Atinge resultados com alguma complexidade.</p> <p>3. O nível conceptual das fontes de informação requer maior capacidade de leitura, audição, observação.</p> <p>4. As fontes de informação podem usar símbolos codificados ou familiares que necessitam ser traduzidos pelo utilizador.</p> <p>5. Acede a múltiplas fontes de informação e tecnologias.</p>	<p>1. Assegura o acesso a fontes de informação múltiplas.</p> <p>2. Organiza pequenas sessões acerca da localização e pesquisa da informação.</p> <p>3. Apoia os alunos na identificação e filtragem da informação relevante.</p> <p>4. Promove a análise e interpretação da informação.</p> <p>5. Orienta e guia os alunos face à informação que detêm.</p> <p>6. Ajuda os alunos nas dificuldades que encontram.</p> <p>7. Ensina as componentes da literacia da informação e a utilização das TIC.</p> <p>8. Mostra múltiplos modelos de apresentação da informação.</p>
<b>Nível Avançado</b>		
<p>1. Lê com avidez.</p> <p>2. Pensa de forma crítica.</p> <p>3. Aprende com interesse.</p> <p>4. Investiga de forma organizada.</p> <p>5. Comunica com eficácia.</p> <p>6. Usa a informação com responsabilidade.</p> <p>7. Usa as TIC com destreza.</p>	<p>1. Tem acesso a fontes de informação complexas.</p> <p>2. Domina diferentes perspectivas e opiniões.</p> <p>3. Explora a riqueza das fontes de informação.</p> <p>4. Códigos e formatos complexos já não constituem barreira.</p> <p>5. Manipula fontes de informação primárias tão bem como as secundárias.</p> <p>6. Usa um leque vasto das TIC.</p>	<p>1. Encoraja a utilização de múltiplas fontes de informação em suportes variados.</p> <p>2. Estimula a utilização de estratégias mais complexas de investigação.</p> <p>3. Desafia o pensamento crítico dos alunos.</p> <p>4. Faz feedback no processo de desenvolvimento do projecto.</p> <p>5. Induz a apresentação dos produtos finais com qualidade e recurso a diferentes suportes.</p>

Fonte: (Rede de Bibliotecas Escolares, 2008)

Também a nível do sistema de ensino português, existe alguma preocupação quanto à promoção de alunos competentes em informação, pois algumas competências gerais e transversais definidas para o Ensino Básico contemplem competências do âmbito da literacia da informação. Assim, as competências 5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; 6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; 7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões e 8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2001) – dizem respeito a competências que pertencem ao domínio da literacia da informação.

No entanto, como se reconheceu no recente Congresso da Associação Portuguesa da Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas, que decorreu em Abril de 2010, em Portugal não existe uma política nacional de informação coerente, facto do qual decorrem muitas das debilidades, atrasos e fragilidades das instituições e iniciativas nacionais nos vários domínios da informação. Não existe, por parte de nenhum organismo ou instituição nacionais a preocupação de, de forma clara, definir normas de LI, que se apliquem ao ensino básico, superior, ou a qualquer outro nível da sociedade. Como resultado deste congresso apresentam-se várias conclusões e recomendações, entre elas: “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” (APBAD, 2010, p. 2).

### **3.4 Instrumentos de Apoio à Literacia da Informação**

As normas anteriormente apresentadas têm como reflexo prático a elaboração de modelos de literacia da informação, cujo objectivo principal é servirem de instrumentos de apoio para os alunos nas suas actividades de pesquisa, selecção, tratamento e comunicação da informação. Desde os anos 80 surgiram diversos modelos de literacia da informação, associados a um interesse cada vez maior sobre a questão.

Os modelos que existem são variados e extremamente importantes para o trabalho desenvolvido pelas bibliotecas escolares no âmbito da promoção da literacia da informação,

motivo pelo qual descrevemos aqui, de forma resumida alguns dos mais significativos, em termos de bibliotecas escolares.

Um dos primeiros modelos foi desenvolvido em 1981, no Reino Unido, por Marland (1981) e tem sido considerado como uma referência para muitos professores, investigadores e bibliotecários. Marland parte de um conjunto de nove questões básicas colocadas pelos alunos ao desenvolverem o processo de pesquisa de informação, às quais são dadas nove respostas que correspondem aos passos ou etapas do processo. Este modelo é frequentemente referido como os “nove passos” de Marland. 1. O que preciso de fazer? (formulação e análise das necessidades); 2. Onde posso dirigir-me? (identificação e avaliação de possíveis fontes); 3. Como consigo a informação? (identificação e localização de recursos específicos); 4. Que recursos devo usar? (análise, selecção e rejeição de recursos); 5. Como devo usar os recursos? (questionamento dos recursos); 6. O que devo registar? (registo e organização da informação); 7. Tenho a informação de que necessito? (interpretação, análise, síntese e avaliação); 8. Como a devo apresentar? (apresentação e comunicação); 9. O que consegui fazer? (avaliação). (Marland, *cit. in* Virkus, 2003).

Em 1988, Einsenberg e Berkowitz publicam uma obra com um dos modelos mais conhecidos e divulgados até hoje, *The Big Six Skills* (Einsenberg & Berkowitz, 1988). O processo de pesquisa neste modelo desenvolve-se em seis etapas, para as quais são discriminadas as respectivas competências de informação:

1. Definição da tarefa.
  - i. Definir o problema de informação.
  - ii. Identificar a informação necessária para completar a tarefa.
2. Estratégias de pesquisa da informação.
  - i. Determinar o conjunto das possíveis fontes de informação.
  - ii. Avaliar as possíveis fontes para determinar prioridades.
3. Localização e acesso.
  - i. Localizar as fontes (intelectual e fisicamente).
  - ii. Encontrar informação nas fontes.
4. Utilização da informação.
  - i. Compreender (ler, ouvir, ver, tocar) a informação da fonte.
  - ii. Extrair informação relevante da fonte.

5. Síntese.
  - i. Organizar a informação das múltiplas fontes.
  - ii. Apresentar a informação.
6. Avaliação.
  - i. Avaliar o produto (eficácia)
  - ii. Avaliar o processo de resolução do problema (eficiência).

Este modelo tem-se mantido ao longo dos seus 12 anos de vida e tem sido amplamente aceite por todos os sectores, pela sua simplicidade e facilidade de aplicação. Actualmente os autores têm um portal sobre competências de informação denominado *The Big6, Information & Technology Skills for Student Achievement* (<http://www.big6.com>), com diferentes secções de ajuda e com adaptações do modelo para as diferentes etapas do ensino.

Também em 1988, Barbara Stripling e Judy Pitts, (Stripling & Pitts, 1988) desenvolvem no Reino Unido, um modelo de dez etapas: 1. seleccionar um tema alargado; 2. obter uma visão geral sobre esse tema; 3. especificar o tema; 4. desenvolver uma tese ou proposta; 5. formular questões de pesquisa; 6. desenvolver um plano de pesquisa; 7. localizar e avaliar as fontes de informação; 8. avaliar a informação, tomar notas e criar uma bibliografia; 9. tirar conclusões e criar um esboço; 10. criar o projecto ou produto ou escrever o trabalho. Neste modelo, a partir da terceira etapa existe uma questão de reflexão, que implica a avaliação do trabalho realizado. O processo deve, pois, ser revisto antes de se passar à etapa seguinte.

Em 1989, nos Estados Unidos, Carol Kuhlthau apresenta um projecto designado *Search Model Process* (1989). Este modelo baseava-se num projecto realizado com estudantes de escolas secundárias e dirigia-se sobretudo ao ensino da actividade de pesquisa a partir da biblioteca. Foi um modelo muito popular, especialmente pela sua insistência na importância da aplicação metodológica e porque identifica as atitudes dos alunos à medida que progridem no processo de pesquisa. Em 1996, Kuhlthau propõe um modelo de *processo de pesquisa da informação* (ISP- Information Search Process) (1996) que traz uma nova perspectiva para o problema, já que analisa os pensamentos do sujeito em relação à tarefa que deve realizar (esfera cognitiva) e os sentimentos que o acompanham na evolução do seu pensamento (esfera afectiva), assim como as acções que realiza e as estratégias que emprega (esfera física). Os estádios, num total de sete, descrevem o processo de pesquisa tal como é experienciado pelos

estudantes: 1. Iniciação (o aluno analisa a tarefa, problema ou projecto atribuído e identifica os possíveis temas ou perguntas que se colocam; incerteza); 2. Selecção do tópico geral (selecciona um tema, problema ou pergunta que o levem a explorar; optimismo); 3. Exploração da informação para seleccionar o tópico específico (o aluno encontra inconsistências ou incompatibilidades na informação e nas ideias; confusão); 4. Formulação do tópico (encontra uma perspectiva centrada na informação encontrada; clareza); 5. Recolha de informação (o aluno recolhe e recompila a informação sobre o tema central; confiança); 6. Apresentação (relaciona e amplia a perspectiva escolhida para a apresentar perante a comunidade; satisfação ou desencanto); 7. Avaliação (o aluno reflecte sobre o processo e o conteúdo da aprendizagem; sensação de um ISP pessoal (Information Search Process)).

No Canadá, em 1990, foi desenvolvido um modelo que resultou da colaboração entre os professores e o professor bibliotecário, com o objectivo de desenvolver a literacia da informação. O modelo chama-se *Focus on Research* e é constituído por cinco etapas: 1. Planear (definir um tópico; identificar fontes de informação); 2. Reunir informação (localizar recursos e recolher informação); 3. Processar informação (seleccionar informação relevante; avaliar e organizar a informação); 4. Partilhar a informação (apresentar os resultados); 5. Avaliar o produto e o processo. Ao longo de todas estas etapas é necessário rever o processo para se ir avaliando cada uma das fases.

Nos Estados Unidos, Marjorie Pappas e Ann Tepe elaboram, em 1995, um modelo que apoia o desenvolvimento da literacia da informação, denominado *Pathways to Knowledge Information Skills Model* (Pappas & Tepe, 1995). Este modelo desenvolve-se em seis etapas: 1. Apreciação e Fruição – Examinar o mundo; 2. Pré-pesquisa – Desenvolver uma visão de conjunto e explorar relações; 3. Pesquisa – identificar as fontes de informação, seleccionar recursos e procurar informação relevante; 4. Interpretação – Interpretar a informação; 5. Comunicação – Aplicar a informação e partilhar o novo conhecimento; 6. Avaliação – Avaliar o processo e o produto.

Ainda em 1995 e também nos Estados Unidos, surge um outro modelo em seis etapas, o *Research Cycle*, da responsabilidade de Jamie McKenzie (McKenzie, 1995), que pretendia responder às necessidades dos alunos nos seus trabalhos de pesquisa. Este modelo coloca a ênfase no questionamento e requer que os alunos tomem decisões, criem respostas e mostrem

capacidade crítica. McKenzie acentua a importância de os alunos serem produtores de informação em vez de meros recolectores. Os alunos movem-se repetidamente ao longo das seguintes fases, num ciclo de pesquisa: 1. Questionar; 2. Planear; 3. Reunir; 4. Classificar e Seleccionar; 5. Sintetisar; 6. Avaliar; 7. Comunicar

Em 1996, no Reino Unido, Herring apresenta um o modelo que categoriza as competências de informação em quatro etapas inter-relacionadas. Este modelo é conhecido por *PLUS*, o acrónimo de Purpose (Planificar); Location (Localizar); Use (Usar) e Self-Evaluation (Auto-avaliar) e é bastante popular pela simplicidade e fácil memorização das suas etapas. (Herring J. E., 1996).

O modelo Exit (*Extending Interactions with Texts*) desenvolvido por Wray & Lewis, no Reino Unido (1997), consta de dez etapas, que na realidade não são etapas, mas processos mentais que ocorrem ao longo do processo de aprendizagem. Estes autores pretendiam que o processo de pesquisa fosse mais do que mera transferência de informação e aplicam a textos informativos as estratégias utilizadas apenas para textos ficcionais. As etapas, cuja ordem é meramente indicativa e não impositiva, são as seguintes: 1. Relembrar conhecimentos prévios; 2. Estabelecer objectivos; 3. Localizar a informação; 4. Adoptar uma estratégia adequada; 5. Interagir com o texto; 6. Monitorizar a compreensão; 7. Tomar notas; 8. Avaliar a informação; 9. Apoiar a memorização; 10. Comunicar a informação.

A partir das normas definidas pela Society of College, National and University Libraries (SCONUL) constitui-se também um modelo de desenvolvimento de competências de literacia da informação, o *Information Skills*, que define sete etapas existindo níveis em cada uma delas (iniciado, principiante avançado, competente, proficiente e especialista).

Ainda no Reino Unido o *Relatório Big Blue*, da responsabilidade da Manchester Metropolitan University Library (MMUL) e da Leeds University Library (LUL), propõe um modelo da pessoa competente em informação, desenvolvido em oito etapas. O modelo está concebido para que cada actividade possa ser aplicada a qualquer nível, desde um simples pedido de informação, a uma pesquisa complexa utilizando diferentes fontes de informação. "Review, Reflect, Revise" surgem ao longo de todo o modelo como fios que ligam todas as actividades do processo de pesquisa.

O modelo 8Ws of Information Inquiry foi desenvolvido por Annette Lamb em 1997, altura em que foi publicado no livro *Surfin' the Web: Project Ideas from A to Z*. (Lamb, 1997). É um modelo semelhante a outros já apresentados que utiliza a literação dos 8Ws, em inglês, para mais facilmente conduzir os alunos ao longo do processo de pesquisa. 1. Watching (Exploring) – Explorar; 2. Wondering (Questioning) – Questionar; 3. Webbing (Searching) – Procurar; 4. Wiggling (Evaluating) – Avaliar; 5. Weaving (Synthesizing) – Sintetizar; 6. Wrapping (Creating) – Criar; 7. Waving (Communicating) – Comunicar; 8. Wishing (Assessing) – Avaliar.

Recentemente, devido às alterações comportamentais causadas pela Internet, já que essa é a fonte de informação a que os alunos preferencialmente recorrem, desenvolveram-se modelos específicos de pesquisa de informação digital.

É o caso do Digital Information Fluency Model, um modelo desenvolvido pelo 21st Century Information Fluency Project (21CIF), (<http://21cif.com>) que pretende ajudar alunos, bibliotecários e educadores a melhorarem as suas competências na localização, avaliação e uso da informação digital, de forma mais eficaz, eficiente e ética. Este modelo desenvolve-se em cinco etapas (1. Que tipo de informação procuro? 2. Onde posso encontrá-la? 3. Como posso aceder à informação? 4. Qual a qualidade da informação? 5. Como posso usá-la eticamente?) e pretende que os utilizadores compreendam que a informação digital é diferente da impressa, pois possui instrumentos específicos (motores de busca, directórios, hiperligações) e necessita ser cuidadosamente avaliada.

Todos os modelos aqui apresentados, de um modo geral, têm alguns passos em comum que passam pela identificação da necessidade de informação, formulação de estratégias de pesquisa, extracção da informação, avaliação da informação, comunicação da informação e verificação da resolução do problema.

Seguindo o esquema dos modelos existentes, cada biblioteca escolar poderá utilizá-los como base de trabalho para construir o seu próprio, ou poderá adoptar um dos que considere mais adequado, de acordo com a sua realidade, as suas prioridades e as necessidades detectadas.

No caso da realidade portuguesa, a página da RBE, disponibiliza a tradução do modelo *Big6*, em duas versões, uma destinada ao 1º ciclo e outra aos 2º e 3º ciclos, bem como a tradução do

modelo PLUS e um diagrama do processo de investigação. Para além disso, disponibiliza um modelo elaborado de literacia da informação, (Rede de Bibliotecas Escolares, 2008) que inclui as seguintes cinco etapas:

### **1. Identifica uma necessidade ou um problema**

No primeiro contacto com a literacia da informação o aluno deverá:

- Perguntar sobre uma gama vasta de tópicos, assuntos, problemas, etc.
- Reconhecer a necessidade de gerir e completar a informação a um certo nível (razoável) de compreensão.
- Fazer brainstorming sobre o assunto e formular questões.

### **2. Procura recursos fáceis**

Identificado o assunto e formuladas as questões o aluno deverá:

- Identificar potenciais fontes de informação, incluindo documentos impressos, não impressos e electrónicos, dentro e fora da escola (i.e. em suporte informático - internet, cd-rom - audio-visual...).
- Utilizar estratégias eficazes de pesquisa recorrendo a palavras-chave, frases e conceitos.
- Aceder à informação usando índices, tabelas de conteúdos, pesquisa cruzada e suporte informático.
- Avaliar as fontes a utilizar (i.e. leituras, pontos de vista / opiniões, formatos de documentos). Rejeitar fontes que não servem as suas necessidades.

### **3. Reúne a informação**

Depois da identificação e avaliação das fontes o aluno deverá:

- Ler, observar e ouvir uma grande variedade de materiais apropriados.

- Reunir material de suporte ao assunto.
- Começar a elaborar / construir / produzir informação sobre certos aspectos do assunto.

#### **4. Analisa a informação**

Enquanto os materiais/documentos estão a ser lidos, observados, tratados, o aluno deverá:

- Descobrir e explorar palavras-chave e ideias principais.
- Determinar a correcção, relevância e qualidade da informação (autor, data, etc.) e rejeitar a informação desnecessária.
- Diferenciar entre facto e opinião, concordância e discordância, fontes principais e secundárias, causa e efeito.
- Identificar pontos de vista, diversidade e influência cultural.
- Reconhecer omissões e erros de lógica.
- Reconhecer a inter-relação entre os conceitos.
- Reflectir sobre as questões que surgem, rejeitando algumas ou todas; decidir recolher mais informação / documentação para substituir a anterior.

#### **5. Interpreta e sintetiza a informação**

Depois de analisar a informação, o aluno deverá:

- Encontrar formas eficazes/correctas para tirar e tomar notas.
- Resumir e registar a informação por palavras suas.
- Tirar conclusões baseadas na informação recolhida.

Os modelos, desenvolvidos graças à experiência e prática de inúmeros bibliotecários e professores, visam servir de instrumentos de apoio que permitam aos alunos dos diferentes níveis de ensino tornarem-se pessoas competentes em informação e desta forma conseguirem eficaz e eficientemente resolver problemas, tomar decisões e investigar. Pretendem também dotar os alunos com as ferramentas que os habilitem a responsabilizar-se pela sua própria formação e aprendizagem ao longo da vida.

Os diferentes modelos de desenvolvimento da literacia da informação assumem, sem excepção, que o papel do professor bibliotecário não se limita só a fornecer ferramentas, incluindo nesse processo todos os meios ao seu dispor, mas também o de ensinar, em articulação com os restantes professores, competências de informação.

## 4. A Biblioteca Escolar no Desenvolvimento da Literacia da Informação

*“Está demonstrado que, quando professores e bibliotecários trabalham em conjunto, os estudantes atingem maiores níveis de literacia, leitura, capacidade de resolução de problemas bem como adquirem competências de informação e comunicação.”*

Manifesto da Unesco

As funções da biblioteca escolar foram já analisadas anteriormente e importa, agora, assinalar o modo como este recurso educativo pode contribuir para o desenvolvimento da literacia da informação. Com a crescente disponibilização de informação em diferentes formatos e suportes, é crucial para os utilizadores dirigirem-se não apenas à biblioteca, mas sobretudo ao professor bibliotecário, para a satisfação de suas necessidades de informação. O papel dos professores bibliotecários está agora redimensionado: ajudar a usar a informação para transformar e não meramente para informar.

### 4.1 A Gestão da Biblioteca Escolar para a Literacia da Informação: das competências de biblioteca às competências de informação

No actual paradigma da sociedade da informação, a biblioteca escolar desempenha, cada vez mais, um papel fundamental enquanto centro formativo e pedagógico, produtor de conteúdos informativos de qualidade, essenciais à comunidade educativa, não podendo ser vista apenas como um espaço físico, apetrechado com equipamentos e recursos documentais, que apenas disponibiliza informação. A biblioteca escolar deve ser gerida de acordo com uma política estruturada com clareza, traçada tendo em conta as orientações a que se subordina, as necessidades da escola e as necessidades de informação dos seus utilizadores.

Stripling (1996) menciona que as bibliotecas escolares tiveram ao longo dos tempos necessidade de alterar a sua forma de gestão, passando de uma focalização inicial nas coisas (livros, edifício, horários, colecções) para uma gestão que se baseia nas necessidades individuais do aluno e do ensino. Esta autora estabelece quatro fases na evolução da gestão da

biblioteca escolar, nos Estados Unidos: a primeira fase, nos anos 50, caracterizou-se por um interesse inicial pelas colecções, “Much of the professional emphasis was placed on building centralized collections”; a segunda, nos anos 60, colocou a ênfase nos programas, “School libraries were starting to develop programs that would make their collections well used”; nos anos 70, a terceira fase centrou-se na instrução quanto à utilização da biblioteca e, a última fase, nos anos 80 e 90, a preocupação pela aprendizagem “centering the library on learning.” (Stripling, 1996). Actualmente, como é evidente, as mudanças sociais e tecnológicas estão a transformar a função e missão da biblioteca escolar, devendo esta adaptar-se e integrar a nova realidade em que se encontra inserida. Estamos num momento chave em que a biblioteca escolar deve mostrar-se como a solução para os problemas acarretados pelo excesso de informação, fornecendo aos seus utilizadores as ferramentas que lhes permitam compreender a complexidade dos processos informativos e adquirir as competências de informação necessárias para serem aprendentes ao longo da vida.

É assim, que a noção de literacia da informação modificou a actuação que a biblioteca escolar tinha até há pouco tempo em relação à aprendizagem, a qual se traduzia no conceito mais restrito de “formação de utilizadores”. Efectivamente, a formação na área da literacia da informação, como foi já analisado, não deve confundir-se com a formação de utilizadores da biblioteca. A formação de utilizadores é entendida como o conjunto de actividades que se desenvolvem na biblioteca, destinadas a orientar os utilizadores no seu uso geral e a otimizar a utilização dos seus recursos, para satisfazer as necessidades dos utilizadores. Este tipo de formação tradicional incide nas chamadas competências de biblioteca, ou seja as competências necessárias para tirar partido da biblioteca: na identificação das diferentes fontes e seus formatos, no manuseamento dos catálogos manuais, na localização dos livros nas estantes, na utilização de obras de referência, na compreensão do sistema de classificação, etc., ensinamentos esses que eram transmitidos em “aulas” de biblioteca. Kuhlthau (1996) identifica três fases na evolução da formação de utilizadores, as quais acompanham a própria evolução da gestão da biblioteca escolar: a primeira abordagem passava pelas fontes (source approach) e ensinava-se a localização e uso dos recursos, em seguida mudou-se para a abordagem centrada nas técnicas de pesquisa (pathfinder or research strategy approach) e mais recentemente fala-se da abordagem preocupada com o processo (process approach), em que o aluno constrói o seu próprio significado depois de examinar uma variedade de evidências.

É claro que não podemos negar que as competências de biblioteca são imprescindíveis para o desenvolvimento das competências de informação e da literacia da informação, sendo de extrema importância que todos os membros da comunidade educativa saibam utilizar autonomamente o espaço da biblioteca e consultar as diferentes fontes de informação disponíveis (para o que é fundamental que a biblioteca tenha um fundo documental diversificado, devidamente tratado e cuja consulta seja possível em qualquer espaço da escola ou até mesmo on-line) mas, como refere Calixto, actualmente verifica-se a “necessidade de alargar o conceito tradicional de formação de utilizadores, incluindo agora outras competências” (s.d., p. 2).

Shapiro e Hughes defendem a implementação de um programa de formação de utilizadores que englobe diferentes linhas de actuação, tais como formação em ferramentas: compreender e usar as ferramentas de tecnologias de informação; formação em recursos: compreender as formas, formatos, localização e métodos de acesso dos recursos informacionais; formação sócio estrutural: compreender que a informação é socialmente situada e produzida; formação investigadora: usar as tecnologias de informação para investigação e os trabalhos escolares; formação para a publicação: difundir e publicar informação electronicamente, em formato texto ou multimédia; formação nas tecnologias incipientes: continuamente compreender, avaliar e usar as inovações em tecnologias da informação e tomar decisões inteligentes quanto a quais escolher; formação crítica: avaliar de forma crítica os benefícios e os custos da informação (Shapiro & Hughes, 1996).

Dado que a biblioteca escolar “funciona como um instrumento vital do processo educativo, não como uma entidade isolada do programa escolar mas envolvida no processo de ensino-aprendizagem” (IASL, 1993, p. 1), vários investigadores, como Loertscher, Einsenberg, Stripling ou Kuhlthau, a que já nos referimos, defendem que as competências de informação devem ser ensinadas quando os alunos estão a realizar os seus projectos e elas são efectivamente necessárias, e que esse é o melhor método para os professores bibliotecários as ensinarem. Ao inserirem o processo de pesquisa de informação numa actividade real de aprendizagem, e não em “aulas de biblioteca”, os alunos usam as competências de informação para introduzir a eficiência no domínio do conteúdo. É assim, que nos últimos anos os profissionais da informação se têm esforçado por deixar de ensinar competências de biblioteca isoladas e descontextualizadas e passarem a ensinar competências de informação

que estejam directamente relacionadas com os conteúdos das áreas curriculares e com as tarefas da sala de aula. Como refere Hannesdóttir a biblioteca escolar deve procurar “a promoção da utilização da informação e a integração das competências de informação no *curriculum* escolar, em cooperação com os professores” (1995, p. 30).

A biblioteca escolar, em articulação com a sala de aula, deve contribuir para o desenvolvimento da literacia da informação e deve promover junto dos seus utilizadores a aquisição de competências de informação, necessárias para a aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para a formação integral de cidadãos autónomos e intervenientes. Nas palavras de Kuhlthau, “Para ser competentes en el mundo que está afuera del colegio, los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad de aprender de la información tal como la encuentran en las situaciones de la vida real, esto es información que no se encuentra pre-digerida, cuidadosamente seleccionada, ni lógicamente organizada” (2001, p. 2). Como já referimos anteriormente, estas competências não são inatas e, tal como todas as outras, precisam de ser aprendidas e treinadas, “A sua aquisição requer um programa de desenvolvimento seguindo em continuidade a educação desde o pré-escolar, através de todos os graus do ensino básico e secundário, até à educação posterior e universitária.” (Herring, 1988, p. 10). Sem uma aprendizagem deste processo, os resultados costumam ser decepcionantes: os alunos limitam-se a copiar integralmente o conteúdo de uma enciclopédia ou de uma página Web e reescrever, de forma incorrecta, as informações obtidas, sem passar pelo necessário processo de análise, selecção, avaliação e síntese.

As situações de aprendizagem que a biblioteca escolar proporciona devem basear-se na resolução de problemas de informação e documentação concretos, tendo por base as práticas dos alunos. As actividades desenvolvidas na biblioteca escolar só ganham sentido quando inseridas em processos pedagógicos centrados na actividade dos alunos, inscrevendo-os num processo formativo de investigação, produção e avaliação. Na perspectiva dos modelos de desenvolvimento de literacia da informação, que anteriormente apresentamos, e para que a sua utilização produza efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, é preciso que haja um trabalho contextualizado, sistematizado e articulado entre os professores e o professor bibliotecário. Assim, de acordo com Calixto, a biblioteca escolar deve assumir um duplo papel: por um lado é o recurso de informação prioritário da escola, pois tem ou permite ter acesso a uma quantidade quase ilimitada de dados e por outro lado, a biblioteca escolar é o local privilegiado, pela sua tecnologia e pelos seus recursos humanos, para o desenvolvimento das competências de informação (Calixto, 1996). O currículo das competências de informação

deve passar pela biblioteca escolar, coordenado pelo professor bibliotecário e ser desenvolvido transversalmente ao currículo da escola, de forma a criar oportunidades de aprendizagem para as ditas competências. Conforme refere a IASL “Um programa planeado de ensino de competências de informação em parceria com os professores da escola e outros educadores é uma parte essencial do programa das bibliotecas escolares” (IASL, 1993, p. 1). A literacia da informação e as competências de informação não podem ser conseguidas a partir de uma única disciplina, nem unicamente a partir da biblioteca escolar. Como já referimos, a literacia da informação é um processo contínuo, uma experiência cumulativa de uma série de disciplinas e experiências de aprendizagem.

Estas novas perspectivas da formação de utilizadores em competências de informação, que se assume como multidimensional e virada para o processo de aprendizagem, implicam por um lado que o utilizador tenha um papel activo em todo o processo de formação e por outro que o professor bibliotecário tenha uma actuação não amadorista. A formação de utilizadores deve constar de um programa de formação documentado, que fixe os objectivos, detecte as carências, estructure as actividades, avalie os resultados e estabeleça acções de melhoria para que as bibliotecas escolares tenham um efectivo impacto na escola.

A biblioteca escolar, integradora de meios e tecnologias, diversificada nos seus fundos e nas suas fontes, de uso continuado, socializada e socializante, é o lugar ideal para transformar a informação em conhecimento. Inclusiva e formadora, a biblioteca escolar deve ter uma gestão que implique o reconhecimento da importância que a literacia da informação tem para a qualidade de vida nos dias de hoje, desenvolvendo práticas de promoção das competências de informação e procurando a colaboração de todos os membros da comunidade educativa.

#### **4.2 O Papel do Professor Bibliotecário na Literacia da Informação**

A biblioteca escolar é um elemento fundamental e vários estudos internacionais (Lance & Loertscher, 2005) mostram que existe uma relação muito significativa entre a existência de uma biblioteca numa escola e a melhoria na aprendizagem e na qualidade da educação. Porém não basta que o recurso exista, é necessário, por um lado, que esteja devidamente apetrechado de forma a responder às necessidades dos seus utilizadores e, por outro lado, que seja dotado de recursos humanos qualificados que possam rentabilizar a sua utilização.

As soluções encontradas para esses recursos humanos a nível internacional têm sido várias: professores, bibliotecários escolares, professores bibliotecários, mas apontam sempre para um profissional que domine um conjunto de competências. Por exemplo a IASL defende que “os bibliotecários escolares sejam professores qualificados que também tenham terminado cursos profissionais de biblioteconomia” (IASL, 1993, p. 2) e Hannesdóttir considera que é possível identificar três factores essenciais para que os professores bibliotecários sejam capazes de desenvolver e pôr a funcionar programas efectivos de bibliotecas escolares, a saber: “informação e estudos de biblioteca, gestão e ensino” (1995, p. 15). Esses três factores são determinantes para que o professor bibliotecário consiga atribuir à biblioteca escolar o papel de catalisadora na sociedade da informação, pois informação e estudos em bibliotecas são uma componente essencial para a selecção, organização e utilização de informação e de ideias, a gestão auxilia na responsabilidade pela administração e pelas operações diárias da biblioteca e do seu pessoal e o ensino significa a interface com os professores nos seus papéis de educadores, a fim de desenvolverem utilizadores efectivos de informação.

Para além de qualidades pessoais, que recomendam determinadas pessoas para o cargo de professor bibliotecário, como sejam a liderança, a assertividade, a adaptabilidade, capacidades para se relacionar com professores e alunos ou a flexibilidade de espírito, algumas das competências que o professor bibliotecário deveria ter, de acordo com Hannesdóttir, são “a capacidade para estudar e avaliar as necessidades de informação e interesses de professores e alunos; a capacidade para delinear serviços de informação apropriados a todos os membros da comunidade escolar (...)” (1995, p. 24) e também “a capacidade de coordenar a integração da contínua utilização da literacia da informação dentro do curriculum a escola; a capacidade de auxiliar alunos e professores no uso efectivo de uma variedade de recursos educativos, tanto de materiais como de equipamento, através do ensino sistemático em literacia da informação” (1995, p. 34).

Devido às alterações já analisadas anteriormente, causadas pela explosão da informação, pelas tecnologias da informação e pelo próprio sistema de ensino, vemos que o professor bibliotecário, actualmente, deve ser um profissional da informação activo e empenhado, com competências para planear e ensinar uma diferente utilização da informação, tanto a professores, como a alunos. O papel do professor bibliotecário hoje em dia envolve muito mais do que as tarefas tradicionais de monitor, dinamizador ou arrumador de colecções e, se desempenhar adequadamente o seu papel, o professor bibliotecário pode ser visto como um especialista, tanto no fornecimento e organização da informação, com o intuito de aumentar o

conhecimento de cada aluno, quanto na integração da utilização da literacia da informação no currículo. O professor bibliotecário da sociedade de informação está integrado nas mudanças que se verificam na nossa sociedade e Marchiori (*cit. in Ponjuán Dante, 1999, p.41*) resume essas alterações no seguinte Quadro:

**Quadro 4 – Alterações do papel do bibliotecário**

<b>Cada vez menos</b>	<b>Cada vez mais</b>
Um monitor da organização de documentos	Um motivador para o uso da informação
Um cumpridor de tarefas rotineiras	Um sintetizador ágil de informação
Um administrador de colecções	Um administrador de produtos e serviços de informação
Um crítico dos erros do utilizador	Um promotor dos acertos do utilizador
Um centralizador de documentos	Um jogador da equipa no processo de acesso à informação
Um dependente do seu acervo	Um entusiasta do acesso
Um desconhecido entre quatro paredes	Um amante da visibilidade
Um intermediário passivo	Um agregador de valor à informação

O *Manifesto da Biblioteca Escolar* (UNESCO/ IFLA, 2000) afirma que o professor bibliotecário deve ser um elemento do corpo docente, qualificado, responsável pelo planeamento e gestão da biblioteca escolar, devendo possuir competências para planear e ensinar diferentes técnicas no tratamento da informação tanto a professores, como a alunos. Também o documento *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*, define o papel do professor bibliotecário, explicitando claramente as funções que lhe são atribuídas “O papel fundamental do bibliotecário é contribuir para a missão e para os objectivos da escola, incluindo os processos de avaliação, e para desenvolver e promover os da biblioteca escolar (...). Ele tem o conhecimento e as competências relacionados com o fornecimento da informação e a resolução de problemas de informação, bem como a perícia na utilização de todas as fontes, impressas e electrónicas” (2006, p. 11).

Neste contexto da sociedade da informação, em que o papel do professor bibliotecário se tornou central para a escola, Loerstscher (1999) apresenta no seu livro *Taxonomies of the School Library Media Program*, os diferentes níveis de envolvimento do professor

bibliotecário no desenvolvimento do currículo e na aprendizagem. Nos níveis iniciais, o professor bibliotecário funciona de uma forma muito básica: organiza os documentos e meios técnicos para que os utilizadores possam localizar, utilizar e requisitar os materiais e equipamentos de que necessitam, mas o professor bibliotecário acaba por ficar demasiado absorvido pelos serviços técnicos, não tendo tempo para se envolver em termos educativos e a biblioteca escolar não cumpre adequadamente as suas funções. No nível seguinte, o professor bibliotecário passa a ser o intermediário entre os utilizadores e as tecnologias e constitui um auxiliar fundamental nos processos de pesquisa, recuperação e utilização da informação, independentemente do seu suporte e localização. Nos níveis intermédios, o professor bibliotecário responde a pedidos específicos de recolha de materiais e informação, procurando disponibilizar, por antecipação, os materiais necessários ao desenvolvimento de projectos de trabalho propostos por professores ou alunos, planifica informalmente nos locais de encontro com os professores e os alunos e organiza actividades de promoção da biblioteca e dos seus recursos. Nos níveis superiores, o professor bibliotecário colabora com os professores, departamentos e outros órgãos pedagógicos, promove a literacia da leitura, promove a aprendizagem através das tecnologias da informação e ensina, em contexto, competências de informação.

Com a sua função ampliada de mero organizador da informação, para o mais abrangente papel de formar para a aprendizagem ao longo da vida, o professor bibliotecário assume, com efeito, diversos papéis sendo todos eles fundamentais para conseguir promover o desenvolvimento da literacia da informação e das competências de informação. Sobre este assunto, Stripling apresenta a ideia de que o papel do professor bibliotecário se deve desenvolver numa linha de “whole-school needs” (1996, p. 636). O professor bibliotecário deve congrega os seguintes papéis, cada um associado a funções específicas: “caregiver, catalyst, coach, and connector” (1988, p. 641). *Caregiver*, na medida em que o professor bibliotecário deve ajudar os alunos a construir os seus próprios conhecimentos e a individualizar as suas aprendizagens e uso de recursos, de acordo com os seus estilos de aprendizagem e os seus pontos fortes; como *coach*, o professor bibliotecário deve tornar possível ao aluno descobrir as fontes, as estratégias e as respostas que satisfaçam as suas necessidades de informação; enquanto *connector* o professor bibliotecário faz a ligação de diversas formas e entre diversos intervenientes: professores entre eles e com a biblioteca, alunos entre eles, alunos e professores e entre as competências de conteúdo e de informação; o último papel do professor bibliotecário é ser *catalyst* e, desta

forma, despoletar a mudança na escola, novas ideias devem ser lançadas pela biblioteca e crescer por toda a escola. É importante notar, que a autora coloca a tónica na ajuda que o professor bibliotecário deve dar para o desenvolvimento de competências nos alunos que lhes permitam o acesso intelectual, para além do físico à informação: “It must be very clear that library media specialists provide not just physical access to information but intellectual access” (Stripling, *Quality in School Library Media Programs: Focus on Learning*, 1996, p. 646). As estratégias para o acesso intelectual passam por desenvolver nos alunos competências de informação, que englobam organizar, avaliar, comunicar e apresentar informação. Se o professor bibliotecário falhar nesse papel, os alunos não conseguirão adquirir as competências que lhes permitam usar a informação de forma crítica, pela vida fora.

Para Todd o papel do professor bibliotecário é um papel de liderança e as dimensões dessa liderança incluem: *Informed Leadership* – aprendendo através da pesquisa, e usando a pesquisa para moldar iniciativas de instrução; *Purposeful Leadership* – tendo uma visão clara dos resultados desejados para os alunos, centrando-se nas estruturas intelectuais para lhes permitir construir conhecimento, compreensão e significado; *Strategic Leadership* – tendo um anteprojecto claro para traduzir uma visão centrada na aprendizagem em acções e envolvimento com uma diversidade de informação, fontes e formatos; *Collaborative Leadership* – construindo parcerias através de uma filosofia de colaboração para construir compreensão e conhecimento; *Creative Leadership* – combinando capacidades para entregar valor real e documentar as evidências das suas acções; *Renewable Leadership* – sendo extremamente flexível e adaptável, aprendendo continuamente, mudando, inovando e pensando para lá das formas tradicionais de fazer e pensar; e *Sustainable leadership* – identificando e celebrando sucessos, resultados, impactos (Todd, 2002, pp. 8-9).

Kuhlthau fala-nos da importância que adquire a capacidade de encontrar significado num amplo conjunto de recursos de informação em vários aspectos da vida, prolongando-se para o mercado do trabalho. Para isso, reserva para o professor bibliotecário as funções de “orientar a los estudiantes en el proceso de la búsqueda, en el proceso de aprender de una variedad de fuentes de información y en el de aprender a construir significado en ambientes cargados de tecnología y ricos en información” (Kuhlthau, 2001, p. 4).

Infelizmente, a situação que se verificava em Portugal, até há bem pouco tempo, nas bibliotecas escolares não era em nada semelhante a esta apresentada. Nas bibliotecas escolares portuguesas não existia um professor bibliotecário e essa função nem sequer era reconhecida. Normalmente havia um professor responsável pelo funcionamento da biblioteca, o qual tinha um tempo muito limitado, de uma ou duas horas semanais, para a consecução das suas tarefas. Este era um cargo menosprezado, e “o pessoal (professores e funcionários) é muitas vezes escolhido entre os que têm deficiências ou problemas de saúde, ou de idade mais avançada” (Calixto, 1996, p. 19). Além disso, por muito dinâmicos e empreendedores que os docentes responsáveis pela biblioteca fossem, geralmente não possuíam qualquer formação em ciências documentais, pelo que a biblioteca era gerida de acordo com a sua intuição e opinião; a catalogação, quando levada a cabo, era-o de forma deficiente e as bibliotecas estavam abertas em horários que nem sempre coincidiam com as necessidades dos alunos.

O relatório Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares, em 1996, defendia que a equipa educativa responsável por gerir a biblioteca escolar incluísse o cargo de professor bibliotecário, o qual devia ser entregue a professores habilitados com a formação requerida, ou que estivessem a frequentar os cursos, listando uma série de funções que lhe estavam destinadas, entre as quais se inclui: “Coordenar a gestão, o planeamento e a organização da biblioteca escolar, no que respeita ao domínio da informação (...)” (Veiga, 1996, p. 40). Maria Teresa Calçada, coordenadora do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, advogava em 1998, a existência de bibliotecários com formação específica em bibliotecas escolares, defendendo que a equipa da biblioteca escolar poderia ser composta por um bibliotecário, desde que a dimensão da biblioteca em causa e o trabalho o justificasse. Ao mesmo tempo, reforçava a ideia de que se torna cada vez mais premente que o professor bibliotecário tenha preparação para que, ao informar, formar e educar, transmita e ajude a adquirir as habilidades necessárias para o uso da informação e conhecimento, considerados como portas para a sociedade de informação em que vivemos (Calçada, 1998).

Sendo a questão dos recursos humanos da biblioteca escolar, preocupação constante em 2002, consagrou-se na lei a existência de uma equipa responsável pela biblioteca escolar e de um coordenador da biblioteca, para o qual era atribuído um crédito horário específico. Em 2007, a Ministra da Educação anunciava publicamente em Espinho, que era intenção do Ministério

instituir o cargo de professor bibliotecário e, finalmente, em 2009 foi publicada a Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho, que criou a função de professor bibliotecário nas escolas.

De acordo com esta portaria, cada escola não agrupada com mais de 400 alunos, é dotada com um professor bibliotecário, mantendo-se a situação de um crédito horário para as escolas com menos alunos. Quanto aos agrupamentos, o número de professores bibliotecários fica dependente do número de alunos e do número de bibliotecas lá instaladas. A colocação de professores bibliotecários passa por dois momentos, a ocorrer em Junho de cada ano: num primeiro momento, a colocação faz-se através da designação pelo director de docentes da escola/agrupamento que manifestem o seu interesse para o exercício do cargo, tendo em conta a experiência e a formação na área das bibliotecas escolares; num segundo momento, se se verificar a inexistência na escola / agrupamento de docentes que preencham os requisitos para as funções, será aberto um concurso externo, que permita que docentes de outras escolas/agrupamentos sejam destacados para preencher esses lugares deixados em aberto. Embora se exija formação específica na área das bibliotecas para o desempenho destas funções, não é exigida formação especializada, sendo admitidos professores com formação contínua. Porém, considerando-se fundamental o domínio de competências profissionais específicas para um bom desempenho neste cargo, os professores bibliotecários ficam obrigados a fazer formação nesta área durante o tempo em que exercerem as funções.

Segundo a portaria cabe ao professor bibliotecário, com apoio da equipa da biblioteca escolar, a gestão da biblioteca da escola não agrupada ou do conjunto das bibliotecas das escolas do agrupamento e compete ao professor bibliotecário, entre outras funções:

- Definir e operacionalizar uma política de gestão dos recursos de informação, promovendo a sua integração nas práticas de professores e alunos;
- Apoiar as actividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada;

Esperamos, que através deste diploma, em Portugal, seja agora possível ao professor bibliotecário desenvolver de forma sustentada e contínua serviços de qualidade na biblioteca,

colaborando com todos os intervenientes no processo educativo para que este recurso pedagógico indispensável na sociedade da informação, que se pretende do conhecimento, seja efectivamente utilizado para promover o desenvolvimento pleno da literacia da informação. Como afirma Ross Todd “school librarians have significant challenges ahead of them as they contribute to the development of their school as an inclusive, interactive and empowered learning community, particularly now in the context of an intense information and technological environment” (Todd, 2002, p. 2).

Claro que, para que o professor bibliotecário seja bem sucedido, enquanto promotor de literacia da informação, os órgãos de gestão das escolas (Director, Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico e Coordenadores de Departamento) precisam de ter um papel activo. O empenhamento, a colaboração dos órgãos de gestão e a visão que estes elementos tenham da biblioteca escolar vão ser determinantes para que o trabalho do professor bibliotecário seja bem sucedido. As deliberações destes órgãos vão repercutir-se no pleno funcionamento da biblioteca escolar. Segundo as directrizes da IFLA /UNESCO os órgãos de gestão têm a tarefa de: “estar ciente da importância de um serviço eficaz de biblioteca escolar, e encorajar a sua utilização (...) trabalhar de perto com a biblioteca na elaboração dos planos de desenvolvimento da escola, especialmente nas áreas da literacia da informação e dos programas de promoção da leitura (...) garantir uma gestão flexível do tempo e dos recursos para permitir aos docentes e aos alunos o acesso à biblioteca e aos seus serviços (...) assegurar a cooperação entre a equipa docente e a equipa da biblioteca (...)” (IFLA/ UNESCO, 2006, p. 16). Mas também os restantes professores devem trabalhar em colaboração com o professor bibliotecário para: “desenvolver e avaliar as competências dos alunos em literacia da informação e em conhecimento da informação” (IFLA/ UNESCO, 2006, p. 12).

Também para Bruce, a abordagem colaborativa é essencial para o sucesso da promoção da literacia da informação: “Initiators of information literacy programs require the collaboration of lecturers (discipline experts), librarians, computer scientists, media specialists, and possibly community stakeholders. It is imperative, therefore, that the responsibility for information literacy is shared and implemented in a climate of collaboration” (Bruce, 1995, p. 25).

Importa referir que actualmente, graças à Portaria n.º 756/2009 de 14 de Julho, o professor bibliotecário pode ser um dos membros que constituem o Conselho Pedagógico, desde que tal esteja definido no regulamento interno da escola, e nessa posição pode contribuir positivamente para as interacções que os outros elementos possam estabelecer com a biblioteca escolar.

Enquanto profissional em áreas chave da educação, da gestão, da informação e das tecnologias é tarefa do professor bibliotecário ajudar a que a informação se transforme em conhecimento. Num mundo rodeado de informação são as crianças quem mais facilmente nela se podem perder, se não se lhes proporcionam os mecanismos necessários para a dominarem. Compete ao professor bibliotecário trabalhar o desenvolvimento da literacia da informação, esperando-se que apoie tanto alunos, como professores, na aquisição de competências de informação, pois actualmente a capacidade para aceder, avaliar e utilizar a informação é, como já foi referido, fulcral para responder às necessidades pessoais e profissionais e tornar-se igualmente um produtor de informação capaz e interveniente na sociedade.

## **PARTE II - O ESTUDO EMPÍRICO**

## 1. Apresentação do estudo

Como já foi referido anteriormente a origem deste trabalho resulta das dificuldades sentidas enquanto professora bibliotecária e do levantamento de algumas questões fundamentais que se nos foram colocando e que ansiavam por respostas. Procurando responder a essas perguntas, surge a segunda parte do nosso trabalho, que consiste na apresentação de um estudo empírico, efectuado em algumas escolas do distrito de Bragança, no ano de 2010.

Foi nosso objectivo, através deste estudo verificar algumas hipóteses para as quais a literatura científica sobre a temática nos encaminhou, nomeadamente, saber se as bibliotecas escolares desempenham um papel importante para o desenvolvimento da literacia da informação. Foi também nossa intenção averiguar quais as práticas das bibliotecas escolares no que diz respeito à promoção da literacia da informação. A bibliografia consultada salientou sempre a importância que as atitudes dos professores bibliotecários podem assumir relativamente à literacia da informação na biblioteca escolar, daí que os questionários lhes tenham sido exclusivamente aplicados. De referir, que as bibliotecas escolares em análise, embora com características diferentes, estão todas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, ainda que com grandes diferenças temporais, pois uma foi integrada em 1997 e outra apenas em 2009.

Neste âmbito, definimos a problemática a abordar neste trabalho empírico através da seguinte pergunta:

- Será que as bibliotecas escolares do distrito de Bragança desempenham um papel importante para o desenvolvimento da literacia da informação?

A partir desta questão inicial outras perguntas se nos colocaram:

- Será que as BE estão bem integradas nas escolas e têm por conseguinte as condições para desenvolver um bom trabalho de promoção da literacia da informação?
- As bibliotecas escolares têm um plano de actividades que inclua iniciativas de promoção da literacia da informação?
- De quem é a responsabilidade pela execução dessas actividades?

- Qual a importância da formação (na área de bibliotecas) do professor bibliotecário para a qualidade das actividades desenvolvidas?
- Qual a relação entre o nível do programa de desenvolvimento da literacia da informação e as competências de informação dos alunos?

O estudo empírico levado a cabo, com base nos instrumentos de recolha a seguir descritos procura responder a estas questões.

## **2. Metodologia**

### **2.1 Amostra do Estudo**

Por necessidade de delimitar o estudo foram seleccionadas apenas as bibliotecas escolares das escolas do distrito de Bragança e dentro destas, as das escolas básicas de 2º e 3º ciclos e as das escolas secundárias, deixando de fora as bibliotecas escolares do 1º ciclo. A decisão de restringir o âmbito do estudo às bibliotecas das escolas do distrito de Bragança em particular, justifica-se pois é a área onde a autora exerce funções e com cuja realidade está, portanto, mais familiarizada. A escolha destes níveis de ensino para a amostra do estudo prende-se, mais uma vez, com o facto de ser essa a realidade que a autora melhor conhece, pois exerce funções numa escola de 2º e 3º ciclos. No entanto, como o distrito de Bragança, ainda que vasto, tenha poucos alunos e poucas escolas - a maioria das quais já agrupadas em agrupamentos verticais - sentimos necessidade de incluir as escolas com ensino secundário, para não restringir demasiado a amostra de estudo. Já as escolas de 1º ciclo foram deixadas fora da amostra, dado que muitas delas ainda não estão integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, o que é sinónimo de que nem todas reúnem ainda condições físicas, materiais e humanas para trabalharem adequadamente, pelo que ainda não estão em condições de contribuírem para a promoção da literacia da informação.

É importante contextualizar sucintamente o estudo dentro da realidade do distrito onde foi levado a cabo. Bragança é um distrito do nordeste de Portugal, pertencente à província tradicional de Trás-os-Montes e Alto Douro. Limita a norte e a leste com Espanha (províncias de Ourense, Zamora e Salamanca), a sul com o Distrito da Guarda e com o Distrito de Viseu e

a oeste com o Distrito de Vila Real. A sua área é de 6608 km<sup>2</sup>, sendo assim o quinto maior distrito português, no entanto é habitado apenas por uma população de 148 883 habitantes (dados de 2001), o que lhe confere uma fraca densidade populacional.

O distrito de Bragança, como se pode ver na figura, subdivide-se em doze concelhos, estando a sede de distrito situada na cidade de Bragança.



**Figura 5 – Distrito de Bragança**

Fonte Wikipédia

O distrito é composto por duas regiões distintas, que correspondem *grossa modo* à divisão que foi feita no agrupamento dos municípios por NUTS III: a norte, as regiões de maior altitude constituem a Terra Fria Transmontana, ou o Alto Trás-os-Montes, onde a paisagem é dominada pelos baixos declives do planalto trasmontano; a sul, fica a Terra Quente Transmontana, de clima mais suave, marcada pelo vale do rio Douro e pelos vales dos seus afluentes.

É, aliás, o Douro que constitui a característica geográfica mais importante, visto que serve de limite ao distrito ao longo de toda a sua fronteira sul, e da maior parte da fronteira oriental, até à extremidade nordeste do território português. É no vale do Douro que se situam os terrenos de menor altitude do distrito, que se situam quase todos acima dos 400 metros, com excepção dos vales dos rios principais e da região de Mirandela.

Além do Douro, os principais rios do distrito correm de norte para sul ou de nordeste para sudoeste, e todos fazem parte da bacia hidrográfica do Douro. Entre os vales dos rios, erguem-se serras. A serra da Nogueira separa os vales do Tuela e do Sabor, erguendo-se até aos 1320 metros. Mais a sul, é a serra de Bornes, nos concelhos de Macedo de Cavaleiros e Alfândega da Fé que separa o Tua do Sabor, subindo até aos 1199 metros. A leste, a serra do Mogadouro é pouco mais que uma série de colinas que separam o Sabor do Douro, mas mesmo assim chega aos 997 metros. A norte, junto à fronteira espanhola, erguem-se as serras maiores: a serra da Coroa que sobe até aos 1274 metros de altitude a norte de Vinhais, e a serra de Montesinho que se prolonga por território espanhol, que ultrapassa os 1400 metros de altitude.

É neste contexto geográfico que se constata que a população do distrito de Bragança está em notório decréscimo. A população residente nos 12 concelhos que integram o distrito de Bragança englobava, em 1991, 157.809 indivíduos e, em 2001, decresceu para 148.883 o que representava 4,6% e 4% da população residente na Região Norte de Portugal (INE, 2009). Tal deve-se quer ao êxodo rural e ao fenómeno da emigração, quer ao decréscimo acentuado da taxa de natalidade, o que contribui para deixar alguns concelhos condenados a uma morte lenta, com uma população reduzida e envelhecida, onde apenas o património cultural se irá imortalizar. A taxa de envelhecimento no concelho de Vinhais é de 398,5 e no concelho de Vimioso é de 374,9 (INE, 2009). A população jovem e activa foge da ruralidade, que é muito acentuada em concelhos como Vinhais, Carraceda de Ansiães, Mogadouro, Vimioso, ou Freixo de Espada à Cinta, uma vez que os jovens não se identificam com esse modo de vida, baseado na prática de uma agricultura de subsistência e sem qualquer outra fonte de rendimento. Por essa razão, a população jovem tende a migrar para o meio urbano, onde procura um modo de vida mais adequado aos seus interesses, verificando-se uma maior dimensão populacional (mais população residente, edifícios e famílias), nas cidades de

Bragança, Vila Flor, Macedo de Cavaleiros e Mirandela. É exactamente nestas cidades que se verifica também um maior dinamismo económico de base industrial.

Em relação à educação, existe um aumento da frequência do ensino neste distrito, sendo que a taxa de transição/conclusão do ensino secundário no distrito de Bragança é de 75,22. São ainda de destacar comportamentos motores no aprofundamento do nível médio/superior graças à dotação mais recente de equipamentos de nível médio/superior na cidade de Bragança, Macedo de Cavaleiros, Miranda do Douro e Mirandela, o que contribui para que a taxa de escolarização no ensino superior seja nesses concelhos, respectivamente de 152,7; 35,7; 14,2 e 30,9 (INE, 2009).

As bibliotecas escolares que constituem a amostra deste estudo pertencem aos concelhos de Alfândega da Fé, Bragança, Carrazeda de Ansiães, Freixo de Espada à Cinta, Macedo de Cavaleiros, Miranda do Douro, Mirandela, Mogadouro, Torre de Moncorvo, Vila Flor, Vimioso e Vinhais.

## **2.2 Instrumentos utilizados**

Tendo este estudo como objectivo principal conhecer as práticas das bibliotecas escolares no desenvolvimento da literacia da informação, entendeu-se que o instrumento de recolha de dados a privilegiar seria o inquérito por questionário. O inquérito por questionário consiste em “colocar a um conjunto de inquiridos, (...) uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores” (Quivy, 2003, p. 190).

A aplicação de um questionário, ainda de acordo com Quivy (2003), possibilita a quantificação de uma multiplicidade de dados, o tratamento de um conjunto de dados e o proceder a numerosas análises de correlação. O mesmo autor chama a atenção para o “carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo” (2003, p. 190) e, aponta quais as condições que devem ser respeitadas: rigor na escolha da amostra; formulação clara e inequívoca das perguntas; correspondência entre o universo de referência das questões e o

universo de referência do inquirido; transmissão de confiança, honestidade e credibilidade do inquiridor ao inquirido.

O questionário aplicado pela autora baseia-se parcialmente nos questionários do modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares da responsabilidade do Gabinete Nacional da Rede de Bibliotecas Escolares, por considerar que, tendo estes questionários sido aplicados por um organismo público com responsabilidades directas no que concerne às bibliotecas escolares, deverão ter sido seguidos os procedimentos já referidos quanto à construção de um instrumento de recolha de dados desta natureza.

A elaboração do questionário foi orientada pelas questões de investigação que definimos para o nosso trabalho e que foram já apresentadas. Assim, depois de definida a problemática a investigar, a elaboração e a aplicação do questionário processaram-se em distintas fases.

O questionário foi elaborado recorrendo à aplicação do GoogleDocs, disponível para esse efeito e que traz inúmeras vantagens, pois não só permite construir um questionário que tenha um aspecto agradável e apelativo, como facilita muito as respostas por parte dos inquiridos, os quais na maioria das situações apenas têm que clicar na opção adequada, e torna desnecessária a sua impressão. Inicialmente o questionário foi pré-testado junto de duas professoras bibliotecárias, não integradas na amostra do estudo e que aceitaram colaborar. Desta forma, atendendo às opiniões manifestadas pelas respondentes e através da análise das respostas dadas, algumas questões foram reformuladas e reorganizadas, de forma a conseguir a clareza desejada, tendo-se conseguido que todas as questões sejam de resposta simples, sendo na maioria das situações apenas necessário escolher a opção pretendida. Nos casos onde se revelou necessário escrever a resposta, esta era curta e objectiva.

Em relação ao conteúdo do questionário, este foi dividido em cinco partes, a saber: A- Caracterização da biblioteca escolar e da escola; B- Recursos humanos; C- Integração da biblioteca escolar na escola; D- Serviços da biblioteca escolar para promoção da literacia da informação; E- Formação para a literacia da informação no plano de actividades da biblioteca escolar e F- Caracterização dos utilizadores da biblioteca escolar quanto à literacia da informação.

Através das várias questões pretendia-se caracterizar as bibliotecas escolares e os seus recursos humanos, o grau de integração da biblioteca escolar na instituição a que pertence, as actividades promovidas pela biblioteca conducentes ao desenvolvimento da literacia da informação e o nível de desenvolvimento das competências de informação dos alunos. Pretendia-se também verificar se havia alguma relação entre o grau de formação do professor bibliotecário e a qualidade das actividades desenvolvidas para a literacia da informação, bem como se existia alguma relação entre o nível do programa de desenvolvimento da literacia da informação e as competências de informação dos alunos.

Após a elaboração da versão definitiva do questionário (ver Anexo), os directores das escolas/agrupamentos foram contactados por carta, com o objectivo de lhes dar a conhecer o tema do estudo a ser desenvolvido e a nossa intenção de aplicar o questionário aos professores bibliotecários.

Seguidamente os professores bibliotecários foram contactados por correio electrónico, a fim de lhes explicar o objectivo do inquérito por questionário e de saber da sua disponibilidade para lhe responderem. Depois de receber algumas respostas afirmativas, o questionário foi enviado por correio electrónico aos professores bibliotecários, em meados de Julho, tendo-lhes sido solicitado que respondessem e submetessem o questionário para reenvio automático, até finais de Agosto. Onze professores responderam dentro do prazo pedido e os outros, apesar de repetidamente lhes ter sido solicitada resposta, não chegaram a fazê-lo.

### **3. Análise dos resultados**

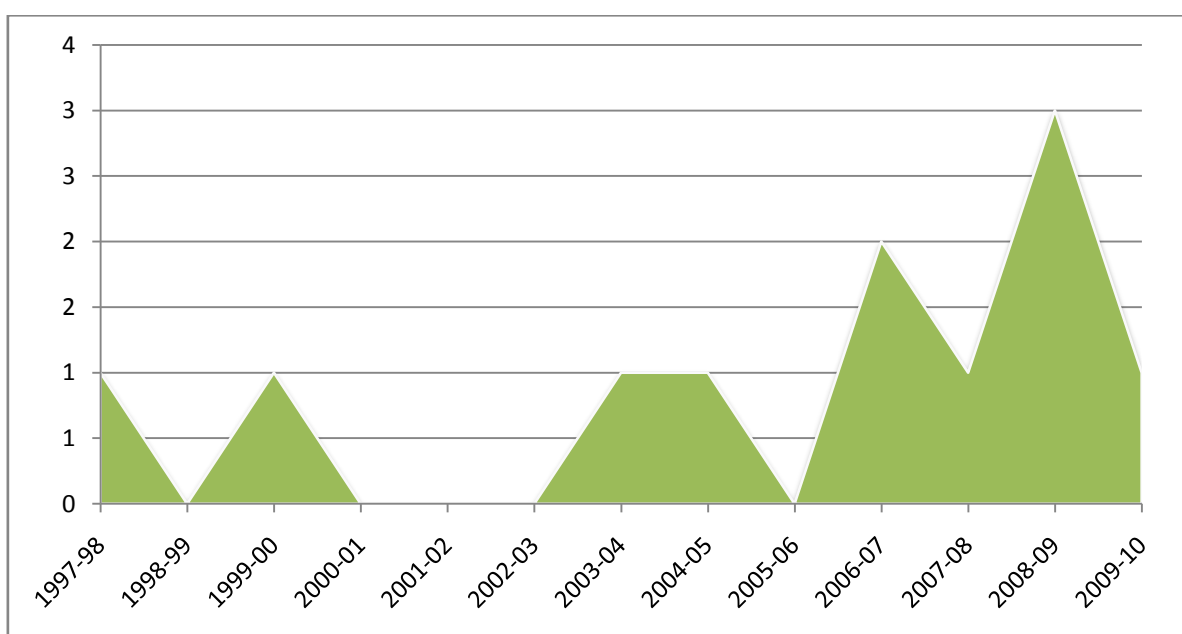
Os resultados do inquérito por questionário apresentados dizem respeito a onze escolas do distrito de Bragança, as quais não se encontram identificadas ao longo deste estudo, sendo apenas referidas por BE e um número (BE1, BE2...).

Para uma melhor compreensão da problemática a estudar, a apresentação dos dados recolhidos foi organizada seguindo a estrutura do próprio questionário, analisando-se, de forma exaustiva, todos os dados recolhidos. Seguidamente procedeu-se a um cruzamento de dados procurando analisar as relações de diferentes variáveis presentes no questionário.

## A- Caracterização da biblioteca escolar e da escola

É relevante referir que as onze bibliotecas analisadas se encontram integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, sendo que as datas de integração são bastante díspares, pois variam entre 1997, data da primeira integração de uma biblioteca no distrito de Bragança e 2009, data em que a última das bibliotecas analisadas entrou na RBE, conforme se pode verificar no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Integração das BE na RBE



As escolas cujas bibliotecas foram alvo de análise neste estudo têm entre 310 e 1811 alunos, como ilustra o Quadro 6. Constata-se que existe uma escola com uma população estudantil inferior a 200 alunos, duas com cerca de 300 alunos, uma com aproximadamente 400 alunos, uma com 500 alunos, duas com alunos na casa das 6 centenas, duas que se aproximam dos 1000 alunos e duas que se integram na casa dos 1000 alunos. Dentro desta realidade, ainda podemos constatar que apenas uma escola, a BE5, não tem alunos de 2º ciclo, enquanto três das escolas analisadas não têm alunos do secundário, a BE4, BE6 e BE7, verificando-se que esta última não tem nem alunos de 3º ciclo, nem de secundário o que, logicamente, implica que seja a escola com menor número de alunos. As restantes escolas têm tanto aluno de 2º e 3º ciclo, como do ensino secundário, o que nos indica tratarem-se estas de agrupamentos verticais pertencentes a zonas com reduzida população estudantil. Quanto à distribuição dos

alunos por ciclos de ensino verifica-se, de um modo geral que ela é irregular, estando a grande maioria dos alunos agrupados no 3º ciclo, sendo que a BE2, BE3, a BE9 e a BE10 têm notoriamente menos alunos no 2º ciclo, enquanto a BE8 e a BE11 têm menos alunos no ensino secundário.

**Quadro 5 – Número de alunos e distribuição dos alunos por ciclos**

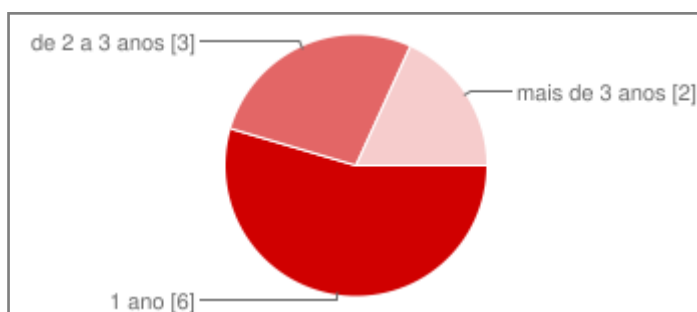
	Nº total de alunos	Percentagem	Nº de alunos do 2º ciclo	Percentagem	Nº de alunos do 3º ciclo	Percentagem	Nº de alunos do secundário	Percentagem
BE1	430		133		177		120	
BE2	410		80		150		180	
BE3	794		147		336		311	
BE4	500		270		230		0	
BE5	872		0		484		388	
BE6	152		73		79		0	
BE7	92		92		0		0	
BE8	337		110		160		67	
BE9	314		78		137		99	
BE10	438		94		221		123	
BE11	625		175		300		150	
	<b>4964</b>	<b>100%</b>	<b>1252</b>	<b>25,2%</b>	<b>2274</b>	<b>45,8%</b>	<b>1438</b>	<b>29%</b>

Segundo estes dados, podemos verificar que a quantidade de alunos no distrito de Bragança tem tendência a diminuir: o número de alunos do 2º ciclo, que são aqueles que constituem a base para os restantes ciclos, corresponde a 25,2% do total, o número de alunos do 3º ciclo corresponde a 45,8% do total, enquanto o número de alunos do secundário corresponde a 29%. Esta diminuição significativa do número de alunos é um fenómeno que se tem vindo a acentuar ao longo dos últimos anos no Distrito de Bragança, o que não impede que a quantidade de alunos seja ainda significativa e, sobretudo, que o trabalho que a biblioteca escolar possa desenvolver com esses potenciais utilizadores não se revista de extrema importância.

## B- Recursos humanos

Em termos de experiência dos professores bibliotecários no cargo verifica-se que esta não é muita, de acordo com o Gráfico 6. A maioria – 6 professores – encontra-se a desempenhar estas funções há apenas um ano, três professores têm entre dois e três anos de experiência e três professores desempenham este cargo há mais de três anos.

Gráfico 6 – N.º de anos de experiência do professor bibliotecário na BE

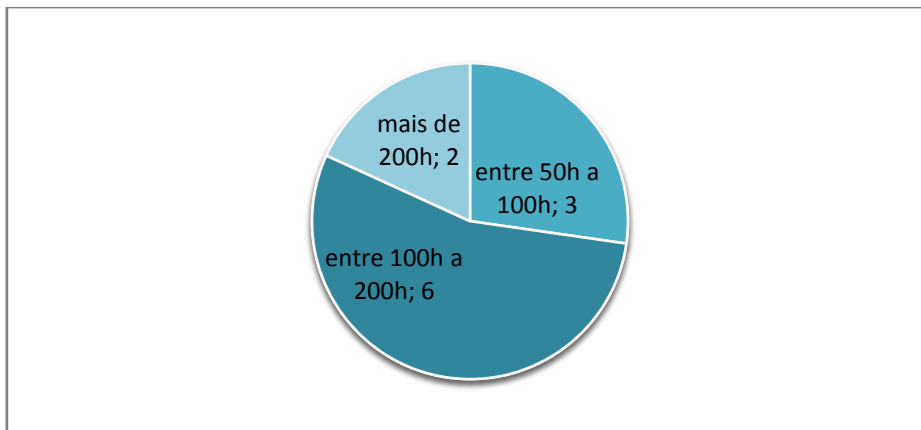


Quanto à formação na área das bibliotecas escolares, verifica-se, de acordo com o Gráfico 7, da página seguinte, que a totalidade dos coordenadores possui formação, na modalidade de formação contínua. Este é um facto relevante, pois a própria a Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho, que criou a função de professor bibliotecário nas escolas, indica que cabe ao director do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada seleccionar e designar para as funções de professor bibliotecário aqueles que possuam 4 pontos de formação académica ou contínua na área das bibliotecas escolares, o que corresponde a 100 horas de formação na área das bibliotecas escolares. A maioria dos inquiridos encontra-se nessa situação, pois frequentou acções num total que se situa entre as cem e as duzentas horas de formação, havendo 2 professores bibliotecários que frequentaram acções de formação que, no total, ultrapassam as duzentas horas e 3 professores bibliotecários que frequentaram acções que se situam entre as 50 e as 100 horas, como ilustra o Gráfico 7, da página seguinte.

No que diz respeito à formação especializada, regista-se que nenhum professor bibliotecário inquirido possui qualquer tipo de formação especializada (licenciatura, mestrado, pós-

graduação ou doutoramento) na área das bibliotecas escolares, como se pode verificar no Quadro 7.

**Gráfico 7- Formação contínua na área de Bibliotecas**



**Quadro 6 – Outras formações na área das Bibliotecas**

Outras formações na área das Bibliotecas	
Licenciatura	0
Especialização/ Pós-Graduação	0
Mestrado	0
Doutoramento	0

O trabalho que uma biblioteca escolar deve desenvolver, no âmbito da literacia da informação, é exigente do ponto de vista da formação necessária para o efeito. No caso dos professores inquiridos, alguns terão, certamente, preparação para o realizar, mas verifica-se que há falta de formação especializada na área das bibliotecas escolares.

Quanto às equipas docentes das bibliotecas analisadas, as realidades são muito díspares, como se pode ver no Quadro 8 da página seguinte, sendo constituídas por um mínimo de 1 e um máximo de 6 elementos. Verifica-se que a BE8 tem apenas 1 elemento na equipa, o que é manifestamente insuficiente, em contrapartida, a BE4 tem 6 elementos, com um número total de horas na BE de 192h, o que é excessivo. As restantes equipas variam no número de

membros, tendo a maioria 5 professores. Estas discrepâncias ficam a dever-se a uma ausência de legislação ou, pelo menos, de orientações, quanto ao número adequado de professores para as equipas das bibliotecas, ficando essa definição ao critério dos directores e dos regulamentos internos das escolas.

A mesma situação de desigualdade se constata em relação ao número de horas que os professores da equipa trabalham na biblioteca. Verifica-se por exemplo que na BE2 cinco professores trabalham na biblioteca 50 horas, enquanto na BE3 cinco professores apenas têm um total de 6 horas na biblioteca, já na BE9, o mesmo número de professores têm um total de 7 horas, mas na BE11, cinco professores trabalham 45 horas. Esta disparidade mantém-se ao analisarmos a situação da BE5, com 3 professores e um total de 48 horas, da BE6, também com 3 professores na equipa, mas com um total de 30 horas e da BE7 com 3 professores, mas que trabalham na biblioteca apenas 13 horas na totalidade.

Estas situações podem ficar a dever-se a uma variedade de razões, como, por exemplo, a consciência por parte do Director de que a gestão de uma biblioteca é algo exigente e que requer muitas horas de trabalho ou, numa perspectiva totalmente diferente, a necessidade de ocupar professores com redução total ou parcial da componente lectiva, por motivos de saúde ou da existência de horários zero.

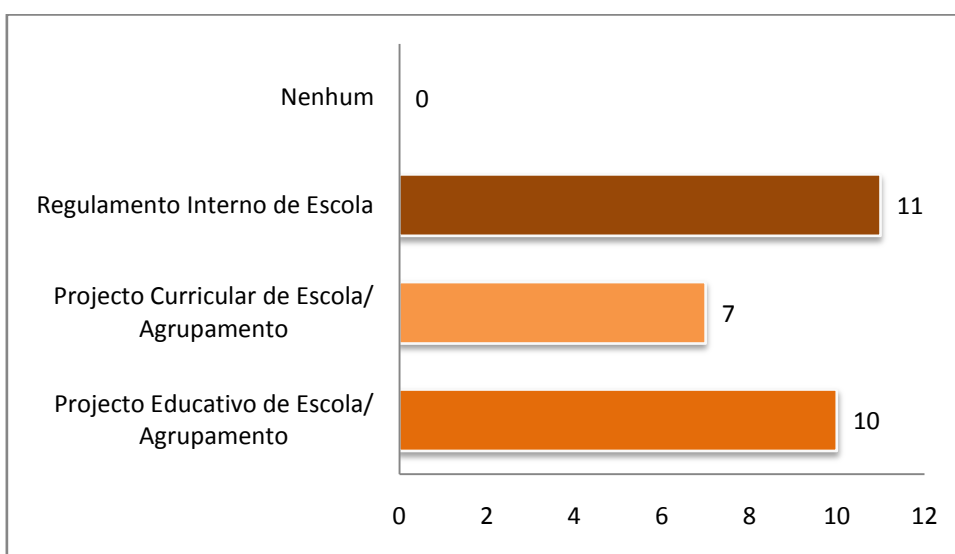
**Quadro 7 – Equipas docentes das BE**

Nº de professores da equipa		Nº total de horas dos professores da equipa	1 ano de experiência	entre 2 a 3 anos	mais de 3 anos
BE1	2	19	1	1	0
BE2	5	50	1	2	2
BE3	5	6	2	4	0
BE4	6	192	1	2	3
BE5	3	48	2	2	1
BE6	3	30	2	1	0
BE7	3	13	1	0	0
BE8	1	8	0	0	0
BE9	5	7	1	0	0
BE10	4	34	1	0	0
BE11	5	45	5	0	0

### C- Integração da biblioteca escolar na escola

De acordo com o Gráfico 8, a totalidade das bibliotecas escolares analisadas encontra-se integrada no Regulamento Interno, em dez delas a BE consta no Projecto Educativo da escola/agrupamento e em sete é contemplada no Projecto Curricular da escola/agrupamento. Isto indica-nos que a maioria das bibliotecas escolares está contemplada no funcionamento global da escola/agrupamento, que a integram nos documentos orientadores e reguladores da vida na escola e nos projectos e planos operacionais do seu funcionamento. Podemos deduzir que estas bibliotecas possuem as condições necessárias para realizar um bom trabalho no âmbito da literacia da informação, pois só a acção conjunta e o empenho de todos permitirá adequar a missão e objectivos da biblioteca escolar à missão e objectivos da escola e às necessidades formativas e curriculares de alunos e professores; só as bibliotecas que têm as suas infra-estruturas bem organizadas e estabilizadas podem ambicionar desenvolver um bom trabalho relacionado com a literacia da informação.

**Gráfico 8 – Integração da BE na Escola**



Se cruzarmos esses dados com o ano de integração das bibliotecas na RBE, conforme o Quadro 9 da página seguinte, podemos constatar que, de uma forma geral, as bibliotecas que entraram há mais tempo na Rede constam de todos os documentos orientadores da escola, enquanto as que entraram mais recentemente, ainda não se assumiram como centros de

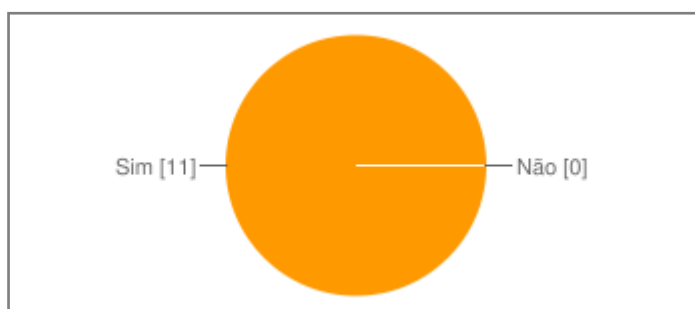
aprendizagem fundamentais para a escola ou agrupamento onde estão integradas. Verificam-se duas excepções. Uma biblioteca que entrou em 2006 na RBE e que no entanto ainda só consta num documento regulador, o Regulamento Interno, o que pode ser atribuído a diferentes possibilidades como a pouca formação ou pouca experiência do professor bibliotecário, que ainda não percebeu a importância de estabelecer a BE como centro fundamental na escola, ou porventura as poucas horas atribuídas ao professor bibliotecário para desempenhar o cargo. Por outro lado existe uma biblioteca, que tendo entrado na RBE apenas em 2009, já se encontra incluída em todos os documentos normativos da escola, o que se pode justificar com o facto de a referida biblioteca ter previamente preparado o caminho para conseguir ser aceite na Rede de Bibliotecas Escolares.

#### Quadro 8 – Integração na RBE e documentos orientadores

Ano de integração	Projecto Educativo	Projecto Curricular	Regulamento Interno
1999	X	X	X
1997	X	X	X
2003	X	X	X
2004	X	X	X
2006	X	X	X
2006			X
2007	X		X
2008	X		X
2008	X		X
2008	X		X
2009	X	X	X

Respeitando a Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho, que define como funções do professor bibliotecário representar a biblioteca escolar no conselho pedagógico, nos termos do regulamento interno, verifica-se que na totalidade das onze bibliotecas escolares estudadas o professor bibliotecário tem assento em conselho pedagógico (Gráfico 9, da página seguinte), o que prova que efectivamente já existe a consciência do papel pedagógico da biblioteca escolar e do professor bibliotecário para que se realize uma adequada articulação entre as diferentes estruturas pedagógicas da escola/agrupamento.

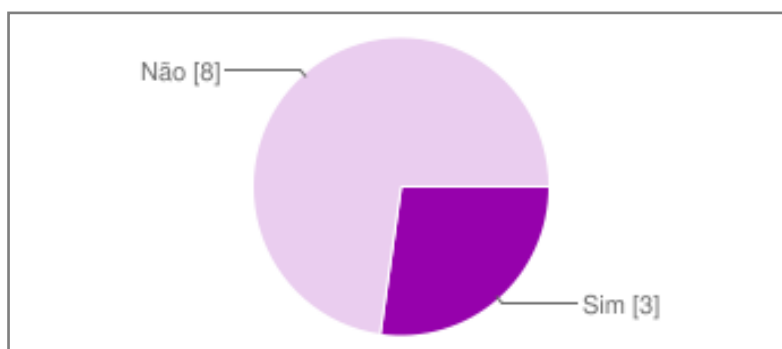
**Gráfico 9 – Participação do professor bibliotecário no Conselho Pedagógico**



#### **D- Serviços da biblioteca escolar para promoção da literacia da informação**

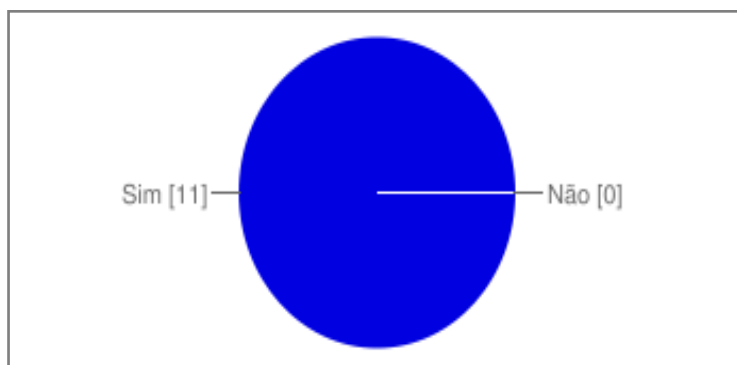
Os serviços prestados pelas diferentes BE, no sentido de promover a literacia da informação, são variados. No que respeita à disponibilização do catálogo informatizado na própria biblioteca, constatamos que a grande maioria das bibliotecas (8) não dispõe deste serviço para oferecer aos seus utilizadores. Esta é uma lacuna grave, pois impede que os utilizadores tenham acesso aos documentos de forma rápida, fácil e autónoma. Das bibliotecas analisadas, apenas 3 disponibilizam este serviço, que é fundamental para ajudar a promover a autonomia dos utilizadores, no âmbito da pesquisa e acesso à informação. De facto, os alunos não podem desenvolver competências de pesquisa bibliográfica, sem que exista esta possibilidade de consulta do catálogo, ficando, além do mais, também comprometida a rentabilização da utilização dos recursos da biblioteca.

**Gráfico 10 – Disponibilização do catálogo informatizado**



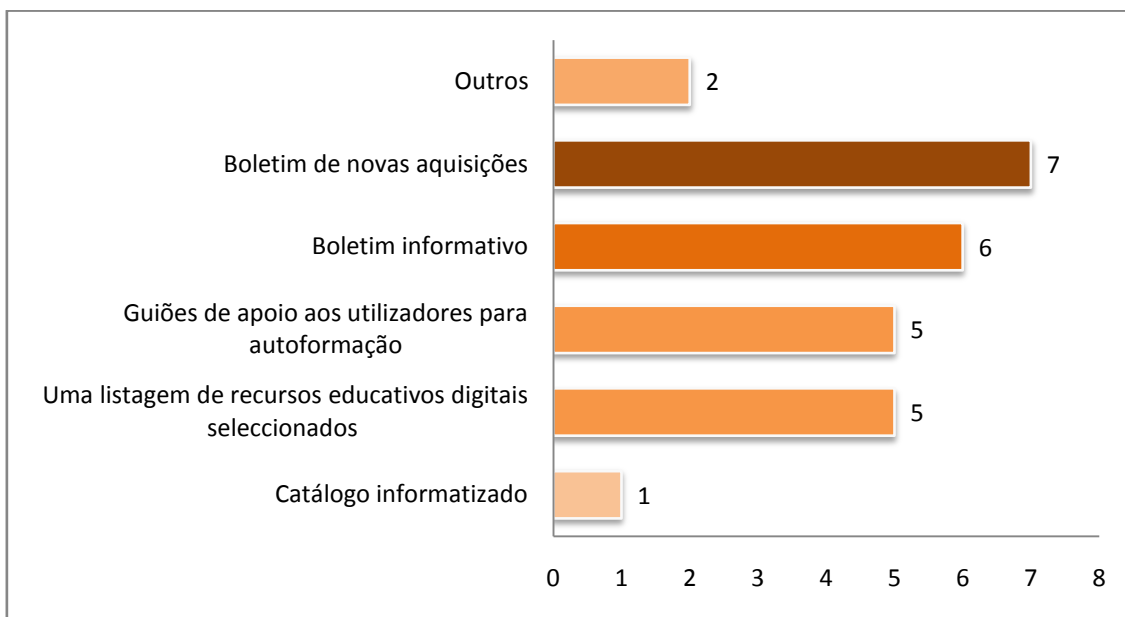
Já em termos da existência de página ou blogue na Internet, verificamos que todas as bibliotecas escolares estão conscientes das mudanças que se verificaram nos últimos anos em termos de tecnologias da informação e comunicação, e todas acompanharam essas alterações respondendo aos interesses dos seus utilizadores, pelo que todas as BE afirmaram possuir uma página ou blogue na Internet, como se comprova pelo Gráfico 11.

**Gráfico 11 – Existência de página ou blogue da BE na Internet**



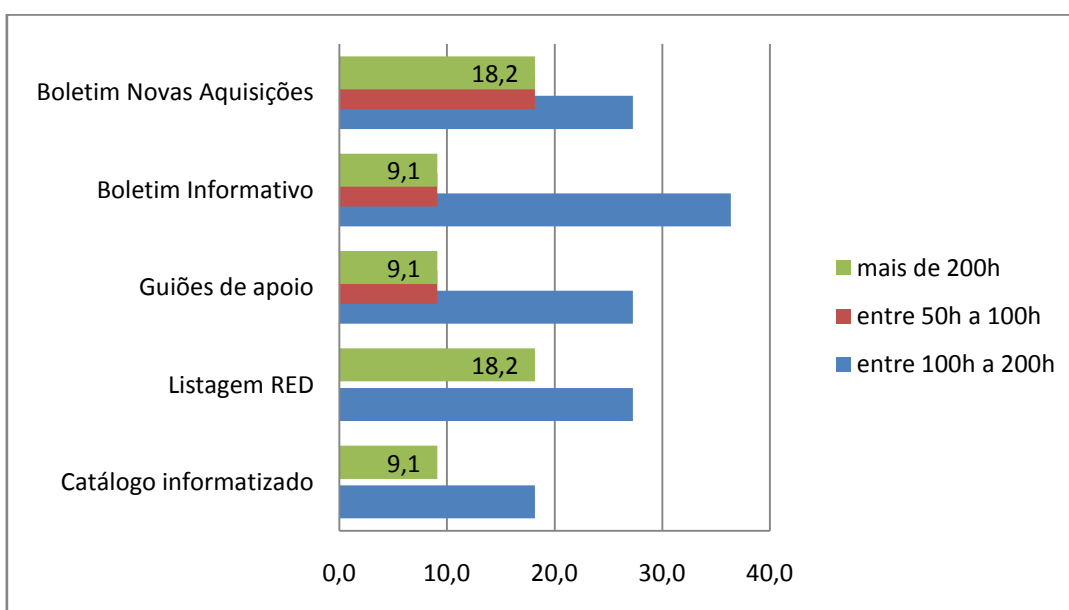
Nessas páginas ou blogues, os serviços disponibilizados pelas BE aos utilizadores variam bastante, como ilustra o Gráfico 12, da página seguinte. Das onze bibliotecas analisadas, 7 disponibilizam o boletim de novas aquisições, 6 oferecem o boletim informativo, mas apenas 5 disponibilizam guias de apoio aos utilizadores para autoformação e também apenas 5 dispõem, na sua página na Internet ou no seu blogue, de uma listagem de recursos educativos digitais seleccionados. Verificamos que unicamente 1 biblioteca disponibiliza o catálogo informatizado através da Internet. Este último aspecto não é de estranhar, pois, como já foi referido, apenas 3 bibliotecas dispõem de catálogo informatizado presencial, para consulta e pesquisa por parte dos utilizadores.

**Gráfico 12 – Serviços disponibilizados na página ou blogue**



É interessante analisar esta questão cruzando-a com a formação que os professores bibliotecários possuem na área das bibliotecas escolares. Com efeito, nos diversos serviços de apoio que a biblioteca presta e disponibiliza, o desempenho das bibliotecas com professores bibliotecários com mais horas de formação e com menos horas de formação é substancialmente diferente, como se pode ver no Gráfico 13.

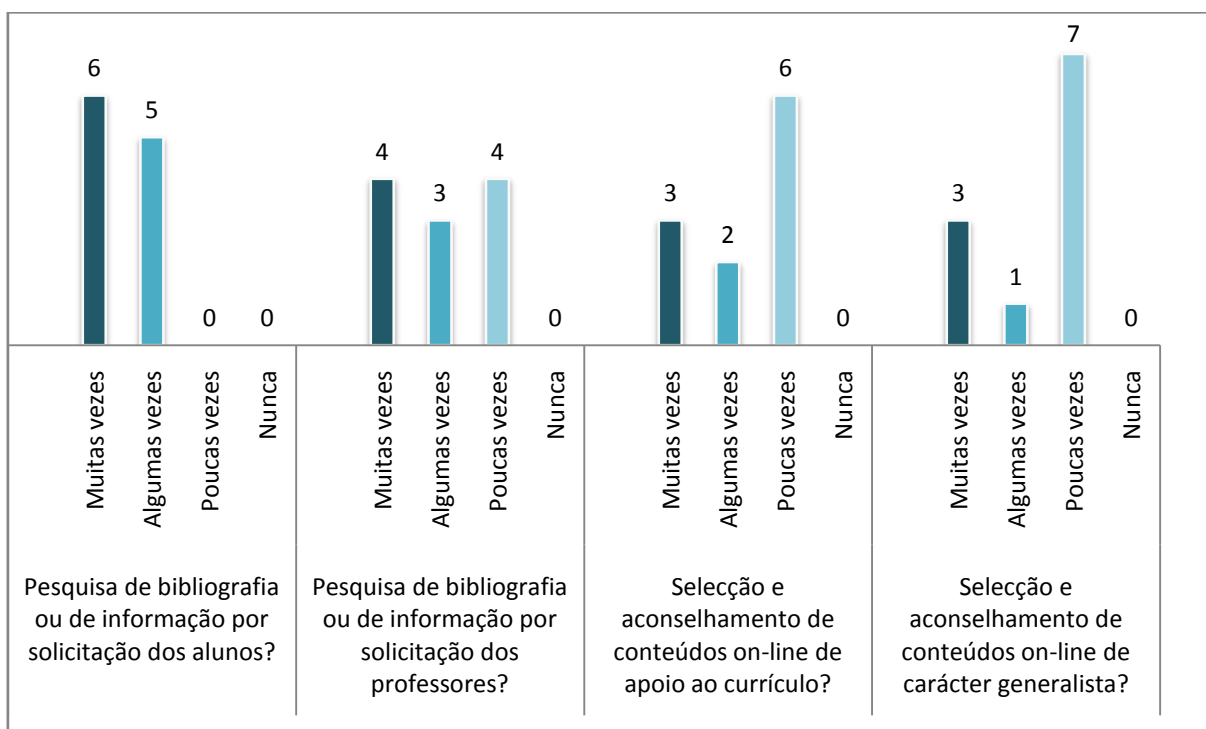
**Gráfico 13 – Relação entre a formação dos professores bibliotecários e a percentagem de serviços disponibilizados na página/ blogue da BE**



Com efeito, verifica-se que os professores bibliotecários com mais de 200 horas e os professores bibliotecários com 100 a 200 horas de formação, investem mais numa biblioteca preocupada com a literacia da informação, pois são estas as bibliotecas que possuem na sua página/blogue o catálogo informatizado e uma selecção de recursos educativos digitais para auxiliar os utilizadores da informação. Já os professores bibliotecários com menos horas de formação (entre 50 a 100 horas) preocupam-se com disponibilizar a generalidade dos serviços, mas não revelam preocupação específica em relação aos serviços mais estreitamente relacionados com a literacia da informação.

No que diz respeito ao serviço de referência, podemos verificar que todas as bibliotecas se preocupam em realizar um investimento relevante no serviço que prestam aos seus utilizadores. Destacam-se, no entanto, algumas diferenças significativas quer no tipo de serviço prestado, quer no tipo de utilizadores, como se constata pelo Gráfico 14. Tanto alunos, quanto professores são utilizadores dos serviços da BE no que concerne a pesquisa de bibliografia, sendo de realçar que os alunos são os que mais solicitam tal serviço por parte da biblioteca. Este facto pode ser explicado tanto pela menor frequência da biblioteca por parte dos professores, quanto pela maior autonomia que os professores têm na utilização dos recursos documentais da BE.

**Gráfico 14 – Serviços de referência da BE**

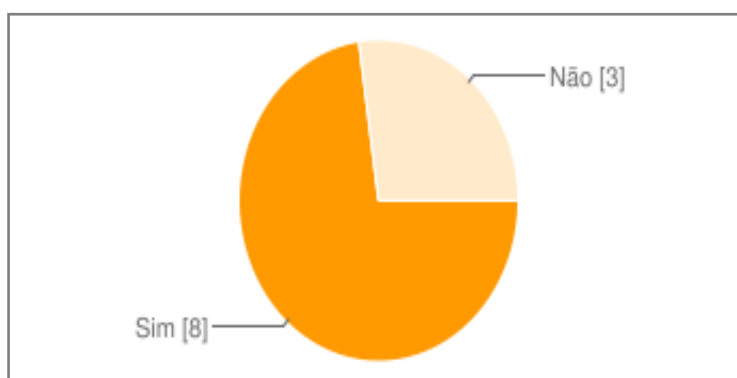


Quanto à selecção e aconselhamento de conteúdos *on-line* de apoio ao currículo constatamos que este serviço é prestado de forma bastante esporádica, quer se trate de aconselhamento e selecção de conteúdos de apoio ao currículo, quer de conteúdos de carácter generalista. Efectivamente, só 3 em 11 bibliotecas prestam esse serviço muitas vezes, enquanto 6 a 7 bibliotecas o fazem poucas vezes.

### **E- Formação para a literacia da informação no plano de actividades da biblioteca escolar**

Das onze escolas inquiridas, apenas em três delas o Projecto Educativo de Escola não inclui nos seus objectivos o desenvolvimento de competências de informação, conforme se verifica pelo Gráfico 15. É extremamente importante constatar que um número significativo de escolas analisadas (8), já adquiriu consciência e, eventualmente, já reflectiu e se preocupou sobre a importância que a literacia da informação tem para a formação e sucesso dos alunos, a ponto de incluir nos seus PE o desenvolvimento de competências de informação. Aliás, como já referimos anteriormente, o próprio perfil de competências gerais apontado pelo Ministério da Educação relaciona algumas das competências de saída do aluno no final da escolaridade básica, com as competências de informação, que pertencem ao domínio da literacia da informação.

**Gráfico 15 – Desenvolvimento da literacia da informação no Projecto Educativo**

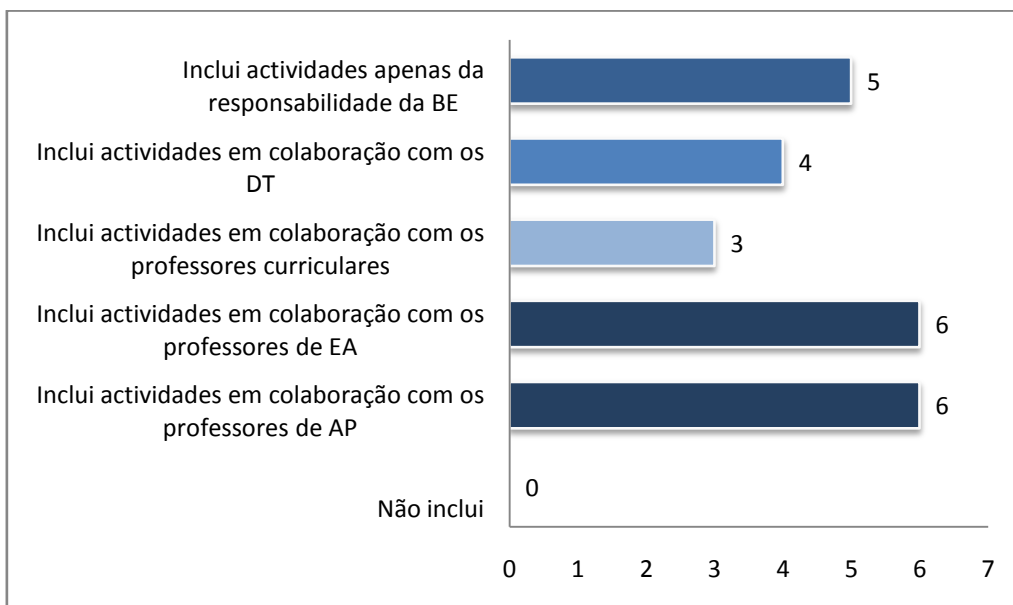


É pertinente referir que todas as bibliotecas analisadas incluem nos seus Planos de Actividades, algum tipo de actividade de desenvolvimento da literacia da informação, como ilustra o Gráfico 16. Um número significativo de bibliotecas (5) refere que promove actividades da exclusiva responsabilidade da BE, enquanto as restantes 6 bibliotecas desenvolvem actividades em colaboração com outros professores.

A maioria das bibliotecas afirma pois, que o seu plano de actividades prevê actividades ou situações de aprendizagem promotoras da literacia da informação em colaboração com outros professores. Este trabalho de articulação é de realçar como muito positivo, pois, como já foi referido na primeira parte deste trabalho, o desenvolvimento da literacia da informação é mais profícuo se levado a cabo em articulação com o currículo e plenamente integrado dentro do contexto lectivo. O trabalho articulado entre o professor bibliotecário e o professor das áreas curriculares é o que traz melhores resultados no âmbito da promoção da literacia da informação.

Quanto às actividades em colaboração, elas são feitas com diferentes estruturas educativas intermédias, como se pode verificar no Gráfico 16. As mais mencionadas são as que incluem a articulação com os professores de Área de Projecto (6) e a colaboração com os professores de Estudo Acompanhado (6), seguidas de actividades em colaboração com os Directores de Turma (4) e com os professores curriculares (3).

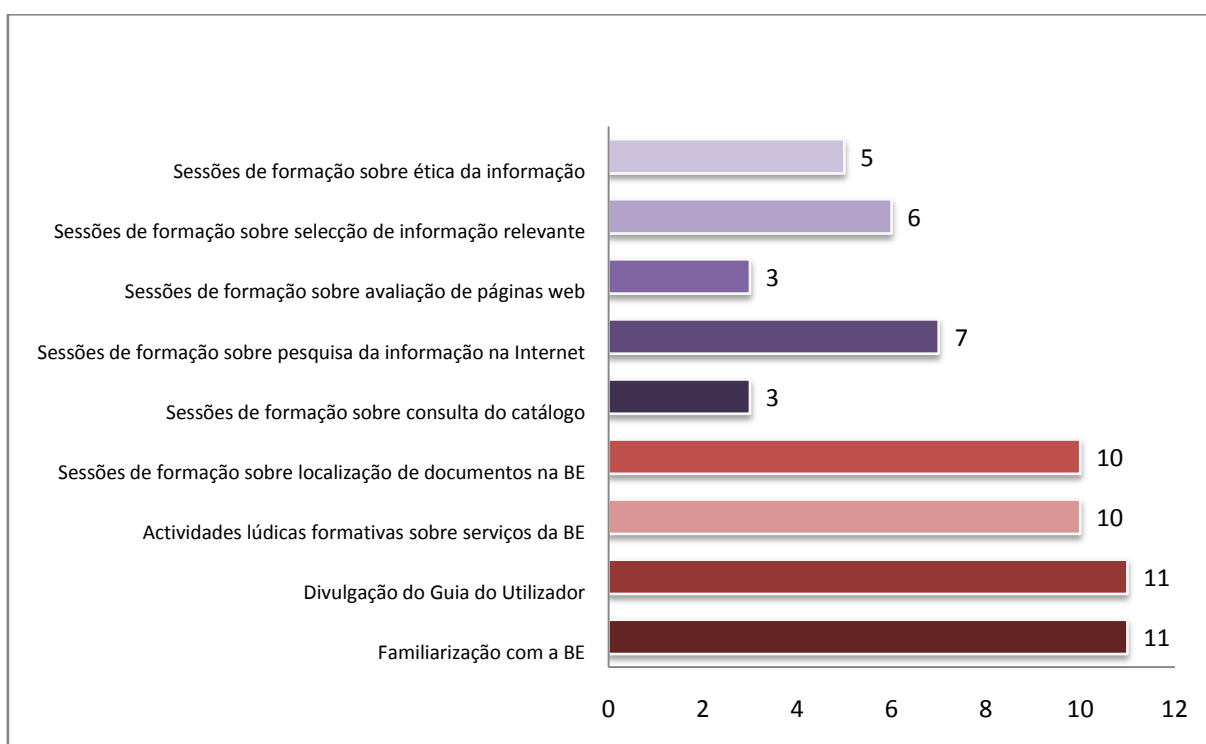
**Gráfico 16 – Actividades de desenvolvimento da LI no Plano Anual de Actividades da BE**



De acordo com o panorama descrito, poderíamos concluir que o trabalho das bibliotecas escolares no domínio da literacia da informação apresenta níveis de concretização aceitáveis, mas este dado precisa de ser cruzado com as respostas à pergunta sobre o tipo e frequência de actividades de desenvolvimento de LI levadas a cabo pelas bibliotecas.

Em relação às actividades organizadas pelas bibliotecas no âmbito da formação de utilizadores e no âmbito do desenvolvimento da literacia da informação propriamente dita, foi possível concluir, após a análise dos resultados, que a globalidade das bibliotecas realiza sobretudo actividades de formação de utilizadores, como ilustra o Gráfico 17. Assim, é possível constatar que as onze bibliotecas escolares analisadas realizam actividades de familiarização com a BE e actividades de divulgação do guia de utilizador da BE (normalmente destinadas aos novos alunos), dez dessas bibliotecas desenvolvem actividades lúdicas formativas sobre os serviços oferecidos pela biblioteca e também dez bibliotecas realizam sessões de formação sobre a localização de documentos na biblioteca. Conforme já foi referido na primeira parte deste trabalho, embora estas sejam actividades importantes, este tipo de formação tradicional incide nas chamadas competências de biblioteca, ou seja as competências necessárias para tirar partido da biblioteca, e não tanto nas competências de informação propriamente ditas, que são o objecto de estudo deste trabalho.

**Gráfico 17 – Actividades de formação de utilizadores e desenvolvimento da LI**

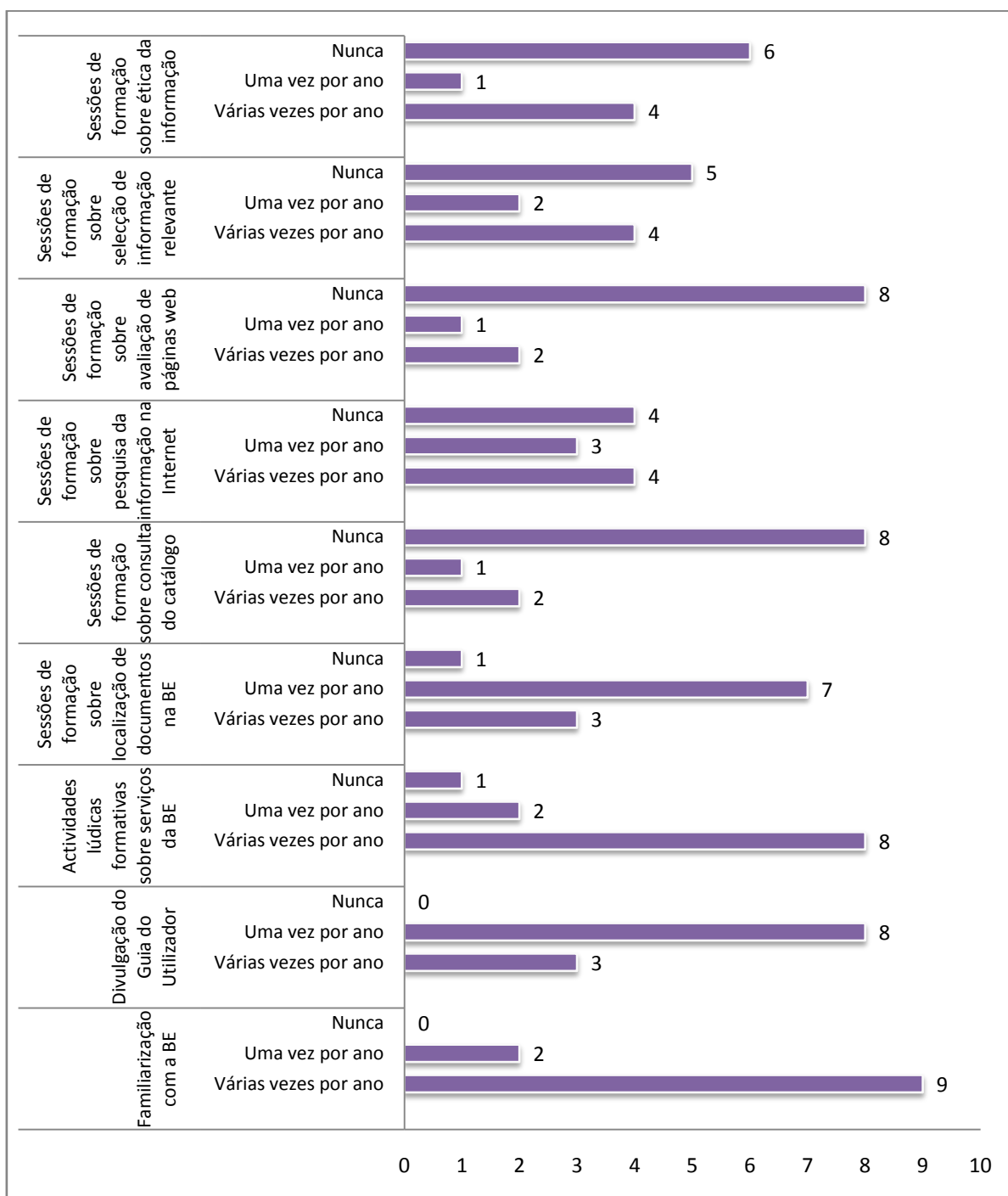


Em relação às actividades de desenvolvimento da literacia da informação verifica-se que estas são bastante mais esporádicas, conforme o Gráfico 18, da página seguinte.

As sessões de formação sobre consulta do catálogo são realizadas apenas por 3 bibliotecas, provavelmente porque só 3 bibliotecas possuem catálogo para pesquisar. Duas bibliotecas fazem essas sessões várias vezes por ano e uma fá-lo apenas uma vez por ano. Sessões sobre pesquisa da informação na Internet não são realizadas nunca por 4 bibliotecas, embora haja outras 4 que as realizem várias vezes ao ano. Sessões sobre selecção de informação relevante são desenvolvidas por 6 bibliotecas, 4 várias vezes por ano e 2 uma vez por ano, mas 5 bibliotecas nunca ensinam os alunos a seleccionar e destringir a informação relevante da irrelevante.

A questão da ética da informação, que é tão pertinente nos nossos dias, apenas é trabalhada por 5 bibliotecas, sendo que 4 o fazem várias vezes por ano e 1 uma vez por ano, mas 6 das 11 bibliotecas, nunca abordaram essa temática em sessões de formação. As sessões que parecem ser as menos desenvolvidas são as de avaliação de páginas da Internet, que não são realizadas nunca por 8 das 11 bibliotecas analisadas, constatando-se que apenas 3 bibliotecas as realizam e 1 delas fá-lo uma vez por ano.

**Gráfico 18 – Frequência das actividades de desenvolvimento da literacia da informação**



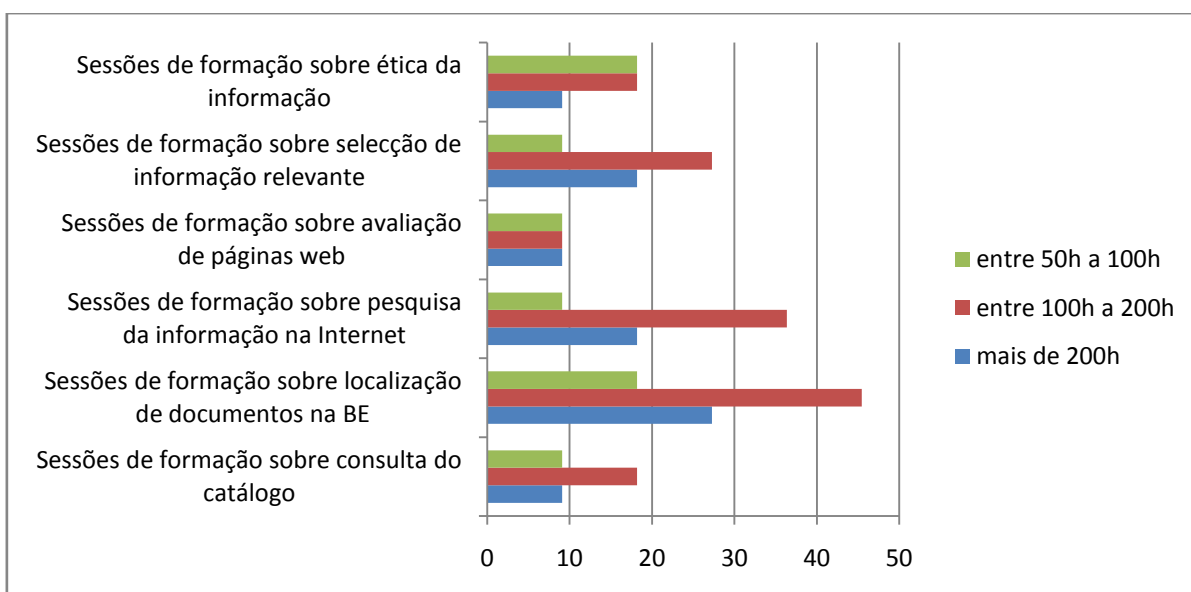
Se tivermos em conta que a biblioteca escolar deve servir “para disponibilizar a informação, seleccioná-la, validá-la e ensinar os alunos a escolher” (Calçada, 1998, p. 7) é necessário que as actividades levadas a cabo pela biblioteca para apoiar os alunos e restantes utilizadores tenham o intuito de “fazer com que as pessoas utilizem as bibliotecas para aumentar as suas literacias” (Calçada, 1998, p. 8). A diferença verificada nas bibliotecas do distrito de Bragança, tanto em frequência, como em quantidade de sessões de desenvolvimento da

literacia da informação, por comparação com as sessões de formação de utilizadores é bastante significativa. Em termos globais, podemos constatar o carácter esporádico ou, pelo menos pouco sistemático das actividades de desenvolvimento da literacia da informação realizadas.

No que concerne o estabelecimento de uma relação entre o nível de formação dos professores bibliotecários e as actividades para a literacia da informação, verificamos que existência uma diferença significativa entre a quantidade de actividades realizadas pelos professores com mais horas de formação (mais de 200 e entre 100 a 200) e os professores com menos horas de formação (entre 50 a 100), conforme se constata pelo Gráfico 19. Embora a quantidade não seja sinónimo de qualidade, constata-se que existe uma maior preocupação por parte dos professores bibliotecários com mais formação em desenvolverem actividades que conduzam os alunos a serem mais competentes no manejo da informação.

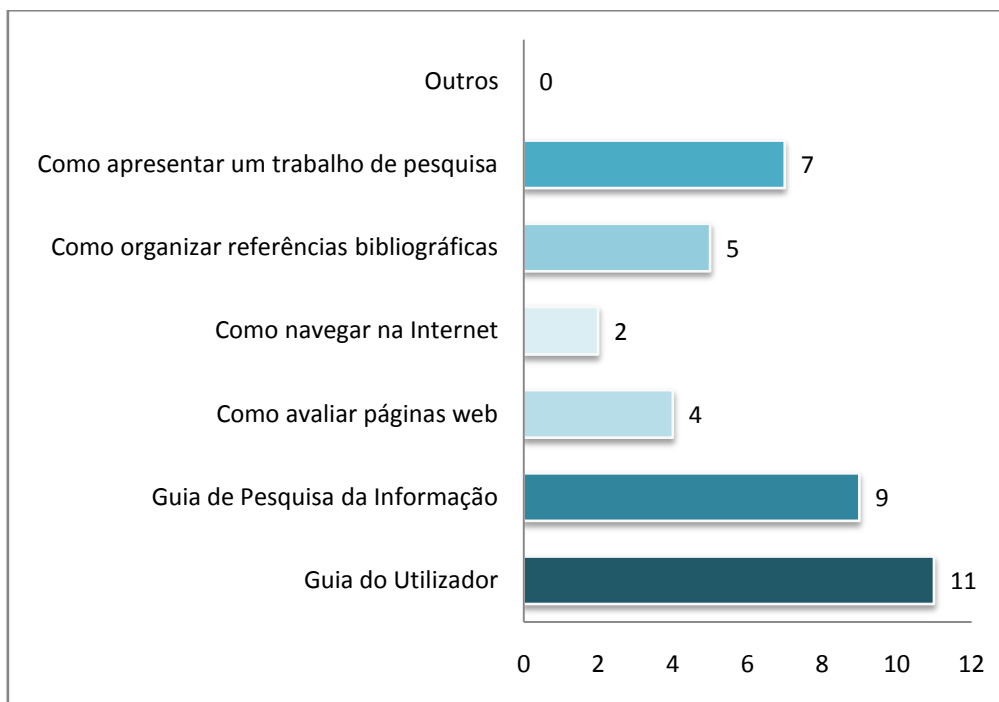
Isto leva-nos a acreditar que, de facto, a formação é um factor importante para o bom desempenho do professor bibliotecário. Aliás, como referem inúmeros autores, entre eles Monica Baró “la preparación de las personas que ejecuten las funciones de bibliotecario, como agente que reúne determinados conocimientos y competencias en el uso de la información, desde la toma de decisiones y estrategias de búsqueda al contraste y valoración crítica de las fuentes” (Baró, 2003, p.2) influencia o nível das actividades promotoras do desenvolvimento da literacia da informação.

**Gráfico 19 – Relação entre a formação dos professores bibliotecários e a percentagem de actividades de desenvolvimento da LI**



À pergunta colocada sobre a elaboração e disponibilização, por parte da biblioteca escolar, de materiais informativos de apoio aos utilizadores, todas as bibliotecas responderam afirmativamente, como é ilustrado pelo Gráfico 20, embora o tipo de materiais variasse.

**Gráfico 20 – Materiais informativos de apoio aos utilizadores**

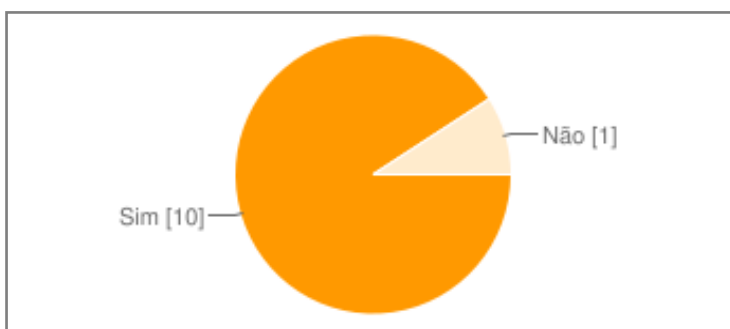


Verificamos que, do conjunto de materiais previstos pelo questionário, aquele que é mais disponibilizado pelas bibliotecas é o guia de utilizador da BE. De facto, a totalidade das bibliotecas possui e disponibiliza o guia de utilizador, para apoiar os alunos na utilização da biblioteca da escola, como aliás já tínhamos comprovado na questão anterior, em que todas as bibliotecas responderam que realizavam sessões de divulgação do referido guia. Em relação a outros materiais, mais relacionados com competências de informação, constatamos que 9 bibliotecas disponibilizam um guia sobre pesquisa de informação, 7 possuem um guia sobre como apresentar um trabalho escrito, 5 orientam os alunos para a realização de referências bibliográficas, 4 em 11 bibliotecas têm um guia que ajude os alunos a avaliar páginas Web e apenas 2 em 11 disponibilizam um guia sobre como navegar na Internet. Nenhuma biblioteca disponibiliza todos os materiais em simultâneo. Constatamos que, embora nalguns aspectos mais específicos ainda não se tenha chegado a uma percentagem total de bibliotecas a desenvolver materiais de apoio, existe um número significativo de BE que revela preocupação em contribuir para a formação dos alunos ao nível das competências de informação. De facto,

todos estes materiais de suporte são extremamente importantes no apoio que podem proporcionar aos alunos para a promoção das competências de informação. A biblioteca escolar, ao disponibilizar materiais que sirvam para a autoformação de todos os seus utilizadores, contribui sem a mínima dúvida para a consolidação de competências quanto ao acesso, localização e selecção da informação, participando desta forma no desenvolvimento da literacia da informação.

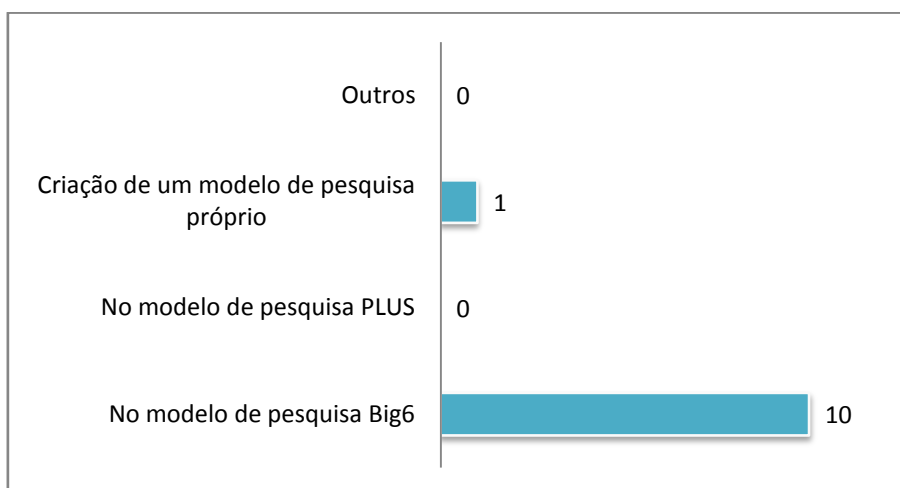
Esta preocupação, por parte das bibliotecas escolares, em apoiar os seus utilizadores no desenvolvimento de competências de informação, é visível ao constatarmos que o número de bibliotecas que disponibilizam um modelo de pesquisa de informação é de 10 bibliotecas em 11, conforme o Gráfico 21 ilustra.

**Gráfico 21 – Existência de um modelo de pesquisa de informação**



Uma leitura mais atenta dos dados leva-nos a concluir que talvez a questão não tenha sido inteiramente compreendida por alguns dos professores bibliotecários que responderam ao questionário, pois se verificarmos a resposta à questão seguinte (Gráfico 22, da página seguinte), que se prende com o tipo de modelo adoptado, constatamos que existem 10 professores bibliotecários a responder que se baseia no modelo *Big6* e 1 a responder que foi criado um modelo próprio. Isto leva-nos a concluir que o número de bibliotecas que disponibiliza um modelo de pesquisa da informação é na realidade superior e que, na verdade, 100% das bibliotecas elaboraram e disponibilizaram um modelo de pesquisa de informação, destinado a apoiar os alunos no decorrer do processo de pesquisa de informação.

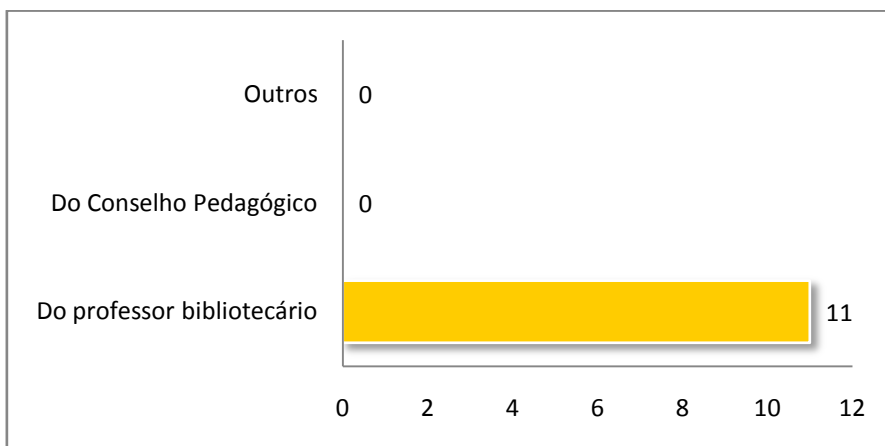
Gráfico 22 – Tipo de modelo de pesquisa de informação



O modelo adoptado pela maioria das bibliotecas escolares foi um modelo já existente, o *Big6*. Esta predominância da utilização do *Big6* pode ficar a dever-se a uma multiplicidade de factores que se prendem quer com a sua adequação à faixa etária dos alunos, quer com o facto de ser o modelo que está disponível há mais tempo, em português, na página da RBE, quer também com o facto de, como já foi anteriormente referido, ser bastante fácil de manusear e utilizar, quer ainda com a sua ampla divulgação através da Internet. Apenas uma biblioteca menciona que o modelo de pesquisa que utiliza foi criado pela própria biblioteca.

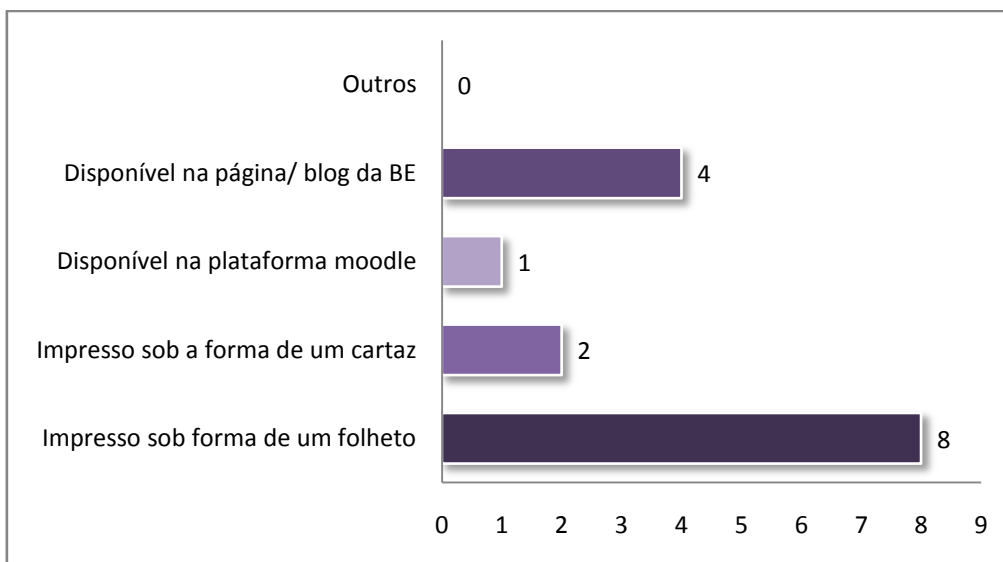
Para ajuizar do grau de intervenção das BE quanto à elaboração ou adaptação do modelo de pesquisa, pretendia-se saber se a iniciativa para a sua elaboração tinha partido do professor bibliotecário ou de outros elementos da escola. Constatou-se que na totalidade das bibliotecas escolares, o modelo foi elaborado ou adaptado por iniciativa do professor bibliotecário, conforme demonstra o Gráfico 23, da página seguinte. Isto revela que todos os professores bibliotecários têm consciência da importância que a existência deste instrumento de ajuda tem para o desenvolvimento de competências de informação nos utilizadores.

**Gráfico 23 – Iniciativa para a elaboração do modelo de pesquisa**



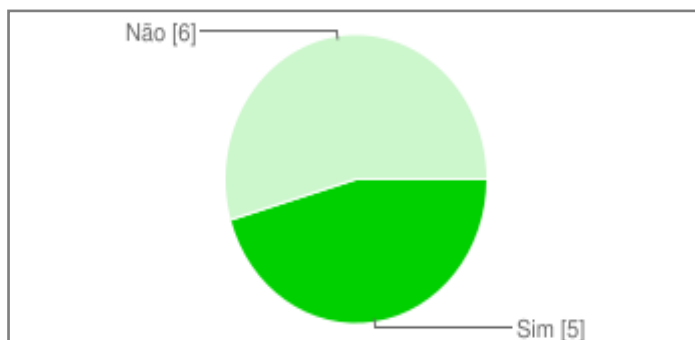
O modelo de pesquisa existente foi divulgado sob diferentes formas, utilizando as bibliotecas escolares mais do que uma estratégia para dar a conhecer o modelo à comunidade, conforme ilustra o Gráfico 24. A maioria das bibliotecas (8) disponibiliza o modelo de pesquisa impresso sob a forma de folheto, 4 bibliotecas afirmam que se encontra disponível na página ou no blogue da BE, 2 têm-no impresso sob a forma de cartaz e 1 biblioteca disponibiliza-o na plataforma moodle da escola.

**Gráfico 24 – Disponibilização do modelo de pesquisa**



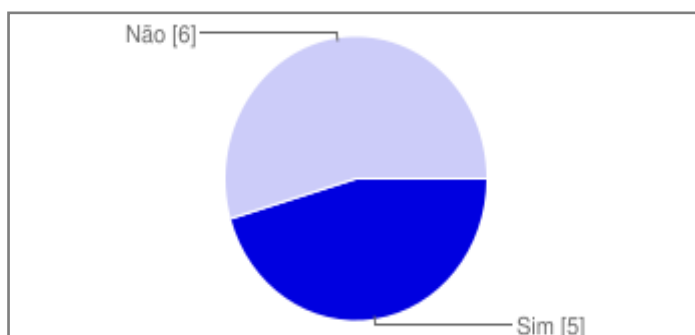
Apesar destas formas diversificadas de divulgação que todas as bibliotecas escolares praticam, verifica-se que apenas em 5 das 11 bibliotecas inquiridas, o modelo de pesquisa adoptado pela biblioteca foi assumido por toda a escola (Gráfico 25).

**Gráfico 25 – Adopção do modelo de pesquisa pela escola**



Este número explica que, também em relação à utilização do modelo de pesquisa por parte dos professores, apenas em 5 bibliotecas ele seja utilizado por todos os professores da escola, sempre que os alunos realizam trabalhos de pesquisa na biblioteca (Gráfico 26). É pertinente referir que estes números são coincidentes, ou seja, que os professores que utilizam o modelo de pesquisa sempre que os alunos fazem trabalhos de pesquisa, pertencem a escolas cujas bibliotecas afirmam ter o modelo sido adoptado pela escola, o que demonstra desde logo a crucial importância da assumpção dos instrumentos disponibilizados pela biblioteca pela escola, para que os professores percebam a relevância que têm e assim se sintam motivados a explorá-los e utilizá-los de forma sistemática com os seus alunos.

**Gráfico 26 – Utilização do modelo de pesquisa pelos professores**

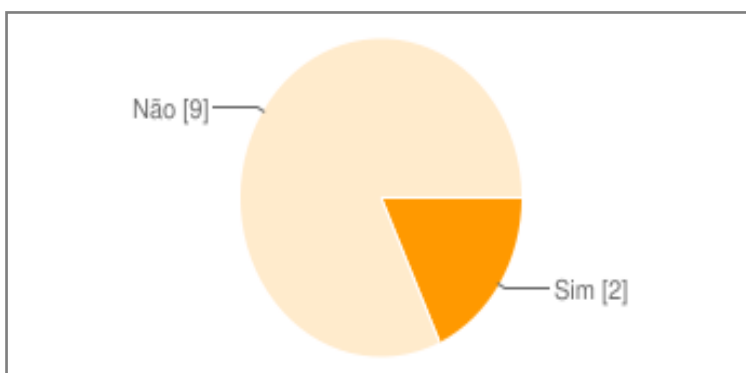


Este número de utilizações do modelo de pesquisa por todos os professores da escola, quando os alunos realizam trabalhos de pesquisa na biblioteca (5), leva-nos a concluir que esta situação ainda não é a mais conducente ao desenvolvimento sistemático e consolidado das competências de informação dos alunos. Com efeito, como já foi referido anteriormente neste trabalho, a utilização sistemática de um modelo de pesquisa de informação permite aos alunos, a interiorização de um conjunto de etapas importantes para o desenrolar do processo de pesquisa de informação.

É no entanto, fundamental que a escola enquanto instituição, contribua para este processo, através da adopção, e posterior divulgação a toda a comunidade, do modelo de pesquisa de informação adoptado, para que os professores possam compreender a importância deste instrumento no desenvolvimento das competências de informação dos alunos.

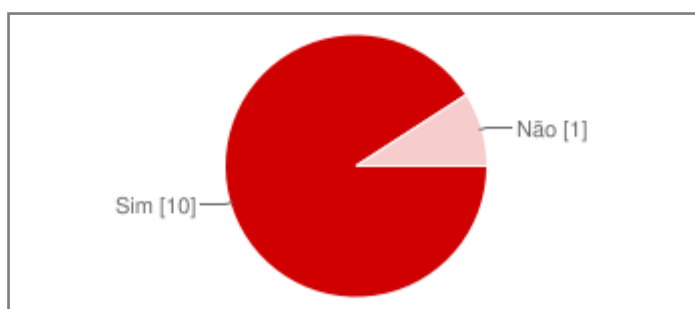
É de realçar que apenas em 2 bibliotecas os professores dão a conhecer antecipadamente à BE os trabalhos de pesquisa a realizar pelos alunos, de acordo com o Gráfico 27. Esta situação é reveladora de uma grande falta de articulação entre os professores e a biblioteca, o que pode levar a que a biblioteca nem sempre consiga responder adequadamente às solicitações dos alunos. Se, com a devida antecedência, os professores curriculares informassem a biblioteca da temática dos trabalhos de pesquisa a realizar pelos alunos, com certeza o professor bibliotecário e a equipa da biblioteca teriam a possibilidade de prestar um melhor apoio.

**Gráfico 27 – Conhecimento antecipado da BE dos trabalhos de pesquisa a desenvolver**



Verificamos através do Gráfico 28, que embora a maioria das bibliotecas (10) afirme que colabora no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa por solicitação dos professores, talvez o professor curricular e o professor bibliotecário ainda não desenvolvam um trabalho tão articulado quanto o que seria desejável e talvez por esse motivo, ainda não se constituam como verdadeiros parceiros educativos, que trabalham em parceria para o desenvolvimento das competências de informação dos alunos.

**Gráfico 28 – Colaboração da BE em trabalhos de pesquisa por solicitação dos professores**



Constata-se ainda, que o conceito de colaboração não foi provavelmente inteiramente compreendido pelos respondentes, pois, se por um lado 10 escolas respondem que colaboram em trabalhos de pesquisa por solicitação dos professores, por outro lado apenas 2 têm conhecimento antecipado dos trabalhos que os alunos vão realizar. Isto implica que a colaboração oferecida pela biblioteca seja aquela que é dada no momento, sem articulação prévia e sem planificação conjunta por parte dos professores envolvidos.

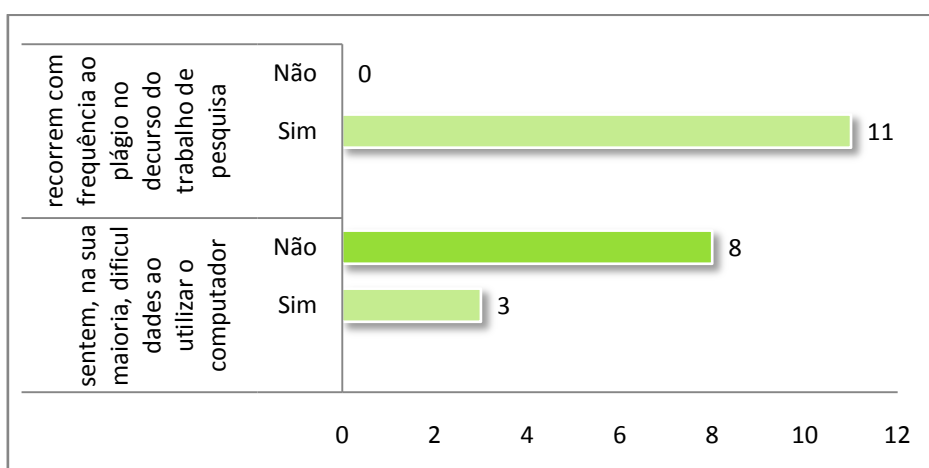
#### **F- Caracterização dos utilizadores da biblioteca escolar quanto à literacia da informação.**

Esta última parte do questionário tinha como objectivo traçar o perfil dos alunos quanto às competências manifestadas aquando do acesso, pesquisa e tratamento da informação na biblioteca. As competências analisadas foram divididas em competências negativas, positivas e neutras. As competências negativas são as das perguntas 1.10 - *sentem, na sua maioria, dificuldades ao utilizar o computador* e 1.15 - *recorrem com frequência ao plágio no decurso do trabalho de pesquisa*; as competências neutras são as das perguntas 1.8 - *preferem*

*recorrer aos recursos electrónicos para pesquisar informação*, 1.13 - *recorrem preferencialmente aos recursos impressos* e 1.16 - *solicitam frequentemente o apoio da equipa da BE para realizarem as suas pesquisas* e foram assim entendidas por acharmos que actualmente é indiferente que os alunos recorram aos recursos impressos ou electrónicos, desde que saibam seleccionar e avaliar correctamente a informação pretendida e por entendermos que nestas faixas etárias, e dado que a maioria dos alunos inquiridos se situam no 2º e 3º ciclos, não é negativo que peçam ajuda quando sentem dificuldades, sendo encarado, não tanto como falta de autonomia, mas mais como consciência da necessidade de apoio para conseguirem realizar um bom trabalho. As competências positivas, que são todas as restantes, são aquelas que reflectem comportamentos e atitudes adequadas por parte dos alunos quando manuseiam a informação.

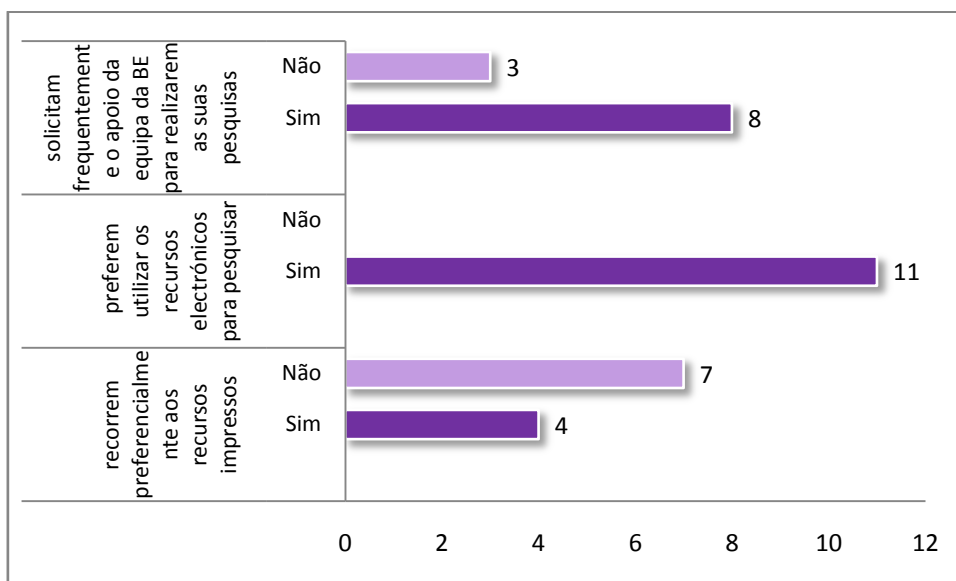
Quanto às competências negativas, constata-se, como ilustra o Gráfico 29, que a maioria dos professores bibliotecários (8) entende que os alunos não sentem dificuldades ao utilizar o computador. Já em relação ao plágio, a totalidade dos professores bibliotecários considera que os alunos recorrem com frequência ao plágio no decurso da realização dos trabalhos de pesquisa. É, no entanto, de realçar, que na resposta à questão sobre se eram realizadas sessões de formação sobre ética da informação destinadas a alunos, apenas 5 professores bibliotecários responderam que realizavam tais sessões nas suas bibliotecas.

**Gráfico 29 – Competências de informação negativas dos alunos**



Em relação às competências neutras, e de acordo com o Gráfico 30, verifica-se a preferência dos alunos pelos recursos electrónicos, em detrimento dos impressos na altura das pesquisas. Este facto é bastante natural, pois, actualmente, os alunos sentem-se muito à vontade com os formatos digitais e com a utilização do computador. Verifica-se também que existe uma larga maioria de alunos (8) que solicita a ajuda da equipa da BE para realizarem as suas pesquisas

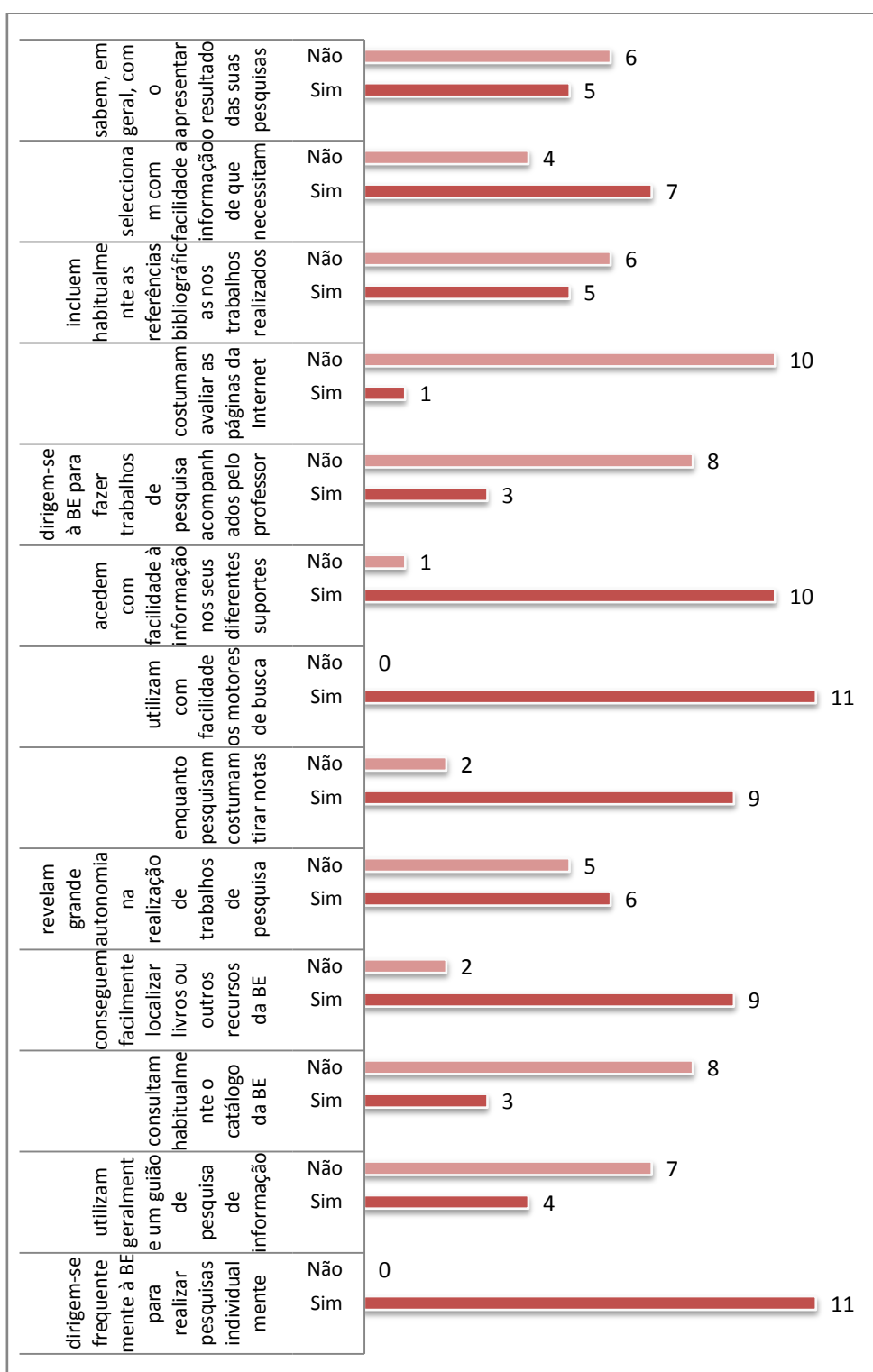
**Gráfico 30 – Competência de informação neutras dos alunos**



No que concerne às competências positivas, verifica-se, como ilustra o Gráfico 31 da página seguinte, que das 13 competências analisadas, 7 têm respostas francamente positivas e 6 ainda não alcançaram os resultados desejados. Assim, a totalidade dos 11 professores bibliotecários responderam que os alunos se dirigem à biblioteca para fazer pesquisas individualmente; 9 responderam que os alunos conseguem facilmente localizar livros ou outros recursos na BE; 6 assinalaram que os alunos revelam grande autonomia na realização de trabalhos de pesquisa; 9 que os alunos enquanto pesquisam costumam tirar notas; 11 que utilizam com facilidade os motores de busca; 10 que acedem com facilidade à informação, nos seus diferentes suportes e 7 que os alunos seleccionam com facilidade a informação de que necessitam. Em contrapartida, apenas 4 professores bibliotecários responderam que os alunos utilizam geralmente um guião de pesquisa da informação no decurso das suas pesquisas; 3 responderam que os alunos consultam habitualmente o catálogo da BE; 3 assinalaram que os alunos se dirigem à BE para fazer

trabalhos de pesquisa, acompanhados pelo professor; apenas 1 respondeu que os alunos costumam avaliar as páginas da Internet; 5 que incluem habitualmente as referências bibliográficas nos trabalhos realizados e 5 responderam que os alunos sabem, em geral, apresentar o resultado das suas pesquisas.

**Gráfico 31 – Competências de informação positivas dos alunos**



De uma forma geral, podemos concluir que os alunos costumam frequentar a biblioteca escolar a título individual, mas não acompanhados pelos professores, e que sabem aceder facilmente à informação, independentemente dos seus suportes. Os alunos sabem seleccionar a informação de que necessitam e estão habituados a tomar notas enquanto pesquisam. No entanto parecem ser incapazes de avaliar as páginas da Internet, recorrendo ao plágio com frequência, sem serem capazes de transcrever o que aprenderam para a sua própria linguagem, nem de o explicar aos outros. O uso do catálogo da BE não é prática corrente entre os alunos, pois, como já foi analisado, não existe na maioria das bibliotecas, já o uso do guião de pesquisa, embora tenhamos verificado que existe em todas as bibliotecas e se encontre amplamente divulgado, é pouco utilizado pelos alunos.

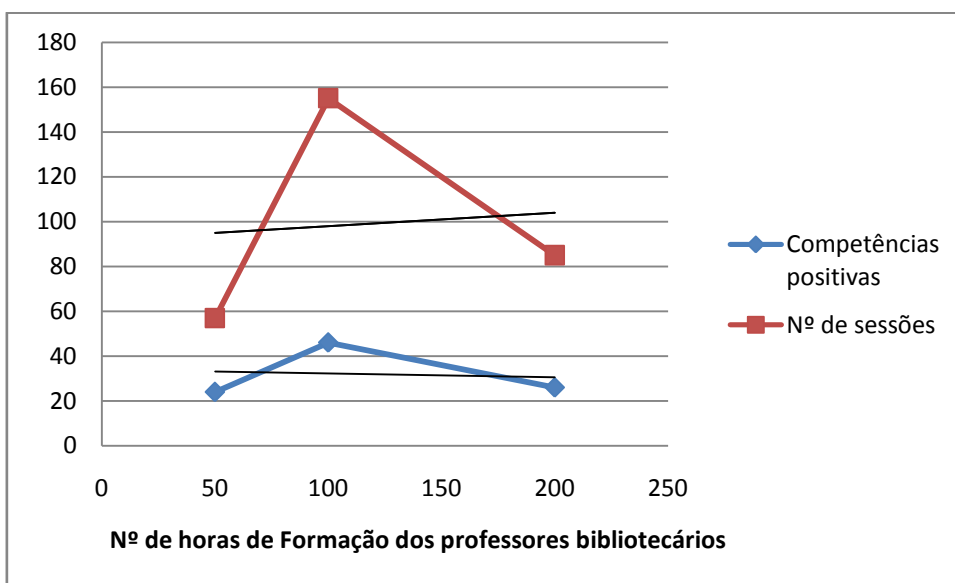
Depois de analisados estes resultados em termos de competências de informação dos alunos, constata-se de forma mais veemente a necessidade e a premência de as bibliotecas escolares se envolverem e envolverem toda a escola na promoção da literacia da informação.

Analisados os resultados do cruzamento de dados entre as competências positivas dos alunos, o número de actividades de desenvolvimento da literacia da informação e o número de horas de formação dos professores bibliotecários, não é possível estabelecer uma correspondência entre o nível do programa de desenvolvimento da literacia da informação e as competências de informação dos alunos, como se pode verificar pelo Gráfico 32, da página seguinte. Com efeito, embora se consiga estabelecer que um número de horas de formação dos professores bibliotecários mais elevado, implica mais sessões/actividades promotoras de literacia da informação, não se consegue estabelecer que esse facto se repercuta num elevar de competências de informação positivas por parte dos alunos.

Tal situação pode ficar a dever-se a vários factores. Uma possibilidade relaciona-se com o pouco tempo a que alguns professores bibliotecários estão a desempenhar o cargo (1 ano de experiência), o que talvez ainda não lhes tenha permitido aperceber-se e analisar adequadamente o comportamento dos alunos em termos de competências de informação. Um outro factor será, como já foi referido anteriormente, a pouca sistematicidade das actividades de literacia da informação levadas a cabo pelas bibliotecas escolares, o que não favorece o desenvolvimento de competências positivas. Outro factor relaciona-se com as características da própria aquisição das competências de informação. Não nos podemos esquecer que a

literacia da informação, como referia Horton (UNESCO, 2007), é um processo de vida, um ciclo, cujos resultados só podem ser aferidos quando transposto um longo período de tempo. Ora, nas bibliotecas escolares de Bragança, e nas de Portugal de um modo geral, a literacia da informação é uma preocupação bastante recente, que ainda não permite estabelecer ilações conclusivas sobre a relação entre o programa de literacia da informação e as competências de informação dos alunos.

**Gráfico 32 – Relacionamento entre competências positivas, o nº de sessões de literacia da informação e o nº de horas de formação dos professores bibliotecários**



### 3.1 Balanço Geral

Em relação à primeira questão, “Qual o nível de integração da BE na escola”, verifica-se que as BE do distrito de Bragança têm um bom nível de integração, sendo que a maioria das bibliotecas está contemplada no funcionamento global da escola/agrupamento, que a integram nos documentos orientadores e reguladores da vida na escola e nos projectos e planos operacionais do seu funcionamento. Além disso, constatamos que na totalidade das escolas o professor bibliotecário tem assento em conselho pedagógico, o que prova que efectivamente já existe a consciência do papel pedagógico da biblioteca escolar e do professor bibliotecário para que se realize uma adequada articulação entre as diferentes estruturas pedagógicas da escola/agrupamento. Assim sendo, as bibliotecas escolares do distrito de Bragança possuem as condições necessárias para realizar um trabalho eficiente no âmbito da literacia da

informação, pois só as bibliotecas que têm as suas infra-estruturas bem organizadas e estabilizadas podem ambicionar desenvolver um bom trabalho relacionado com a literacia da informação

Podemos também concluir que a integração das BE na Rede de Bibliotecas Escolares é um factor positivo para o desenvolvimento da literacia da informação. Com efeito, a análise dos resultados leva-nos a concluir, de uma forma geral, que as bibliotecas que integram a RBE há mais tempo apresentam características muito diferentes, no que diz respeito à institucionalização da biblioteca enquanto centro de aprendizagens fundamental numa escola.

Em relação à segunda pergunta, “As bibliotecas escolares têm um plano de actividades que inclua iniciativas de promoção da literacia da informação”, constata-se que todas as bibliotecas analisadas incluem nos seus Planos de Actividades, com maior ou menor profundidade, algum tipo de actividade de desenvolvimento da literacia da informação, quer sejam actividades da exclusiva responsabilidade da BE, quer actividades em colaboração com outros professores. Além disso, das onze escolas inquiridas, apenas em três delas o Projecto Educativo de Escola não inclui nos seus objectivos o desenvolvimento de competências de informação. No entanto, todos sabemos que não basta que conste no Projecto Educativo para que a literacia da informação constitua uma verdadeira preocupação para todos os intervenientes no processo educativo.

De acordo com a análise realizada, constata-se que as bibliotecas do distrito de Bragança ainda precisam de se empenhar mais para conseguirem promover e desenvolver de forma colaborativa e articulada actividades de literacia de informação. De facto, ao analisarmos as actividades organizadas pelas bibliotecas no âmbito da formação de utilizadores e no âmbito do desenvolvimento da literacia da informação propriamente dita, foi possível concluir que a globalidade das bibliotecas realiza sobretudo actividades de formação de utilizadores, o que é manifestamente insuficiente, pois entendemos que as BE devem dedicar mais tempo, e de forma mais sistemática, à realização de actividades que promovam as competências de informação e não apenas as chamadas competências de biblioteca.

Quanto ao trabalho colaborativo, tendente ao desenvolvimento de competências de informação, entre o professor bibliotecário e os professores curriculares se verificou não ser

tão completo quanto o desejável. As actividades de colaboração parecem assumir um carácter esporádico e de apoio pontual e não verdadeiros projectos, planificados e articulados com antecedência. Ora sabemos, como foi referido na primeira parte deste trabalho, que para haver um verdadeiro desenvolvimento das competências de informação, a biblioteca deve fazer parte das experiências de aprendizagem da sala de aula. Há, assim, necessidade de que as bibliotecas escolares do distrito de Bragança, em articulação com os professores curriculares, desenvolvam actividades promotoras da literacia da informação, envolvendo várias disciplinas, pois é importante que os alunos percebam que as competências em literacia da informação lhes permitem estudar qualquer conteúdo, de qualquer disciplina. No entanto, destacam-se como positivos os serviços de referência prestados pela generalidade das bibliotecas, bem como o apoio dado aos alunos aquando da realização de trabalhos de pesquisa.

A elaboração e execução destas actividades, para responder à terceira pergunta “De quem é a responsabilidade pela execução dessas actividades”, é, na maioria dos casos (6 bibliotecas), feita em colaboração com outros professores. A colaboração mais frequente é feita com os professores de Área de Projecto (6) e com os professores de Estudo Acompanhado (6), seguidas de actividades em colaboração com os Directores de Turma (4) e com os professores curriculares (3). Esta colaboração, como já referimos é fundamental para o adequado desenvolvimento da literacia da informação, pois conforme referem os estudos anteriormente apresentados, a literacia da informação deve ser desenvolvida em contexto lectivo.

A quarta pergunta lançada “Qual a importância da formação (na área de bibliotecas) do professor bibliotecário para a qualidade das actividades desenvolvidas”, não foi de resposta simples. Entendemos que, o trabalho a levar a cabo pela biblioteca escolar no que diz respeito ao domínio da literacia da informação é exigente, sobretudo do ponto de vista da formação necessária para o efeito. No caso dos professores bibliotecários do distrito de Bragança, verifica-se que a maioria dos inquiridos tem pouca experiência, constatando-se também que têm total falta de formação especializada e que precisam de mais formação contínua, na área das bibliotecas escolares. Em relação à experiência, a Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho colmatará essa falha, pois prevê que o professor bibliotecário permaneça no cargo ao longo de quatro anos: “O período de vigência do exercício de funções de professor bibliotecário seleccionado internamente é de quatro anos, podendo ser renovado por igual período”, embora tal não tenha carácter

obrigatório. Já em relação à formação, contínua ou especializada, verificou-se que este é um factor importante para uma eficiente implementação de dinâmicas de promoção da literacia da informação, pois constataram-se relações significativas entre o nível de formação e a quantidade e qualidade das actividades desenvolvidas pelas bibliotecas escolares, para a promoção da LI. Embora seja verdade que a falta de formação especializada não obsta que alguns professores bibliotecários tenham, certamente, preparação para realizar um bom plano de actividades para o desenvolvimento da literacia da informação, também é um facto que, no distrito de Bragança, no futuro, haverá necessidade de investir na formação, seja ela contínua, seja ela especializada, dos professores bibliotecários.

Em relação à última pergunta, “Qual a relação entre o nível do programa de desenvolvimento da literacia da informação e as competências de informação dos alunos?”, não se revelou de resposta clara. Efectivamente, se por um lado conseguimos estabelecer que um maior número de horas de formação por parte dos professores bibliotecários estava relacionado com um programa de desenvolvimento da literacia da informação de melhor qualidade, não conseguimos ligar esse nível de programa a um desempenho mais capaz por parte dos alunos, em termos de competências de informação. Tal situação, como referimos anteriormente, pode ficar a dever-se a diversos factores, que se relacionam quer com o pouco tempo a que alguns professores bibliotecários estão a desempenhar o cargo, o que talvez ainda não lhes tenha permitido aperceber-se e analisar adequadamente o comportamento dos alunos em termos de competências de informação, quer com a pouca sistematicidade das actividades de literacia da informação levadas a cabo pelas bibliotecas escolares do distrito de Bragança, o que não lhes permite ter um forte impacto nas competências de informação dos alunos, quer com as características inerentes à aquisição de tais competências, pois, enquanto processo que se quer que decorra ao longo da vida, não é fácil avaliar resultados antes que decorra um longo período de tempo.

# CONCLUSÃO

Na era da informação o modelo de biblioteca escolar, tal como o modelo de escola, deve ser reformulado, apostando-se numa concepção mais aberta, flexível e interdisciplinar, centrada na aprendizagem activa e autónoma, mais do que no ensino, surgindo a biblioteca escolar como o ponto de partida para uma autêntica cultura da informação e do conhecimento.

As tecnologias da informação e comunicação favoreceram não só o aumento da informação e a liberdade de acesso, mas também a possibilidade da formação autónoma e ao longo da vida. As bibliotecas escolares devem deixar de ser encaradas como meros lugares de consulta de manuais para a elaboração de trabalhos ou como locais de leitura de livros obrigatórios e devem acompanhar e apoiar as mudanças da sociedade, já que agora se espera que os alunos procurem os seus próprios caminhos de aprendizagem e sejam competentes no domínio da informação. Neste sentido, é importante educar os alunos para que manejem as competências de informação na sua aprendizagem e graças a elas consigam produzir um novo conhecimento, que constituirá um valor acrescentado aos recursos existentes nas bibliotecas escolares.

A literacia da informação, competência crítica do século XXI, é um modelo apropriado para dar resposta às novas necessidades educativas emanadas da sociedade da informação. As competências que permitem aos alunos identificar as informações necessárias, avaliar as fontes de informação, pesquisá-las eficazmente, seleccionar a informação a partir de uma leitura crítica e relacionar a informação adquirida com os conhecimentos prévios, sintetizando e organizando tudo de maneira adequada, de forma a conseguir aplicar o conhecimento assim formado em novas situações, são fundamentais. A literacia da informação tem um papel supremamente importante na criação de uma aprendizagem baseada na informação que prepare os alunos para trabalhar, para ser cidadãos e para viver na sociedade da informação. Ser-se competente em informação, actualmente, é sinónimo de ser-se livre e poderoso, abrindo perspectivas novas e promovendo o desenvolvimento social, económico e cultural e as bibliotecas escolares são as instituições que melhor posicionadas se encontram para terem um papel determinante na promoção da literacia da informação.

O desafio que se coloca actualmente é criar bibliotecas escolares para a era da informação e do conhecimento. As bibliotecas escolares não podem ser apenas as portas para o mundo da informação, devem procurar ser o instrumento através do qual os seus utilizadores se tornam mais autónomos e competentes no uso da informação, conseguindo desta forma atingir o conhecimento. Isto significa que, a partir da biblioteca escolar, mas envolvendo todos os intervenientes no processo educativo, se devem procurar desenvolver, em contexto lectivo, as competências de informação que permitam aos alunos movimentarem-se adequadamente nesta sociedade da informação.

As bibliotecas escolares assumem, dentro das escolas, um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem para todos, ao garantir o direito e a igualdade de acesso à informação, contribuindo para minimizar os efeitos produzidos pela info-exclusão. Na sociedade da informação, a biblioteca escolar promove nos alunos, futuros cidadãos desta sociedade, competências de informação que lhes permitirão “aprender a aprender”, ou seja, aprender a procurar, seleccionar, analisar e processar a informação, continuando a aprendizagem ao longo da vida, e estimula as suas capacidades críticas, ajudando-os a assumir o seu papel como cidadãos responsáveis.

Pretendendo-se com esta dissertação de Mestrado analisar o papel das bibliotecas escolares para o desenvolvimento da literacia da informação, parece-nos que com este estudo pudemos, de facto, traçar um retrato da situação das bibliotecas escolares no distrito de Bragança e responder à pergunta que inicialmente se nos colocou “Será que as bibliotecas escolares do distrito de Bragança desempenham um papel importante para o desenvolvimento da literacia da informação?”

A análise feita leva-nos a concluir que as bibliotecas escolares do distrito de Bragança, ainda têm um longo caminho a percorrer para alcançar o papel crucial que devem assumir na promoção e desenvolvimento da literacia da informação, bem como no uso e a exploração dos seus recursos, de forma a contribuem para o desenvolvimento das competências de informação nos seus alunos.

Realça-se como positivo, o trabalho que já é realizado pela maioria dos professores bibliotecários nas suas bibliotecas escolares, sobretudo a nível dos serviços prestados, da

orientação e dos guiões de apoio disponíveis aos utilizadores. O estudo permite-nos verificar que tem sido feito um esforço louvável na tentativa de posicionar a biblioteca escolar como um recurso integrante no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Esta premissa torna-se deveras importante se tivermos em consideração a situação do distrito a que o nosso estudo se reporta, marcado ainda pelo isolamento e pela ruralidade. A biblioteca constitui um meio de promover a igualdade no acesso e manuseamento da informação, pois é na escola e na biblioteca escolar que muitas vezes os alunos têm acesso aos diversos documentos, às fontes de informação e às tecnologias da informação, permitindo-lhes afastar-se da info-exclusão e tornarem-se mais competentes no manejo da informação.

No entanto, existe ainda uma visão mais relacionada com a formação de utilizadores e com o uso dos recursos da biblioteca, do que propriamente com o desenvolvimento de competências de informação, verificando-se a ausência de uma preocupação, com carácter sistemático, em relação à problemática da literacia da informação. As actividades de promoção de competências de informação desenvolvidas pelas bibliotecas têm frequentemente um cariz esporádico e sem sistematicidade, ficando um pouco ao sabor da vontade do professor bibliotecário, sem trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os professores, na área da planificação, concretização e avaliação de actividades em comum. Temos que ter consciência de que não será possível aos alunos alcançar um nível óptimo de competências de informação, que lhes permitam participar plenamente na sociedade, sem a ajuda que um bom programa de desenvolvimento da literacia da informação, por parte da biblioteca escolar, possa fornecer.

Uma das questões que consideramos importante assinalar, uma vez mais, é a necessidade de os professores bibliotecários do distrito de Bragança terem formação adequada, pois como já foi anteriormente referido, trata-se de um profissional que deve dominar um conjunto de competências que lhe permitam rentabilizar convenientemente o investimento feito em recursos físicos, a saber, competências na área da gestão, da informação, da educação e das tecnologias de informação e comunicação. Esta formação pode assumir um carácter de formação contínua, mas salientamos a enorme importância da obtenção de formação especializada, que certamente se constituirá como uma mais-valia para os professores bibliotecários na promoção da literacia da informação levada a cabo pelas bibliotecas. É um facto incontornável que o contexto, as ferramentas e as fontes de informação evoluíram e se transformaram muito nos últimos anos, e é previsível que o continuem a fazer, pelo que

apontamos como factor essencial que os professores bibliotecários acompanhem as transformações, num ambiente de formação que lhes permita desempenhar de forma eficiente as suas funções, mantendo-se actualizados e receptivos à formação permanente.

Para que isto seja efectivamente possível consideramos fundamental que a Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho se mantenha tal como foi inicialmente publicada, possibilitando a existência de um professor bibliotecário a tempo inteiro, para que possa eficiente e eficazmente cumprir com as complexas tarefas que lhe são exigidas nesta sociedade da informação em que estamos inseridos.

São certamente muitos os passos que as bibliotecas do distrito de Bragança, tal como possivelmente outras no país, ainda têm que dar para que possam ocupar o lugar que lhes compete no quadro da sociedade da informação e do conhecimento, mas constatamos com agrado que o caminho está traçado e que agora o importante é efectivamente percorrê-lo.

# BIBLIOGRAFIA

AASL/AECT. (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago, ALA.

Abid, A. (2004). Information literacy for lifelong learning. *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council*. Buenos Aires, UNESCO.

ACRL. (2001). *Objectives for Information literacy Instruction by Academic Librarians*. [Em linha]. Disponível em [http://www.libraries.rutgers.edu/rul/about/pub\\_serv\\_policies/pspm\\_03.shtml](http://www.libraries.rutgers.edu/rul/about/pub_serv_policies/pspm_03.shtml). [Consultado em 12 de 06 de 2010].

Amândio, M. J. (2007). *Literacia da Informação 2.0 nas Bibliotecas Municipais de Oeiras: uma abordagem ao programa Copérnico*. [Em linha]. Disponível em <http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM53.pdf>. [Consultado em 12 de 01 de 2009].

American Library Association. (1989). *Final Report*. [Em linha]. Disponível em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>. [Consultado em 21 de 06 de 2010].

Amor, E. (1999). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa, Texto Editora.

ANZIIL/ CAUL. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*. [Em linha]. Disponível em <http://www.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf> [Consultado em 10 de 06 de 2010].

APBAD. (2010). *10º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: Conclusões e Recomendações*. [Em linha]. Disponível em [http://www.apbad.pt/10CongressoBAD/Downloads/Conclusoes\\_10congresso.pdf](http://www.apbad.pt/10CongressoBAD/Downloads/Conclusoes_10congresso.pdf). [Consultado em 23 de 05 de 2010].

Association of College and Research Libraries. (1998). [Em linha]. Disponível em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/professactivity/iil/welcome.cfm>. [Consultado em 23 de 06 de 2010].

Association of College and Research Libraries. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. [Em linha]. Disponível em <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan>. [Consultado em 23 de 06 de 2010].

Baró, Mònica, Cosials, Àlex (2003). *El bibliotecario escolar como facilitador de un proceso de cambio educativo*. Berlin, IFLA

- Behrens, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College and Research Libraries* , pp. pp 309-322.
- Bell, D. (1976). *The coming of Post-industrial Society: a venture in social forecasting*. Nova Iorque, Basic Books.
- Benavente, A. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Breivik, P. (1987). Making the Most of Libraries in the Search for Academic Excellence. *Change* , nº 19, pp. 46-47.
- Bruce, C. (1997). *Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior*. [Em linha]. Disponível em <http://eprints.rclis.org/2881/1/ad0619.pdf>. [Consultado em 3 de 07 de 2010].
- Bruce, C. S. (August de 1995). Information Literacy: A Framework for Higher Education. *The Australian Library Journal* , 44 (3), p. 163.
- Bundy, A. (2002). *Growing the community of the informed: information literacy - a global issue. Paper presented at the Standing Conference of East, Central and South Africa Library Associations conference, Johannesburg South Africa, April 2002*. [Em linha]. Disponível em <http://alia.org.au/publishing/aarl/33.3/full.text/bundy.html>. [Consultado em 11 de 01 de 2010].
- Calçada, M. T. (1998). Red de Bibliotecas Escolares. *Métodos de Información* , 25, p. 42.
- Calixto, J. A. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa, Caminho.
- Calixto, J. A. (s.d.). *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas*. [Em linha]. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF> . [Consultado em 02 de 01 de 2010].
- Canário, R. (1994). *Mediatecas Escolares: génese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa, IIE.
- Candy, P. (2002). *Information literacy and lifelong learning*. [Em linha]. Disponível em [www.nclis.gov/libinter/infoliconf&meet/candy-paper.htm](http://www.nclis.gov/libinter/infoliconf&meet/candy-paper.htm). [Consultado em 16 de 07 de 2010].
- Castells, M. (2005). *A Sociedade em Rede* (Vol. I). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAUL. (2001). *Information Literacy Standards*. [Em linha]. Disponível em <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitstandards2001.doc>. [Consultado em 10 de 01 de 2010].
- CILIP. (s.d.). *Information Literacy Definition*. [Em linha]. Disponível em Chartered Institute of Library and Information Professionals: <http://www.cilip.org.uk>. [Consultado em 12 de 07 de 2010].

CMSI. (2005). *Cimeira Mundial sobre Sociedade da Informação - Compromisso de Tunes*. [Em linha]. Disponível em <http://www.itu.int/wsis/index-es.html> [Consultado em 8 de Fevereiro de 2010].

*Collier's Dictionary*. (1986). London and New York, P.F. Collier.

Delgado-Marins, R., Costa, A., & Ramalho, G. (2000). Processamento de Informação pela leitura e pela escrita. In G. R. R. Delgado-Martins, *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares* (pp. 13-130). Lisboa, Editorial Caminho.

Doyle, C. (1992). *Outcome measures for information literacy within the national goals of 1990 - Final report to National Forum on Information Literacy*. [Em linha]. Disponível em <http://www.ericdigests.org/1995-1/information.htm>. [Consultado em 23 de 07 de 2010].

Einsenberg, M. B., & Berkowitz, R. E. (1988). *Curriculum Initiative: An Agenda and Strategy for Library Media Programs*. Norwood, Ablex Publishing Corp.

Furtado, J. A. (2000). *Os livros e as leituras. Novas tecnologias da informação*. Lisboa, Livros e Leituras.

Hannesdóttir, S. (1995). *Bibliotecários Escolares: Linhas de Orientação para os requisitos de competência* (Vol. 41). Hague, IFLA.

Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School. Research and Practice in Teaching Literacy with parents*. London, The Falmer Press.

Herring, J. E. (1988). *School librarianship*. London, Libray Association.

Herring, J. E. (1996). *Teaching Information Skills in Schools*. London, Library Association Publishing.

Horton, F. W. (1982). *Understanding U.S. Information Policy: The Infostructure Handbook* (Vols. 1-4). Washington D.C, Information Industry Association.

Houaiss, A. (2005). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Temas e Debates.

IASL. (1993). *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares*. [Em linha]. Disponível em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=iasl\\_declaracao.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=iasl_declaracao.pdf). [Consultado em 16 de 07 de 2010].

IFLA. (2004). *Guidelines on Information Literacy on Lifelong Learning*. [Em linha]. Disponível em <http://bivir.uacj.mx/dhi/DoctosNacioInter/Docs/Guidelines.pdf>. [Consultado em 28 de 05 de 2010].

IFLA/ UNESCO. (2006). *Directrizes da IFLA/ UNESCO para as Bibliotecas Escolares*. [Em linha]. Disponível em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=SchoolLibraryGuidelines\\_pt.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=SchoolLibraryGuidelines_pt.pdf). [Consultado em 16 de 07 de 2010].

- INE. (2009). *Anuário Estatístico da Região Norte 2008*. Lisboa, INE.
- Internet World Statistics. (s.d.). [Em linha]. Disponível em [www.internetworldstats.com](http://www.internetworldstats.com). [Consultado em 13 de 11 de 2010].
- Kuhlthau, C. (2001). *El rediseño de las Bibliotecas Escolares en la Era Informática*. Obtido em 13 de 05 de 2009, de <http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0007>
- Kuhlthau, C. (1989). Information Search Process: A Summary of Research and Implications for School Library Media Programs. *School Library Media Quarterly* , 22 (nº1), pp. 19-25.
- Kuhlthau, C. (1987). *Information Skills for an Information Society: A Review of Research*. Nova Iorque, ERIC Clearinghouse on Information Resources.
- Kuhlthau, C. (1999). Literacy and Learning for the information age. *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and practice* , pp. 3-22.
- Kuhlthau, C. (1996). *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*. Norwood, Ablex Corporation.
- Lamb, A. (1997). *The 8Ws model for information literacy : an overview* . [Em linha]. Disponível em <http://virtualinquiry.com/inquiry/ws.htm> [Consultado em 13 de 07 de 2010].
- Lance, K., & Loertscher, D. V. (2005). *Powering achievement: school library media programs make a difference* . Salt Lake City, Hi Willow Research & Publishing.
- Loertscher, D. (1999). *Taxonomies of the school library media program*. Salt Lake City, Hi Willow Research & Publishing.
- Marchiori, P. Z. (1996). Eram os deuses astronautas? Ou são os bibliotecários, profissionais da informação? *Ensaio APB* , 34, p. 12.
- Marland, M. (1981). *Information Skills in the secondary curriculum: the recommendations of a working group sponsored by the British Library and the Schools Council*. London, Methuen Educational for the School Council.
- Marques, R. (1998). *Na sociedade da informação: o que aprender na escola*. Porto, Asa.
- Marques, R. (1997). *Os desafios da Sociedade de Informação*. [Em linha]. Disponível em [http://www.cursoverao.pt/c\\_1997/tui001.htm](http://www.cursoverao.pt/c_1997/tui001.htm). [Consultado em 12 de 03 de 2010].
- McKenzie, J. (1995). *The Research Cycle*. [Em linha]. Disponível em <http://questioning.org/rcycle.html>. [Consultado em 12 de 07 de 2010].
- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. [Em linha]. Disponível em [http://www.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional\\_Comp\\_Essenciais.aspx](http://www.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx). [Consultado em 23 de 05 de 2010].
- Ministry of Education and National Library of New Zealand. (2002). *The School Library and Learning in the Information Landscape*. [Em linha]. Disponível em

<http://www.natlib.govt.nz/catalogues/library-documents/guidelines-for-schools>. [Consultado em 20 de 05 de 2007].

MMUL/ LUL. (2002). *Big Blue Final Report*. [Em linha]. Disponível em [www.leeds.ac.uk/bigblue/](http://www.leeds.ac.uk/bigblue/). [Consultado em 13 de 07 de 2010].

MSI. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. [Em linha]. Disponível em <http://www.pedroveiga.nome.pt/LivroVerde1997.pdf>. [Consultado em 03 de 03 de 2010].

NCLIS/NFIL/UNESCO. (2003). *The Prague Declaration: Towards an Information Literate Society*. [Em linha]. Disponível em <http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf>. [Consultado em 11 de 05 de 2010].

Observatório das Ciências e das Tecnologias. (1999). *Portugal na Sociedade da Informação*. Lisboa, OCT.

OCDE. (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris, OCDE.

OCDE. (2001). *Understanding the digital divide*. [Em linha]. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/38/57/1888451.pdf>. [Consultado em 06 de 06 de 2010].

Owens, M. R. (1976). State Government and Libraries. *Library Journal*, vol 101, p. 27.

Pappas, M., & Tepe, A. (1995). *Pathway to Knowledge Information Skills Model*. [Em linha]. Disponível em <http://www.sparkfactor.com/clients/follett/home.html>. [Consultado em 12 de 07 de 2010].

Pessanha, A. M. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Ponjuán Dante, G. (1999). El Éxito de la gestión o la Gestión del Éxito. *Anales de Documentación*, nº 2, pp. 39-47.

Quivy, R. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

Rader, H. (1990). Information literacy: a revolution in the library. *RQ 31*, pp. 25-29.

Rede de Bibliotecas Escolares. (2008). *Desenvolvimento da Literacia da Informação*. [Em linha]. Disponível em RBE: [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=115&fileName=desenvolvimento\\_literacia.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=115&fileName=desenvolvimento_literacia.pdf). [Consultado em 26 de 07 de 2010].

Rede de Bibliotecas Escolares. (2008). *Modelo Elaborado de Literacia da Informação*. [Em linha]. Disponível em RBE: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/117.html>. [Consultado em 23 de 07 de 2010].

- SCONUL. (2001). *Information literacy and academic libraries: the SCONUL approach*. [Em linha]. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.21.778&rep=rep1&type=pdf>. [Consultado em 25 de 07 de 2010].
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press.
- Shapiro, J. J. & Hughes, S. K. (1996). *Information Literacy as a Liberal Art: Enlightenment proposals for a new curriculum*. [Em linha]. Disponível em <http://net.educause.edu/apps/er/review/reviewArticles/31231.html>. [Consultado em 22 de 07 de 2010]
- Stripling, B. e Pitts, J. (1988). *Brainstorms and Blueprints: Teaching Library Research as a Thinking Problem*. [Em linha]. Disponível em <http://www.sebweb.sju.edu/courses/250.loerstcher/modelstrip.html>. [Consultado em 12 de 07 de 2010].
- Stripling, B. (1996). Quality in School Library Media Programs: Focus on Learning. *Library Trends*, 44 (nº 3), pp. 631-56.
- Taylor, R. (1979). Reminiscing about the future. *Library Journal*, vol 104.
- Taylor, R. (1986). *Value-added processes in information systems*. Norwood, Ablex Publishing.
- Todd, R. (2002). *School librarian as teachers: learning outcomes and evidence-based practice*. [Em linha]. Disponível em <http://archive.ifla.org/IV/ifla68/papers/084-119e.pdf>. [Consultado em 5 de 08 de 2010]
- Todd, R. (2001). *Transitions for preferred futures of school libraries*. [Em linha]. Disponível em The 2001 IASL Conference: <http://www.iasl-online.org/events/conf/virtualpaper2001.html>. [Consultado em 08 de 07 de 2010]
- Touraine, A. (1974). *The post industrial society*. Londres, Wildwood House.
- UNESCO. (2005). *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*. [Em linha]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>. [Consultado em 20 de 07 de 2010].
- UNESCO. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo, UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. [Em linha]. Disponível em [www.unesco.org/es/worldreport](http://www.unesco.org/es/worldreport). [Consultado em 07 de 04 de 2009].
- UNESCO. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2007). *Understanding Information Literacy: A Primer*. Paris, UNESCO.

UNESCO/ IFLA. (2005). *Beacons to the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. [Em linha]. Disponível em <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>. [Consultado em 15 de 01 de 2010].

UNESCO/ IFLA. (2000). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação.

Valentim, M. L. (1995). Assumindo um Novo Paradigma na Biblioteconomia. *Informação & Informação*, vol. 0, pp 2-6.

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

Virkus, S. (2003). Information Literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, 8.

Wray, D., & Lewis, M. (1997). *Extending literacy: children reading and writing non-fiction*. [Em linha]. Disponível em [http://books.google.pt/books?id=xWh0g94s4pQC&pg=PA42&lpg=PA42&dq=exit+David+Wray+e+Maureen+Lewis&source=bl&ots=Qv3w3Uz4rd&sig=\\_rJTvjto4U1eZ2J8elc7wz6yQoQ&hl=pt-PT&ei=RkBUTNfaKqmR4gbQ69imBQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CBsQ6AEwAQ#v=onepage&q](http://books.google.pt/books?id=xWh0g94s4pQC&pg=PA42&lpg=PA42&dq=exit+David+Wray+e+Maureen+Lewis&source=bl&ots=Qv3w3Uz4rd&sig=_rJTvjto4U1eZ2J8elc7wz6yQoQ&hl=pt-PT&ei=RkBUTNfaKqmR4gbQ69imBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CBsQ6AEwAQ#v=onepage&q). [Consultado em 16 de 01 de 2010].

Zurkowski, P. (1974). *The information service environment: relationships and priorities*. Washington D.C., National Commission on Libraries and Information Science.

## **Legislação**

Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro

Despacho Conjunto n.º 148/ME/MC/96, de 27 de Agosto

# ANEXO - QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se a servir de base a uma dissertação de Mestrado em Ciências da Informação e da Comunicação da Universidade Fernando Pessoa.

Através dele, pretende-se conhecer quais as actividades e projectos desenvolvidos nas Bibliotecas Escolares das Escolas do Distrito de Bragança, no que concerne o desenvolvimento da literacia da informação.

O questionário será anónimo, garantindo-se a confidencialidade dos inquiridos.

Este questionário não necessita de ser impresso. Para o preencher basta seleccionar a resposta ou escreve-la nos campos destinados a isso. Quando acabar o preenchimento, clique em enviar.

Antecipadamente grata pela sua disponibilidade.

Anabela Rodrigues

## A-CARACTERIZAÇÃO DA BE E DA ESCOLA

1 Ano de integração na RBE: \_\_\_\_\_

2 N° total de alunos: \_\_\_\_\_

2.1 N° de alunos do

2º ciclo	3º ciclo	secundário

## B- RECURSOS HUMANOS:

1. Professor Bibliotecário (assinale a resposta adequada)

1.1 N° de anos de experiência em BE	<i>1 ano</i>	
	<i>De 2 a 3 anos</i>	
	<i>Mais de 3 anos</i>	

1.2 Formação contínua **na área de Bibliotecas** (assinale a resposta adequada)

<i>Menos de 50h</i>	
<i>Entre 50h a 100h</i>	

<i>Entre 100 a 200h</i>	
<i>Mais de 200h</i>	

### 1.3 Outras formações

<i>Licenciatura</i>	
<i>Pós Graduação/Especialização</i>	
<i>Mestrado</i>	
<i>Doutoramento</i>	

## 2. Professores da Equipa (não considerar os professores colaboradores)

2.1 Nº de Professores da equipa \_\_\_\_\_

2.2 Nº total de horas na BE \_\_\_\_\_

2.3 Quantos professores têm:

Nº de anos de experiência em BE	<i>1 ano</i>	
	<i>De 2 a 3 anos</i>	
	<i>Mais de 3 anos</i>	

## C- INTEGRAÇÃO DA BE NA ESCOLA

1 A BE consta de que documentos normativos da Escola/ Agrupamento? (assinale todas as situações da sua BE

*Projecto Educativo de Escola/ Agrupamento*

*Projecto Curricular de Escola/ Agrupamento*

*Regulamento Interno*

*Nenhum*

2 O professor bibliotecário tem assento no conselho pedagógico?

*S/N*

## D- SERVIÇOS DA BE PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA DA INFORMAÇÃO

1. A biblioteca disponibiliza o catálogo informatizado na biblioteca para os seus utilizadores?

*S/N*

2. A BE dispõe de página ou blog na Internet?

*S/N*

2.1 Se respondeu **sim** que serviços disponibiliza?

*O catálogo informatizado*

*Uma listagem de recursos educativos digitais seleccionados*

*Hiperligações para sítios de interesse para os utilizadores*

*Guiões de apoio aos utilizadores para autoformação*

*O boletim informativo*

*O boletim de novas aquisições*

*Outros*

3. Com que frequência a biblioteca disponibiliza serviços de referência (apoio orientado aos utilizadores)? *Muitas vezes/ Algumas vezes/ Poucas vezes/Nunca*

*Pesquisa de bibliografia ou de informação por solicitação dos alunos?*

*Pesquisa de bibliografia ou de informação por solicitação dos professores?*

*Seleccção e aconselhamento de conteúdos on-line de apoio ao currículo?*

*Seleccção e aconselhamento de conteúdos on-line de carácter generalista?*

4. A BE dispõe de computadores com acesso à Internet?

*S/N*

4.1 Se respondeu **sim**, quantos postos estão disponíveis? \_\_\_\_\_

#### **E- FORMAÇÃO PARA A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NO PLANO DE ACTIVIDADES DA BE**

1. O Projecto Educativo de Escola/ Agrupamento inclui nos seus objectivos o desenvolvimento de competências de informação (capacidade de aceder, seleccionar, organizar e avaliar a informação nos diferentes suportes)?

*S/N*

2. O plano de actividades da BE inclui actividades promotoras do desenvolvimento da literacia da informação? (assinale todas as situações da sua BE)

*Não inclui*

*Inclui actividades apenas da responsabilidade da BE*

*Inclui actividades em colaboração com os professores de Área de Projecto*

*Inclui actividades em colaboração com os professores de Estudo Acompanhado*

*Inclui actividades em colaboração com os professores das Áreas Curriculares*

*Inclui actividades em colaboração com os Directores de Turma*

*Outros*

3. Das seguintes actividades para formação dos utilizadores e desenvolvimento das competências de informação, assinale a frequência média com que a BE as realiza: *Nunca/ Uma vez por ano/ Várias vezes por ano*
- Familiarização com a BE  
Divulgação do Guia do Utilizador  
Actividades lúdicas formativas (por exemplo Bibliopaper)  
Sessões de formação sobre:  
consulta do catálogo  
localização dos documentos na BE  
pesquisa da informação na Internet  
avaliação de páginas web  
selecção da informação relevante  
ética e informação  
Outras. Quais?
4. Dos seguintes materiais informativos de apoio aos utilizadores, refira todos os que produz e estão disponíveis na sua BE:
- Guia do Utilizador  
Guia de Pesquisa a Informação  
Como avaliar página Web  
Como navegar com segurança na Internet  
Como organizar referências bibliográficas  
Como apresentar um trabalho de pesquisa  
Outros. Quais?
5. Na BE existe um modelo de pesquisa de informação?  
*S/N*  
*Se respondeu **não** passe para a **pergunta 8***
- 5.1 Se respondeu **sim**, em que tipo de modelo se baseia?  
*No modelo de pesquisa da informação Big6*  
*No modelo de pesquisa da informação PLUS*  
*Criação de um modelo próprio*
- 5.2 De quem partiu a iniciativa de elaboração do modelo?  
*Do Professor Bibliotecário*  
*Do Conselho Pedagógico*  
*De outros. Quem?*

5.3 O modelo foi adoptado por toda a escola?

*S/N*

5.4 De que forma é disponibilizado esse modelo?

*Impresso sob a forma de um folheto*

*Impresso sob a forma de um cartaz*

*Na plataforma moodle*

*Na página/blog da BE*

*Outra. Qual?*

5.5 Esse modelo é utilizado pelos professores sempre que os alunos realizam pesquisas na BE?

*S/N*

6 Os professores dão a conhecer antecipadamente à BE os trabalhos de pesquisa a realizar pelos alunos?

*S/N*

7 Os professores solicitam a colaboração da BE para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa?

*S/N*

## **F- CARACTERIZAÇÃO DOS UTILIZADORES DA BE QUANTO À LITERACIA DA INFORMAÇÃO**

1. Assinala a sua opinião em relação à globalidade das atitudes dos utilizadores da sua BE.  
Os alunos:

1.1. dirigem-se frequentemente à BE para realizar pesquisas individualmente *S/N*

1.2. utilizam geralmente um guião de pesquisa da informação *S/N*

1.3. consultam habitualmente o catálogo da BE *S/N*

1.4. conseguem facilmente localizar livros ou outros recursos na BE *S/N*

1.5. revelam grande autonomia na realização de trabalhos de pesquisa *S/N*

1.6. enquanto pesquisam costumam tirar notas *S/N*

1.7. utilizam com facilidade os motores de busca *S/N*

1.8. recorrem preferencialmente aos recursos impressos *S/N*

1.9. acedem com facilidade à informação, nos seus diferentes suportes *S/N*

1.10. sentem, na sua maioria, dificuldades ao utilizar o computador *S/N*

1.11. dirigem-se à BE para fazer trabalhos de pesquisa acompanhados pelo professor *S/N*

1.12. costumam avaliar as páginas da Internet *S/N*

- 1.13. preferem recorrer aos recursos electrónicos para pesquisar informação *S/N*
- 1.14. incluem habitualmente as referências bibliográficas nos trabalhos realizados *S/N*
- 1.15. recorrem com frequência ao plágio no decurso do trabalho de pesquisa *S/N*
- 1.16. solicitam com frequência o apoio da equipa da BE para realizarem as pesquisas *S/N*
- 1.17. seleccionam com facilidade a informação de que necessitam *S/N*
- 1.18. sabem, em geral, apresentar o resultado das suas pesquisas *S/N*

Muito obrigada pela colaboração!