

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ANIMAÇÃO DA LEITURA

*Professor bibliotecário: um facilitador de
aprendizagem*

Isabel Maria Morais Fernandes Barroso,
*Professor bibliotecário: um facilitador de
aprendizagem, 2010*

Trabalho de Projecto apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Animação da Leitura

Por Isabel Maria Morais Fernandes Barroso

Sob Orientação do **Professor Doutor Luís Miguel Prata Alves Gomes**

Setembro 2010



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

Professor bibliotecário: um facilitador de aprendizagem

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Animação da Leitura realizado sob a orientação científica de Professor Doutor Luís Miguel Prata Alves Gomes

Isabel Maria Morais Fernandes Barroso

Porto

2010



RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Biblioteca Escolar. Leitura. Literacia. Informação. Recursos tecnológicos. Colaboração. Professor Bibliotecário.

A construção do conhecimento centrada no aluno exige da Escola uma adaptação e evolução constantes face à explosão informacional, para que possa ser um pólo dinamizador da construção do saber e da formação da personalidade ao longo da vida.

Por seu lado, a biblioteca escolar, núcleo da escola, apresenta-se hoje como um centro de recursos informacionais e parte integrante no processo de ensino-aprendizagem, passando a ser responsável, em grande medida, pela promoção e desenvolvimento das competências de leitura e literacia, que permitirão aos alunos a integração efectiva e profícua na Sociedade do Conhecimento.

O trabalho colaborativo apresenta-se nos novos paradigmas educacionais como promotor de mudança na escola, fomentando práticas educativas inovadoras, tornando-se factor de desenvolvimento profissional e de construção de comunidades de aprendizagem.

Deste modo, o professor bibliotecário, como catalisador da mudança na escola, deve encetar práticas colaborativas com os docentes, desenvolvendo programas de promoção de competências para o uso da informação, de acordo com os objectivos curriculares.

A nossa problemática centra-se, assim, no modo como os docentes da amostra perspectivam a biblioteca escolar nas suas práticas pedagógicas e em compreender de que forma o trabalho colaborativo pode potenciar a integração dos recursos no currículo, no sentido de desenvolver as competências de leitura e literacia dos alunos.

Com este estudo de caso em *investigação-acção*, dinamizámos um conjunto de acções com a finalidade de fomentar acções colaborativas entre os docentes e o professor bibliotecário, centradas na utilização de recursos tecnológicos. Utilizámos dois tipos de instrumentos de recolha de dados: o

inquérito por questionário, aplicado em dois momentos, e a entrevista semi-directiva a três docentes.

A partir dos dados do primeiro inquérito por questionário pudemos constatar a inexistência de uma cultura de trabalho colaborativo e perspectivar a nossa intervenção. Os dados do segundo inquérito e as entrevistas permitiram verificar que na escola em estudo os docentes foram receptivos ao desenvolvimento de práticas colaborativas e que há condições para aprofundar e desenvolver essa cultura.

ABSTRACT

KEYWORDS: School library. Reading. Literacy. Information. Technological resources. Collaboration. Library teacher.

The building of a pupil centred knowledge demands from the school a constant adaptation and evolution due to the information boom. So, the first can become a driving force in the lifelong learning process for knowledge construction and personality formation.

On one hand, the school library, the school nucleus, presents itself as an information resource centre and an integrating part in the teaching-learning process, being thus the main responsible for the promotion and development of reading and literacy competencies which will allow students a more effective and full integration in the Knowledge Society.

In the most recent educational paradigms, collaborative work is considered a major promoter of change in school by encouraging innovating teaching practices, hence becoming a factor for educational development and the building of learning communities.

Therefore, the library teacher, as a catalyst for change in school, should carry out collaborative practices with teachers by developing competence promotion programs for the use of information, according to curriculum aims.

Our main concern is focused not only in the way the teachers in the sample face the school library in what concerns their teaching practices, but also in our understanding of how collaborative work can foster the integration of library resources in the curriculum in order to develop the students' reading and literacy competences.

With this case study in *investigation-action*, we carried out a number of actions with the purpose of promoting collaborative practices between the teachers and the library teacher centred on the use of technology. We made use of two types of data collection instruments in our study: the questionnaires, distributed in two different moments, and the semi-directive interview conducted to three teachers.

Based on the data collected from the first questionnaires, we became aware of the absence of a collaborative work culture and planned our future intervention in this area. The data of both the second questionnaire and the interviews enabled us to realize that, in the school we studied, the teachers were receptive to the development of collaborative practices and that there are conditions to promote and develop this culture.

AGRADECIMENTOS

Chegados ao fim deste percurso, é imperioso agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, tornaram possível a concretização deste projecto.

Às minhas filhas, Sofia e Helena, e ao meu marido, Emanuel, pela paciência e compreensão demonstradas ao longo desta caminhada.

À Almerinda Martins, Helena Aldeia, Lúcia Soeiro, Paula Rodrigues e Zélia Machado, pelo apoio incondicional nos momentos de maior desânimo.

À Margarida Meneses, amiga e companheira de “viagem”, pela partilha, força e determinação, essenciais neste percurso.

A todos os colegas de trabalho, pelo apoio e disponibilidade.

À Professora Doutora Cecília Santos pelo acompanhamento e orientação metodológica deste trabalho.

Quero ainda agradecer, de forma especial, ao meu orientador, Professor Doutor Luís Miguel Prata Alves Gomes por acreditar no meu trabalho, pela doura orientação, disponibilidade e estímulo constantes.

Um sincero, muito obrigada!

LISTA DE ABREVIATURAS

Siglas utilizadas

ACND – Áreas Curriculares Não Disciplinares

ALA - American Library Association

AP – Área de Projecto

BE – Biblioteca Escolar

CRE – Centro de Recursos Educativos

EA – Estudo Acompanhado

EUA – Estados Unidos da América

FC – Formação Cívica

IASL - International Association of School Librarianship

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions

PCE – Projecto Curricular de Escola

PEE- Projecto Educativo de Escola

PTE – Plano Tecnológico da Educação

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1. Introdução	1
1.1. Actualidade e relevância do tema	1
1.2. Plano de Trabalho	4
1.3. Metodologia seguida	5
2. Designação do Projecto	8
3. Fundamentação	10
3.1. Biblioteca escolar: papel na escola e na comunidade educativa	10
3.2. A importância da leitura e da literacia	12
3.3. A Biblioteca Escolar e a aprendizagem colaborativa	20
3.4. O trabalho colaborativo e as redes de aprendizagem	32
4. Destinatários e contexto de intervenção	37
4.1. O Agrupamento e a Biblioteca Escolar	38
4.2. Caracterização da amostra	41
5. Objectivos do Projecto	48
6. Estratégia de intervenção	50
6.1. Estudo realizado	50
6.2. Metodologia	53
6.3. Recursos construídos e actividades desenvolvidas	60
6.3.1. Actividades na área da literacia da informação	63
6.3.2. Actividades na área da promoção da leitura	65
6.4. Análise de dados	66
6.4.1. Segundo inquérito por questionário	66
6.4.2. Entrevista	74
7. Disseminação	86
8. Considerações finais	88
Referências bibliográficas	92

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Com que frequência costuma usar a BE no âmbito das suas funções docentes?.....	41
Gráfico 2 - Com que objectivo (s) utiliza os recursos da BE para o trabalho docente?	42
Gráfico 3 - Qual a importância da BE no apoio ao trabalho docente?....	43
Gráfico 4 - Considera útil uma maior proximidade entre a actividade docente e as actividades promovidas pela BE?	43
Gráfico 5 – Nas suas funções, já articulou e/ou planeou actividades com o responsável da BE?	43
Gráfico 6 - Gostaria de beneficiar da colaboração do coordenador da BE na selecção, na produção ou na execução de materiais de apoio à sua actividade docente?.....	44
Gráfico 7- Indique a(s) área(s) de actuação da BE que considera mais importante (s) para o desenvolvimento de parceria com a Biblioteca na área da literacia.	44
Gráfico 8 - Indique a(s) área(s) de actuação da BE que considera mais importante (s) para o desenvolvimento de parceria com a Biblioteca na área da leitura.	45
Gráfico 9 - No presente ano lectivo, participou em alguma actividade de promoção da leitura e literacia, promovidas pela Biblioteca?.....	67
Gráfico 10 - Indique as áreas de actuação nas quais participou em parceria com a BE, para o desenvolvimento da literacia.	68
Gráfico 11 - Comparação entre as opções levantadas no primeiro inquérito e as acções em que participaram, na área das actividades de promoção da literacia.	68
Gráfico 12 - Indique as actividades de promoção da leitura, nas quais participou em parceria com a biblioteca escolar.	69
Gráfico 13 - Comparação entre as opções levantadas no primeiro inquérito e as acções em que participaram, na área das actividades de promoção da leitura.	69
Gráfico 14 - Avaliação intermédia das sessões.	70

Gráfico 15: Avalie as actividades no que diz respeito a: Pertinência da actividade/interesse para a actividade lectiva; Recursos disponibilizados; Cumprimento dos objectivos; Promoção de diferentes aprendizagens.	71
Gráfico 16: Como avalia a disponibilização de materiais no <i>Moodle</i> ?..	72
Gráfico 17 – Avalie, na globalidade, este projecto.	72
Gráfico 18: Considera importante a continuidade do projecto?.....	73

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo de categorização	60
Quadro 2 – Recursos	61
Quadro 3 – Categorias de análise das entrevistas	74

ANEXOS

Anexo A – Primeiro inquérito por questionário	
Anexo B – Questionário de avaliação intermédia	
Anexo C - Segundo inquérito por questionário	
Anexo D – Guião de Entrevista	
Anexo E - Materiais de apoio às sessões de promoção da literacia	
Anexo F - Materiais de apoio às sessões de promoção da leitura	
Anexo G - Outros Recursos	
Anexo H – Estatística de acesso à plataforma Moodle	
Anexo I - Transcrição das entrevistas	

1. INTRODUÇÃO

“...está comprovado que, quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação” (Manifesto da Biblioteca Escolar da UNESCO, 2000:3).

1.1. Actualidade e relevância do tema

Longe vão os tempos em que os livros, considerados tesouros a preservar do olhar dos curiosos, estavam fechados a cadeado em Bibliotecas também elas inacessíveis, como tão bem retrata Umberto Eco (1998), em *O Nome da Rosa*.

O acesso aos livros, à informação e o conceito de Biblioteca foram evoluindo ao longo dos tempos. Reflexos dessa evolução são as várias designações que surgiram para denominar essa realidade e dar corpo às mudanças que elas sofreram, como ilustram as referências: Centro de Recursos, Mediateca ou Centro Multimédia. Hoje as Bibliotecas, sejam elas públicas ou escolares, procuram ser os chamados *open space*, lugares aprazíveis onde surgem diversas actividades culturais, como exposições, conferências, teatro, ..., cujo objectivo último é sempre facilitar o acesso à informação, promover a leitura e a cultura, atraindo e cativando o utilizador, de modo a potenciar a construção do conhecimento. Em suma, as Bibliotecas, de forma particular as escolares, assumem hoje uma missão crucial na construção dos alicerces que sustentarão o futuro de cada um dos nossos alunos.

A introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola e na Sociedade veio alterar radicalmente os paradigmas da Educação e contribuir decisivamente para a construção da chamada *Sociedade da Informação e do Conhecimento*. Ora, a construção do conhecimento centrada no aluno, exige da Escola uma adaptação e evolução constantes face à

explosão informacional, para que possa ser o pólo dinamizador da construção do saber e da formação da personalidade ao longo da vida.

A toda esta mudança vem juntar-se o “novo paradigma tecnológico” e o conseqüente advento da *Internet*, provocando alterações significativas na produção, distribuição e troca de informação, exigindo dos cidadãos novas competências imprescindíveis para a realização pessoal e profissional, para o exercício pleno da cidadania e para a aprendizagem.

No entanto, continuam a registar-se enormes dificuldades de adopção de teorias educacionais inovadoras na cultura de Escola. Verificamos assim que, apesar de se defender um ensino centrado na actividade do aluno e na sua capacidade de auto-formação, a Escola continua a privilegiar práticas expositivas e centradas no manual escolar, como principal instrumento de trabalho.

Por seu lado, a biblioteca escolar, apresenta-se hoje como centro de recursos informacionais e parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, passando a ser responsável, em grande medida, pela promoção e desenvolvimento das competências de leitura e literacia, que permitirão aos alunos a integração efectiva, profícua e feliz na Sociedade do Conhecimento. Com efeito, as bibliotecas escolares contribuem para a equidade de acesso à informação, promovendo desta forma a inclusão social e combatendo o fosso digital.

Se analisarmos atentamente o perfil desejável do aluno à saída do Ensino Básico, verificamos que as dez competências gerais apresentadas, na sua globalidade, apontam para a literacia da informação. De forma explícita, refere-se que, entre outras capacidades, o aluno deverá ser capaz de “pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável e adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões” (ME, 2001:15).

Por outro lado, tanto o Relatório de lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares em Portugal (Veiga *et al.*, 1997), como documentos referenciais, nomeadamente o *Manifesto da Biblioteca Escolar* (IFLA/UNESCO, 2000) e a *Declaração Política da Internacional Association of School Librarianship (IASL)*

sobre Bibliotecas Escolares (IASL, 1993) vêm aludindo ao papel essencial que a Biblioteca Escolar deve assumir na promoção e desenvolvimento da literacia da informação, bem como na sua integração no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, apesar de se defender a integração dos recursos da biblioteca escolar na prática lectiva, de forma a empreender processos de ensino e aprendizagem centrados no uso da informação que o aluno transformará em conhecimento, essa integração permanece ainda no domínio do desejável e do ideal, sendo a Biblioteca ainda um nicho dentro da restante comunidade educativa.

Por sua vez, o coordenador da biblioteca, actualmente designado professor bibliotecário, centra ainda muito a sua acção nas tarefas de gestão documental e de organização dos serviços, relegando para segundo plano o fomento de práticas colaborativas entre a sua equipa e os restantes docentes, no sentido de promover a aprendizagem baseada no trabalho de pesquisa em recursos de informação, disponíveis pela ou através da biblioteca escolar e para estimular a leitura, seja ela literária ou informativa. Constatamos desta forma que as práticas colaborativas entre as equipas das bibliotecas escolares/ professor bibliotecário e os professores em geral estão ainda pouco desenvolvidas em Portugal.

Verificamos também que, embora tenha sido feito um investimento muito importante, nomeadamente desde 1986, com o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, no apetrechamento material e técnico das bibliotecas e na formação dos recursos humanos que aí desempenham funções, nem sempre esse investimento se traduziu em melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, uma investigação conduzida por Inês Sim-Sim e Glória Ramalho (1993) sobre o desempenho de leitura dos alunos portugueses de quarto e nono anos e vários estudos internacionais sobre literacia, apontam existir uma relação estreita entre a acessibilidade a espaços e recursos de leitura e o nível de desempenho dos alunos.

Nesta ordem de ideias é pedido ao professor bibliotecário que assuma uma atitude activa e interventiva quer ao nível pedagógico quer de inserção da biblioteca na escola e nos *curricula*.

De acordo com a Portaria número 756 de 14 de Julho de 2009¹, este coordenador deve simultaneamente encetar esforços para manter a colecção organizada e actualizada, disponibilizando os recursos necessários aos interesses dos utilizadores e às actividades curriculares e disponibilizar-se para trabalhar em conjunto com a comunidade educativa, no sentido de atingir os objectivos tanto das áreas curriculares como do projecto educativo da escola.

Assim, é neste contexto que pretendemos desenvolver um projecto de intervenção que possa contribuir para o incremento e aprofundamento do trabalho colaborativo entre docentes e o professor bibliotecário, utilizando as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação, visando o desenvolvimento de uma sociedade preparada para enfrentar os desafios do futuro.

1.2. Plano de Trabalho

O presente trabalho pretende reflectir sobre a temática da colaboração entre docentes e biblioteca escolar, encontrando-se dividido, a nível conceptual, em duas partes fundamentais que espelham o percurso realizado ao longo deste projecto de investigação: o enquadramento teórico da temática em questão e a intervenção realizada ao longo do ano lectivo de 2009/2010, tendo como amostra os docentes de Língua Portuguesa e das Áreas Curriculares Não Disciplinares da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos – Portugal.

Iniciámos este trabalho com uma Introdução, onde se tecem considerações essenciais sobre os conceitos estruturantes deste projecto e apresenta-se ainda, sumariamente, o plano de trabalho e a metodologia seguida.

¹ Cria a figura do professor bibliotecário, regulamenta os critérios para a sua designação e define o conteúdo funcional das suas funções.

Depois de apresentada a designação do projecto, expomos a fundamentação do estudo, constituída por vários pontos, visando realizar o enquadramento teórico da temática da colaboração e outros conceitos relacionados, bem como as temáticas da leitura, da literacia da informação e das redes de aprendizagem. Deste modo, explora-se o significado do conceito de colaboração enquanto forma de cooperação entre elementos de uma mesma comunidade de aprendizagem, e a "literacia da informação" enquanto forma mais abrangente do conceito de literacia, no contexto da crescente complexidade do ambiente informacional provocado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Apresentamos, a partir do ponto 4, o projecto de intervenção. Assim, é caracterizada a amostra e são apresentados os objectivos do projecto (ponto 5). No ponto seis – Estratégia de Intervenção - são elencadas as questões de investigação a que tentaremos dar resposta com a realização deste estudo em *investigação-acção*, apresentadas as acções levadas a cabo e enumerados os recursos utilizados. Referenciamos ainda os instrumentos utilizados na recolha de dados e a análise e interpretação dos mesmos de forma minuciosa, bem como a análise de conteúdo realizada às entrevistas efectuadas aos três docentes. Concluimos com uma síntese sobre os dados apresentados.

No ponto 7, perspectivaremos vias de disseminação do projecto.

Nas considerações finais, apresentamos uma avaliação do percurso efectuado e dos aspectos que enriqueceram a trajectória de investigação, referindo os constrangimentos do trabalho realizado e o seu contributo para o nosso desempenho como professor bibliotecário.

1.3. Metodologia seguida

Este «estudo de caso em *investigação-acção*» resulta da necessidade de conhecer, à partida, a percepção que os docentes têm relativamente ao trabalho da Biblioteca Escolar ao nível da leitura e literacia, bem como fomentar o desenvolvimento de práticas colaborativas entre a biblioteca escolar/o professor bibliotecário e os docentes nas áreas anteriormente referidas, que

permita a consecução de objectivos comuns e a optimização dos processos de ensino e de aprendizagem.

O presente estudo envolveu vinte e cinco docentes do 2º e 3º Ciclos de Língua Portuguesa, Área Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica da Escola EB2/3 _____, do Agrupamento de Escolas _____, e foi desenvolvido em contexto escolar, no âmbito das funções do professor Bibliotecário e do Plano de Actividades da Biblioteca Escolar, nas áreas de promoção da leitura e da literacia.

A amostra seleccionada não foi aleatória, pois teve-se em conta que a disciplina e as Áreas Curriculares Não Disciplinares mencionadas têm como principais objectivos desenvolver as competências de leitura e literacia dos alunos e também pelo carácter multidisciplinar dos projectos que estas áreas desenvolvem.

A presente investigação pretende também assumir uma vertente de “acção” e intervir na realidade em estudo. Esperamos ser possível, através das considerações finais, inculcar, no universo seleccionado, a prática de trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca, com vista à promoção da leitura e das competências de literacia de informação nos alunos. Apesar do âmbito restrito deste estudo, ambicionamos, de alguma forma, influenciar a cultura de escola no sentido de desenvolver progressivamente práticas de ensino colaborativo.

A intervenção no terreno desenvolveu-se em três fases essenciais. A primeira, de conhecimento da percepção dos professores em relação à biblioteca escolar, ao professor bibliotecário e ao trabalho colaborativo que pode ser desenvolvido, tendo por base a análise das respostas dos professores a um inquérito por questionário; a segunda, de intervenção, visa introduzir alterações na percepção e, eventualmente, nas práticas dos professores e concretiza-se com a criação da disciplina da biblioteca na plataforma *Moodle* da Escola, onde foram disponibilizados recursos e com a dinamização de várias sessões de apresentação e exploração dos materiais criados e/ou disponibilizados, e a terceira fase pretende avaliar, através de um novo inquérito por questionário a todos os docentes envolvidos e uma entrevista

semi-directiva a uma amostra desse universo, quais os efeitos práticos da colaboração estabelecida após a nossa intervenção.

Optámos por um paradigma de investigação com recurso a técnicas combinadas de carácter qualitativo e quantitativo, que nos permitisse aprofundar os aspectos julgados importantes para a compreensão do fenómeno do trabalho colaborativo. Deste modo, o nosso projecto de *investigação-acção* foi desenvolvido segundo o método de estudo de caso.

2. DESIGNAÇÃO DO PROJECTO

O projecto que desenvolvemos intitula-se - ***Professor Bibliotecário: um facilitador de aprendizagem*** – pois entendemos que este trabalho assenta no pressuposto de que a colaboração entre professor bibliotecário e docentes facilita a consecução de objectivos que são comuns tanto à Biblioteca Escolar como às áreas curriculares, como seja a necessidade de desenvolver competências em literacia da informação e de leitura. De acordo com Manuela Silva e Maria João Filipe, Gabinete Rede de Bibliotecas Escolares, *Newsletter* 04, “vários estudos internacionais têm vindo a comprovar que quando existem bibliotecas bem apetrechadas e um trabalho colaborativo entre os professores curriculares e o professor bibliotecário os desempenhos escolares dos alunos melhoram, pelo que a biblioteca se torna um parceiro incontornável para ajudar alunos e professores a trabalhar a informação.” Com efeito, verificamos as dificuldades sentidas pelos alunos na pesquisa, selecção e tratamento da informação, tanto em suporte papel como digital, pois embora os alunos manuseiem com facilidade o computador, não dominam técnicas de selecção e avaliação da informação relevante para os seus trabalhos de investigação, recorrendo amiúde à cópia.

Neste sentido, o professor bibliotecário assume-se, no dizer de Artur Dagge (2006), “como o despoletador de uma alteração que se pretende o mais abrangente possível nos processos de ensino-aprendizagem, alteração essa que leve à aplicação de metodologias e práticas inovadoras conducentes ao desenvolvimento de efectivas políticas de literacia na Escola”.

Como podemos verificar, ao longo das últimas duas décadas, as Bibliotecas evoluíram muito, quer no aspecto quer nos recursos que disponibilizam, no entanto, a maior mudança deu-se na relação com o utilizador e no tipo de serviços que presta. Como salienta Ross Todd (2001), as bibliotecas evoluíram de *information place* para *knowledge space*. Assim, o professor bibliotecário é hoje um colaborador, um gestor de informação, ao serviço do aluno e do docente, capaz de potenciar a construção do conhecimento. É neste contexto que o professor bibliotecário pode e deve

facilitar o acesso à informação, colaborando com os docentes, em prol da construção das aprendizagens.

Deste modo, e tendo em conta a experiência como coordenadora de uma Biblioteca Escolar, consideramos pertinente desenvolver um projecto que contribua para incrementar o trabalho colaborativo entre docentes, em particular de Língua Portuguesa e das áreas curriculares não disciplinares e o professor bibliotecário, no desenvolvimento das competências de leitura e literacia dos alunos.

3. FUNDAMENTAÇÃO

3.1. Biblioteca escolar: papel na escola e na comunidade educativa

Ao longo da história da Humanidade, as Bibliotecas desempenharam um papel inquestionável na construção das sociedades, independentemente das diferentes designações e funções que adquiriram com o passar dos tempos.

Actualmente, as Bibliotecas são muito mais do que um local onde se guardam documentos, designando sobretudo “toute collection organisée de livres et de périodiques imprimés ou de tous autres documents, notamment graphiques et audio-visuels, ainsi que les services du personnel chargé de faciliter l’utilisation de ces documents par les usagers à des fins d’information, de recherche, d’éducation ou de récréation” (UNESCO, 1971:150). Assim, as Bibliotecas, para além dos recursos materiais e documentais, integram também e fundamentalmente o conjunto de recursos humanos que auxiliam o utilizador e facilitam o acesso à informação e ao conhecimento.

Desde os anos 70 tem havido, em Portugal, uma política cultural contínua para dotar o país com centros culturais nos quais as Bibliotecas Públicas se têm destacado pelo papel desempenhado. A Biblioteca é hoje um centro polivalente, um espaço flexível, um portal de informação que fornece modos de relação diversos com a leitura e diferentes formas de apropriar o livro.

Por seu turno, em 1997, o documento orientador *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, preconizava que as bibliotecas escolares surgissem “como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como: (i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das

peessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística” (Veiga, 1997:15).

O papel da Biblioteca Escolar no novo paradigma educacional é também reconhecido por organismos como a Unesco, que no *Manifesto para as Bibliotecas Escolares* (2000:2), recomenda que estas devem promover, entre outros, os seguintes objectivos “essenciais ao desenvolvimento da literacia, das competências de informação, do ensino-aprendizagem e da cultura e correspondem a serviços básicos da biblioteca escolar”, de entre os quais destacamos:

apoiar e promover os objectivos educativos definidos de acordo com as finalidades e currículo da escola; criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida; 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 e trabalhar com alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola, ... (Idem:2).

É neste contexto que, ainda de acordo com o documento *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, “cabe às escolas e às suas bibliotecas a função essencial de criar e desenvolver nos alunos competências de informação, contribuindo assim para que os cidadãos se tornem mais conscientes, informados e participantes, e para o desenvolvimento cultural da sociedade no seu conjunto.” (Veiga, 1997:16).

Verificamos também que, de acordo com o *Rapport Mondial sur le Developpement Humain* (1994), é nos países com tradição no domínio das bibliotecas escolares e das bibliotecas públicas que os hábitos de leitura da população se encontram mais enraizados, sendo também esses países que registam níveis mais elevados de desenvolvimento cultural e científico. Estes dados são corroborados por estudos internacionais, como o PISA, que apontam o fraco desempenho dos jovens portugueses à saída da escolaridade obrigatória na literacia em Leitura, Matemática e Ciências, comparado com os correspondentes valores médios dos países do espaço da OCDE. Também o relatório *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise* (2009), capítulo 5, salienta que somente um em cada cinco portugueses possui nível

médio de competências de literacia, apresentando Portugal os níveis mais baixos de entre todos os países observados.

É neste enquadramento que surge a biblioteca escolar supervisionada pelo professor bibliotecário, como indutora do processo de ensino-aprendizagem, capaz de preparar crianças e jovens para os desafios da sociedade actual, isto é, pedra angular na formação dos alunos para a integração na Sociedade do Conhecimento, para o desenvolvimento pessoal e profissional e para o exercício responsável e efectivo da cidadania.

Tendo em conta a missão e os objectivos da biblioteca escolar já enumerados, esta deve planificar acções que contribuam para o desenvolvimento de competências de informação, pois entendemos que a leitura abre um mundo de oportunidades, sendo uma das grandes *auto-estradas* para o conhecimento, a maior riqueza que alguém pode ter, por isso fundamental ao indivíduo para que possa “desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade da sua vida, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem”, (PNUD, 1990:10-11).

3.2. A importância da leitura e da literacia

A leitura constitui, indubitavelmente, uma das ferramentas essenciais na construção de uma formação sólida que se repercutirá no plano individual e colectivo, pois “é uma das actividades que mais contribui para o desenvolvimento das diferentes facetas da personalidade.” (Sobrinho: 2000:31).

De acordo com José Morais (1997:12) “a leitura é uma questão pública. É um meio de aquisição de informação (e a escrita um meio de transmissão de informação), portanto, uma componente de um acto social”, uma vez que permite: abrir janelas sobre conhecimentos que a conversa do dia-a-dia não consegue comunicar; estabelecer associações claras entre a experiência dos outros e a sua e elaborar melhor os cenários e esquemas mentais, exigindo “concentração, relação, reflexão, comparação e previsão”, hábitos intelectuais essenciais à estruturação do pensamento (Sobrinho: 2000:31).

Morais (1997) defende também a leitura como fonte de prazer pessoal. Assim, são muitos os prazeres da leitura: ler para saber, para compreender, para reflectir, “lemos pela beleza da linguagem”, para nos comovermos, para nos inquietarmos, para sonhar e para aprender a sonhar. Este autor compara a leitura com o acto de nos alimentarmos. Assim como os alimentos, os textos são engolidos, tragados, saboreados, mastigados, devorados de acordo com o nosso “apetite”. Ler é assim, digerir. Deste modo, assim como não degustamos todos os menus, também não lemos todos os mesmos textos, nem o mesmo texto, todos da mesma maneira, porque “a liberdade arrancada, conquistada de frente ou sub-repticiamente é indispensável à experiência apaixonante da leitura” (Morais, 1997:14). É esta liberdade condição necessária para que o prazer de ler possa emergir no leitor desde a mais tenra idade.

Ao colocarmos o leitor perante diferentes situações, universos, vivências emocionais e sensoriais ampliaremos a sua “enciclopédia pessoal”, fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para que ele possa interagir com os textos e, deste modo, apropriar deles significados explícitos e implícitos, recriando-os com as tintas das suas vivências e conhecimentos prévios. É com base nestes conhecimentos que o leitor organiza o seu processo de recepção leitora, isto é, a leitura permite-lhe activar os processos de natureza metacognitiva, de modo a poder descodificar o texto e abrir o quadro mental que as palavras transportam. Neste sentido, esta interacção com o imaginário levará a que a criança cresça intelectualmente, estimulada também pelo jogo e pelo treino da memória narrativa. Assim, é importante que o leitor não só domine os vários tipos de leitura como diversifique as leituras às quais tem acesso. É necessário que pertença a várias comunidades leitoras e receba as mais variadas influências. Como refere Iser (1978), citado por Fillolla (2004:211) “à medida que o leitor recolhe as diferentes perspectivas oferecidas pelo texto e relaciona opiniões e assuntos uns com os outros, o leitor coloca a obra em movimento e com ela coloca-se a si próprio em movimento”. É neste processo construtivo que o texto passa a actuar sobre o indivíduo, formando-o, moldando-o e interagindo com ele. Por sua vez, o leitor actualiza a obra lida, ao ser capaz de criar outros textos a partir dela.

A leitura é assim vista como um processo que pressupõe transacções entre o leitor, o texto e o contexto em que a obra é recebida. Deste modo, a compreensão leitora exige como condição fundante a interacção entre o leitor e o texto, e a leitura literária é um meio privilegiado para estimular esse diálogo na criança (Prole, 2008:1).

De acordo com Aguiar e Silva (1988:314), citando Jauss, "...a leitura do texto literário se realiza quando ocorre a fusão de dois horizontes: o horizonte implícito no texto e o horizonte representado pelo leitor no acto de leitura desse texto." É da simbiose entre estes dois horizontes que o leitor literário será capaz de ler o mundo, opinar sobre ele e recriá-lo.

Neste contexto, afigura-se-nos determinante o papel da família, da escola e da sociedade na promoção da competência leitora nas crianças e jovens. As bibliotecas escolares assumem um papel primordial no livre acesso às fontes de informação e comunicação (livros, jornais, revistas, internet, filmes, música, jogos lúdicos e didácticos, ou outros) e na divulgação e promoção das mais variadas actividades, conducentes ao desenvolvimento de competências geradoras de sucesso educativo e na construção de cidadãos autónomos e críticos.

Porque acreditamos nos princípios mencionados anteriormente, consideramos importante reforçar uma vez mais a necessidade de a biblioteca escolar estimular e incentivar a leitura, desde as idades mais precoces, como prática propiciadora de descobertas e como via de acesso ao conhecimento.

Consequentemente, a biblioteca deve promover a competência literária das crianças e jovens através do contacto com a maior quantidade e diversidade de acesso a tipologias textuais, nos mais variados suportes e formatos, o convívio com códigos literários, enriquecendo e alargando o conhecimento do mundo, criando e aumentando a memória textual, porque o leitor "também se constrói a ver televisão, a assistir a filmes, e a peças de teatro, a ler jornais e revistas, a ouvir música, a conversar com familiares e amigos" (Viana & Martins, 2007:6).

Segundo António Prole (2008:1) "vários estudos já demonstraram a relação íntima entre os hábitos de leitura e a compreensão leitora, confirmada,

aliás, nas conclusões retiradas pela OCDE tendo em consideração os resultados do PISA 2000.” Como é referido por esta organização, os alunos que têm alta dedicação à leitura alcançam, de modo geral, um desempenho acima da média, em comparação com os países membros da OCDE, independentemente da ocupação dos pais.

Neste sentido, um instrumento político importante para contrariar a desvantagem social é fomentar, nas escolas e na família, o cultivo de bons hábitos de leitura nos jovens. Também António Prole (2008:2), citando os resultados do Projecto PISA 2000, refere que “os estudantes que dedicam mais tempo para ler por prazer [...] e mostram uma atitude mais positiva face à leitura, tendem a ser melhores leitores, independentemente do seu ambiente familiar e do nível de riqueza do seu país de origem”.

A existência de um vasto conjunto de textos, informações e ligações sobre literacia no *site* da Rede de Bibliotecas Escolares é um sinal da importância dada a esta problemática pelo Ministério da Educação e pelas bibliotecas escolares, em particular.

Na actualidade, a riqueza das sociedades deixou de estar dependente da produção industrial para ser gradualmente substituído pelo poder da informação e do conhecimento. O domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação permitiu recolher e armazenar dados e informação determinantes para o sistema social, económico e político.

As transformações sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, o aumento exponencial da informação disponível e as novas teorias educacionais, com particular destaque para a generalização da aprendizagem ao longo da vida, conferem uma nova dimensão às funções tradicionais das bibliotecas, exigindo dos profissionais um trabalho acrescido no campo da gestão da informação e da formação dos utilizadores. A valorização das capacidades de estudo dos alunos, aquilo a que frequentemente chamamos “aprender a aprender”, em detrimento da simples aquisição de conhecimentos, originou, de acordo com Virkus (2003), a necessidade de uma redefinição das funções e responsabilidades dos profissionais das bibliotecas.

Um estudo realizado no Reino Unido (Department of National Heritage, 1995:53) acerca da importância das bibliotecas para a educação, salienta que “a biblioteca escolar (...) é a base natural para o ensino das competências de informação”.

A importância desta função é também reforçada no *Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO* (2000:2), que defende como missões essenciais: “proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitem a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer e 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 *Declaração Política da IASL* (Internacional Association of School Librarianship) sobre bibliotecas escolares (1993:1) estabelece ainda que “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”. Esta preocupação é reforçada pelas Directrizes da IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) para as bibliotecas escolares (IFLA/UNESCO, 2002), que considera a cooperação entre professores curriculares e professor bibliotecário essencial para otimizar o potencial dos serviços da biblioteca escolar e crucial para desenvolver e avaliar as competências dos alunos em literacia da informação.

Também *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning* da Unesco em 2005², sustenta que a literacia da Informação “é um direito humano básico num mundo digital e promove a inclusão social de todas as nações”(p.1).

Neste sentido, as bibliotecas afirmam-se hoje como instituições vocacionadas para a promoção de acções de apoio ao desenvolvimento da literacia da informação, pois possuem recursos de informação variados e em

² http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=20891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

quantidade, assim como sistemas de gestão de informação e pessoal especializado. A Biblioteca Escolar deve assim constituir-se como motor capaz de gerar alterações nas estratégias de ensino e implementar dinâmicas que contribuam para o desenvolvimento da literacia da informação nos alunos.

O termo literacia (do latim *Litteratus*, derivado de *Littera*) significa "qualidade ou condição de quem é letrado; conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito; letramento" (Houaiss, 2005:5069).

No sentido mais restrito, o conceito de literacia implica a capacidade de usar a língua na forma escrita: uma pessoa alfabetizada é capaz de ler, escrever e compreender a sua língua materna (Bawden, 2001:220-1). A leitura, a escrita e a numeracia (os 3R's)³ continuam a ser os fundamentos da literacia. Assim, a literacia compreende a capacidade de processamento na vida diária (pessoal, social e profissional), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos vários (textos, documentos, gráficos), nomeadamente o uso de competências de leitura, escrita e cálculo (Benavente, 1996:4). Em suma, é a capacidade de ler e compreender o que se lê para resolver problemas concretos. Porém, existem outras competências que, presentemente, são necessárias para colher benefícios da informação disponibilizada por diferentes media, através das Tecnologias de Informação e de Comunicação e da Internet (Correia, 2002:1).

Neste sentido e, embora o significado de literacia nos remeta, num primeiro momento, para um conjunto de competências na área da leitura e da escrita, este termo é um conceito polissémico, cujo sentido tem vindo a evoluir, englobando as competências que o indivíduo necessita para o bom desempenho social (Correia, 2002:1).

De acordo com Calixto (s.d.:2) "a literacia tem sido muitas vezes associada às competências de leitura e escrita, mas o âmbito deste conceito tem-se alargado juntamente com o próprio conceito de leitura."

Assim, embora a leitura, a escrita e a aritmética continuem a ser as competências básicas presentes no conceito de literacia, a inovação e as

³ Abreviatura que, em inglês, se refere a reading, writing e arithmetic (N. do T)

transformações sociais e tecnológicas exigem alterações na postura de cada cidadão e, conseqüentemente, do significado do termo literacia. Estas alterações exigem de cada pessoa um conjunto de competências no acesso e no uso crítico da informação.

Deste modo, autores como Scriber & Cole (1981:236) salientam também 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 específico”, enfatizando, deste modo, as reais capacidades dos cidadãos para utilizar estas competências.

Por literacia entendemos assim uma combinação de competências e de conhecimentos que torna o indivíduo capaz de dominar todo o tipo de mensagens, independentemente do suporte. De acordo com Stripling (1992), este conceito inclui a literacia informática, a literacia do consumidor, a literacia da informação e a literacia visual, daí o uso frequente da palavra no plural.

Também Eisenberg (2004:10) defende a abrangência do conceito, sustentando que este se refere à literacia da informação em geral, a qual inclui também a literacia visual, dos média, a literacia dos computadores, digital e o uso de redes sociais.

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação e o acesso à *Internet* e a outros recursos electrónicos e digitais permite que o cidadão tenha hoje, mais do que nunca, acesso a métodos e recursos para satisfazer as suas necessidades de informação. Surge assim a necessidade de adquirir e dominar um conjunto de competências para ter capacidade de utilizar a informação em formato digital. Estas competências correspondem ao conceito de “literacia da informação”.

Das várias definições apontadas por organizações e estudiosos, destacamos a definição de literacia da informação proposta pela *American Association of School Librarians*, em 1998, que defende que um indivíduo com competências de informação “deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária, e ter as capacidades para a localizar, avaliar e usar eficazmente”. Esta associação alerta ainda para a importância desta

competência quer ao nível económico e social quer em termos individuais e para o uso pleno da cidadania.

Kuhlthau (1999:11) considera que o conceito de literacia da informação evoluiu a partir dos conceitos *library skills* e *information skills*. Para a autora, o conceito de literacia da informação engloba estes dois conceitos atrás referidos, mas acrescenta que "*adds the critical component of understanding the process of learning in information-rich environments*".

Podemos assim afirmar que a literacia da informação tornou-se a literacia crucial para o século XXI, "ferramenta" indispensável para enfrentar os desafios da era da informação e do conhecimento. Como refere Calixto (1996:117), "as habilidades de informação, isto é, aquelas que permitem ao indivíduo procurar a informação de que precisa, apoderar-se dela, manipulá-la e utilizá-la, produzir afinal nova informação, são a verdadeira pedra-de-toque para a literacia dos nossos dias".

O papel da biblioteca escolar e do bibliotecário escolar é referenciado pela literatura em vários países, no que diz respeito ao desenvolvimento da literacia da informação.

As directrizes da IFLA sobre a formação dos professores bibliotecários salienta a necessidade de estes desenvolverem um conjunto de competências, destacando: "a capacidade de apoiar os alunos e professores no uso eficaz de vários recursos de informação, tanto os materiais como o equipamento, por exemplo através da formação sistemática em competências de informação" e "a capacidade de planear e desenhar em cooperação com professores e estudantes, actividades e trabalhos baseados na informação que apoiem o projecto educativo da escola, incluindo as tecnologias da informação e as fontes disponíveis através de canais electrónicos" (Hannesdóttir, 1995).

3.3. A Biblioteca Escolar e a aprendizagem colaborativa

Neste ponto, faremos um aprofundamento teórico em torno da problemática do trabalho colaborativo entre biblioteca escolar e docentes para a efectivação das funções educativa e formativa desta nas diferentes áreas do currículo.

Ainda muito recentemente, a biblioteca escolar ocupava uma posição um tanto lateral em relação à escola; era vista como um suplemento que permitia, eventualmente, aos alunos enriquecerem as aprendizagens realizadas nas aulas e aos professores dispor de alguns recursos, para além dos manuais escolares. Actualmente, reclama-se para ela um papel cada vez mais central, sabendo que a sua função educativa é fundamental, se for exercida em estreita colaboração com os professores curriculares.

O Relatório-Síntese de Lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, em 1996 aponta, desde logo, a informação como “um elemento central do currículo” e refere que o crescimento exponencial do volume de informação, a diversidade de meios de difusão e a acessibilidade às fontes, possibilitada pelas modernas tecnologias de informação, obrigam a alterar por completo as formas tradicionais do trabalho escolar.

Neste sentido, foi recentemente criada a figura do professor bibliotecário, cuja importância se viu reconhecida na Portaria nº 756/2009 de 14 de Julho, que estabelece o conteúdo funcional deste agente educativo. Assim, de acordo com as alíneas f e g do artigo 3º, capítulo I, o professor bibliotecário tem como funções, entre outras:

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 e apoiar actividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular incluídas no plano de actividades ou projecto educativo do agrupamento ou da escola não agrupada.

Também o *Modelo de Auto-avaliação das Bibliotecas Escolares* salienta, uma vez mais, que vários estudos internacionais têm identificado os factores considerados decisivos para o sucesso da missão que, tanto o Manifesto da

Unesco/IFLA como a Declaração da Internacional Association of School Librarianship (IASL) apontam há muito para a biblioteca escolar. Entre esses factores destacam-se os níveis de colaboração entre o professor bibliotecário e os restantes docentes na identificação de recursos e no desenvolvimento de actividades conjuntas orientadas para o sucesso do aluno; a acessibilidade e a qualidade dos serviços prestados e a adequação da colecção e dos recursos tecnológicos.

A importância desta colaboração tinha sido já identificada em 1998, pela AASL, no capítulo I de *Information Power: Building Partnerships for Learning*, onde se apresenta o professor bibliotecário nos seus diferentes papéis, entre os quais o de colaboração com os outros professores e com a comunidade escolar para o desenvolvimento e domínio de uma série de competências de informação e comunicação (p. x, xi).

No mesmo documento, esta cooperação é apresentada como “essential” (para planear, conduzir e avaliar as aprendizagens dos alunos); “critical” (é fundamental que trabalhem com os professores, construindo e gerindo colecções e que a aprendizagem se baseie na informação) e «basic», (construção de comunidades de aprendizagem que implementem programas que facilitem o acesso à informação):

Collaboration is essential as library media specialists work with teachers to plan, conduct, and evaluate learning activities that incorporate information literacy. It is critical as they work with teachers and administrators to build and manage collections that include all formats and support authentic, information-based learning. And it is basic as they work with teachers, administrators, parents, and other members of the learning community to plan, design, and implement programs that provide access to the information that is required to meet students' and others' learning goals (AASL, 1998: 50-51).

Também no guia *Standards for the 21st-century Learner* (2007), a AASL consagra igualmente a importância desta partilha de saberes entre o professor bibliotecário e os restantes professores para treinar os alunos no uso das competências de aprendizagem necessárias no século XXI.

Um estudo citado por Farmer (2001:4) demonstra que as parcerias entre o professor bibliotecário e os restantes professores fomentam o desenvolvimento das competências de informação dos alunos.

Em síntese, estas competências serão desenvolvidas se existir um conjunto de condições propícias, das quais destacamos, como já referimos, a colaboração entre professores e biblioteca escolar.

À complexidade das relações sociais da existência humana acentua-se a importância das competências sociais dos indivíduos. Aprender a relacionarmos e a cooperar com os outros é uma das dimensões axiais na actual sociedade multirracial e multicultural, sendo a escola um dos contextos sociais em que estas exigências são desenvolvidas.

A Escola foi durante muito tempo e no período moderno em particular, espaço de reprodução dos valores sociais dominantes, em que se adoptou um paradigma educacional que serviu os interesses da economia de mercado e das organizações produtivas, cujo objectivo primordial era preparar os alunos para o mercado de trabalho. Neste sentido, a escola reproduzia as relações de hierarquia e subordinação típicas da fábrica, promovendo esta estrutura dentro da sala de aula. Com o advento da pós-modernidade, este modelo de escola, criado à imagem da fábrica, foi posto em causa. Nesta perspectiva, à luz da condição pós-moderna, dá-se a revalorização das competências sociais dos indivíduos e o exercício da sua condição de autores sociais.

Na escola, a concepção pós-modernista incentiva a substituição da escola fábrica por uma escola plural, inclusiva e democrática, capaz de promover, em paralelo com as competências curriculares, o desenvolvimento integral do ser humano. Esta mudança cria oportunidades para a afirmação de novos paradigmas educacionais, como é o caso da aprendizagem cooperativa.

Nos anos setenta começaram a surgir os primeiros trabalhos sobre este tipo de aprendizagem, operando uma revolução no domínio do pensamento e da prática educacional, de acordo com Davidson & Kroll, (1991) e Slavin (1996), citados por Bessa & Fontaine (2002:9). No entender destes investigadores, (2002:9-10), citando diversos autores, esta nova forma de aprendizagem suporta-se num corpo teórico vasto do qual destacamos: o estudo da dinâmica interna de grupos (Johnson & Johnson, 1985); (Miller & Harrington, 1992) e a formação de pessoal docente e não docente para o

trabalho cooperativo e para a criação de escolas enquanto comunidades de aprendentes cooperantes (Brody & Davidson, 1998).

Nos últimos anos, têm sido desenvolvidos estudos quer acerca dos fundamentos teóricos desta aprendizagem, quer com o intuito de mostrar os seus efeitos nos resultados escolares (Bessa & Fontaine, 2002:10), citando Bessa (2000); Carvalho & César (2001); Monteiro & César (2001).

Este tipo de aprendizagem poderá constituir também um método de trabalho alternativo para todos os que consideram esgotado o modelo tradicional de ensino, procurando novas estratégias de ensino-aprendizagem. Segundo Precatada (1998), citado por Bessa & Fontaine (2002:11), estas estratégias implicam uma mudança de atitude, tanto por parte de alunos como de professores, pois provocam a diversificação de formas de interacção na sala de aula e um forte envolvimento dos alunos na aprendizagem.

Os diferentes métodos de aplicação desta nova forma de aprendizagem têm em comum a utilização de estruturas cooperativas, mas distinguem-se a partir da sua forma de funcionamento, o que lhes confere alguma especificidade. De acordo com os autores citados (2002:77), esta comporta três estratégias alternativas de ensino-aprendizagem: a aprendizagem cooperativa, a explicação por pares e a colaboração entre pares, apresentado um denominador comum: a importância da utilização dos pares para a promoção da aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem estruturadas em torno da cooperação entre pares valorizam os aspectos sociais da aprendizagem, o que exige a responsabilização da escola pelo aprofundamento do exercício de cidadania e, nesta medida, contribuem para a formação de um novo paradigma no domínio da educação, em ruptura com a escola reprodutora de desigualdade.

Esta nova concepção de escola, para além de transmitir conhecimentos e formar profissionais, deve promover vivências democráticas e aprendizagens significativas para o desenvolvimento do indivíduo na sua plenitude. Estes aspectos correspondem aos desafios das sociedades contemporâneas e têm suscitado grande interesse de investigadores e educadores, traduzindo-se na

proliferação de métodos e modelos de pedagogia cooperativa, aprofundados e desenvolvidos desde os anos setenta do século passado.

É importante também salientar que independentemente da perspectiva teórica ou do método, a investigação tem vindo a constatar as vantagens da utilização da aprendizagem cooperativa, sobretudo ao nível dos resultados escolares, pois estudos recentes “mostram uma maior eficácia da aprendizagem cooperativa em termos de promoção do sucesso escolar “ (Bessa & Fontaine, 2002:83), citando Johnson & Johnson (1990); Johnson (1981); Qin, Johnson & Johnson (1995); Slavin (1983), (1991b), (1996).

Neste sentido, a partilha de conhecimentos entre os agentes educacionais constitui uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e de realização escolar (Bessa & Fontaine, 2002:85), dado que conduz sempre a uma melhoria de resultados, em comparação com estratégias de tipo competitivo ou individualista, independentemente das características individuais dos alunos, do nível de definição da tarefa ou de outros factores, como a localização das escolas ou o nível de ensino.

Johnson & Johnson (1994), citados por Bessa & Fontaine (2002:93), referem vários estudos em que os “alunos colocados em situação de discussão em grupo apresentam atitudes mais positivas relativamente à matéria estudada do que os restantes. Como referem estes autores, (2002:94) “o papel dos grupos neste processo é importante, pois actuam como facilitadores de mudança, em virtude do poder persuasivo que exercem sobre os indivíduos”.

Como referimos anteriormente, a colaboração entre pares apresenta-se como uma das estratégias deste tipo de aprendizagem.

O conceito de colaboração é vasto e vários autores se têm ocupado desta temática, aplicada à cultura profissional dos docentes e aos benefícios desta para a aprendizagem dos alunos.

O verbo colaborar deriva do Latim *collaboro*, *-are* e significa trabalhar com, trabalhar em comum com outrem; cooperar; coadjuvar; em sentido figurado: agir com outrem para obtenção de determinado resultado⁴; concorrer

⁴ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, consultado em 11/08/2010, em <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=colaborar>

para um fim em vista”⁵; “[...] trabalhar com uma ou mais pessoas para atingir um objectivo comum”⁶.

Estas definições estão em sintonia com o que a literatura preconiza para a colaboração entre o coordenador da biblioteca escolar e os professores, pois ambos os “actores” direccionam esforços com um “fim em vista” e “para atingir um objectivo comum”, isto é: apoiar o percurso formativo e curricular dos alunos.

Kapuscinski (1997:9) afirma que a colaboração é “um acordo estabelecido entre duas ou mais pessoas para definir e chegar a um determinado objectivo ou objectivos”.

Andy Hargreaves defende que “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da *colaboração*, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização, da investigação” (1998:277).

A colaboração, preconizada por muitos autores como instrumento de fomento de práticas educativas inovadoras, é assim um processo emergente em tempo de mudança e de transformações significativas, em que os docentes são confrontados com novos desafios, nomeadamente com a entrada em vigor de orientações que defendem a autonomia crescente das escolas e a Reorganização Curricular de 2001, onde são apontados processos de colaboração em detrimento do individualismo que tem persistido na cultura dos professores. Estas alterações sugerem à comunidade educativa uma crescente tomada de decisões ao nível dos currículos, de forma a adequá-los às realidades das comunidades onde estão inseridos, obrigando assim os docentes a trabalhar e reflectir em conjunto e a encontrar estratégias comuns.

Esta partilha apresenta-se assim como importante contributo quer para a implementação de reformas oriundas do interior da organização escolar quer de reformas curriculares impostas externamente.

O autor referido anteriormente defende que a colaboração é uma “solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, bem como uma solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de

⁵ *Dicionário Universal da Língua Portuguesa*, Lisboa: Texto Editora, 1995: 360.

⁶ *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa: 2001: 861.

resposta e de produtividade por parte das empresas e de outras organizações em geral “ (Hargreaves, 1998:19). Neste sentido, na organização escolar, a colaboração apresenta-se como solução para os problemas da sociedade pós-moderna, em especial para as dificuldades sentidas no ensino, envolvendo toda a comunidade escolar, em especial os docentes, sendo apresentada como estratégia frutuosa de fomento de desenvolvimento profissional desta classe.

De acordo com Lima (2002:7-8), a ideia de colaboração tem ganho nova força e destaque em diversos sectores de actividade, apresentando-se como solução para variadíssimas dificuldades das organizações e chave para o seu desenvolvimento.

Em suma, esta prática é também cada vez mais defendida na escola e no ensino, onde se apresenta como factor de desenvolvimento profissional e motor para a promoção de comunidades de aprendizagem.

O conceito em voga, tendo por base as interacções profissionais entre pares, surge no âmbito de uma perspectiva particular sobre as relações humanas, a perspectiva cultural (Hargreaves, 1998:213), segundo a qual os valores, os hábitos, as normas e as crenças são partilhados em comum.

A cultura dos docentes deve ainda ser perspectivada com base na sua dimensão interactiva, manifestando-se na existência, ou não, de isolamento profissional ou de colegialidade docente.

Ainda de acordo com Hargreaves (1998:216-217), a colaboração caracteriza-se por relações de trabalho específicas entre os professores envolvidos. Essas relações tendem a ser: *espontâneas*, pois partem da iniciativa dos próprios professores, enquanto grupo social, podendo ter apoio e ser facilitadas administrativamente; *voluntárias*, porque não são impostas, resultam da percepção que os docentes têm do seu valor, da experiência e da persuasão não-coerciva; *orientadas para o desenvolvimento*, uma vez que os professores trabalham em conjunto para desenvolver iniciativas próprias ou para trabalhar sobre iniciativas nas quais eles próprios estão empenhados, em detrimento da implementação dos propósitos dos outros; *difundidas no tempo e no espaço*, na medida em que o trabalho conjunto não é uma actividade regulada por um calendário fixado administrativamente, fomentada, muitas

vezes, em encontros informais, breves, mas frequentes e *imprevisíveis*, uma vez que as culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares em que a gestão do currículo e a avaliação são fortemente centralizados.

A este propósito Jorge Ávila de Lima (2002:10) apresenta um estudo sobre o isolamento profissional e a colegialidade docente em duas escolas portuguesas de ensino secundário, analisando a interacção profissional com base nos critérios de amplitude, frequência e abrangência. Neste estudo, o autor confirma a escassez de contactos entre colegas relacionados com assuntos profissionais, o que é atestado também por vários estudos realizados no estrangeiro. Verifica-se que os tipos de interacção mais complexos (a troca de materiais de ensino, o desenvolvimento conjunto de materiais, a planificação em grupo ou o ensino em equipa) são raros nas nossas escolas. Podemos assim distinguir basicamente dois tipos de interacção profissional no ensino: as interacções verbais entre colegas, comuns e frequentes e as actividades práticas conjuntas, estas, comparativamente menos frequentes, pois implicam níveis mais elevados de interdependência, mais tempo e maior esforço de coordenação. Por conseguinte, a colaboração reveste-se de diferentes formas de interacção profissional entre docentes que não podem ser tomadas como idênticas, dado que constituem manifestações qualitativamente distintas.

Assim, quando abordamos a problemática da colaboração entre professor bibliotecário e docentes temos de equacionar quais os seus níveis, pois estes são determinantes para o sucesso da integração da biblioteca no currículo e na prática lectiva. Neste sentido apontam também estudos realizados por Lance, citado por Conde (2006), a partir do final do século passado nos EUA, que demonstram que os alunos atingem níveis de desempenho mais elevados quando os professores bibliotecários desempenham um papel proactivo no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, colaborando com os docentes na selecção de recursos, na planificação de actividades conjuntas e no apoio ao desenvolvimento de competências de informação.

Toni Buzzeo (2008), inspirado nas taxonomias da relação entre professor e professor bibliotecário propostas por David Loertscher (1999:17-22; 33-37), distingue quatro níveis de colaboração que podem condicionar de forma

importante o sucesso das aprendizagens dos alunos: a cooperação, a coordenação, a colaboração e a atitude colaborativa (*data-driven collaboration*). Estes quatro níveis de colaboração pressupõem uma gradação na relação e trabalho entre o professor bibliotecário e os docentes.

Assim, de acordo com esta autora, no primeiro nível, a cooperação é baseada essencialmente no trabalho independente, em que os momentos de entreajuda são pontuais e esporádicos. O nível de cooperação é ainda muito baixo. No segundo nível, o da coordenação, o trabalho é ainda muito centrado no professor bibliotecário, é deste que partem as propostas e sugestões, embora exista já uma planificação formal e um entendimento sobre as funções partilhadas. Verificamos que a comunicação e planificação existem quando necessário. No terceiro nível de colaboração os dois parceiros têm uma relação prolongada e interdependente: planificação com continuidade, concretizada em várias sessões com um fio condutor; partilhando os objectivos e os papéis e as tarefas de cada um são cuidadosamente definidos. O último nível de colaboração, *data-driven collaboration*, pressupõe que se alcance uma colaboração plena e efectiva, pois neste patamar os parceiros, para além de terem uma relação prolongada e interdependente, de compartilharem os objectivos e os papéis de cada um estarem cuidadosamente definidos, a planificação é elaborada com base nas competências e resultados da avaliação dos alunos. Os dois parceiros conhecem as competências que os alunos dominam e propõem actividades que promovam o desenvolvimento de outras. É este nível de colaboração que permitirá a integração plena da biblioteca no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, potenciando-a como verdadeiro centro de aprendizagem.

A colaboração apresenta, deste modo, especificidades subjacentes ao seu fomento, como são: o carácter voluntário, a existência de interdependência de objectivos entre os parceiros, a paridade, a partilha de recursos, de decisões e responsabilidades entre os colaborantes, o respeito mútuo, a confiança e a espontaneidade das relações colaborativas (Freire, 2007:43).

No entanto, há constrangimentos que podem dificultar a efectivação das práticas colaborativas impulsionadas pelo professor bibliotecário e a concretização da missão da biblioteca escolar.

Um destes constrangimentos tem a ver com o facto de a profissão docente ser caracterizada, desde há muito, por culturas de ensino pautadas pelo individualismo e isolamento, pois, segundo Hargreaves (1998:184) estas são “ameaças ou barreiras significativas ao desenvolvimento profissional, à implementação da mudança e ao desenvolvimento de objectivos educativos partilhados” e tornaram-se, por isso, “preocupações e alvos-chave dos movimentos da reforma educativa” (*idem*, 185).

O individualismo, enquanto cultura de ensino, é considerado pelo mesmo autor (1998:184) como uma “heresia genérica e crucial” no âmbito do desenvolvimento das escolas e do desenvolvimento profissional, no entanto defende que é insensato considerar que todo o individualismo da classe docente é perverso, pois o potencial criativo do individualismo deve ser usado e partilhado em prol das práticas e do sucesso educativo.

Porém, se por um lado, as características da profissão e as recentes alterações ao regime de avaliação de desempenho em Portugal exaltam a colaboração, por outro, promovem a competição entre colegas pela obtenção de promoções e de melhores salários, o que pode criar algumas dificuldades no estabelecimento de parcerias no seio da comunidade docente.

O isolamento profissional que caracteriza o trabalho docente é também referido por Jorge Ávila de Lima (2002:11), que, no entanto, chama a atenção para o facto de este ser uma “característica de personalidade”, invocada, muitas vezes, de forma errada, para justificar a falta de colaboração. Este autor defende que os docentes não podem ser acusados em exclusivo pela falta de colegialidade nas escolas, pois há vários factores que a justificam, não só ao nível das condições organizacionais: “os horários, a carga de trabalho, a rigidez dos *currícula*”, como também a nível estrutural: “ a organização departamental, as limitações espaciais e as divisões institucionais entre os campos do conhecimento” (*idem*, 182).

Convém também ressaltar que as práticas colaborativas não acontecem por si só, dependendo de vários factores e da atitude dos vários intervenientes e, no caso concreto da biblioteca escolar, é preciso que os docentes estejam predispostos para colaborar com esta e reconheçam a pertinência e mais-valia desta interacção.

É neste contexto que o papel atribuído ao professor bibliotecário tem evoluído e se encontra revestido de acrescida importância, de acordo com as funções e desafios que se têm colocado às bibliotecas escolares, decorrentes das mudanças operadas pela sociedade da informação e do conhecimento, como já referimos anteriormente. De facto, o professor bibliotecário incorpora novos papéis, definindo estratégias e metas em parceria com a comunidade que serve, adquirindo um protagonismo e valorização da sua função pedagógica na escola.

Neste sentido, apresentamos o perfil do professor bibliotecário preconizado por Stripling (1996), de acordo com as renovadas funções que este desempenha como *pivot* na gestão da biblioteca. A autora defende que este deve ser um profissional altamente qualificado, especialista da informação, mas generalista na apropriação da oferta curricular que a escola consagra, de modo a assumir várias funções:

- *Caregiver* (cuidador) - esta função tem por base a ideia de que o processo de aprender envolve uma dimensão afectiva e relacional em que é importante respeitar a individualidade e os interesses de cada utilizador. Assim, o professor bibliotecário tem como função apoiar a aprendizagem individualizada, o estudo e a pesquisa autónoma;

- *Coach* (orientador) - o professor bibliotecário deve estimular a aprendizagem, levando o aluno a encontrar as fontes, as estratégias e consequentemente respostas para as suas necessidades informacionais;

- *Connector* (elo de ligação) - pressupõe que ambas as funções anteriores seriam da responsabilidade conjunta do professor de turma/disciplina e do professor bibliotecário. No entanto, este último assume uma função que normalmente não é assumida pelo primeiro, estabelecendo a ligação dos

alunos e do currículo que rege o seu percurso formativo com as ideias concretizadas no universo dos recursos informacionais disponíveis;

- *Catalyst* (catalisador): esta função coloca o professor bibliotecário como catalisador das mudanças na escola, tendo em conta a sua posição na estrutura escolar, considerada como privilegiada, não só por ter uma visão global do processo de ensino-aprendizagem, mas por se constituir num líder na introdução da literacia da informação transversal a todas as áreas.

Se todas estas funções se operacionalizarem, teremos um professor bibliotecário conhecedor dos conteúdos curriculares, de modo a poder planificar em colaboração com os vários departamentos actividades conjuntas que, simultaneamente, envolvam aspectos curriculares e conduzam ao desenvolvimento da literacia da informação. E ainda que, alicerçado em práticas colaborativas, promova a leitura e a dinamização de actividades culturais, sob pena de estas não resultarem em aprendizagens significativas. Em suma, será um colaborador e facilitador da aprendizagem, logo um dos motores da mudança, aliado à gestão administrativa e pedagógica da escola.

Deste modo, a partir desta capacidade de liderança e de gerir oportunidades, o professor bibliotecário firmará a Biblioteca Escolar como o coração da aprendizagem, uma extensão da sala de aula, que providencia o acesso a uma grande variedade de recursos e incrementa o nível de motivação e autonomia dos alunos.

Em conclusão, será um líder flexível que revele pensamento e planeamento estratégico, gerindo problemas e oportunidades, demonstrando sempre uma atitude positiva, capaz de entusiasmar a comunidade com a qual trabalha, estabelecendo com esta uma rede de colaboração nos processos e no cumprimento dos objectivos formativos e curriculares, articulando com departamentos, professores e alunos.

3.4. O trabalho colaborativo e as redes de aprendizagem

A Escola, até há pouco tempo atrás, era uma instituição pouco aberta à inovação e à alteração de práticas educativas. Assistimos hoje, porém, ao crescimento das chamadas redes de aprendizagem, quer no seio da comunidade educativa quer na sociedade em geral, em que o fenómeno social se apresenta como chave para a dinamização destes contextos de aprendizagem.

António Filipe (s.d.), citando Dillenbourg & Self (1992); Hiltz (1998); Palloff & Pratt (1999) e Rovai (2002), refere que a literatura da especialidade continua a defender o aproveitamento da dinâmica das comunidades colaborativas no contexto educativo tradicional, tendo as TIC um papel cada vez mais relevante como elemento de mediação neste processo e como suporte do sucesso das novas estratégias pedagógicas, designadamente a aprendizagem com suporte *on-line*. No entanto, de acordo com Isabel Chagas (2002:74), surgem algumas dificuldades de implementação, nomeadamente pelo facto de ser uma tecnologia recente (a *www* surgiu em 1994), pela dificuldade em criar e manter uma rede de aprendizagem o tempo suficiente que permita compreender os processos envolvidos, a natureza das interações, os efeitos da utilização na aprendizagem dos alunos, na prática docente e na organização da escola.

Discute-se assim o impacto educacional da *internet* como recurso educativo, centrando-se a discussão nos factores que condicionam a sua utilização por professores, alunos, e outros intervenientes, de modo a constituírem-se redes de aprendizagem (Chagas, 2002:71). Entre esses factores, citando Baía (2000); Linn (1998); DiMauro & Jacobs (1995); Ruopp (1993), a autora dá especial relevância na sua comunicação ao “trabalho colaborativo como condição necessária para que as redes de aprendizagem e conhecimento se constituam e mantenham” (*idem*:72). Neste sentido, a colaboração apresenta-se hoje como factor comum das redes de aprendizagem, afigurando-se como razão para a sua constituição e também condição para a sua manutenção (*idem*).

Nas últimas décadas, têm surgido em Portugal vários programas, nomeadamente *Nónio Século XXI*⁷ e *Internet na Escola*, que têm desenvolvido as condições necessárias para a criação de redes de aprendizagem nas escolas.

Outros contributos de suporte à criação destas redes partem de iniciativas individuais e de grupos de especialistas, ligados a instituições de ensino superior que têm publicado *sites* com conteúdos de interesse para os currículos do ensino básico e secundário.

António Filipe (s.d.) cita Vygotsky (1978) que “enfetizava a importância do colectivo na construção de uma inteligência social baseada na interacção do sujeito com os outros indivíduos”. Esta interacção alarga-se e diversifica-se, fomentando intervenções variadas e abordadas com profundidade e dimensão múltiplas, fruto das relações que se estabelecem entre pessoas com formações, conhecimentos, vivências e valores distintos. Cria-se assim uma comunidade de aprendizagem colaborativa em rede, baseada numa cultura de participação e partilha, em que cada membro pode trilhar o seu próprio percurso de aprendizagem, enriquecendo-o com a reciprocidade do fluxo informacional, ora dando ora recebendo.

Este paradigma tem por base o pressuposto de que a construção do conhecimento deixou de ser um processo solitário, para ser fruto da interacção com os outros, *uma aventura colectiva*, onde cada um constrói os seus saberes contribuindo também para a construção dos saberes dos outros.

De acordo com Wenger, McDermott & Snyder (2002: 28), “a comunidade é aquilo que constitui o tecido social⁸ da aprendizagem”. A aprendizagem é, deste modo, uma questão essencialmente de pertença e de participação, elemento central do grupo de pessoas que interagem, aprendem conjuntamente, constroem relações entre si e desenvolvem um sentido de engajamento e de pertença.

Os processos de comunicação em rede promovem dinâmicas de interacção entre os membros das comunidades de aprendizagem, em ambiente

⁷ <http://nonio.crie.min-edu.pt/defaulta.asp>

⁸ Wenger *et al* (2002) utilizam a expressão *social fabric* colocando a ênfase na ideia de que a aprendizagem é não só constitutiva da comunidade mas também um produto da comunidade.

plural e diverso, transformando-se num laboratório de ideias, assumindo grande importância o *aprender a aprender e o aprender a inovar*. Deste modo, o indivíduo fará parte de comunidades de conhecimento, isto é, comunidades aprendentes com capacidade de construção do seu próprio caminho, ao longo da vida, de acordo com as suas necessidades de informação e em contextos reais.

Estes espaços virtuais geram processos de partilha de recursos e interacção entre os utilizadores, exigindo-lhes competências acrescidas, pois, face à multiplicidade e à velocidade com que acedem à informação, têm que dominar técnicas, não só de pesquisa, mas essencialmente de recuperação de informação que terão que avaliar, de modo a transformá-la em conhecimento mobilizável.

Segundo Isabel Chagas (2002:74), citando Riel (2000), “as redes de aprendizagem trazem para os processos educativos a diversidade que caracteriza o nosso mundo, abrindo novas perspectivas e novos horizontes aos seus participantes”.

A investigação neste domínio é ainda escassa, no entanto é rica em discussões acerca das potencialidades das redes de aprendizagem para a construção do conhecimento pelo indivíduo.

Hoje, a rede é suportada por “uma estrutura física [...] facilitada pelas possibilidades de conexão e velocidade de transmissão das tecnologias de informação” (Faria, 2002:35). A troca de saberes em rede oferece simultaneamente o domínio das competências técnicas e sustenta uma complexa rede de relações interpessoais, de carácter afectivo, social e relacional, em que é imperioso “comunicar, tornar comum o conhecimento nos múltiplos nós” (*idem*).

Apesar de estarem criadas as condições tecnológicas, não há ainda uma utilização generalizada e profícua das redes de aprendizagem. Na verdade, como já referimos, os professores reconhecem o isolamento em que se encontram e a dificuldade em espontaneamente se reunirem para abordar e procurar resolver os problemas ligados à sua actividade profissional, como temos constatado na nossa prática docente. Esta falta de cultura de

colaboração leva a que não considerem pertinente e interessante o trabalho colaborativo implícito na participação em redes de aprendizagem com base na *Internet*, uma vez que, segundo Isabel Chagas (2002), para além de exigir um grande investimento em termos de tempo, não se traduz e não garante, à partida, resultados em termos de aproveitamento e em particular nas provas de avaliação dos alunos. É assim necessário, um conjunto de mudanças, tanto na cultura dos professores como na escola, que propiciem a utilização frutífera deste recurso inovador, em que a ideia de inovação é a chave do sucesso de todo o processo.

Esta autora aponta como principal razão para a actual situação “a falta de participação, nomeadamente dos professores, em iniciativas que envolvam a criação e desenvolvimento de redes que possam dar origem a redes de aprendizagem” (2002:75). Destacando de entre as razões apontadas para a ausência de participação: a falta de recursos e de apoio técnico; falta de tempo; falta de formação; ausência de uma estrutura organizacional apropriada na Escola; falta de incentivos e a falta de hábitos de colaboração entre a comunidade docente.

Partindo dos pressupostos enumerados anteriormente, tendo em conta dois dos domínios de avaliação da acção da Biblioteca Escolar (A - Apoio ao Desenvolvimento Curricular e B - Leitura e Literacia) e a inexistência, na escola em que leccionamos, de uma cultura de trabalho continuado de parceria entre o professor bibliotecário e os docentes, que fomente o cruzamento dos objectivos da biblioteca escolar com os das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, parece-nos importante encontrar mecanismos capazes de promover o trabalho colaborativo entre estes, de modo a que a Biblioteca Escolar cumpra a sua missão e os seus objectivos.

Tendo ainda em conta a metáfora⁹ usada por António Dias de Figueiredo (2002:39), para ilustrar o uso que hoje tendemos a fazer das tecnologias da

9 “Conta-se que, há anos, uma expedição de cientistas encontrou, numa ilha remota, uma comunidade primitiva dispersa em tribos que comunicavam entre si por sinais de fumo. O entusiasmo dos primitivos com os rádio-telefones dos cientistas foi de tal modo expressivo que estes resolveram oferecer-lhes alguns aparelhos antes de prosseguirem viagem. Passados dias, no trajecto de regresso, os cientistas interrogavam-se sobre como é que uma população culturalmente preparada para comunicar à distância, ainda que por métodos primitivos, teria reagido à posse de instrumentos de comunicação tão poderosos. A resposta dos nativos, por sinais e por gestos entusiásticos, não se fez esperar – precisavam de mais rádio-telefones! Mais porquê?, perguntou o chefe da expedição, surpreendido. O

informação na educação, parece-nos imperativo incrementar novos contextos de aprendizagem, nomeadamente através da criação de uma disciplina da Biblioteca Escolar, na plataforma de aprendizagem *Moodle*, potenciando a constituição de uma rede de comunicação e de informação que, esperamos, se transforme numa comunidade de partilha promotora da construção de conhecimento.

Esta rede irá potenciar a interacção entre os membros da comunidade de aprendizagem, promovendo a troca de fluxos de informação, gerando novo conhecimento, e na qual cada docente possa encetar percursos de aprendizagem adequados às suas necessidades e às dos seus alunos operando, certamente, uma mudança no paradigma educacional.

intérprete da equipa conseguiu, então, decifrar a resposta: "Mais, porque já arderam todos. Faziam um fumo muito espesso, que produzia excelentes mensagens, mas agora não temos mais!"

4. DESTINATÁRIOS E CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

Traçado o quadro teórico-conceitual que suporta este estudo, iremos, nesta segunda parte do nosso trabalho, caracterizar a amostra com a qual trabalhámos, apresentar o percurso metodológico e proceder à apresentação e interpretação dos dados.

Este projecto de intervenção tem como destinatários os docentes do 2º e 3º Ciclos de Língua Portuguesa, Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, num total de vinte e cinco, da Escola EB2/3 , do Agrupamento de Escolas .

O projecto foi implementado em contexto escolar, no ano lectivo de 2009/2010, pelo professor bibliotecário no âmbito das suas funções e do plano de actividades da biblioteca escolar, nas áreas da promoção da leitura e literacia.

Parece-nos que, no ensino básico, esta parceria será mais exequível com os docentes das novas áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Área Projecto e Formação Cívica), tendo em conta a sua natureza e as orientações da política educativa. Na verdade, o Decreto-lei 6/200, de 18 de Janeiro do Ministério da Educação, artigo 5º, ponto 3, alínea a, aponta a Área Projecto como a área que visa "a concepção, realização de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos". O Estudo Acompanhado, de acordo com a alínea b do mesmo decreto, tem como objectivo desenvolver nos alunos competências que permitam a apropriação de métodos de estudo e de trabalho, com vista à construção da sua autonomia na aprendizagem.

Assim, optámos por seleccionar a amostra já referida, pois estas áreas têm como principais objectivos desenvolver as competências de leitura e de informação dos alunos.

Por outro lado, é de salientar ainda que as áreas curriculares não disciplinares nomeadamente o Estudo Acompanhado e a Área Projecto, devido

ao seu carácter multidisciplinar, constituem um território privilegiado para implementar um programa continuado de ensino de competências de informação e são, geralmente, um parceiro muito receptivo à implementação de acções de trabalho colaborativo e onde potencialmente a aprendizagem cooperativa tem lugar. Estas áreas assumem uma natureza transversal, ao trespassar todas as disciplinas e áreas curriculares, e integradora, porque se caracterizam pela incorporação de múltiplos saberes.

A seguir, apresentaremos uma breve descrição do meio onde se insere a escola e serão tecidas algumas considerações sobre esta e a Biblioteca Escolar.

4.1. O Agrupamento e a Biblioteca Escolar

O Agrupamento de Escolas engloba todos os estabelecimentos de ensino da rede pública do concelho, servindo cerca de 2000 alunos, distribuídos por vários Jardins-de-Infância e Escolas de 1º Ciclo, uma EBI, uma EB2/3 e uma escola secundária.

Para além dos cerca de 2000 alunos, o Agrupamento de Escolas conta ainda com 251 docentes e educadores, uma psicóloga, 19 assistentes técnicos, 61 assistentes operacionais, 3 guardas-nocturnos e 3 técnicos do Centro Novas Oportunidades.

A nível físico, a generalidade dos Jardins-de-infância e das Escolas do 1.º Ciclo funcionam em espaços cuja construção é bastante antiga.

O concelho ¹⁰ fica situado no distrito de Castelo Branco, região do Pinhal Interior Sul - NUTS III. Faz fronteira com os concelhos de

, , , e . Está situado a meia distância entre as cidades de Coimbra e de Castelo Branco através do acesso ao IC8.

O concelho é constituído por 14 freguesias, perfazendo um total de 16721 habitantes em todo o concelho.

¹⁰ Dados recolhidos no PROJECTO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Entre 1991 e 2001 registou-se um decréscimo populacional no concelho de 8,1%, o que se explica, fundamentalmente pela diferença entre a taxa de mortalidade e a de natalidade, bem como os vários movimentos migratórios. Do ponto de vista sócio-económico, destacam-se o envelhecimento da população, as escassas oportunidades de emprego, a dispersão e o conseqüente isolamento de algumas localidades, as dificuldades de sobrevivência de algumas pequenas e médias empresas ligadas ao sector florestal devido aos incêndios ocorridos no Verão de 2003, 2004 e 2005, a actividade industrial reduzida e a pouca competitividade agrícola marcada pelo regime minifundiário que fazem do concelho uma região com graves carências que dificultam o desenvolvimento.

É de realçar ainda a existência de uma rede viária com algumas deficiências, bem como a inexistência de uma rede de transportes urbanos que minimize a interioridade.

Nesta caracterização importa ainda aludir aos baixos níveis de literacia da população do concelho, factor que condiciona também o seu desenvolvimento. Os dados do último Censo são fortemente penalizantes para a : 44.3% da população residente possui apenas o 1.º ciclo do Ensino Básico e 18.4% é ainda analfabeta.

Relativamente à Escola Básica de 2º e 3ºciclos

, o espaço data dos anos 90, apresentando condições de funcionamento satisfatórias, tanto para alunos como para docentes, tendo disponíveis uma sala de informática com quadro interactivo, vários computadores portáteis para uso em sala de aula, a maioria das salas de aula dispõe de computador, projector de vídeo e algumas também quadro interactivo.

A Biblioteca Escolar (integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares desde 1997) é um recurso muito solicitado por toda a comunidade escolar, nomeadamente alunos e docentes. É um espaço bem equipado e bem apetrechado, quer ao nível do fundo documental quer dos recursos informáticos e físicos. O mobiliário é uma área a precisar de renovação. Tem sido e deverá continuar a ser a sua missão, promover uma articulação

concertada e continuada entre todos os que, diariamente, trabalham em prol de uma escola de todos e para todos, incentivando uma verdadeira “cultura de Biblioteca”, através de acções que levem a potenciá-la nas práticas lectivas.

A actualização do fundo documental e do equipamento tem sido efectuado à custa do esforço orçamental da escola e de alguns apoios da Rede de Bibliotecas Escolares, dispondo a biblioteca de uma colecção, em regime de livre acesso, de 8438 documentos, dos quais 6068 (85%) são documentos livro, 1232 são em suporte não livro e 12 são publicações periódicas com continuidade.

Tem 50 lugares sentados, distribuídos por três salas interligadas com uma área de 170 metros quadrados, e está organizada de acordo com as normas da RBE, dispondo de mobiliário próprio a um acesso fácil aos documentos e de boas condições de luz, conforto e acessibilidade. O seu espaço é adaptável a iniciativas de várias ordens, as quais, contudo, inviabilizam o normal funcionamento da Biblioteca. O seu horário de funcionamento é bastante alargado, abrindo às 8:30 horas e encerrando às 17:30 horas, sem interrupção.

De realçar que nos últimos anos, tem vindo a adaptar-se, tentando constituir-se como centro de aprendizagem, catalisador da mudança e da inovação pedagógica e organizacional da escola, corroborando a opinião de Ross Todd (2001), citado por Conde (2006:48), que sublinha que “aquilo que distingue uma biblioteca escolar do século XXI não são as colecções, o sistema, a tecnologia, os recursos humanos, as instalações, mas as acções e evidências que mostram que ela constitui uma verdadeira diferença para a aprendizagem dos alunos e contribui de modo tangível e significativo para o desenvolvimento da compreensão humana, da produção de sentidos e da construção do conhecimento.”

De seguida, apresentamos uma breve caracterização da amostra que serviu de base a este estudo.

4.2. Caracterização da amostra

O corpo docente da escola, a população-alvo com a qual trabalhamos, é constituído por 63 docentes, distribuídos pelo segundo e o terceiro ciclos.

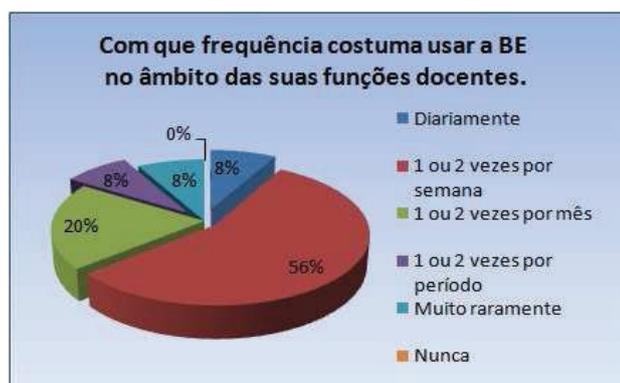
É um corpo docente relativamente estável, havendo no entanto, cerca de 20 docentes que exercem funções pela primeira vez no agrupamento. Salienta-se também que o facto de o corpo docente ter sido renovado em função do concurso de professores para o próximo quadriénio o que poderá causar algumas dificuldades ao nível das dinâmicas já instituídas na utilização da plataforma *Moodle* da escola e também no conhecimento da realidade escolar, nomeadamente da biblioteca e dos seus recursos.

De forma a percebermos a motivação do corpo docente relativamente à biblioteca escolar e à colaboração que aspiram desenvolver com aquela, no início do ano lectivo, foi aplicado um inquérito por questionário (Anexo A) à amostra seleccionada, de acordo com os critérios anteriormente referidos e que serviu de base à caracterização que a seguir se apresenta.

Dos vinte e cinco docentes que constituem a amostra, dezoito pertencem ao quadro da escola/agrupamento, sendo os restantes sete contratados, a exercer funções na escola pela primeira vez. Relativamente ao grupo de docência, todas as áreas do saber estão representadas, havendo uma preponderância de docentes dos Departamentos de Línguas e de Ciências Naturais e Exactas.

Dos dados recolhidos podemos referir que a amostra é constituída por um conjunto de docentes que maioritariamente, 56%, usa a biblioteca escolar uma

Gráfico 1

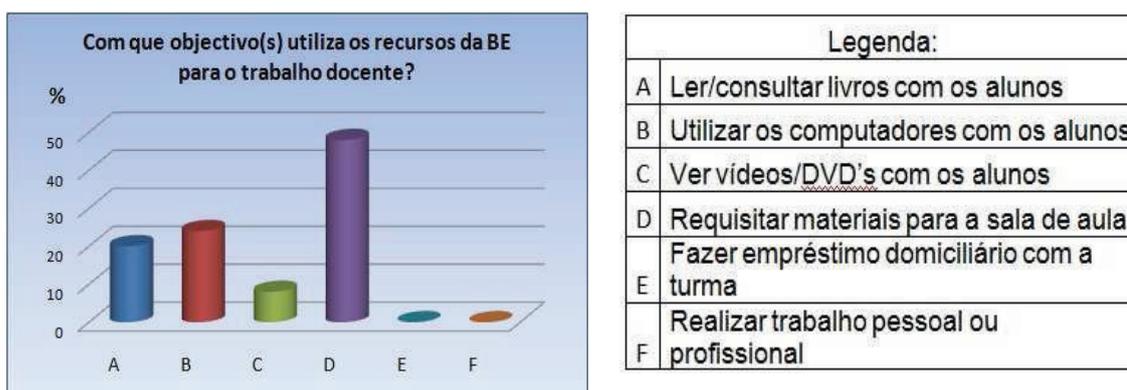


a duas vezes por semana e 20% dos inquiridos referem usá-la uma a duas vezes por mês no âmbito das funções docentes (Gráfico 1).

Por sua vez, apenas dois referem usar diariamente a biblioteca escolar e também apenas dois a usam uma ou duas vezes por período ou muito raramente (8% em ambos os casos). Constatamos, assim, que a biblioteca escolar é um recurso usado como apoio à actividade docente, pela maioria dos docentes inquiridos, havendo no entanto, um número residual de docentes que recorre apenas esporadicamente aos seus recursos.

Quanto aos objectivos com que utilizam a biblioteca (Gráfico 2), a maioria utiliza-a para requisitar materiais para a sala de aula (48%); utilizar os computadores com os alunos (24%) e para ler/consultar livros com os mesmos (20%).

Gráfico 2



Deste modo, podemos concluir que estes dados (requisição dos recursos documentais da biblioteca escolar, utilização dos computadores para pesquisa e consulta/leitura de livros) reflectem a importância que a biblioteca desempenha no apoio ao currículo e às actividades lectivas e a preocupação dos docentes com o desenvolvimento das competências de pesquisa dos alunos, funções que a biblioteca escolar assume actualmente e para as quais os docentes inquiridos poderão necessitar de apoio do professor bibliotecário.

Salienta-se também que, de acordo com os gráficos 3 e 4, a maioria dos docentes considera a biblioteca escolar muito importante (52%) ou importante (44%) para o seu trabalho docente e a esmagadora maioria dos docentes (88%) considera útil uma maior proximidade entre as suas actividades e as

promovidas pela BE (Gráfico 4), enquanto 8% apenas a reconhece em

Gráfico 3



Gráfico 4



situações pontuais. No entanto, dos inquiridos apenas 4, (16%), articulou ou planeou regularmente actividades com o coordenador da biblioteca escolar, a maioria (48%) só o fez ocasionalmente e um número significativo, 36%, nunca encetou essa experiência (Gráfico 5).

Gráfico 5



Face a estes dados, e tendo em conta que a maioria considera *importante* ou *muito importante* o apoio da biblioteca escolar, questionamos a ausência de uma cultura de colaboração entre docentes e biblioteca. Não seria de excluir, como uma das razões que justifiquem a situação, o desconhecimento, por parte dos docentes, das funções do professor bibliotecário no apoio ao desenvolvimento das aprendizagens. Neste sentido, e de modo a podermos delinear um plano de intervenção, inquirimos os professores sobre a predisposição em beneficiar da colaboração do professor bibliotecário na selecção, na produção e na execução de materiais de apoio à

sua actividade docente. 96% dos inquiridos (Gráfico 6) responde *Sempre*, manifestando estar receptiva para encetar percursos de colaboração com a biblioteca escolar.

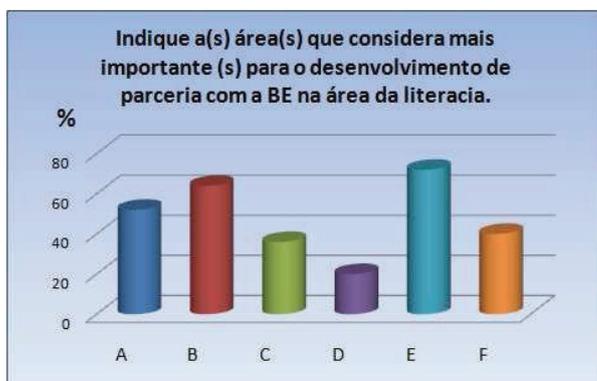
Gráfico 6



Estes dados levam-nos a concluir que, embora não exista uma cultura de colaboração, como vimos anteriormente, é reconhecida essa importância, o que pode reflectir a influência de culturas pedagógicas que defendem os benefícios da cooperação entre pares.

Relativamente às áreas de intervenção que consideram mais importante para o desenvolvimento de parceria com a biblioteca escolar, dentro das actividades de desenvolvimento das literacias, assistimos a uma variedade de respostas (Gráfico 7), destacando-se a disponibilização de listas bibliográficas (72%), guia de apoio à elaboração de trabalhos escolares (64%) e o guia de pesquisa de informação (15%).

Gráfico 7



Legenda:	
A	Guia de Pesquisa de Informação
B	Guia de apoio à elaboração de trabalhos escolares
C	Guia de apoio à elaboração de referências bibliográficas, bibliografias e webbibliografias
D	Guia de apoio à consulta de dicionários e enciclopédias
E	Disponibilização de listas bibliográficas
F	Formação de utilizadores

No entanto, pensamos que as respostas vão ao encontro das competências que os alunos devem dominar para fazer face à chamada sociedade do conhecimento. Por outro lado, as opções apontadas reconhecem o papel da biblioteca escolar no desenvolvimento destas capacidades. Com efeito, todas as actividades propostas pretendem a aquisição de competências críticas de uso da informação que respondam aos desafios da sociedade digital e do conhecimento.

As actividades de leitura consideradas de maior interesse pelos docentes são a *divulgação de livros e promoção da leitura* e *encontros com escritores, ilustradores e contadores* de histórias com 88% e 64% das respostas, respectivamente (Gráfico 8). Estas opções confirmam a importância

Gráfico 8



que a biblioteca escolar desempenha na promoção da leitura literária, pois esta, como salienta Tzvetan Todorov (2009: 16-17), amplia o nosso universo, permite descobrir dimensões desconhecidas do mundo e convida-nos a imaginar outras maneiras de o conceber e de o organizar. O mesmo autor refere-se à capacidade da literatura para proporcionar a interacção com os outros, oferecendo-nos sensações insubstituíveis que fazem com que o mundo real tenha mais sentido e seja mais harmonioso.

Relativamente aos resultados dos gráficos 7 e 8, salientamos que os dados apresentados resultam do facto de cada docente poder optar por várias actividades em simultâneo, tanto na área da literacia como da leitura, pelo que as percentagens dizem respeito às escolhas para cada actividade individualmente, em função do total da amostra.

Conscientes da importância crescente das tecnologias da informação e comunicação ao serviço da aprendizagem e como factor facilitador da constituição de redes de colaboração e de aprendizagem entre o professor bibliotecário e os docentes, questionámos a amostra sobre o uso desta ferramenta na prática lectiva. A totalidade encara o recurso como *Importante* (80%) ou *Muito importante* (20%) para o desenvolvimento da prática lectiva, considerando *Importante* (92%) a existência de uma plataforma de aprendizagem (*Moodle*) com acesso a materiais e sugestões de actividades, o que denota o reconhecimento dos ambientes digitais como factor de motivação para a concretização dos objectivos educativos. Não podemos, no entanto, deixar de registar que os docentes não consideram *Muito importante* a existência desta plataforma, possivelmente porque a utilização destas ferramentas exige grande disponibilidade de tempo e conhecimentos ao nível das tecnologias da informação.

Em suma, com base nos resultados deste inquérito por questionário, podemos referir que a amostra, junto da qual entrevistamos, usa maioritariamente a biblioteca escolar com uma frequência que consideramos muito razoável e essencialmente para apoio à actividade lectiva, o que é confirmado pela importância que lhe atribuem para o seu trabalho, pois maioritariamente consideram-na muito importante. Os docentes inquiridos consideraram também útil uma maior proximidade entre a sua prática e as actividades promovidas pela biblioteca e, maioritariamente, mostraram-se predispostos para encetar percursos em colaboração com esta, embora, como apontam os resultados do gráfico 5, apenas quatro docentes referiram articular e planear actividades regularmente com a biblioteca.

A partir destes resultados, pensamos poder concluir que as interacções que se estabeleciam com a biblioteca escolar no início do ano lectivo, na comunidade educativa em estudo se situavam, na generalidade, ainda ao nível da utilização dos recursos da biblioteca para apoio à actividade lectiva e da participação esporádica em actividades de promoção da leitura, não havendo ainda uma cultura de trabalho colaborativo sistemático e continuado com a biblioteca escolar.

Face aos resultados deste inquérito inicial e ao conhecimento da realidade com a qual trabalhamos, delineámos o projecto de intervenção descrito no ponto 6. deste trabalho, procurando alterar as práticas existentes, de modo a promover o trabalho em parceria entre a biblioteca escolar e os docentes, nas áreas da leitura e da literacia.

5. OBJECTIVOS DO PROJECTO DE INTERVENÇÃO

Este projecto tem como principal objectivo delinear e implementar um programa de intervenção na área da leitura e literacia, promovendo o trabalho colaborativo com os docentes, recorrendo sempre que possível às Tecnologias da Informação e Comunicação. Para que tal objectivo seja atingido, este plano terá de promover uma cultura de cooperação entre a biblioteca escolar/o professor bibliotecário e os docentes.

Os objectivos específicos do projecto são:

- Dinamizar/implementar actividades de promoção das competências de leitura e literacia dos alunos;
- Disponibilizar aos docentes um conjunto de recursos, usando a plataforma *Moodle* da escola, criados e apresentados pelo professor bibliotecário, para uso em contexto de sala de aula e/ou na biblioteca;
- Fomentar a partilha de materiais e de práticas;
- Estimular o prazer de ler;
- Promover hábitos de leitura autónoma;
- Promover o uso dos ambientes virtuais para o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas;
- Combater culturas profissionais baseadas no isolamento.

Por outro lado, pretendemos compreender a percepção dos docentes face à biblioteca escolar enquanto recurso para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e também suscitar um processo reflexivo junto dos professores, susceptível de desencadear práticas de trabalho colaborativo com o professor bibliotecário. Deste modo, esperamos que os docentes tomem consciência da importância e da mais-valia que o trabalho articulado e em parceria com a biblioteca escolar pode constituir para o desenvolvimento da sua actividade como docentes, em prol do sucesso educativo dos alunos.

Pretendemos assim intervir na realidade com a qual trabalhamos, no sentido de promover a biblioteca como centro de aprendizagens, ou seja, uma

extensão da sala de aula que disponibiliza uma grande variedade de recursos promotores de conhecimento.

Aspiramos, ainda, rentabilizar as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação e a aprendizagem em rede, através da criação da disciplina da biblioteca escolar na plataforma *Moodle* do agrupamento. Deste modo, a acção do professor bibliotecário terá como objectivo fomentar novos contextos de aprendizagem, com base numa comunidade de aprendizagem virtual, formada pelos docentes e alunos do agrupamento.

Em suma, é espectável que este projecto promova uma mudança na relação entre os docentes e a biblioteca escolar, potenciando práticas colaborativas e conduza a uma alteração na visão que os professores têm desta estrutura e do seu trabalho, no sentido de reconhecerem as vantagens desta parceria.

Explicitados os objectivos e expectativas, iremos agora abordar a estratégia de intervenção utilizada, as opções metodológicas e os instrumentos de recolha de dados seleccionados, bem como descrever sumariamente os recursos construídos, as actividades que dinamizámos e apresentar os dados relativos à avaliação feita pelos intervenientes e a sua análise.

6. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

A investigação, tal como a diplomacia, é a arte do possível.

W.Q. PATTON

6.1. Estudo realizado

De acordo com as considerações que foram sendo tecidas ao longo do trabalho, a nossa problemática centra-se, assim, no modo como os docentes da amostra perspectivam a biblioteca escolar nas suas práticas pedagógicas e de que forma o trabalho colaborativo com a mesma pode potenciar a integração dos seus recursos no currículo, no sentido de desenvolver as competências de leitura e literacia dos alunos.

Esta problemática tem origem na nossa prática e nas dificuldades que sentimos como coordenadora de biblioteca escolar, pretendendo dar resposta às seguintes questões de partida:

- Os professores da amostra integram nas suas práticas pedagógicas o desenvolvimento de trabalho colaborativo com a biblioteca escolar, no domínio das competências de leitura e de informação dos alunos? De que modo o fazem?

- Poderá o trabalho colaborativo entre os professores das áreas curriculares e o professor bibliotecário potenciar o desenvolvimento das competências de leitura e de informação dos alunos?

Nesta abordagem interessou-nos, assim, saber que posição assumem os professores da amostra face à biblioteca escolar enquanto recurso educativo e ao trabalho colaborativo enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem; quais os principais obstáculos ao estabelecimento de articulação / colaboração entre os docentes e a biblioteca escolar; que características assumem as iniciativas de trabalho colaborativo entre os parceiros e se os novos ambientes digitais serão um factor facilitador a uma maior colaboração.

A intervenção prática que delineámos procurou dar respostas às questões de investigação que levantámos, com a expectativa de que os dados recolhidos apontem pistas para compreender o problema de forma mais aprofundada, e confirmar, ou não, as nossas expectativas.

Pretendemos assim intervir na realidade concreta do contexto escolar e de acção da biblioteca escolar, configurando-se o nosso projecto de investigação no domínio da *investigação-acção*, que, de acordo com Bogdan & Biklen (1994:292), “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”.

Neste sentido, pretendemos compreender a realidade para operar mudanças no contexto onde exercemos funções de coordenadora de biblioteca escolar, pois, de acordo com Almeida & Freire (2007:27), a *investigação-acção* preconiza uma “ligação estreita entre investigação e prática profissional”. Com efeito, à semelhança do que preconiza Quivy & Campenhoudt (2005:15), para o pesquisador de petróleo que precisa de conhecer “primeiro o estudo dos terrenos, depois a perfuração”, também o educador terá que ser capaz de conceber e pôr em prática um método de trabalho que não seja uma simples soma de técnicas avulsas, sem atender à natureza social e humana próprias do contexto educativo.

Assim, o nosso projecto adoptou uma abordagem metodológica de investigação adequada às situações em que se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos e nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores, adequando-se por isso ao contexto educativo. Devemos, no entanto, ressaltar que os resultados deste estudo não se podem generalizar a outros contextos ou estruturas, mesmo que similares. Pretendemos antes compreender a multiplicidade de inter-relações que se estabelecem em contexto escolar, reflectir sobre as práticas e adoptar medidas que valorizem o papel e as acções da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem, de modo a que esta interfira, de forma positiva, no sucesso escolar e educativo dos jovens.

Na verdade, como preconiza Judith Bell, (1997:159) “quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e

fornecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição”, pois entendemos que os investigadores devem ter um papel activo, sendo o seu principal objectivo “denunciar” práticas e precipitar a mudança.

Deste modo, partindo do estudo de uma situação social, temos como objectivo melhorar a qualidade da nossa acção, pois de acordo com Almeida & Freire (2007: 28), citando Simões, “o resultado deverá ser um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores”. Assim sendo, o nosso projecto assume uma vertente de “acção”, dado que pretendemos intervir na realidade em estudo e modificar a postura dos destinatários da nossa acção face à biblioteca escolar no aperfeiçoamento da sua actividade docente, baseada no trabalho colaborativo, integrando os recursos daquela no desenvolvimento do currículo, em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos. Como defendem Almeida & Freire (2007:28-29), “a metodologia da *investigação-acção* caracteriza-se por uma atitude contínua de fases de planificação, acção, observação e reflexão”, integrando-se num processo de mudança.

Assim, pensamos tratar-se de um estudo de caso que, segundo Merriam, citado por Bodgan & Biklen (1994:89), “consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Neste caso, o nosso estudo incidiu nos professores de Língua Portuguesa, Estudo Acompanhado, Área Projecto e Formação Cívica da escola em análise e envolve também a professora bibliotecária, responsável pelo estudo.

Este estudo é essencialmente interpretativo e tem como objectivo compreender em profundidade as experiências vividas no terreno, o uso que os professores fazem dos recursos materiais e humanos da biblioteca escolar, assim como a reflexão em torno da actividade pedagógica, desenvolvida em colaboração com o professor bibliotecário, facilitadora do desenvolvimento de competências de informação.

Como refere Judith Bell (1997:23) “[a] grande vantagem [do estudo de caso] consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar

identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações”. O estudo de caso permite assim uma compreensão mais profunda da realidade que nos interessa estudar, a qual apresenta particularidades difíceis de analisar numa investigação de maiores dimensões.

De seguida, apresentaremos as opções metodológicas que estiverem subjacentes ao nosso estudo e as actividades desenvolvidas.

6.2. Metodologia

Para concretizar este nosso trabalho de *investigação-acção*, começámos por traçar os objectivos específicos para o nosso projecto e, para o seu desenvolvimento, procurámos um enquadramento teórico, assente numa literatura pertinente e actual, que abarcasse variadas temáticas desde o papel da biblioteca escolar na promoção da leitura e da literacia, às vantagens do trabalho colaborativo na efectivação da missão desta e ao papel dos ambientes digitais na construção de comunidades de aprendizagem.

Após a formulação das questões de investigação que dirigiram o trabalho de campo, procedeu-se à caracterização do meio onde se pretendia intervir, utilizando os dados de um dos documentos orientadores da acção da nossa escola – o Projecto Educativo -, planificámos a nossa intervenção, seleccionámos a técnica de recolha de dados e foram elaborados os instrumentos de recolha.

Recorremos ainda à observação pessoal, para recolher alguns dados relativos ao corpo docente que constitui a amostra e ao modo como interagem com a biblioteca escolar, que resulta do conhecimento da realidade com a qual trabalhamos e do trabalho que temos realizado nesta área.

Inicialmente, foi elaborado o primeiro inquérito por questionário (Anexo A), com o qual se procurou perceber as necessidades e expectativas dos docentes da amostra relativamente ao trabalho desenvolvido pela biblioteca escolar no âmbito da leitura e literacia e perspectivar a possibilidade de estes encetarem

projectos em colaboração, tentando conhecer ainda as áreas de intervenção com maior pertinência para a sua actividade lectiva.

Este inquérito foi registado no serviço de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), de acordo com os procedimentos legais.

A análise dos resultados deste questionário encontra-se no ponto 4.2 deste trabalho, onde caracterizámos a amostra com a qual trabalhámos.

Como referimos anteriormente, após a auscultação inicial junto do corpo docente, através do inquérito por questionário, e na sequência das suas expectativas, delineámos um programa estruturado de promoção de competências, nas áreas da leitura - apoio à abordagem das obras de leitura orientada em sala de aula e promoção da leitura recreativa - e da literacia, em colaboração com os docentes.

De seguida, apresentámos e divulgámos o nosso plano de intervenção via contacto pessoal e/ou através do endereço de *e-mail*, onde foram explicitados e discutidos com os professores os objectivos que presidiram à construção dos documentos apresentados e, conseqüentemente, das sessões que nos propúnhamos dinamizar.

Dando continuidade a este processo, cada docente, de acordo com a(s) turma(s) e a(s) área(s) curricular(es) que lecciona, seleccionou as áreas de interesse e solicitou a colaboração da professora bibliotecária na exploração e utilização dos recursos disponibilizados e na dinamização das actividades. Por fim, foram agendadas as sessões. De salientar que houve sempre a preocupação de analisar previamente com os docentes, as propostas e os recursos e de os adaptar aos alunos a que se destinavam.

A nossa intervenção centrou-se também na rentabilização das potencialidades das tecnologias da informação e comunicação e dos ambientes digitais de aprendizagem, nomeadamente o espaço virtual da plataforma *Moodle*.

Deste modo, criámos a disciplina da Biblioteca Escolar da Escola Básica na plataforma *Moodle* do agrupamento, em <http://aes-m.ccems.pt/course/view.php?id=563>, onde foram disponibilizados os

recursos criados e/ou sugeridos nas áreas da nossa intervenção e divulgadas as actividades e os recursos disponíveis na biblioteca escolar.

Com a criação da disciplina da biblioteca escolar na plataforma *Moodle* pretendemos diversificar o tipo de ferramentas, tornando os recursos mais apelativos e interactivos. Deste modo, os materiais de apoio disponibilizados foram construídos, recorrendo às potencialidades das ferramentas do *Office*, *HotPotatoes*, *Quizz* (Anexo F) e testes interactivos, entre outros, o que permitiu a cada docente encetar percursos de aprendizagem diversificados, adequados às necessidades dos seus alunos.

De acordo com o que referimos anteriormente, para fundamentar a nossa acção, encetámos um percurso investigativo assente numa abordagem mista - quantitativa e qualitativa - uma vez que se pretendeu compreender processos complexos que dificilmente poderiam ser alvo de uma abordagem puramente quantitativa. Com efeito, os dois métodos não se opõem, antes se complementam, pois, como afirma Bell (2004:19), “não há abordagem que prescreva ou rejeite liminarmente qualquer método, em particular”. Também Carmo & Ferreira (1998:176) defendem a possibilidade de combinação de métodos qualitativos e quantitativos, pois «embora muitos investigadores adiram a um paradigma e ao método que lhe corresponde, outros combinam nos seus trabalhos de investigação os dois métodos característicos de cada um dos paradigmas».

Apesar de vários autores referirem as vantagens e desvantagens de cada um dos paradigmas de investigação, Domingos Fernandes (1991) defende que dados de natureza qualitativa e quantitativa podem ser recolhidos, com claras vantagens, no processo de resolução do mesmo problema.

Deste modo, utilizámos como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário, aplicado em dois momentos, a todos os docentes da amostra e uma entrevista a três docentes, um de cada uma das áreas curriculares já referidas no ponto 4 deste estudo, seleccionados de forma aleatória. Optámos por não entrevistar especificamente um docente de Formação Cívica, dado que esta área curricular não disciplinar é leccionada no

âmbito das funções de Director de Turma, por vários dos professores entrevistados, que a acumulam com a docência de outras áreas curriculares.

O questionário, de “administração directa” (Quivy & Campenhoudt, 2005:188), foi entregue pessoalmente aos docentes que constituem a amostra, de modo a que pudéssemos perspectivar a nossa intervenção no terreno.

Para testar o inquérito, foi usado um grupo de controlo constituído por três docentes de outro estabelecimento do mesmo nível de ensino, para pré-teste do questionário.

Foi elaborado o questionário tendo em conta, como advogam Carmo & Ferreira (1998:138), a “coerência intrínseca” no encadeamento das questões, para que estas se configurassem “de forma lógica para quem [...] responde”. Procurou-se usar quadros de referência que não dificultassem a resposta por parte dos inquiridos, cumprindo, assim, as condições explicitadas por Quivy & Campenhoudt (2005: 190), que afirmam que as perguntas devem ser formuladas de uma forma “clara e unívoca” e com “correspondência do universo de referência das perguntas e o universo de referência dos entrevistados”.

O questionário é constituído maioritariamente por questões fechadas de sintaxe simples e clara, pois como refere Hill & Hill (2002:165), “a falta de instruções ou instruções vagas ou ambíguas põem em causa o valor dos dados”. Todos os itens são de resposta muito simplificada, sendo apenas necessário assinalar as opções escolhidas. Nas questões em que se listam várias opções (por exemplo: *frequência de utilização, actividades desenvolvidas, ...*), existe, no final, uma pergunta aberta, para prevenir eventuais omissões e possibilitar ao inquirido a explicitação de outros aspectos que considerasse relevantes.

Após a intervenção brevemente descrita e que apresentaremos nos pontos seguintes, numa perspectiva de *investigação-acção*, considerámos importante proceder, ao longo da nossa intervenção, à verificação do processo em curso.

Assim, foi aplicado um pequeno questionário (Anexo B) de avaliação intermédia no final de cada actividade, com vista à monitorização do processo,

avaliação do decurso das actividades e, eventualmente, introdução de alterações no processo de intervenção. Pretendia-se também ir recolhendo dados que nos pudessem auxiliar na elaboração das considerações finais, na perspectiva formativa defendida por Bogdan & Biklen (1994:277), cujo “propósito da avaliação é o de melhorar o desenrolar de um programa”.

Concluída a intervenção, construímos um segundo inquérito por questionário (Anexo C) que teve como principal finalidade apurar a opinião dos sujeitos em estudo, relativamente às actividades desenvolvidas, à utilidade/pertinência dos documentos facultados e ao instrumento de divulgação utilizado. Com este questionário pretendíamos ainda avaliar o percurso que encetámos, compreender o grau de envolvimento e de enriquecimento dos participantes neste projecto, bem como a sua percepção relativamente ao impacto das acções na prática lectiva e no desempenho dos alunos.

Os resultados dos inquéritos foram tratados no sentido de proporcionarem a interpretação e compreensão da problemática que esteve subjacente à estruturação deste projecto. O tratamento de dados foi operacionalizado através do recurso à aplicação informática do *Microsoft Office Excel*, que nos permitiu o tratamento estatístico, a análise dos dados e a sua apresentação gráfica.

No sentido de aprofundar o conhecimento da realidade em estudo, assim como recolher sugestões e críticas que nos ajudassem a melhorar a nossa prática, entrevistámos três docentes da amostra, escolhidos aleatoriamente.

Para concretizar o nosso objectivo elaborámos um guião de entrevista semi-directiva (Anexo D), subordinado ao tema: a biblioteca escolar e o professor bibliotecário como colaboradores na promoção da leitura e da literacia da informação.

Pretendíamos que os entrevistados reflectissem sobre o papel da BE como impulsionadora de projectos que visem a promoção da leitura e literacia, bem como o papel do professor bibliotecário como colaborador no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e o grau de interacção que se estabeleceu durante a intervenção.

De acordo com os objectivos definidos, estruturámos a entrevista em três partes: 1 – tema e objectivos; 2 – dados sobre o entrevistado e 3 – formulação das questões em torno da temática da entrevista e avaliação do projecto de intervenção.

Assim, a entrevista foi elaborada e definidos os seus objectivos, visando o aprofundamento teórico da temática estudada tendo, no entanto, a preocupação de realizar a operação referida por Albarello (1997:93), que “consiste em traduzir as preocupações em indicadores concretos e compreensíveis para o interlocutor”.

A opção pelo recurso à entrevista deveu-se ao facto de se considerar que esta permite que os entrevistados estruturem livremente o seu pensamento e, desta forma, esclarecer aspectos que as respostas ao questionário não deixam antever. Com efeito pretendíamos, com a aplicação da entrevista, perceber melhor alguns aspectos focados no questionário e permitir livremente a abordagem de outros, possibilitando, desta maneira, a explicitação das percepções dos entrevistados relativamente à temática em estudo. Ambicionámos assim, recolher informações mais completas e precisas, pois como defende Quivy & Campenhoudt (2005:192), este método permite uma verdadeira troca em que o interlocutor “exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências”.

De acordo com os mesmos autores, a entrevista é um método adequado à “reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos...” e à “análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, ...,” (*idem*:193).

Na elaboração da entrevista tivemos também a preocupação de introduzir algumas questões, designadas de “perguntas de suporte ou focagem”, de acordo com Carmo & Malheiro (1998:136), para prevenir respostas demasiado curtas, incompletas ou afastadas do tema, levantando-se algumas hipóteses de resposta.

Os textos provenientes das três entrevistas realizadas, tendo por base um guião orientador, formam o *corpus* objecto de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1988:38), caracteriza-se por um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Esta análise deve organizar-se em três fases: - a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação (*idem*: 95), facultando-nos, desta maneira o maior número de elementos de informação e de reflexão.

De acordo com Albarello (1997:89), o investigador, quando pretende investigar as práticas, deve utilizar procedimentos que lhe permitam verificar as afirmações do entrevistado, comparando-as com as respostas de diferentes entrevistados, confrontar as informações orais e de outros documentos.

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas (Anexo I) e codificadas de acordo com a ordem da realização da entrevista, identificando-se os interlocutores como: Entrevistado 1 (E1), Entrevistado 2 (E2) e Entrevistado 3 (E3).

Decorridas estas fases, começámos por proceder à primeira leitura destas, a chamada “leitura flutuante” (Bardin, 1988:96), estabelecendo contacto com os documentos, tentando perceber o sentido global do texto.

Com o objectivo de responder às questões de investigação levantadas, como referimos anteriormente, procedemos à leitura das três entrevistas em paralelo, para que fossem emergindo núcleos temáticos e procedemos à “codificação [...] dos dados brutos do texto” (Bardin, 1988:103), transformando-os por “recorte, agregação e enumeração” (*idem*, 1988:103) e agregando-os em unidades de registo. A unidade de registo é “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento do conteúdo” (*idem*:104) que permitirá a descrição das características pertinentes do conteúdo.

Neste sentido, foram definidas as categorias de análise. De acordo com Laurence Bardin (1988:117), categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Deste modo, após análise das entrevistas, identificámos as categorias e procedemos à respectiva codificação, conforme exemplo que se apresenta a seguir:

Quadro 1 – Exemplo de Categorização

Categoria	Subcategorias
Condicionantes à colaboração (CC)	- (falta de tempo) (FT) - (carga lectiva pesada) (CLP) - (falta de espaços e materiais) (FEM) - (cultura de individualismo) (CI)

No ponto 6.4.2 apresentaremos as categorias identificadas e procederemos à sua análise categoria a categoria.

De seguida, expomos os recursos e as sessões que dinamizámos no âmbito do nosso plano de intervenção.

6.3. Recursos construídos e actividades desenvolvidas

Face às expectativas manifestadas pelos docentes a que nos referimos anteriormente, foram construídos diversos materiais de apoio e dinamizadas cento e três sessões de promoção de competências nas áreas da leitura e literacia, em parceria com os docentes da amostra.

Estes materiais e recursos foram explorados com os docentes, servindo de base às sessões dinamizadas que apresentaremos nos pontos seguintes.

Para a implementação do projecto recorreremos a recursos materiais e humanos.

Os recursos humanos intervenientes foram o professor bibliotecário, os docentes da escola onde exercemos funções, identificados no ponto 4.2 deste trabalho e os alunos das turmas envolvidas, num total de 19 turmas, cerca de 380 alunos.

Recursos construídos e disponibilizados no âmbito do projecto de intervenção:

Quadro 2 - Recursos

Área da promoção da literacia (Anexos E)	→ “Vamos conhecer melhor a BE” (<i>ppt</i>) – (10 sessões para 10 turmas).
	→ Guia “A CDU” (<i>ppt</i>) – (8 sessões para 8 turmas).
	→ “Guia do Utilizador da Biblioteca escolar” (<i>publisher</i>) – (9 sessões para 9 turmas).
	→ Guia de pesquisa da informação (<i>ppt</i>) – (8 sessões para 6 turmas).
	→ Guia de apoio à realização e apresentação de trabalhos escolares (<i>ppt</i>) – (7 sessões, para 5 turmas).
	→ Guia de elaboração de referências bibliográficas (<i>ppt</i>) – (6 sessões, para 5 turmas)
	→ Guia: “Pesquisar na <i>Internet</i> ” (<i>Word</i>) – (3 sessões, para 5 turmas)
	→ Guia de apoio à consulta de dicionários e enciclopédias (<i>Word</i>) - (3 sessões, para 3 turmas)
	→ Guia de exploração das potencialidades do <i>e-mail</i> – (2 sessões para alunos de 5º ano).
	→ Modelo de pesquisa Big6 (<i>ppt</i>) - (5 sessões, para 4 turmas)
	→ Listas bibliográficas e outros recursos (links, vídeos, ...) de apoio à Área Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica: - listagens de recursos para apoio aos temas de Área Projecto: Alterações climáticas; Água; Roda dos alimentos; Alimentação saudável; Bullying; Importância da fruta; Obesidade infantil; Alergia ao glúten; Anorexia e Bulimia; Higiene; Gripe A; Sexualidade; Dinossauros; Pobreza; Igualdade; Biodiversidade; Agricultura biológica; Animais em vias de extinção; Astronomia e Graffiti. Em <i>ppt</i> : “Alimentação Saudável”; “A Restauração da Independência”; “Direitos humanos” e “Direitos das mulheres” – (4 sessões, para 4 turmas)
→ Materiais de divulgação de autores e obras nomeadamente	

Área da promoção da leitura (Anexos F)	apresentações em <i>ppt</i> , vídeos e mostras biobibliográficas: Mário de Carvalho, Sophia de Mello Breyner, Luís Vaz de Camões, António Torrado, Marguerite Youcenar, David Machado, Irmãos Grimm.
	<p>→ Materiais de motivação ao estudo de obras de leitura orientada em sala de aula:</p> <p>- O Cavaleiro da Dinamarca – (<i>ppt</i>): <i>Apresentação Sophia e Cavaleiro da Dinamarca; O percurso do Cavaleiro</i> e exercício de palavras cruzadas: <i>O cavaleiro da Dinamarca</i> – (4 sessões para 4 turmas).</p> <p>- A fuga de Wang-fô – (<i>ppt</i>): <i>A biografia de Marguerite Youcenar</i> e exercício de palavras cruzadas¹¹ – <i>A Fuga de Wang-fô</i> – (3 sessões para 2 turmas).</p> <p>- O Diário De Anne Frank – (<i>ppt</i>): <i>Anne Frank- a vida, Anne Frank – contexto e A vida de Anne Frank</i>.</p> <p>- Os Lusíadas – (<i>ppt</i>): <i>O Renascimento; Luís de Camões - Vida e Obra; As Fontes d’ Os Lusíadas (ppt)</i>; exercício de <i>hotpotatoes</i>: <i>As fontes d’ Os Lusíadas</i>; Episódio de Inês de Castro; texto lacunar: <i>O Gigante Adamastor</i>; testes interactivos: <i>Episódio do Gigante Adamastor e Avaliação formativa – Os Lusíadas</i>¹² – (3 sessões).</p> <p>- Auto da Barca do Inferno – <i>O Texto Dramático</i> (em pdf), exercício de palavras cruzadas – <i>Auto da Barca do Inferno</i> de Gil Vicente e um teste interactivo¹³.</p>
	→ Sessões com os autores e obras de David Machado, Julie Hogdson, Celeste Torres – 3 sessões para 9 turmas.

Foram ainda sugeridos um conjunto de recursos, nomeadamente vídeos, apresentações em *PowerPoint*, jogos, exercícios interactivos sobre: a comemoração do 25 de Abril; o Centenário da República; Dia Mundial da Água;

¹¹ Recursos interactivos apenas disponíveis através da plataforma *Moodle*.

¹² Recursos interactivos apenas disponíveis através da plataforma *Moodle*.

¹³ Recursos interactivos apenas disponíveis através da plataforma *Moodle*.

Utilização segura da *Internet*; Alterações Climáticas; Água e aspectos gramaticais da Língua Portuguesa.

Os recursos referidos anteriormente foram disponibilizados aos docentes na página da disciplina da biblioteca, na plataforma Moodle em <http://aes-m.ccems.pt/course/view.php?id=563>.

Recorremos ainda a um conjunto de outros recursos materiais de suporte às sessões implementadas, tais como: projector de vídeo, computadores, quadro interactivo, materiais de desgaste (papéis, canetas, lápis, e outros), rede informática com acesso à *Internet*, os fundos documentais da biblioteca Escolar, *software* informático para construção dos recursos a disponibilizar e a plataforma de aprendizagem *Moodle*.

No ponto seguinte faremos uma descrição das actividades desenvolvidas.

6.3.1. Actividades na área da literacia da informação

Assim, no que diz respeito à literacia da informação, foi construído um Guião de Pesquisa e Tratamento de Informação (Anexo E1), aprovado em Conselho Pedagógico e apresentado aos docentes de Área Projecto, que servisse de orientação a todos os trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos. Tendo em conta o público-alvo e as suas necessidades, adoptámos um modelo de pesquisa de informação, adaptado de outros, nomeadamente o modelo *PLUS* e *Big6*, sugeridos por vários autores e organizações, como a Unesco e a Rede de Bibliotecas Escolares. Assim, para os alunos de quinto e sexto anos propusemos o modelo de ensino de competências de informação *Big6* (Anexo E2), criado por Mike Einsenberg e Bob Berkowitz (2001), baseado no conceito de aprendizagem cognitiva, suportada por recursos e que se desenvolve em seis fases: Definição de tarefas; Estratégias de procura de informação; Localização e Acesso; Uso da Informação; Síntese e Avaliação.

Para os alunos de terceiro ciclo, adoptámos um modelo inspirado no modelo *PLUS*, desenvolvido por James Herring (1996). O modelo *PLUS* é o acrónimo de *Purpose* (Objectivo), *Location* (Localização), *Use* (Uso) e *Self-*

Evaluation (Auto-avaliação), as quatro partes principais em que, de acordo com o mesmo, se dividem as competências de informação.

Foram também elaborados e trabalhados com os docentes, em contexto de sala de aula e na biblioteca escolar, guias de apoio: à elaboração e apresentação de trabalhos escolares; à elaboração de referências bibliográficas; à consulta de dicionários e enciclopédias e à pesquisa na *Internet* (Anexo E3). A par com a exploração teórica dos guias, foi nossa preocupação propor sempre a aplicação prática aos trabalhos que os alunos estavam a efectuar nas várias disciplinas, bem como a realização de exercícios práticos (Anexo E4) de aplicação dos conhecimentos e competências que estavam a desenvolver.

Ainda neste âmbito e na formação de utilizadores, foi criado um serviço de referência à comunidade, através de visitas guiadas à biblioteca (Anexo E5) e da dinamização de acções de formação de utilizadores em competências de informação, designadamente sobre a organização da biblioteca e dos documentos que constituem o seu acervo, a pesquisa no catálogo *online* da mesma (Anexo E5), para todos os alunos, e as potencialidades de utilização do *e-mail* (Anexo E6), para alunos de 5º ano. Com estas actividades pretendemos desenvolver as capacidades dos alunos na localização, selecção, tratamento, uso crítico e comunicação da informação, competências essenciais a todas as áreas do currículo.

De acordo ainda com as necessidades de colaboração identificadas pelos docentes da amostra, relativamente ao apoio da biblioteca escolar na realização de trabalhos de pesquisa, solicitámos a todos os professores de Área Projecto e Estudo Acompanhado que nos indicassem os temas/ assuntos que cada grupo/turma iria desenvolver ao longo do ano lectivo. Depois de elencadas as temáticas a tratar pelos alunos, foi feita uma pesquisa ao fundo documental da biblioteca escolar e elaboradas listagens bibliográficas dos recursos disponíveis para cada um dos temas. Estas listagens foram divulgadas a cada docente via *e-mail* e também através da página da biblioteca escolar na plataforma *Moodle*, de modo a facilitarem a integração e utilização dos seus recursos no trabalho lectivo. Foram também sugeridos um número

significativo de apresentações em *PowerPoint*, vídeos e de recursos em linha, de modo a enriquecer a qualidade dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos.

O número de participantes e de sessões realizadas está referenciado no Quadro 2 – Recursos.

6.3.2. Actividades na área da promoção da leitura

No âmbito da promoção das competências de leitura, começámos por analisar os programas curriculares de Língua Portuguesa de segundo e terceiros ciclos no que diz respeito às orientações e obras a tratar em leitura orientada e auscultar os docentes tendo em conta as opções tomadas para cada ano de escolaridade/turma, de acordo ainda com as orientações do Plano Nacional de Leitura.

Feito este trabalho prévio de reconhecimento e tendo em atenção, mais uma vez, os interesses manifestados pelos docentes, que se reportavam a actividades de promoção da leitura (divulgação de livros, de autores e encontros com escritores e contadores de histórias), foram elaborados e apresentados materiais de apoio e motivação ao estudo de obras de leitura orientada em sala de aula (Anexos F). As actividades propostas tiveram como objectivo apoiar a leitura das obras seleccionadas pelos docentes e, em alguns casos, por nós, facilitando o processo de interpretação das mesmas e alargando, muitas vezes, os horizontes interpretativos que cada obra sugere.

Neste âmbito foram construídos e/ou sugeridos, apresentados e explorados materiais de divulgação dos seguintes autores e análise de obras: *A Inaudita Guerra da Avenida Gago Coutinho* de Mário de Carvalho; *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andersen; *Os Lusíadas* de Luís Vaz de Camões; António Torrado; *A Fuga de Wang-Fô* de Marguerite Youcenar; *Diário de Anne Frank*, Anne Frank; David Machado; Irmãos Grimm e *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente (Anexos F). Recorremos ainda às potencialidades das ferramentas do *Office*, *HotPotatoes*, *Quizz* e testes interactivos para construir propostas de abordagem diversificadas das referidas

obras, tentando ir ao encontro dos interesses dos alunos e permitir que cada um pudesse encetar diferentes percursos de aprendizagem (Anexos F).

Foram também dinamizadas sessões de leitura e de divulgação e promoção de autores, no âmbito de várias efemérides e actividades sugeridas pelo Plano Nacional de Leitura, como a Semana da Leitura (9 sessões), o Mês Internacional da Biblioteca Escolar (8 sessões), Feira do Livro (4 sessões) e Dia Mundial da Poesia (4 sessões).

Os encontros com os autores e contadores de histórias que decorreram durante a Semana da Leitura e a Feira do Livro pretenderam suscitar, não só o interesse pelas suas obras, como permitir desenvolver a competência leitora dos alunos, pois esta promove-se também através do contacto com a multiplicidade de experiências textuais.

Foram ainda sugeridos recursos relacionados com matérias de interesse curricular ou formativo e dinamizadas sessões pontuais no âmbito de projectos/acções de cariz interdisciplinar, como os Direitos Humanos, a Restauração da Independência, a Implantação da República, o 25 de Abril, Dia Mundial da Alimentação e 10 de Junho (Ser Português) (Anexos G).

De seguida, apresentaremos a análise dos dados recolhidos após aplicação do segundo inquérito por questionário e da entrevista.

6.4 Análise de dados

6.4.1. Segundo inquérito por questionário

Como já referimos no ponto 6.2., após a intervenção prática, aplicámos o segundo inquérito por questionário, com vista à avaliação do produto e do impacto resultante da nossa acção.

Assim, começámos por auscultar os docentes relativamente à participação nas actividades, tendo-se verificado que apenas 4% dos inquiridos não participou em qualquer actividade de promoção da leitura e literacia (Gráfico 9).

Saliente-se, no entanto, que este docente, embora refira que não participou nas actividades, respondeu ao inquérito a partir da pergunta 3, isto é, avaliou o projecto na sua globalidade, como se tivesse efectivamente participado.

Gráfico 9



Consideramos, deste modo, que as actividades por nós propostas, tiveram um elevado grau de aceitação. Registou-se um aumento significativo de docentes que encetou práticas colaborativas com a biblioteca escolar, pois, no início do ano lectivo, nove dos inquiridos referiram que nunca articularam e/ou planearam actividades em parceria com aquela estrutura.

Relativamente às áreas de actuação nas quais participaram em parceria com a biblioteca escolar, na área da literacia, (Gráfico 10), registamos que foram privilegiadas as sessões de formação de utilizadores (Regras de utilização da BE; Sistema de organização da BE e como aceder ao catálogo *online* da biblioteca escolar) (48%); organização e divulgação de listas bibliográficas de apoio ao tratamento dos temas abordados pelos alunos, no âmbito da Área Projecto e Formação Cívica (40%) e a divulgação e explicitação do Guia de Pesquisa de Informação (36%). A actividade menos participada, (8%), foi o guia de apoio à consulta de dicionários e enciclopédias. Este dado pode dever-se ao facto de esta actividade se destinar a alunos de quinto ano e de os mesmos poderem já ter desenvolvido esta competência.

No gráfico 11, fazemos a comparação entre as opções tomadas no momento da auscultação inicial, relativamente às actividades de promoção da literacia e a participação efectiva nas mesmas. Verificamos que se registam algumas diferenças, contudo estas variações poderão ter a ver, por um lado com o desconhecimento inicial relativo ao contexto e aos alunos com os quais os docentes iriam trabalhar, uma vez que a aplicação do primeiro inquérito ocorreu no início do ano lectivo e, por outro, com a necessidade de adaptar as acções à realidade de cada turma.

Gráfico 10



Gráfico 11



Legenda:

A	Guia de Pesquisa de Informação
B	Guia de apoio à elaboração de trabalhos escolares
C	Guia de apoio à elaboração de referências bibliográficas, bibliografias e webbibliografias
D	Guia de apoio à consulta de dicionários e enciclopédias
E	Disponibilização de listas bibliográficas
F	Formação de utilizadores

No que se refere às actividades de promoção da leitura, a participação recaiu de forma muito semelhante pelas três actividades, salientando-se a divulgação de livros e as actividades de promoção da leitura com maior número de ocorrências (Gráfico 12).

Também nestas actividades houve uma ligeira variação entre as opções tomadas pelos docentes na fase de auscultação (início do ano lectivo) e a participação nas mesmas (Gráfico 13), que não consideramos significativa. Saliente-se, no entanto, que a percentagem relativa das opções manteve a ordem de preferência entre a primeira e a segunda fases. A actividade “divulgação de livros e promoção da leitura” foi a que registou maior número de participações.

Acreditamos que o interesse manifestado pelas actividades de promoção

Gráfico 12



Gráfico 13



da leitura está certamente relacionado também com a implementação do Plano Nacional de Leitura na escola e com o trabalho desenvolvido pela biblioteca na concretização das orientações emanadas por este plano e para a consecução dos seus objectivos.

Estes resultados foram corroborados pelas percepções manifestadas pelos entrevistados que apontam também as “actividades de promoção da leitura” como actividades que maior adesão e interesse suscitaram e, na área da literacia da informação, as actividades de “formação do utilizador” e a apresentação do “Guião de pesquisa de informação”.

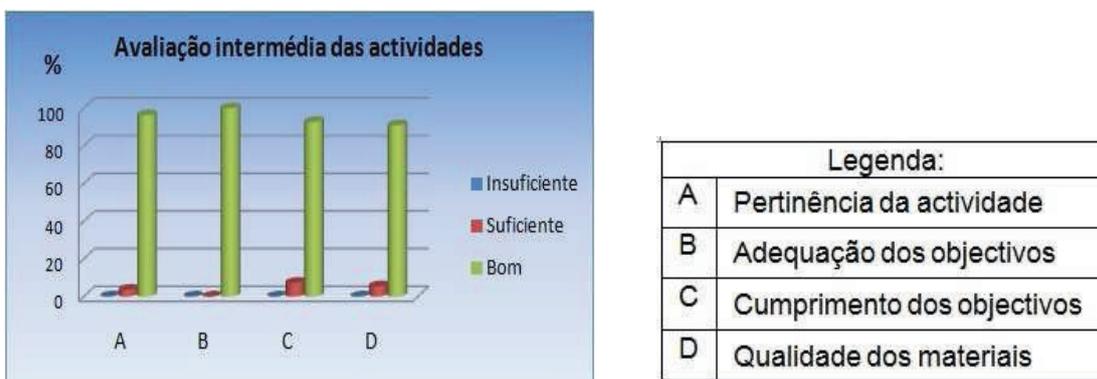
Como já referimos, ao longo da nossa intervenção, fomos solicitando aos docentes que procedessem à apreciação intermédia das sessões que estavam a ser dinamizadas e aos recursos disponibilizados (Gráfico 14).

De acordo com estas apreciações, nos vários parâmetros em análise (pertinência da actividade; adequação dos objectivos; cumprimento dos

objectivos e qualidade dos materiais), os docentes fazem, em todos os itens, uma avaliação muito positiva do processo encetado e do produto final.

Alguns docentes, no campo destinado a *observações/sugestões*, no final do formulário de avaliação intermédia das actividades, manifestaram as

Gráfico 14



seguintes opiniões:

“Achei esta actividade muito proveitosa, tendo em conta a adequação aos conteúdos que estavam a ser leccionados. Gostaria que houvesse outras do género para o terceiro período.”;

“Os alunos participaram com bastante interesse e empenho nas diversas actividades.”;

“Sugere-se que, no próximo ano lectivo, a apresentação seja feita no início do ano.”

Estas observações corroboram a avaliação feita no inquérito por questionário de avaliação final do projecto, e suscitam-nos algumas considerações.

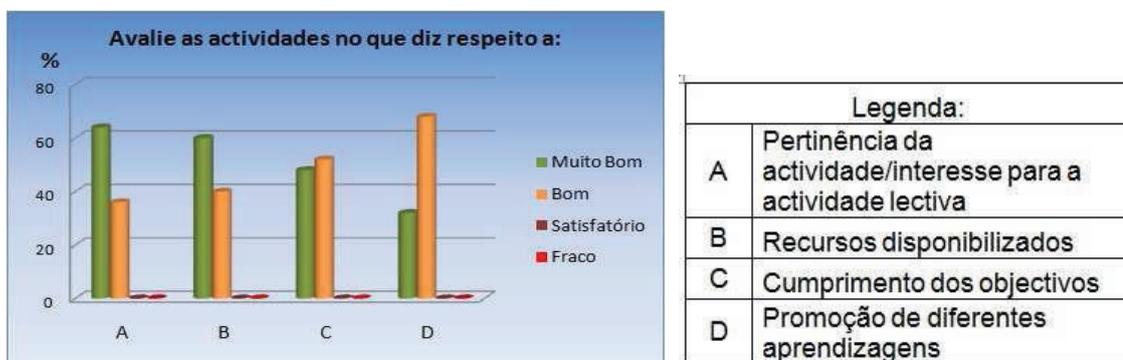
No primeiro caso, o docente considera a actividade proveitosa por ter em conta a adequação aos conteúdos que estavam a ser leccionados, o que está em sintonia com as directrizes da IFLA (2002:17) relativamente ao papel da biblioteca como serviço de apoio ao currículo e à necessidade de implementação de projectos em estreita ligação com o mesmo. Defende o mesmo documento o estabelecimento de uma estratégia de parceria, promovendo serviços para professores, destacando-se a capacidade para fornecer recursos que alarguem o conhecimento dos docentes sobre as matérias ou melhorem as suas metodologias de ensino.

A segunda opinião refere-se ao interesse e empenho manifestados pelos alunos durante as intervenções e parece-nos relevante, pois procurámos sempre propor actividades e materiais que suscitassem reacções positivas e facilitadoras do desenvolvimento das competências que pretendíamos incrementar.

A terceira opinião remete-nos para o reconhecimento da pertinência das actividades, mas também para a necessidade de estes projectos serem implementados atempadamente, em cada ano lectivo, de modo a corresponderem às necessidades de apoio aos alunos no desenvolvimento das competências de leitura e literacia.

Relativamente à avaliação final das actividades, questionámos os docentes acerca da pertinência/interesse destas para a actividade lectiva; recursos disponibilizados; cumprimentos dos objectivos e promoção de diferentes aprendizagens. Em todos os parâmetros a avaliação feita pelos intervenientes é muito positiva (Gráfico 15).

Gráfico 15



De acordo com os nossos objectivos, quisemos também disponibilizar e apresentar sugestões de materiais, bem como divulgar as actividades e os recursos da biblioteca, através da plataforma *Moodle*, potenciando o uso das virtualidades dos ambientes digitais de aprendizagem.

Deste modo, pedimos à amostra que avaliasse a disponibilização de materiais no *Moodle* (Gráfico 16). De acordo com os dados, a avaliação feita pelos participantes no projecto revelou a utilidade desta plataforma e dos recursos disponibilizados, possibilitando aos docentes aceder à informação

seleccionada de acordo com critérios pedagógicos e de qualidade. Esta selecção de recursos evita que os alunos se dispersem na enorme quantidade de informação ao seu dispor, nomeadamente na *Internet*.

Gráfico 16



Julgamos assim que, de acordo com os dados, a criação da disciplina da biblioteca escolar, acessível através da *Internet*, possibilitou também maior facilidade e flexibilidade no acesso aos recursos e consequentemente à preparação das actividades lectivas, respondendo, deste modo, aos novos desafios colocados à biblioteca no modo como fornece informação e a disponibiliza, mediando o processo.

Os registos de acesso à disciplina da biblioteca escolar, na página da plataforma *Moodle* (Anexo H), bem como a cada um dos itens disponíveis são também um indicador do interesse suscitado pelos recursos e propostas apresentadas.

Consideramos ainda pertinente a avaliação final do projecto (Gráfico 17) e

Gráfico 17



os resultados que, como elucida a figura, estão de acordo com a apreciação positiva que os docentes tinham vindo a efectuar ao longo da sua implementação. Esta avaliação é reforçada pela resposta dada à última questão do inquérito, em que os inquiridos foram convidados a pronunciar-se sobre a pertinência da continuidade deste projecto (Gráfico 18). Todos os docentes, incluindo o docente que não participou neste programa, foram unânimes em considerar importante a sua continuidade.

Gráfico 18



Todos os docentes que justificaram a sua opção (importância da continuidade deste projecto) deram as seguintes respostas:

- “Sim, pela importância do acompanhamento dos alunos na pesquisa na biblioteca escolar”;
- “Sim, o desenvolvimento das literacias apenas pode ser alcançado a longo prazo”;
- “Sim, porque este projecto é uma mais-valia para professores e alunos”;
- “Sim, porque contribuiu positivamente para a aprendizagem dos alunos e tem uma vertente transversal, sendo aplicada em várias disciplinas”;
- “Sim, as boas práticas devem manter-se”;
- “Sim, porque são disponibilizados recursos para as actividades lectivas”;
- “Sim, porque as actividades dinamizadas pela BE vão ao encontro das necessidades dos alunos relativamente às competências de leitura”.

Estas opiniões salientam vários aspectos que se configuram como funções essenciais da biblioteca escolar na sociedade do conhecimento e da informação, nomeadamente o papel crucial no desenvolvimento das competências de leitura e de literacia da informação, a importância de integrar a biblioteca como espaço de aprendizagem, com base na planificação de actividades em parceria, de modo a tornar os alunos activos no processo de

ensino e desenvolverem as suas competências de aprendizagem autónoma, tal como preconizam as directrizes da IFLA (2002: 17-18).

Por outro lado, estas percepções sintetizam e corroboram a avaliação positiva efectuada pelos intervenientes, demonstrando que a amostra está receptiva à mudança de práticas e tem consciência da importância das acções implementadas.

De seguida, faremos a análise da entrevista aplicada aos três docentes da amostra.

6.4.2. Entrevista

Os três entrevistados são três professoras do sexo feminino (maioritário entre a classe docente), com idades compreendidas entre os 37 e os 45 anos, pertencentes ao quadro do agrupamento e com tempo de serviço, oscilando entre os 15 e os 19 anos. Relativamente ao grupo de recrutamento, duas pertencem ao 300 (Língua Portuguesa) e uma ao 500 (Matemática). Durante o período de aplicação do projecto, as docentes leccionaram ainda as áreas curriculares não disciplinares de Área Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

Como referimos anteriormente, realizadas as entrevistas aos três docentes que constituem a nossa amostra, procedemos à análise ao conteúdo do *corpus* das três entrevistas (Anexo I), de acordo com os procedimentos já descritos no ponto 6.2.

Explanaremos, de seguida, as categorias que estabelecemos e que estiveram na base da análise de conteúdo e procederemos à sua interpretação.

Quadro 3 - Categorias de análise das entrevistas

Categorias	Definição
- Importância da leitura e literacia para a aprendizagem (ILLA);	Toda a importância atribuída pelos entrevistados relativa às competências de leitura e literacia no que respeita à aprendizagem dos alunos.

- Impacto nas competências de leitura e desempenho dos alunos (ICLDA);	Percepção dos inquiridos relativamente ao impacto da acção da biblioteca escolar no desenvolvimento das competências de leitura e no desempenho dos alunos.
- Conhecimento dos recursos da BE (CRB);	Conhecimento dos entrevistados no que se refere aos recursos disponíveis para a sua área curricular.
- Condicionantes à colaboração (CC);	Opinião dos entrevistados sobre os condicionantes que dificultam o desenvolvimento de práticas colaborativas entre eles e a BE.
- Adesão e interesse nas actividades (AIA);	Actividades dinamizadas que suscitaram maior grau de adesão e interesse.
- Impacto na aprendizagem (IA);	Opinião dos entrevistados sobre o impacto dos materiais disponibilizados e actividades dinamizadas nas competências e resultados dos alunos.
- Avaliação do projecto (AP);	Percepção dos entrevistados no que respeita ao impacto e avaliação (concepção e desempenho) do projecto.
- Avaliação da colaboração estabelecida (ACE);	Grau de envolvimento/interacção estabelecido entre os parceiros.
- Ambientes digitais e colaboração (ADC);	Opinião dos entrevistados sobre a importância dos ambientes digitais como facilitadores do estabelecimento de redes colaborativas.
- Sugestão para alargar a colaboração (SAC).	Opiniões dos inquiridos relativa aos factores que podem melhorar e alargar as práticas colaborativas.

Apresentamos agora a nossa análise da entrevista realizada categoria a categoria, destacando, de acordo com os objectivos do nosso estudo, os aspectos mais significativos.

- Importância da leitura e literacia para a aprendizagem (ILLA)

Os respondentes foram unânimes quanto à importância destas competências para a aprendizagem dos alunos - "...é fundamental." (E1; E2; E3), acrescentando que estas são competências transversais ao currículo - "... a competência da leitura é transversal ao currículo", (E2 e E3) e que o fraco desempenho nesta área compromete o processo de ensino aprendizagem - "... o processo de aprendizagem está completamente comprometido." (E1)

- *Impacto da biblioteca escolar nas competências de leitura e desempenho dos alunos (ICLDA)*

No que diz respeito ao impacto da acção da biblioteca escolar no desenvolvimento das competências de leitura e no desempenho dos alunos, os inquiridos salientam a sua importância no aperfeiçoamento da oralidade e da escrita - "...quanto mais lerem, melhor é o domínio da escrita e da oralidade." (E1 e E3), bem como no desenvolvimento da competência leitora - "...todas as actividades (...) vão sempre de encontro à competência de compreensão." (E2), "... a BE tem um papel fundamental no desenvolvimento de competências de leitura nos alunos, ..." (E3).

- *Conhecimento dos recursos da BE (CRB)*

Relativamente aos recursos disponíveis pela biblioteca escolar para a sua área curricular e o modo como a mesma os divulga junto dos seus utilizadores, os respondentes partilham da mesma opinião, no sentido de aí encontrarem os recursos que necessitam. Salientam ainda os vários meios que a biblioteca usa para fazer a sua divulgação, nomeadamente a plataforma *Moodle*, o blogue e o boletim, listagens bibliográficas organizadas por temática e enviadas aos docentes, *por e-mail*. Dois dos entrevistados referem "... através de vários meios (plataforma Moodle, Boletim da BE, blogue)." (E1 e E2); outro salienta "...temos o catálogo on-line no servidor da BE, a página da BE na plataforma Moodle e o blogue (...) No início do ano lectivo, (...) entregou aos delegados de grupo/professores uma listagem de material disponível para utilização na sua área." (E3).

- *Condicionantes à colaboração entre docentes e BE (CCDB)*

Questionados relativamente aos factores que justificam a ausência de uma cultura de colaboração generalizada e com elevado grau de envolvimento, os docentes entrevistados manifestam opiniões consensuais, dado que os três consideram como maior obstáculo à concretização de práticas colaborativas os condicionantes temporais. Todos os respondentes aludem à “ (...) *falta de tempo*” (E1, E2 e E3). Um entrevistado manifesta o seu apreço pela experiência em que participou durante este ano lectivo, no entanto não deixa de reforçar que o tempo impede que a mesma seja uma prática corrente - “seria muito positivo solicitar a presença da professora bibliotecária numa aula, isso aconteceu ao longo do ano, mas o *timing* não permite que isto seja prática corrente” (E2).

Um dos inquiridos acrescenta ainda a carga lectiva excessiva e a ausência de recursos físicos e materiais na escola que permitam o desenvolvimento do trabalho colaborativo, o que justifica, no seu entender, a preferência pelo trabalho individual em casa – “ (...) carga lectiva (...) mais pesada.”, “ (...) a escola não dispõe de recursos físicos suficientes...” (E1).

Outro respondente explicita a sua posição (falta de tempo), referindo-se a constrangimentos ligados ao cumprimento dos programas curriculares, à dificuldade em agendar sessões para planificação entre colegas e em especial com o professor bibliotecário e ainda à multiplicidade de solicitações e tarefas burocráticas com as quais se vêem confrontados. Este entrevistado aponta também como possível obstáculo a existência de uma cultura centrada no individualismo que ainda persiste na comunidade docente – “(...) ainda a existência de uma cultura de trabalho centrada no individualismo...” (E3).

Fazendo uma breve análise às respostas dadas pelos inquiridos, começamos por ressaltar que as causas apontadas para a ausência de uma cultura colaborativa em elevado grau de interdependência são apresentadas por vários autores que se dedicaram a esta temática, como referimos na fundamentação teórica deste trabalho.

Neste sentido, Andy Hargreaves (1998:217) defende que as culturas colaborativas são incompatíveis com sistemas escolares em que a gestão do currículo é fortemente centralizada, como é ainda o nosso.

As percepções dos entrevistados 1 e 3 são também justificadas pelo mesmo autor que aponta como um dos constrangimentos ao desenvolvimento de práticas colaborativas as culturas pautadas pelo individualismo e pelo isolamento.

Relativamente ao individualismo, pensamos que estas opiniões representam ainda uma cultura baseada na ideia de que, no conforto do lar, se têm melhores condições de trabalho do que na escola. No entanto, os docentes justificam a atitude demonstrada também com outros factores, como os horários sobrecarregados e as limitações físicas (E1 e E3), apontadas de igual modo por Jorge Ávila de Lima (2002:182).

- Adesão e interesse nas actividades (AIA)

No que se refere ao grau de adesão e ao interesse manifestados nas actividades, os três respondentes salientaram, de acordo com o interesse para a sua actividade docente, as sessões de leitura – “sessões de leitura.” (E1); “ (...) a leitura do conto (...) a Moça de Tecelã (...)” (E2); “ As sessões de leitura permitiram colocar os alunos em contacto com autores e livros variados. Estas sessões servem para criar hábitos de leitura nos alunos e desenvolver as suas competências da leitura.” (E3).

Destacam também as acções de formação de utilizadores e de promoção da literacia da informação – “(...)“todas elas foram dinamizadas de forma muito profícua pela utilidade da informação que foi transmitida aos alunos, o que os ajudou na elaboração dos trabalhos que têm de apresentar, nomeadamente, em Área Projecto.” (E3).

Podemos depreender das respostas dadas, por um lado, que as sessões de apresentação de livros e autores, bem como as actividades de apoio à exploração de obras literárias serviram para desenvolver as competências de leitura dos alunos e promover o hábito leitor e, por outro, que os professores colaboraram com o professor bibliotecário na promoção de competências de

literacia da informação, desenvolvendo nos alunos a curiosidade e educando-os para serem utilizadores de informação críticos e criativos.

Estes dados tinham sido já apontados pelos docentes intervenientes, na avaliação final que fizeram do processo (Gráficos 10 e 12), confirmando-se as actividades já referidas como as que granjearam maior grau de interesse e de participação.

- Impacto na aprendizagem (IA)

Relativamente ao impacto das acções empreendidas pela BE em colaboração com os docentes, os três inquiridos reconhecem-no, no entanto, admitem também que os resultados não são imediatos e que os mesmos dependem de um trabalho continuado e articulado com os docentes.

Um dos inquiridos destaca que “ (...) estes resultados não são imediatos, são fruto de um trabalho paulatino desenvolvido pelos docentes em geral e pela biblioteca escolar, com resultados visíveis a longo prazo.” (E3). Também outro respondente comunga da mesma opinião - “No imediato (...) é difícil de avaliar.”, “Tem que ser continuado.” (E2).

Os entrevistados 2 e 3 destacam a importância da intervenção para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita – “(...) a melhoria da oralidade e da escrita, e consequentemente dos resultados dos alunos.” (E2 e E3).

Assim, de acordo com as percepções dos três docentes entrevistados, a parceria levada a efeito potenciou o desenvolvimento das competências de leitura e de informação dos alunos, designadamente ao nível da oralidade e da escrita, bem como no processo de aprender, de forma mais organizada, a sistematizar as informações e os conhecimentos, repercutindo-se deste modo no seu desempenho em qualquer área do saber.

Relativamente ao impacto das actividades dinamizadas e dos recursos disponibilizados no incremento de competências, com reflexos nos resultados dos alunos esta opinião dos três entrevistados é também partilhada por um dos participantes neste projecto que, no inquérito por questionário final, também se refere à necessidade de estabelecimento de um programa de desenvolvimento

de competências de informação continuado e persistente - "... o desenvolvimento das literacias apenas pode ser alcançado a longo prazo".

- Avaliação do projecto (AP)

Os entrevistados reportaram-se também à avaliação final do projecto, classificando-o, os três, de "muito bom" (E1, E2 e E3), salientando, por um lado a diversidade de actividades, a adesão dos alunos e, por outro, a dinâmica instituída pela biblioteca escolar na ligação à sala de aula e à aprendizagem dos alunos. Transcrevemos, a título de exemplo, o relato de um dos respondentes:

"Numa escala qualitativa, acho que é muito bom. A ideia que nós fazíamos de biblioteca há alguns anos atrás, 5/10 anos, (...) que a biblioteca era um espaço estático, onde tínhamos lá os livros e pouco mais. Agora não. A ideia que nós temos é que podemos contribuir para a biblioteca e a biblioteca contribui para a sala de aula de uma maneira muito dinâmica. Essa é a leitura que eu tenho deste projecto." (E1).

Estas percepções estão de acordo com a apreciação muito favorável que os intervenientes fizeram no final da intervenção (Gráfico17), em que salientam também a pertinência da continuidade do projecto (Gráfico 18).

- Avaliação da colaboração estabelecida (ACE)

Relativamente à colaboração que estabeleceram com o professor bibliotecário ao longo do processo de intervenção, os três entrevistados avaliaram-na de forma muito positiva, realçando a presença do professor bibliotecário nas reuniões de várias estruturas de coordenação pedagógica para apresentar as suas propostas e sugestões de colaboração. Este aspecto foi explanado por um respondente que salientou: " (...) fez questão de estar presente nas reuniões de várias estruturas de coordenação pedagógica para apresentar as suas propostas e as suas sugestões de colaboração." (E3).

Outro respondente ressalta o apoio da professora bibliotecária mesmo quando não solicitado, disponibilizando-se para colaborar e sugerir materiais e

a sua participação em algumas aulas – “ (...) disponibilizava-se para colaborar (...) (E1 e E3); “Foi às aulas algumas vezes (...) (E1).

Um respondente realça também a colaboração em Área Projecto, no apoio à pesquisa de informação e nas sessões de desenvolvimento das competências de literacia e, ainda, nas aulas de Língua Portuguesa, como suporte ao estudo das obras de leitura integral – “ (...) houve colaboração em trabalhos nomeadamente a Área Projecto que foi levado cabo, houve pedidos também para as aulas de Português (...) (E2).

De acordo com a avaliação feita pelos docentes e o grau de envolvimento demonstrado nas actividades e acções propostas e dinamizadas, julgamos poder afirmar que se estabeleceram práticas de trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os docentes da amostra, pois, tendo por base o conceito defendido por Hargreaves (1998:216-217), já aludido na fundamentação teórica, estabeleceram-se relações de trabalho entre os docentes de forma espontânea, voluntária e orientadas para o desenvolvimento de um conjunto de iniciativas, nas quais estiveram empenhados, no sentido de atingir os objectivos deste plano de intervenção, como já fomos explicitando ao longo da avaliação do projecto.

Relativamente ao grau de interacção estabelecido, pensamos que, na generalidade, o mesmo se situou ao nível da “coordenação”, de acordo com a proposta apresentada por Buzzeo (2008). Neste patamar de colaboração, o trabalho centrou-se ainda muito na figura do professor bibliotecário, partindo deste as propostas e sugestões, embora se registassem momentos de comunicação entre os intervenientes e existisse já uma planificação formal e um entendimento sobre as funções de cada um.

Consideramos pertinente ainda referir que, em alguns casos, houve situações em que o grau de envolvimento se situou no terceiro nível, “a colaboração”, pois foram concretizadas várias sessões, previamente planificadas e seguindo um fio condutor, em que os objectivos foram partilhados, bem como os papéis dos parceiros. São exemplo deste nível de colaboração o percurso encetado com alguns docentes de Área Projecto, em que foi definido um plano de intervenção junto de alunos de 5º e 6º anos.

Inicialmente os docentes identificaram as dificuldades dos alunos na pesquisa, tratamento e uso da informação, bem como na comunicação da mesma. Assim, foi estabelecido um plano que se iniciou com a apresentação e explicitação do modelo de pesquisa; indicação de listagens de recursos de apoio aos temas que os alunos estavam a tratar; apresentação de um modelo de estrutura de um trabalho escrito, com aplicação prática aos temas tratados e de um guia de elaboração de referências bibliográficas.

No entanto, não podemos dizer que esta prática se tenha generalizado a todas as acções e a todos os actores do universo em estudo.

- *Ambientes digitais e colaboração (ADC)*

Os entrevistados foram unânimes em considerar a plataforma *Moodle* como factor facilitador da colaboração entre os docentes e a biblioteca escolar: “ (...) é positivo (...)” (E2); “É uma mais-valia.” (E1), confirmando os dados apurados através do segundo inquérito (Gráfico 16).

Apontam ainda a rapidez e facilidade de acesso, permitindo aceder a uma panóplia de sugestões e recursos, podendo colmatar a falta de tempo dos docentes, apresentada como um dos obstáculos ao desenvolvimento da colaboração.

Um entrevistado relata: “ (...) São recursos de fácil acesso e este meio pode colmatar a tal questão do tempo, da disponibilidade.” (E1).

Outro inquirido salienta: “ (...) plataforma *Moodle* é um factor facilitador da colaboração entre os docentes e a BE (por exemplo: o catálogo online e a possibilidade de pesquisa, os guias de pesquisa de informação, de elaboração de trabalhos, de consulta, etc.), (...) um excelente conjunto de recursos apresentados na plataforma para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares, (...)” (E3).

Apesar das vantagens do uso desta ferramenta, os entrevistados não deixaram de registar a ocorrência de falhas no acesso à *Internet* e problemas técnicos, decorrentes da implementação do Plano Tecnológico da Educação no agrupamento, que impediram uma maior rentabilização deste recurso.

O entrevistado 2 aponta “(...) tivemos vários problemas na rede informática, o que inviabilizou uma maior rentabilização dos recursos e materiais disponibilizados.” (E2).

A este respeito consideramos importante salientar que estas situações, sendo frequentes, podem desmotivar os docentes relativamente à utilização destas ferramentas, pois vêem o seu esforço redundar em fracasso e em perda de tempo. No entanto, apesar das dificuldades apontadas, podemos afirmar que os docentes reconhecem a utilidade da plataforma *Moodle* para a constituição de redes de aprendizagem entre a comunidade docente e para o desenvolvimento de parcerias.

- Sugestão para alargar a colaboração (SAC)

Como propostas para que o professor bibliotecário possa alargar a colaboração ao maior número de docentes, um dos respondentes sugere a continuidade e a insistência no trabalho com os professores, pois este poderá contaminar pela positiva outros colegas e motivá-los para esta parceria.

Um respondente sugere “ (...) a continuidade e a insistência no trabalho com os professores e o feedback dos alunos pode contaminar pela positiva outros colegas e motivá-los para esse trabalho de parceria” (E1).

Os respondentes 2 e 3 propõem a diversidade de actividades e o seu alargamento a várias áreas do currículo, nomeadamente a área das Ciências e da Matemática, apresentando esta ligação como um possível factor de sucesso escolar.

Um inquirido afirma: “(...) excelente desafio para a biblioteca promover maior número de actividades no âmbito das ciências” (E2).

Um dos entrevistados foca um aspecto de grande importância para a implementação de culturas colaborativas na escola, isto é, a predisposição dos docentes para essa prática: “(...) uma maior colaboração dependerá também da predisposição dos docentes para o trabalho colaborativo” (E3). Esta opinião é defendida também por Hargreaves (1998:216-217) que sustenta que as relações de trabalho devem ser espontâneas e voluntárias, partindo da livre iniciativa dos colaboradores.

Da análise dos dados apresentados podemos concluir que os intervenientes fazem uma avaliação muito positiva do percurso encetado e que se perspectivam condições de aprofundamento das práticas colaborativas entre a biblioteca escolar e a comunidade docente. Esta convicção baseia-se no facto de a grande maioria dos inquiridos ter referido *nunca* ou só *ocasionalmente* ter articulado e/ou planeado actividades com o professor bibliotecário, à partida, mas, concluída a intervenção prática, verificamos que apenas um dos elementos da amostra não encetou qualquer prática colaborativa com a biblioteca escolar. Registamos, deste modo, a predisposição dos docentes para desencadear mudanças nas suas práticas que conduzam ao sucesso educativo dos alunos.

Os entrevistados perfilham das orientações da IFLA (2002:12), que defende que as bibliotecas escolares devem ser consideradas como meios essenciais para atingir objectivos ambiciosos relativamente ao desenvolvimento da literacia da informação para todos, apresentando um programa de oferta formativa em função das necessidades curriculares dos alunos, diversificado e adaptado às necessidades dos docentes e ao cumprimento dos objectivos pedagógicos e formativos do currículo, disponibilizando recursos de informação para estudantes de todos os níveis de ensino, com base na ampla difusão da informação e do conhecimento entre todos, para o exercício democrático da cidadania e dos direitos humanos.

Reconhecem também o papel do professor bibliotecário como *Connector* entre os alunos/professor, o currículo e os recursos informacionais e como *Catalisador* (Stripling, 1996) da mudança na escola, constituindo-se como líder na introdução da literacia da informação, competência transversal a todas as áreas curriculares.

Relativamente ao nível de colaboração estabelecido constatamos também que, tal como referimos na análise dos dados e na linha de trabalhos académicos desenvolvidos nesta área (Santos, 2010), são várias as variáveis que influenciam o processo colaborativo, não sendo possível atingir um elevado grau de colaboração com todos os parceiros ao mesmo tempo, destacando-se como constrangimentos os condicionantes temporais e ainda,

de acordo com a autora referida, os perfis tanto de docentes como do professor bibliotecário.

No capítulo seguinte, abordaremos algumas possibilidades de disseminação do nosso trabalho.

7. DISSEMINAÇÃO

O trajecto realizado ao longo deste trabalho emergiu do reconhecimento da ausência de um trabalho colaborativo com continuidade, entre a biblioteca escolar e os docentes, na comunidade escolar onde nos inserimos.

Assim, neste nosso projecto de intervenção tentámos perceber o tipo de relações colaborativas que se estabelecem entre a biblioteca escolar e os docentes na comunidade educativa onde nos inserimos e fomentar, aprofundar e desenvolver essas relações com vista à promoção do trabalho colaborativo.

Nesta ordem de pensamento, a acção do professor bibliotecário teve como objectivo fomentar a integração dos recursos da biblioteca escolar nas práticas educativas, em estreita colaboração com os docentes das áreas curriculares, potenciando novos contextos de aprendizagem, uma nova rede/comunidade de aprendizagem virtual, na plataforma *Moodle*, formada pelos docentes e alunos do Agrupamento.

Consideramos que esta rede, de acesso livre a todos os docentes e alunos, poderá potenciar a interacção entre os membros da comunidade de aprendizagem, promovendo a troca de fluxos de informação que poderão gerar novo conhecimento e, certamente, operar uma mudança no paradigma educacional. Um paradigma baseado no pressuposto de que a construção do conhecimento deixou de ser um processo solitário, para ser fruto da interacção com os outros, *uma aventura colectiva*, onde cada um constrói os seus saberes contribuindo também para a construção dos saberes dos outros.

Como já referimos na descrição da nossa intervenção, consideramos importante disseminar a nossa prática, disponibilizando os recursos e materiais fornecidos, na página da disciplina da biblioteca escolar em <http://aes-m.ccems.pt/course/view.php?id=563>, na plataforma *Moodle* do Agrupamento. Relativamente às actividades de promoção da leitura e divulgação de autores, usámos o blogue da biblioteca escolar em <http://barrigadelivros.blogspot.com/>, onde divulgámos actividades e apresentámos alguns trabalhos realizados partindo das sessões de leitura. Também o jornal escolar, *Novos Riscos*, fez eco de algumas actividades dinamizadas no âmbito da promoção da leitura.

Deste modo, julgamos que a implementação deste projecto constitui uma experiência pedagógica que poderá ser disseminada como boa prática, dado que poderá contribuir por um lado, para a reflexão em torno das temáticas abordadas e, por outro, para o enriquecimento da dinâmica da biblioteca onde desenvolvemos o nosso trabalho de coordenadora, bem como de outras, uma vez que, como apontam a literatura e os estudos realizados, a colaboração não é ainda prática corrente entre a classe docente em geral e entre professor bibliotecário e docentes, em particular. Neste sentido, equacionamos a possibilidade de apresentação de um artigo sobre a temática abordada neste projecto, numa revista da área da educação.

No que diz respeito à nossa comunidade educativa, objecto da intervenção, consideramos que este trabalho se constituirá como ponto de partida para o aprofundamento do desempenho da biblioteca escolar nesta área no futuro.

Pensamos ainda que este projecto poderá fomentar a constituição de outras redes de aprendizagem noutras comunidades de docentes e alunos fora do Agrupamento.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluído o percurso, é chegada a hora de tecer algumas considerações finais relativamente ao processo encetado e à problemática que nos ocupou.

As leituras que efectuámos e o conhecimento que temos da realidade com a qual interagimos cimentaram este percurso, pejado de dúvidas e percalços. Fundamentais, nesta “viagem”, foram também as pistas lançadas pelos docentes orientadores do nosso trabalho e a abertura dos colegas com os quais trabalhámos, no sentido de encetar novos desafios.

O projecto que implementámos tem a sua génese no pressuposto, alicerçado em estudos internacionais e trabalhos académicos, já referidos na fundamentação teórica deste trabalho, de que a colaboração entre o professor bibliotecário e os docentes tem implicações positivas na aprendizagem dos alunos.

É consensual que a leitura é determinante para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, uma competência básica que todos os indivíduos devem desenvolver para terem acesso à informação, para ampliarem a capacidade de expressão, bem como para a formação do espírito crítico e para o seu enriquecimento cultural. Assim, o domínio da leitura é indispensável para que cada cidadão possa viver com autonomia, com plena consciência de si e dos outros, para poder tomar decisões e exercer uma cidadania activa e interventiva.

As transformações sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, o aumento exponencial da informação disponível e as novas teorias educacionais, exigem da escola e da biblioteca escolar uma nova postura no campo da gestão da informação. Saber gerir a informação e usá-la com proficiência tornou-se ferramenta imprescindível para enfrentar os desafios da era da informação e do conhecimento, literacia crucial para o século XXI.

A biblioteca escolar vê assim reforçado o seu papel, constituindo-se como motor capaz de gerar alterações nas estratégias de ensino e implementar dinâmicas que contribuam para o desenvolvimento da literacia da informação

nos alunos, quando articuladas com as actividades curriculares e planeadas com os docentes.

Por outro lado e, tal como preconizam os organismos internacionais a que já tivemos oportunidade de aludir, o professor bibliotecário, como colaborador e gestor de informação, deve implementar um plano de promoção da leitura e literacia, em colaboração com os docentes, numa lógica de trabalho continuado, de modo a reflectir-se nas aprendizagens dos alunos.

Com o projecto que desenvolvemos, de acordo com os objectivos enunciados no ponto 5 deste trabalho, implementámos um conjunto de acções e actividades de fomento das competências de leitura e literacia dos nossos alunos em estreita colaboração entre a biblioteca escolar e a sala de aula, recorrendo às potencialidades dos recursos tecnológicos, no sentido de reflectir sobre as práticas existentes e promover as mudanças necessárias.

Assim, a biblioteca escolar, apresentando-se como parceiro pedagógico, proporcionou o desenvolvimento de actividades, que permitiram a integração dos seus recursos na operacionalização do currículo, designadamente nas áreas curriculares não disciplinares e em Língua Portuguesa, fomentando o gosto e os hábitos de leitura.

Paralelamente, a biblioteca escolar constituiu-se como espaço de formação dos utilizadores no acesso e utilização efectiva e crítica da informação, através das acções implementadas, contribuindo para o desenvolvimento das competências de informação dos alunos.

Os ambientes digitais (plataforma de aprendizagem *Moodle* e outros) constituíram-se como factor facilitador a uma maior colaboração, proporcionando a formação de redes de aprendizagem.

A partir do cruzamento dos dados dos inquéritos e das entrevistas, consideramos que concretizámos os objectivos que nos propusemos alcançar com a implementação deste projecto e que respondemos às questões de partida deste estudo.

Assim, partindo da avaliação que os intervenientes fizeram e da nossa percepção, podemos afirmar que, ao longo deste percurso, os docentes revelaram interesse nas actividades propostas e reconheceram a sua

pertinência e mais-valia para o desenvolvimento das actividades lectivas das respectivas áreas curriculares e para a aprendizagem dos seus alunos.

As acções levadas a cabo, o grau de adesão e participação nas mesmas, bem como a avaliação muito positiva que os docentes fizeram, possibilitam inferir que os docentes da amostra integraram nas suas práticas pedagógicas o desenvolvimento de trabalho colaborativo com a biblioteca escolar, no domínio das competências de leitura e de literacia da informação.

Constatámos também que na escola em estudo os docentes estão receptivos ao desenvolvimento de práticas colaborativas com o professor bibliotecário e que há condições para aprofundar e desenvolver esse trabalho.

As práticas colaborativas que se estabeleceram situaram-se ao nível da coordenação, atingindo em alguns casos, o nível de colaboração, como já classificámos no decurso deste trabalho, dado que os professores curriculares e o professor bibliotecário ainda não desenvolveram o papel de parceiros com elevado grau de interdependência, a almejada atitude colaborativa (*data-driven collaboration*), de acordo com Buzzeo (2008), caracterizada pela planificação, execução e avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos.

Como obstáculos ao desenvolvimento pleno de parcerias foram identificados pelos docentes da amostra a falta de tempo, a carga lectiva excessiva e a persistência de uma cultura caracterizada por algum individualismo.

Enquanto estudo de caso, consideramos que este projecto constitui uma experiência que nos permitirá uma reflexão sobre as nossas actuais práticas, perspectivando caminhos para a mudança que a escola de hoje exige, no sentido de melhorarmos o nosso desempenho, apoiando melhor os docentes com os quais trabalhamos e, conseqüentemente, os nossos alunos.

Aspiramos ainda que deste trabalho decorra algum contributo para a reflexão em torno da temática em estudo, ainda pouco aprofundada em Portugal, e que, comparado com outros estudos de caso, se constitua como mais uma abordagem ao estabelecimento de práticas colaborativas e conduza a uma melhor compreensão desta problemática.

Em suma, consideramos que o caminho que traçámos apenas teve o seu início, pois há ainda um longo percurso a trilhar no sentido de efectivar as práticas colaborativas entre a comunidade docente e a biblioteca escolar e que a receptividade, o grau de participação e a avaliação muito favorável poderão, num futuro próximo, potenciar o alargamento desta cultura a um maior número de docentes.

Referências bibliográficas

- Albarello, L., "et al." (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, Leandro S., Freire, Teresa (2007). *Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilibrios Edições.
- American Association of School Librarians (AASL) (1998). *Information power: building partnerships for learning*. Chicago: AASL. Consultado em 08/07/2010, disponível em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/informationpower.cfm>
-
- _____ (2007). *Standards for the 21st-century, Learner*. Consultado em 03/04/2010, disponível em http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf
- American Association of School Librarians/Association for Educational Communications and Technology (AASL/AECT) (1998). *Information power: building partnerships for learning*. AASL. Consultado em 23/04/2010, disponível em http://books.google.pt/books?id=hH57eSwK38UC&dq=%22Information+Power:+Building+Partnerships+for+Learning%22&printsec=frontcover&source=bn&hl=pt-PT&ei=c4CQTJXcMZWG4QaD9_iPDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CDcQ6AEwBA#v=onepage&q&f=false
- Bardin, Laurence (1988). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bawden, D. (2001). *Information and digital literacies; a review of concepts*. In *Journal of documentation* (57), 218–259.
- Bell, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, Ana (coord.) (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Bessa, Nuno, Fontaine, Anne-Marie (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa.

- Bodgan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buzzeo, Toni (2008). *Collaborating to Meet Standards:Teacher/Librarian Partnerships for K-12*. Consultado em 23/02/2010, disponível em <http://www.tonibuzzeo.com/2008collaboratingtomeetstandardsCASL.pdf>
- Calixto, José António (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade de informação*. Lisboa: Caminho.
- _____ (s.d.). *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas*. Consultado em 09/07/2010, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>
- Canário, Rui, “et al.” (1994). *Mediatecas Escolares: Génese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, Hermano, Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Chagas, Isabel (2002). *Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade das redes de aprendizagem*. In *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (pp.71-83). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conde, Elsa (2006). *A integração das TIC na Biblioteca Escolar*. Lisboa: DGIDC.
- Correia, A. M. (2002). *Literacia em informação para uma cidadania activa e eficiente*. Lisboa: Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação. Acedido em 8/12/2009, disponível em http://www.infolit.org/International_Conference/papers/correia-portuguese-fullpaper.pdf
- Cosme, Ariana, Trindade, Rui (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Asa.
- Dagge, Artur (2006). *As bibliotecas escolares e o papel do bibliotecário*. Consultado em 09/01/2010, disponível em http://bibliotecasescolares.weblog.com.pt/arquivo/2006/10/as_bibliotecas.html
- DataAngel Policy Research Incorporated (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Consultado em 22/04/2010, disponível em <http://www.min->

edu.pt/np3content/?newsId=4458&fileName=645_09_Miolo_Port_E_M_3.pdf

- Department of National Heritage (1995). *Investing in children: the future of library services for children and young people*. London: HMSO.
- Eco, Umberto (1998). *O Nome da Rosa*. Lisboa: Difel.
- Eisenberg, M. B., Berkowitz, R. E. (2001) *The Big6*. Consultado em 04/01/2010, disponível em <http://www.big6.com/>
- Eisenberg, Michael, Miller, Danielle (2002). *This Man Wants to Change Your Job*. School Library Journal. Consultado em 20/08/2010, disponível em <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA240047.html>
- Eisenberg, Michael, “et al.” (2004). *Information Literacy. Essencial skills for the information age*. (2ª ed.). Westport: Libraries Unlimited.
- Faria, Pedro Lynce de (2002). *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento na Educação*. In *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (pp.33-35). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Farmer, L. (2001). *Information Literacy: a whole school reform approach*. Boston: 67th IFLA Council and General Conference. Consultado em 16/01/2010, disponível em <http://archive.ifla.org/IV/ifla67/papers/019-106e.pdf>
- Fernandes, Domingos (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. *Noesis*, 18, 66.
- Figueiredo, António Dias de (2002). *Redes e Educação: a surpreendente riqueza se um conceito*. In *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (pp. 39-55). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Filipe, António. (s.d.) *Comunidades de aprendizagem colaborativa*. Consultado em 13/05/2010, disponível em <http://www.portalwebmarketing.com/PlataformasColaborativas/Comunidadesdeaprendizagemcolaborativa/tabid/1985/Default.aspx>
- Fillola, Antonio Mendonza (2004). *La Educación Literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Freire, Adelina (2007). *Biblioteca escolar e sala de aula - Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: Estudo numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Universidade Aberta.

- Freitas, Luísa Varela de, Freitas, Cândido Varela de (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa.
- Furtado, José Afonso (2000). *Os livros e as leituras: novas ecologias da informação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Hannesdóttir, S. K. (1995). *School librarians: Guidelines for competencies requirements*. The Hague: IFLA.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Herring, J. (1996). *Teaching information skills in schools*. London: Library Association. Consultado em 29/08/2010, disponível em <http://farrer.csu.edu.au/PLUS/outline.html>
- Hill, M., Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo.
- Houaiss, A. (2005). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Temas e Debates.
- International Association of School Librarianship (IASL) (1993). *Declaração Política Sobre Bibliotecas Escolares*. Consultado em 15 /06/2010, disponível em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=iasl_declaracao.pdf
- IFLA.UNESCO (2000). *Manifesto da biblioteca escolar*. Consultado em 30 de Maio de 2009, disponível em http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto_be_unesco.pdf
- _____ (2002). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. [Versão em português (Portugal), 2006, trad. Maria José Vitorino.] Acedido em 2 de Agosto de 2010, disponível em http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=SchoolLibraryGuidelines_pt.pdf
- Kapuscinski, P. (1997). *The collaborative lens: A new look at an old research study*. In *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 3-12). New York: State University of New York Press.
- Kuhlthau, C. (1999). *Literacy and Learning for the information age*. In *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and practice* (pp. 3–22). Libraries Unlimited.
- Lima, Jorge Ávila de (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal. Missão para a Sociedade da Informação* (1997). Lisboa. Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Loertscher, David (1999) *Taxonomies of the school library media program* (2ª ed.). Salt Lake City: HiWillow Research & Publishing.
- Morais, José (1997). *A Arte de Ler*. Lisboa: Edições Cosmos.
- OCDE (2000). *Literacy in the information age: final report of the international adult literacy survey*. Paris: OCDE.
- Patton, Michael Quinn (1990). *Qualitative Evaluation and research methods* (2ª ed.). Newbury Park: Sage Publications.
- Pennac, Daniel (1993). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.
- Portugal. Ministério da Educação (2001). *Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro*. Diário da República – I Série-A, n.º 15 (Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico).
- _____ (2009). *Portaria n.º 756/2009 de 14 de Julho*. Diário da República, 1.ª série — N.º 134 — 14 de Julho de 2009.
- Portugal. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal. Ministério da Educação (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal. Ministério da Educação. Agrupamento de Escolas da _____ (2007). *Projecto Educativo*. Consultado em 28/12/2009, disponível em http://aes.ccems.pt/documentos_pagina/PRO_EDU_2007_2010.pdf
- Portugal. Ministério da Educação. Rede de Bibliotecas Escolares (2009). *Modelo de Auto-avaliação da Biblioteca Escolar*. Consultado em 24/02/2009, disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/745/mabe.pdf>.
- Prole, Antonio (2008). *Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura*. Consultado em 17/05/2010, disponível em www.casadaleitura.org
- Quivy, Raymond, Campenhoudt, Luc Van (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

- Santos, Lucília Marques dos (2010). *Bibliotecas escolares: que colaboração?: o trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Universidade Aberta.
- Scriber, S., Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shavit, Zohar (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, Manuela, Filipe, Maria João (s/d). *O papel da biblioteca escolar e do professor-bibliotecário no ensino-aprendizagem*. Consultado em 20/12/ 2009, disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/408.html>
- Silva, Vítor M. Aguiar e (1988). *Teoria da Literatura*. (8ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Sim-Sim, I., Ramalho, G. (1993). *Como Lêem As Nossas Crianças? Caracterização de nível de literacia da população portuguesa*. Lisboa: GEP, Ministério da Educação.
- Sobrinho, Javier Garcia, “et al.” (2000). *A criança e o livro: A Aventura de ler*. Porto. Porto Editora.
- Stripling, Barbara, K., Eric (1992). *CTAP Information Literacy Guidelines K-12*. Consultado em 10/01/2010, disponível em <http://www.ctap4.org/infolit/>
- Stripling, Barbara (1996). *Quality in school library media programs: focus on learning - Perspectives on Quality in Libraries*. Library Trends. Consultado em 03-02-2010, disponível em <http://www.ideals.uiuc.edu/handle/2142/8034>
- Todd, Ross (2001). *Transitions for preferred futures of school libraries: knowledge space, not information space; connection, not collections; actions, not positions; evidence, not advocacy. Keynote address*. Auckland, New Zealand: International Association of Schools Libraries (IASL) Conference. Consultado em 16/01/2010, disponível em <http://www.iasl-online.org/events/conf/virtualpaper2001.html>
- Todorov, Tzvetan (2009). *La literature en peligro*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- UNESCO (1971). *Résolutions Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture», in Actes de la Conférence générale. Seizième session Paris, 12 octobre . 14 de 1970*. Acedido em 12/04/20010, disponível em

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114046f.pdf#page=144>

UNESCO (2005). *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. Acedido em 9 de Agosto de 2010, disponível em http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=20891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNICEF, UNESCO, PNUD (1994). *Rapport Mondial sur le Developpement Humain* Programme des Nations Unies pour le développement, Paris, Ed. Economica. Consultado em 16/01/2010, disponível em <http://hdr.undp.org/fr/rapports/mondial/rmdh1994/>

UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990) *Declaração Mundial sobre a Educação para todos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Vala, Jorge (1987). *A análise de conteúdo*. In *Metodologia das ciências sociais*. (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Veiga, Isabel (coord.), “et al.” (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 16/01/2010, disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/documentos/lan%C3%A7ar-a-rede.pdf>

Viana, F.L., Martins, M.M. (2007). *Percursos de leitura e percursos de vida*. In *Literatura Infantil: Nuevas lecturas y nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha. Acedido em 11/09/2008, disponível em http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/002159_ot_percursos_leitura_percursos_vida_b.pdf

Virkus, S. (2003). *Information Literacy in Europe: a literature review*. *Information Research*, 8, (4). Consultado em 11/03/2010, disponível em <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.