

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

COVILHÃ

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Mestrado em Letras

Estudos Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários

***"A Presença da Biblioteca Escolar na Prática
Pedagógica dos Professores da EB 2,3/S Aquilino
Ribeiro"***

**Orientadora: Professora Doutora Maria da Graça Guilherme D'Ameida
Sardinha**

Licinia Albuquerque da Costa Dias

Covilhã, Julho 2008

SUMÁRIO

Acreditamos que a biblioteca escolar e o professor bibliotecário têm um importante papel a desempenhar no desenvolvimento do currículo, não devendo ser encarados como recursos marginais ao processo de ensino e aprendizagem. Com este estudo quisemos saber se e de que modo os professores da EB2,3/S Aquilino Ribeiro integravam nas suas práticas pedagógicas os recursos da biblioteca escolar. Utilizando uma metodologia eminentemente quantitativa, recorreremos a um inquérito por questionário. Através deste instrumento de recolha quisemos essencialmente fazer uma descrição da situação problema identificada, visando compreender o problema em extensão e não em profundidade. Procedemos à revisão da literatura, consultámos alguns dos estudos feitos em Portugal sobre esta temática, bem como nos socorremos dos estudos feitos internacionalmente e que evidenciam a importância de um ensino baseado em recursos. Abordámos também a importância da formação da competência leitora nos nossos alunos e que constitui um dos grandes objectivos da Biblioteca Escolar. Com os dados obtidos construímos gráficos de frequência e de distribuição cujos resultados foram alvo de análise. Entre outros dados importantes, os resultados do questionário mostraram-nos que a maioria dos docentes concordava com a importância da biblioteca escolar como centro de recursos pedagógicos na escola. Contudo, a utilização da biblioteca escolar nas práticas lectivas não corresponde à importância que é evidenciada nessa percepção, parecendo existir uma “teorização” da ideia de importância da biblioteca escolar que não tem uma correspondência nas práticas dos docentes.

Abstract

We believe that the school library and teacher librarian both have important roles to play in the development of the school curricula and cannot be considered as minor resources to the learning education process. With this study we wanted to find out if and how the classroom teachers of EB 2,3/S Aquilino Ribeiro use the school library resources in their teaching practice and by using an eminently quantitative methodology, we ran an inquiry in the form of a questionnaire. With this instrument we essentially wanted to get a description of the identified problem, aiming to understand the problem in its extension and not in its depth. We proceeded with the revision of literature, consulted some of the studies made in Portugal on this subject, as well as international ones that showed evidence of the importance of resource based learning. We also referred to the importance of the development of the students' reading ability and which makes one of the most important objectives in the school library. From the collected data distribution and frequency graphs were constructed whose results were the aim of the analysis. Among other important results, the questionnaire showed that most classroom teachers agreed with the idea that the school library is the centre of school pedagogical resources. However, their usage of the school library in practical terms does not correspond to the importance they theoretically expose. There is a "theorization" of the idea that the school library is important but that does not have a correspondence in their teaching practice.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o Mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houve, as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía.

Luís Vaz de Camões

Índice

I - INTRODUÇÃO	7
1.1 Actualidade e relevância do tema	7
1.2 Motivações para a realização da pesquisa	10
1.3 O estudo e a metodologia seguida.....	11
1.4 Organização do estudo.....	12
II - Enquadramento teórico.....	14
2.1 Alguns fundamentos teóricos da Biblioteca Escolar	14
2.2 A Biblioteca Escolar na Sociedade da Informação	25
2.3 Bibliotecas Escolares – alguns estudos realizados em Portugal.....	34
2.4 A biblioteca escolar e a formação de leitores	42
III. O Estudo empírico.....	54
3.1 Apresentação do estudo	54
3.2. Objecto da pesquisa	56
3.3. Perguntas de partida	56
3.4. Questões de Investigação	56
3.5. Processos e contextos de pesquisa	57
3.5.1- Escola EB 2,3/S Aquilino Ribeiro	60
3.5.2- A Biblioteca	62
3.6. Caracterização da amostra	64
3.7. Instrumentos de investigação utilizados	65
IV. Os dados recolhidos	66
4.1. Questionário inicial	66
4.1.1. Elaboração.....	66
4.1.2. Aplicação	67
4.1.3. Resultados alcançados.....	67
4.1.4. Conclusões	68
V. CONCLUSÃO.....	97
VI. Bibliografia	102
VII. ANEXOS	109
Anexo I	110
Anexo II	116
Anexo III	118
Anexo IV – Análise dos Inquéritos.....	120

I - INTRODUÇÃO

1.1 Actualidade e relevância do tema

O alargamento da escolaridade obrigatória e a criação de uma escola inclusiva vieram tornar mais visíveis a heterogeneidade existente ao nível das aprendizagens. Apesar de terem sido tomadas medidas para colmatar as falhas do sistema, nomeadamente aulas de apoio pedagógico acrescido, currículos alternativos, currículos escolares próprios, bibliotecas escolares, salas de estudo, estas não têm produzido os resultados esperados. Cabe à escola enquanto promotora da educação dos cidadãos, criar oportunidades reais para que os alunos construam aprendizagens que englobem as dimensões cognitiva, afectiva, pessoal e social e que lhes possam permitir a ligação ao mundo do trabalho e à formação ao longo da vida. Afigura-se necessário que a todos os alunos seja dado a possibilidade de obterem sucesso educativo. Como diz Roldão (1999)

Alfabetizados e escolarizados sem sucesso são na realidade iletrados funcionais e desenraizados sociais, afastados do acesso básico à informação e ao conhecimento, informação e conhecimento que se constituem hoje como a principal chave para a inclusão social.

(Roldão, 1999: 27)

Partindo de um currículo nacional base que se traduzirá nas aprendizagens fundamentais comuns, nas competências essenciais que os alunos deverão adquirir na escolaridade obrigatória, caberá à escola criar um projecto curricular que espelhe o contexto em que a aquela está inserida, incorporando as necessidades do público-alvo,

criando laços com a comunidade envolvente e abrindo-se à sociedade. Assim, os programas disciplinares devem ser considerados como instrumentos do currículo e não como o currículo em si. Neste enquadramento, o professor passa a desempenhar um papel totalmente diferente, deixa de ser executor, sendo-lhe pedido que passe a ser um mediador entre o currículo nacional e o projecto curricular da sua escola. Mediante o exposto cabe-lhe também o papel de construtor do currículo, ao definir percursos distintos perante a diversidade de situações que se lhe deparam, potenciando as aprendizagens através da utilização de diferentes metodologias e de diferentes modos de organização do espaço-tempo-aula, levando em conta os diferentes estilos cognitivos e perfis pedagógicos existentes nas turmas e nos diferentes alunos dentro da mesma turma.

Mas entre as teorias educativas e as reais práticas docentes existe, frequentemente, um fosso cuja transposição se afigura muitas vezes difícil. Falamos da dificuldade de penetração que as teorias educacionais inovadoras têm na cultura de escola. Apesar da defesa de um ensino centrado na actividade do aluno, no desenvolvimento da sua capacidade de auto-aprendizagem e na interacção dos diferentes saberes, próprios dum paradigma da educação que se pretende humanista, continuamos a notar a existência de práticas lectivas fortemente expositivas, em que o manual surge como instrumento de trabalho principal, às vezes único, como se nele estivesse contido todo o saber, se bem que inquestionável. Ora em nosso entender, tal concepção afigura-se mais característica do paradigma racional da educação.

Apesar de se defender como necessária a integração dos recursos da biblioteca escolar nas práticas de sala de aula, de modo a consubstanciar processos de ensino e de aprendizagem baseados no

uso da informação que o aluno transformará em conhecimento, essa integração permanece ainda, essencialmente, no domínio do ideal.

Se por um lado, o coordenador da biblioteca ou professor bibliotecário ¹continua a despender muito do seu tempo em tarefas de gestão documental e de organização dos serviços da biblioteca, por outro as práticas de trabalho colaborativo entre as equipas das bibliotecas escolares e os professores em geral, para fomentar a aprendizagem baseada em trabalho de pesquisa nos recursos de informação, disponíveis na, ou através da biblioteca escolar, ou para fomentar a leitura, quer recreativa quer informativa, estão pouco desenvolvidas nas bibliotecas escolares portuguesas.

Apesar de muito se ter investido desde 1996, com o lançamento da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RBE), visando dotar as escolas de recursos, quer a nível material, técnico e humano, tal investimento não tem tido expressão no processo ensino aprendizagem. Biblioteca Escolar e sala de aula são realidades separadas, e mesmo quando o coordenador da biblioteca e o professor de determinada área disciplinar sentem a necessidade de promover a ligação entre estas duas realidades fazem-no no âmbito de actividades extracurriculares. O coordenador da biblioteca não é considerado como um parceiro na formação dos alunos, é tão somente visto como aquele que presta um apoio para a pesquisa ou disponibiliza os documentos, quando os alunos vão realizar um trabalho na biblioteca, não sendo solicitado pelo próprio professor para a planificação dessa mesma actividade. No âmbito desta constatação poderemos alvitrar algumas explicações que poderão passar pelo não conhecimento das competências do coordenador da

¹ Embora em Portugal, esta figura não exista legalmente, sempre que utilizarmos este termo, pretendemos significar o coordenador da equipa da biblioteca que assume um papel pedagogicamente interventivo e de inserção da biblioteca na escola e no currículo, não encarando as suas funções como meramente organizativas e / ou limitadas a intervenções culturais pontuais.

biblioteca escolar, por uma desactualização ao nível da formação pedagógica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas, ou por uma cultura profissional que tem por base um ensino individualista.

Numa sociedade em plena mudança, a aprendizagem será a actividade principal dos indivíduos e das organizações, visto essa aprendizagem ao longo da vida permitir a integração na sociedade da informação.

Estamos convictos de que tanto os coordenadores das bibliotecas escolares como os professores se preocupam com a preparação dos alunos para a inclusão nessa sociedade. Assim sendo, a biblioteca escolar deve ser um elemento facilitador do sucesso educativo dos alunos, através da implementação de estratégias variadas que promovam a interdisciplinaridade, integrando metodologias activas e incentivadoras numa apropriação do saber por parte dos alunos.

1.2 Motivações para a realização da pesquisa

Com a realização deste estudo, quisemos compreender um problema por nós vivido. De facto, enquanto elemento de uma equipa de uma biblioteca escolar pudemos observar, com alguma frequência, a articulação com a biblioteca ao nível de actividades extracurriculares promovidas pelos professores em geral, se bem que não observámos nenhuma articulação na área curricular.

Também notámos que, nos últimos anos, os professores vinham fomentando, até com alguma frequência, hábitos de auto-aprendizagem nos alunos, recorrendo à utilização dos recursos existentes na biblioteca, através de iniciativas variadas. Contudo, na maior parte das vezes, não eram dadas indicações precisas aos

alunos e não existia um contacto prévio com a equipa para que esta se pudesse preparar de modo a dar o melhor apoio possível aos alunos, ou seja não tem havido as parcerias necessárias entre todos aqueles que estão envolvidos nesse projecto comum.

1.3 O estudo e a metodologia seguida

O presente estudo enquadra-se naquilo que Stenhouse (1999:645) denominou de «estudo de caso em investigação acção» e resultou, como afirmámos anteriormente, da necessidade de compreender o papel desempenhado pelos recursos materiais e humanos da biblioteca nas práticas dos professores da escola onde trabalhamos, no sentido de posteriormente fomentar o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre professores e a equipa da biblioteca que possa, por sua vez, levar a uma melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Esta investigação pretende também assumir uma vertente de acção e intervir na realidade em estudo. Confiamos ser possível, através das conclusões a que chegarmos, motivar os professores para o desenvolvimento de trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca, quer no que concerne à promoção da leitura, quer no ensino das competências de literacia da informação aos alunos.

Pretendemos assim, uma nova consciência acerca do trabalho desenvolvido na biblioteca escolar.

A fim de conhecermos as percepções dos professores da amostra em relação à biblioteca escolar, ao coordenador da biblioteca escolar e ao trabalho colaborativo, analisámos as respostas dos professores a um inquérito por questionário. (anexo I)

Optámos por um paradigma de investigação eminentemente quantitativo, que nos permitisse um estudo em profundidade dos

aspectos julgados importantes para a compreensão da questão a investigar. Deste modo, o nosso projecto de investigação-acção é desenvolvido segundo o método de estudo de caso, com recurso técnicas de carácter quantitativo.

1.4 Organização do estudo

É nossa intenção que a organização da presente dissertação seja o reflexo do caminho a percorrer para aprofundar a compreensão da problemática da integração da biblioteca escolar na prática docente.

O trabalho encontra-se organizado em duas partes, apresentando-se a problemática do estudo na primeira e o estudo empírico na segunda.

A parte inicial deste trabalho contará com um primeiro capítulo em que delinearemos alguns enquadramentos gerais para a realização do presente estudo. Começaremos por caracterizar brevemente a biblioteca escolar em Portugal, analisando o documento que define as bases e os fundamentos gerais para a sua constituição e funcionamento; reflectiremos sobre as funções formativa e educativa da biblioteca escolar, nomeadamente no que se relaciona com a formação de leitores e o ensino de competências em literacia da informação, à luz de documentos internacionais de referência.

Reflectiremos sobre a sociedade da informação e sobre a relevância da aquisição das competências da informação por parte dos alunos na sociedade actual. Definiremos brevemente o conceito de literacia da informação, referindo-nos à sua importância na formação global dos indivíduos, e aludiremos à leitura que, enquanto fonte de informação ou de prazer, continua a ser o meio mais eficaz

para um aperfeiçoamento linguístico, social e intelectual. Nesse sentido, abordaremos alguns dos estudos realizados em Portugal sobre bibliotecas escolares. Por último, definiremos sumariamente o conceito de leitura e reflectiremos sobre o papel que a biblioteca escolar deve assumir na formação de leitores competentes.

Na segunda parte do nosso trabalho, começaremos com uma apresentação do estudo empírico, na qual descreveremos as etapas de colecta de dados, caracterizaremos a amostra e a biblioteca escolar seleccionada, apresentaremos o objecto de pesquisa, as perguntas de investigação e os objectivos deste estudo.

Antes da apresentação dos dados recolhidos, dedicaremos ainda um ponto à justificação das nossas opções metodológicas para este estudo de caso, descrevendo os processos de pesquisa e os instrumentos de colecta utilizados.

Na apresentação das informações recolhidas e consideradas relevantes face aos objectivos a que nos propomos, todos os dados julgados acessórios ou que sirvam para confirmar as nossas afirmações serão remetidos para a secção de apêndices.

Assim, começaremos com a apresentação dos resultados obtidos através do inquérito por questionário com o qual esperamos conhecer as percepções dos professores em relação à biblioteca, ao professor bibliotecário, bem como as suas práticas de trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca escolar.

Ao aproximarmo-nos das conclusões do nosso estudo, evidenciaremos os principais resultados obtidos.

Apresentaremos ainda as limitações do estudo e algumas sugestões para actuações futuras relacionadas com a problemática do trabalho colaborativo entre os professores disciplinares e o coordenador da biblioteca escolar.

II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Alguns fundamentos teóricos da Biblioteca Escolar

Conservar a informação corresponde a uma prática e a uma necessidade que remontam à Antiguidade. Já no Egipto existiam «bibliotecas» que conservavam e guardavam papiros, mas é da antiguidade grega que nos chega a palavra biblioteca. Na sua génese significa *cofre* onde se guardam os livros. O significado foi evoluindo e hoje, para além de designar o espaço onde se conservam livros e documentos que constituem aquilo que se pode chamar de memória da humanidade, passou a também a albergar na sua definição o próprio mobiliário onde eles se organizam assim como a noção de uma colecção particular ou pública ao serviço de utilizadores específicos ou de uma população em geral.

Actualmente, biblioteca designa:

«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).

Constatamos, pois, que já não se considera a biblioteca como sendo apenas o conjunto dos recursos documentais, de armazenamento ou técnicos, mas nela são incluídos também os serviços humanos que facilitam o acesso à informação.

Desde a segunda guerra mundial que as bibliotecas têm vindo a ter um papel primordial na promoção do livro e da leitura, papel esse que tem vindo a aumentar progressivamente. De facto, as

bibliotecas, para além de contribuírem para perpetuar o saber dos antepassados, desempenham um papel determinante na transmissão do saber, fazendo emergir novos conhecimentos. O aparecimento das novas tecnologias e as práticas sociais que elas fizeram emergir vieram introduzir remodelações nas bibliotecas, lançando novos desafios ao próprio livro, para o qual se divisa um crescente recurso ao suporte electrónico. Mas qualquer que seja, a nova realidade com que as bibliotecas se deparem, a sua importância não diminuirá. O fluxo imparável de informação contribuirá para aumentar a importância que detêm enquanto mediadoras dessa informação, e como entidades formadoras no desenvolvimento de competências relacionadas com o acesso, selecção e uso crítico dessa informação, presente-se ela em formato livro ou não.

Passando da ideia de biblioteca em geral para a de biblioteca escolar, aquela que ao nosso estudo interessa, vejamos antes de mais, qual o estatuto que ocupa dentro da instituição escolar. A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto (ME, 2005), atribui à biblioteca escolar o estatuto de «recurso educativo» (cf. artigo 44º, nº 2 b). A biblioteca escolar é aqui referida como o conjunto de meios materiais, e não tanto como estrutura pedagógica que colabore com os professores na aplicação de metodologias de ensino e aprendizagem susceptíveis de desenvolver competências de âmbito disciplinar, ou com uma dimensão transversal ao currículo.

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares, iniciado no ano lectivo de 1996/97, surgiu na sequência da publicação do relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. O referido documento começa por traçar um quadro da situação das bibliotecas escolares em Portugal, à data da sua elaboração (1996). É um dos documentos de referência que define as bases e os princípios gerais para a

constituição e funcionamento das Bibliotecas Escolares, no nosso país.

Este programa, veio possibilitar às escolas a criação ou apetrechamento de espaços, dotando-os de meios materiais e técnicos que permitem hoje às bibliotecas escolares disponibilizar colecções pertinentes aos seus utilizadores, com informação variada, numa multiplicidade de suportes em regime de livre acesso.

Analisando o documento em questão com mais detalhe e aí podemos encontrar quais deverão ser os objectivos e as funções da biblioteca escolar.

Assim, logo na introdução, no ponto 1.3, identificam-se as principais áreas de actuação da biblioteca escolar:

Hoje, seja qual for o nome por que são designadas, as bibliotecas escolares (...) surgem 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 pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística.

(Veiga, 1996: 15)

As funções junto dos seus utilizadores, alunos e professores, também aí se encontram identificadas. Assim, cada biblioteca deverá tornar-se um núcleo da vida da escola, atraente, acolhedor e estimulante, onde os alunos:

- i. se sintam num ambiente que lhes pertence e se habituem a considerar o livro e a informação como necessidades do dia-a-dia e como inesgotáveis fontes de prazer e de desenvolvimento pessoal;
- ii. tenham acesso à informação e ao conhecimento, através de grande diversidade de livros, jornais, revistas, audiovisuais e tecnologias de informação;
- iii. possam descobrir e alimentar o prazer de ler e de se informarem recorrendo a fontes documentais disponíveis nos mais variados tipos de suportes;
- iv. possam estudar e encontrar com facilidade fontes documentais, se habituem a seleccionar e gerir informação para realizarem actividades curriculares (individualmente ou em grupo, autonomamente ou com apoio docente e de técnicos especializados);
- v. adquiram competências e autonomia no domínio da informação escrita, digital e multimédia e produzam documentos em suportes e linguagem diversificadas.

Deve também ser um lugar onde os professores:

- i. se sintam num ambiente que lhes pertence e adquiram o hábito de tomar iniciativas e participar na sua animação, actualização e enriquecimento;
- ii. encontrem informação variada, utilizável no seu trabalho docente, e possam requisitar livros e outros documentos nos mais variados tipos de suportes para as actividades da sala de aula;
- iii. recolham sugestões, ideias e materiais que os inspirem e apoiem no seu trabalho docente e no ajustamento aos alunos e às turmas;

- iv. possam recorrer ao professor bibliotecário, ao técnico adjunto de biblioteca e documentação ou a outros professores da equipa para debater modalidades de incentivar nos alunos o prazer de ler e a aprendizagem centrada na procura autónoma de informação;
- v. possam encaminhar os seus alunos para que ali realizem actividades de estudo ou de ocupação de tempos livres.

A definição de conceito de Biblioteca Escolar bem como os seus objectivos essenciais surgem no ponto 3 do documento que temos vindo a analisar e a citar:

O conceito de biblioteca escolar inclui os espaços e equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos (qualquer que seja a sua natureza e suporte) que constituem recursos pedagógicos quer para as actividades quotidianas de ensino, quer para actividades curriculares não lectivas, quer para ocupação de tempos livres e de lazer.

De acordo com este conceito, a biblioteca escolar deve ser concebida e passamos a citar:

(...) como um verdadeiro «centro de recursos educativos» multimédia (livros, programas informáticos, periódicos, registos vídeo e áudio, diapositivos, filmes, CD-ROM, etc.), ao dispor de alunos, de professores e, em condições específicas, de outros elementos da sociedade. (...) deve constituir-se como um núcleo da organização pedagógica da escola, vocacionado para as actividades culturais e para a informação tendo em vista realizar, entre outros, os seguintes objectivos:

- ★ tornar possível a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes e dotar a escola de um fundo documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas e

projectos de trabalho;

★ permitir a integração dos materiais impressos, audiovisuais e informáticos e favorecer a constituição de conjuntos documentais, organizados em função de diferentes temas;

★ desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como: seleccionar, analisar, criticar e utilizar documentos; desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, a solicitação do professor ou de sua própria iniciativa; produzir sínteses informativas em diferentes suportes;

★ estimular nos alunos o prazer de ler e o interesse pela cultura nacional e internacional;

★ ajudar os professores a planificarem as suas actividades de ensino e a diversificarem as situações de aprendizagem;

★ associar a leitura, os livros e a frequência de bibliotecas à ocupação lúdica dos tempos livres.

Actualmente a imagem da biblioteca escolar deixou de estar relacionada com a de uma sala com armários de livros, fechados à chave. Existe num espaço físico pensado de forma diferente, com uma nova filosofia de acesso aos documentos, apresentando uma grande diversidade de materiais e de fontes de informação, assumindo-se como um centro de recursos multimédia, funcionando ao mesmo tempo como *biblioteca*, como *hemeroteca* e como *mediateca* com materiais audiovisuais e informáticos. É um verdadeiro espaço de aprendizagem, que deve facilitar e promover a autonomia dos alunos, a interdisciplinariedade e a utilização de métodos de aprendizagem mais activos. A biblioteca escolar deve

pois ser um elemento que possibilite e impulse o acesso à cultura. Será de relembrar que o acesso à cultura é um direito que deve ser garantido a partir da escola e ao qual todos os cidadãos devem ter acesso.

À luz deste programa nacional, a biblioteca passa a ser definida como o «núcleo da vida da escola», através do qual os alunos acedem à informação, à cultura, e à ocupação criativa de tempos livres. Ela deverá também permitir aos professores:

recorrer ao professor bibliotecário, ao técnico adjunto de biblioteca e documentação ou a outros professores da equipa para debater modalidades de incentivar nos alunos o prazer de ler e a aprendizagem centrada na procura autónoma de informação, [pois a biblioteca] detém um papel central (...) no desenvolvimento do currículo.

(Veiga, 1996:16,17,29)

Acrescentou-se, assim, à noção de biblioteca escolar, a importância dos recursos humanos, no desenvolvimento do currículo e das aprendizagens dos alunos.

Contudo, a remodelação ou a criação de novas infra-estruturas não foi acompanhada da formação de professores bibliotecários. Os professores designados viram-se a braços com questões técnicas como o arranjo do espaço e os documentos a adquirir, ficando na penumbra as questões pedagógicas. Se as primeiras são importantes, elas não são suficientes, por si só, para determinar o papel que a biblioteca poderá assumir na luta contra o insucesso escolar ou contra a iliteracia, através de uma efectiva integração em novas práticas pedagógicas dos docentes, estas sim capazes de transformar a biblioteca escolar numa «parte integrante do processo educativo» que contribua para o «desenvolvimento da literacia, das competências de

informação, do ensino-aprendizagem e da cultura» (UNESCO, 1999).

Segundo David Loertscher, a biblioteca escolar assenta sobre três pilares que sustentam o sucesso académico dos alunos: a «infra-estrutura de informação» de acesso fácil, não apenas no local, mas através do mundo digital; o «serviço de apoio a alunos e professores», com a indicação de materiais e o suporte a unidades de ensino; e as «áreas programáticas da biblioteca escolar». Estas áreas estendem-se à «colaboração, à leitura, à aprendizagem através da tecnologia, e à literacia da informação» (1999:1).

Apesar de o programa de acção da biblioteca escolar poder assumir um papel de relevo no desenvolvimento do currículo, tanto aquela como o professor bibliotecário são ainda, muitas vezes, encarados como recursos marginais, não desempenhando o papel importante que podem ter no processo de ensino e aprendizagem.

Vários estudos internacionais têm comprovado que:

(...) um bom programa de dinamização da biblioteca escolar contribui, de forma inequívoca, para um percurso escolar mais conseguido. Esse impacto positivo concretiza-se em dimensões como o uso e processamento da informação em diversas áreas do conhecimento, na aprendizagem autónoma, na motivação para a leitura e, em geral, na qualidade das experiências que tanto alunos com professores têm na escola.

(Haycock,1997)

Para que estes resultados sejam alcançados é necessário um conjunto articulado de esforços, entre o professor bibliotecário, a direcção da escola e os restantes professores, no sentido de existir uma vontade comum em relação aos objectivos da biblioteca escolar. Ken Haycock afirma:

(...) decades of research demonstrate that school libraries and qualified teacher-librarians go well beyond providing young people with access to reading proficiency, educational attainment overall and academic achievement in subject content areas. [...] School libraries and teacher-librarians contribute to achievement, literacy and culture.

(Haycock, 2003:13).

Um dos estudos mais citados é o que ficou conhecido como Colorado I, publicado em 1992 nos Estados Unidos, realizado por Keith Lance e pela sua equipa, este constitui um paradigma entre os estudos efectuados para determinar o impacto da biblioteca escolar nas aprendizagens dos alunos, tendo sido a sua metodologia usada em investigações posteriores.

Estes estudos baseiam-se na obtenção de dados quantitativos que têm dado origem a estudos mais qualitativos para a recolha de evidências sobre o impacto do trabalho que é realizado pelos alunos na biblioteca escolar ou através dos seus recursos. Ken Haycock identifica três áreas em que a influência positiva da biblioteca escolar se faz sentir: «impact on student learning; impact on reading; and impact on cultural identity». No que diz respeito ao impacto na aprendizagem dos alunos, o autor conclui que a biblioteca escolar e o professor bibliotecário têm um impacto positivo nas aprendizagens académicas dos alunos, nos níveis de proficiência em estratégias de pesquisa e nas competências em literacia da informação (idem: 17-25).

A influência da biblioteca para a leitura fica também provada para o autor, que conclui que a existência de uma biblioteca escolar e de um professor bibliotecário qualificado contribuem para aumentar os níveis de leitura, para uma maior motivação dos alunos para a leitura voluntária e recreativa, e para o desenvolvimento das

competências de literacia e da leitura (idem: 26-30).

Finalmente o impacto da biblioteca escolar para a identidade cultural manifesta-se no acesso à cultura para todos os estudantes, o que contribui para a consolidação da identidade nacional, para a afirmação de uma sociedade democrática, e para a socialização dos discentes (idem: 31, 32).

Por sua vez, Ross Todd, na comunicação que apresentou na 68ª conferência da IFLA, em 2002, sublinhou a importância da investigação para uma «evidence-based-practice», isto é, para suportar práticas fundamentadas ao nível da biblioteca escolar, que enfatizem as aprendizagens efectuadas pelos alunos. Alerta-nos o autor para a necessidade que o professor bibliotecário tem de responder a questões centrais como:

What differences do my library and its learning initiatives make to student learning? What has my library and its learning initiatives enabled my students to become? That is, what are the differences, the tangible learning benefits, defined and expressed in ways that lead the local school community to understand the important contribution of the library to learning outcomes.

(Todd, 2002:7).

Para tal, é necessário recolher evidências, por observação ou pela análise do trabalho dos alunos, sobre as aprendizagens por eles efectuadas através da biblioteca escolar (Harada e Yoshina, 2005: 11-16).

Apesar de reconhecidas as vantagens da biblioteca escolar para as aprendizagens dos alunos, Jean Brown (1999: 178, 179) fala-nos da discrepância existente entre as expectativas desenvolvidas em relação à importância da biblioteca escolar para a formação de aprendentes ao longo da vida e as efectivas práticas docentes.

Acrescenta ainda que a importância de uma biblioteca na escola depende do que os professores efectivamente fazem nas salas de aula. Os professores que se sentem confortáveis a trabalhar com os manuais e fichas de trabalho não necessitarão muito dos recursos da biblioteca. Por outro lado, os alunos tenderão a não recorrer à biblioteca por não verem expressa na avaliação a importância desse uso.

2.2 A Biblioteca Escolar na Sociedade da Informação

A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis.

(UNESCO:1999)

Cabe pois à biblioteca escolar promover o acesso à informação, o domínio dessa mesma informação e promover a aquisição de competências de literacia em informação. A Assembleia Geral das Nações Unidas declarou o período compreendido entre 2003 e 2015 como a Década da Literacia estando a desenvolver vários projectos tendo em vista a sua promoção.

Literacy empowers and nurtures inclusive societies and contributes to the fair implementation of human rights. Literacy is an indispensable means for effective social and economic participation, contributing to human development and poverty reduction.

(UNESCO:2003)

Também ao lermos os documentos emanados pelo Ministério da Educação a propósito da Revisão Curricular encontramos as seguintes afirmações:

(...) adopta-se uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida com saber em acção ou em uso (...), a noção de competência aproxima-se do conceito de literacia. A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de

um conjunto de processos fundamentais (...).

(ME, 2001:9)

Importa desde já procurar definir o conceito de literacia porque também ele foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Alvin Toffler afirma no seu livro "The Third Wave" que a iliteracia do século XXI, não se refere àqueles que não sabem ler nem escrever, mas àqueles que não sabem aprender, desaprender e reaprender" e que "o iliterado do futuro será a pessoa que não sabe como aprender". O conceito de literacia subjacente a estas definições ultrapassa o sentido mais restrito de literacia como a capacidade que alguém tem para ler, escrever e compreender usando a sua língua materna. Assim, como conceito global de literacia temos a seguinte definição:

(...) entende-se por *literacia* a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos vários (textos, documentos, gráficos).

(Gomes, 2000:2)

Este conceito, actualmente já bastante difundido no nosso vocabulário, define-se por duas características nucleares: a) por permitir a análise da capacidade efectiva de utilização *na vida* quotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo; b) e por remeter para um contínuo de competências que se traduzem em níveis de literacia com graus de dificuldade distintos.

Apesar de a escrita, a leitura e o cálculo continuarem a ser os fundamentos da literacia há que não esquecer outras competências necessárias para utilizar a informação que as novas tecnologias nos disponibilizam. Se a escola pretende levar a cabo uma educação global do aluno não as poderá ignorar. A estas competências chamaremos as novas literacias. Entre elas destacaremos as

seguintes: literacia em informação, literacia em tecnologias da informação, literacia para a utilização de bibliotecas, literacia para a utilização dos media e a literacia digital.

Sobre o conceito de literacia em informação encontramos variadas definições, a American Library Association subscreve:

Information literacy is the ability to access, evaluate and use information from a variety of sources. To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate and use effectively the needed information.

(ALA,1998a)

Segundo Webster and Johnston, citado por Correia, a literacia da informação é:

the adoption of appropriate information behaviour to identify, through whatever channel or medium, information well fitted to information needs, leading to wise and ethical use of information in society.

(Correia, (s/d):7)

Doyle, (cf. Correia) por sua vez, define que alguém com competência em literacia em informação tem o seguinte perfil:

Reconhece a necessidade de, face a uma questão, dispor de informação; reconhece que informação completa e precisa constitui a base de tomadas de decisão inteligentes; identifica fontes de informação potenciais; desenvolve estratégias para pesquisa de informação, com sucesso; acede a fontes, tanto electrónicas, como disponíveis a partir de outras tecnologias; avalia a qualidade da informação; organiza informação, para aplicação prática; integra informação nova num corpo de conhecimentos previamente existentes; utiliza a informação para o exercício de espírito crítico e para a resolução de problemas.

(Correia, (s/d):7)

A literacia em informação é pois um conceito abrangente que engloba todos os comportamentos relativos ao processo de informação, tais como: identificar a necessidade de informação, identificar onde e como a encontrar, saber lê-la e compreendê-la, saber criticar e avaliar se corresponde à necessidade identificada, saber utilizar e gerir a informação, saber explorá-la para desenvolver a sua auto-formação.

As competências da informação são ferramentas de aprendizagem ao longo da vida e contribuem para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Herring define competências de informação como «um conjunto de competências de que o aluno precisa para identificar um objectivo, para encontrar e usar de forma bem sucedida a informação num trabalho curricular».

Neste início de século, a revolução provocada pela Sociedade da Informação e do Conhecimento é, sem sombra de dúvida, incontestável. Quando referimos a Sociedade de Informação e do Conhecimento, falamos das imensas capacidades das telecomunicações que derivam da aplicação de novas tecnologias, que fazem com que tenhamos acesso a um manancial de informações, num instante de um clique, sentados confortavelmente nas nossas casas; das compras e dos negócios realizados por meios electrónicos; da videoconferência que permite uma comunicação em tempo real de som e de imagem; do teletrabalho; das redes de comunicação através dos continentes, isto só para enumerar algumas. Mas falamos também da dificuldade em compreender, seleccionar e apreender essa mesma informação com que somos «bombardeados» e da rapidez com que a esquecemos.

A Sociedade da Informação exige novos conhecimentos e novas práticas, obriga a um esforço de aprendizagem permanente. (MSI, 1997: 75) [...]

exige uma contínua consolidação e actualização dos conhecimentos dos cidadãos. O conceito de educação ao longo da vida deve ser encarado como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir. A escola desempenha um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e deverá ser um dos principais focos de intervenção para se garantir um caminho seguro e sólido para o futuro.

(MSI, 1997: 43).

A democratização do ensino, ao mesmo tempo que criou uma escola socialmente heterogénea, também conduziu a processos de ensino e aprendizagem massificados que os sistemas educativos actuais se esforçam por combater, através da diversificação e individualização dos processos e meios de ensino e aprendizagem que permitam a realização pessoal de cada indivíduo.

A sociedade da informação e as tecnologias abrem pois novas possibilidades de enfrentar este desafio, já que, a sociedade da informação pretende ser inclusiva, mostrando uma preocupação humanista com o desenvolvimento de cada indivíduo. A actualização dos conhecimentos tem, assim, de ser constante, ganhando força o conceito de «educação ao longo da vida [...] como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir» A escola formará cidadãos aptos para integrarem a sociedade da informação apoiada em quatro pilares: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver em comum”; “aprender a ser” (MSI, 1997: 43)

As reformas curriculares mais recentes (1986 e 2001) têm destacado a necessidade de desenvolvimento de competências transversais ao currículo que contribuam para a formação global dos indivíduos e promovam a integração na sociedade da informação. A criação de novas áreas não disciplinares, porque susceptíveis de

integrarem vários saberes, propicia o desenvolvimento dessas competências.

Sendo as aprendizagens disciplinares importantes, não se pretende hoje que estas constituam um mero somatório de conhecimentos desligados uns dos outros. Pretende-se, isso sim, que a escola fomente a integração desses saberes e promova a formação para a cidadania activa e informada. Deste modo, o currículo não será uma mera adição de várias disciplinas, mas um todo coerente de aprendizagens e competências a desenvolver, que se apresentam ao aluno de um modo lógico, com um carácter mais duradouro que a aquisição de conhecimentos, e que este possa chamar a si nas mais diversas situações de vida. Para tal é necessário integrar competências e processos de pesquisa que fomentem a auto-aprendizagem, através do empenho dos alunos na resolução de problemas e de uma “aprendizagem baseada em recursos de informação” que lhes permitam tomar decisões conscientes. Este modelo de ensino com base em recursos apareceu nos anos oitenta, sob a designação de “resource-based learning”, e foi introduzido por Breivik e Gee (cf. Dudziak, 2003: 4). Põe em realce os processos de construção de conhecimentos, a partir da activação das competências de localização, selecção, e uso crítico da informação, integradas no currículo, e centradas na biblioteca escolar e na cooperação entre o corpo docente e o professor bibliotecário, com o apoio do órgão de gestão. Na verdade, este modelo (à semelhança de outros como, por exemplo, a metodologia de projecto, ou a aprendizagem com base em tarefas de aprendizagem) favorece a colaboração, permitindo aos alunos envolver-se activamente nas suas aprendizagens, e tornar-se utilizadores efectivos das competências de uso e tratamento da informação (Doiron e Davies, 1998: 16). As habilidades requeridas para localizar, aceder e fazer um uso efectivo e crítico da informação

são cada vez mais complexas, face aos novos contextos que o uso das tecnologias da informação e da comunicação fizeram emergir (Virkus, 2003).

O crescimento exponencial da informação e o predomínio dos ambientes digitais, bem como uma maior atenção «às capacidades de estudo dos alunos e à aprendizagem ao longo da vida [...] a valorização daquilo que tem sido frequentemente designado por «aprender a aprender» em detrimento da simples aquisição de conhecimentos», justificam a atenção crescente que vem sendo dada ao desenvolvimento de competências em literacia da informação (Calixto, 2001:4). A sua transversalidade às várias disciplinas do currículo e a atribuição de um estatuto de verdadeiros centros de aprendizagem às bibliotecas escolares, acresce uma crescente noção da responsabilidade do professor bibliotecário na criação de situações que permitam aos alunos desenvolver essas aprendizagens conjuntamente com os professores de sala de aula.

No Currículo Nacional do Ensino Básico, a sexta competência essencial definida no perfil do aluno à saída do Ensino Básico é «Pesquisar, seleccionar e organizar a informação para a transformar em conhecimento mobilizável» apresentando as seguintes operacionalizações transversais:

Pesquisar, seleccionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respectivos contextos; rentabilizar as tecnologias da informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento; comunicar, utilizando formas diversificadas, o conhecimento resultante da interpretação da informação; auto-avaliar as aprendizagens, confrontando o conhecimento produzido com os objectivos visados e com a perspectiva de outros.

(ME, 2001:22)

A Biblioteca Escolar assume neste contexto um papel fulcral na promoção da competências em informação pois um dos seus objectivos é «apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza, suporte ou meio, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade.»

O treino de competências em literacia da informação terá de levar em consideração os processos cognitivos usados por cada aluno nas suas pesquisas. Kuhlthau alerta:

The process of construction within information seeking involves fitting information in with what one already knows and extending this knowledge to create new perspectives [...] an information search is a learning process in which the choices along the way are dependent on personal constructs rather than one universal, predictable search for everyone (...)

(Kuhlthau, 2004:4,8)

Para tal é necessário compreender os processos cognitivos de cada aluno na pesquisa de informação e ajudá-los a ser capazes de desenvolver estratégias que lhes permitam transformar a informação em conhecimento.

Há modelos de pesquisa de informação que, usados a par com estratégias de individualização do ensino, podem ajudar o professor e os professores bibliotecários a desenvolver nos seus alunos habilidades para usar a informação e pensar criticamente sobre ela, construindo novos saberes que sejam capazes de comunicar. Vários modelos para desenvolver a literacia da informação foram surgindo ao longo das últimas duas décadas. Entre os mais divulgados poderemos citar o modelo de "Marland", em 1980; o de "Kuhlthau",

em 1990; o "PLUS" de James Herring, em 1996 (cf. Virkus, 2003); o "Big six", da autoria de Michel Eisenberg e Robert Berkowitz, em 1999; o "Exit", de David Wray e Maureen Lewis, em 1995; e o "Flip it", desenvolvido por Alice Yunch em 1999 (cf. Taylor, 2005: 87-89)37.

Quer recorrendo a um modelo já experimentado, ou criando modelos próprios de treino de competências de literacia da informação, interessa que estas sejam integradas nas aprendizagens que os alunos efectuam no âmbito disciplinar. Donna Miller adverte:

(...) the skills become powerfully relevant and meaningful rather than something taught in a vacuum, totally isolated from everything else that is taking place within the learning environment.

(Miller,2004: 2)

Os professores e o professor bibliotecário terão, pois, de se preocupar em planificar em conjunto situações de aprendizagem que ajudem os alunos a formular perguntas de investigação pertinentes; a localizar a informação, em diferentes suportes, que lhes possam dar resposta; a avaliar a qualidade da informação; a organizar a informação recolhida; a ler e a reflectir criticamente sobre essa informação; a sintetizar ideias contidas nas fontes de informação; a construir apresentações criativas das investigações feitas; e a avaliar o percurso de investigação.

Face à realidade das bibliotecas escolares em Portugal, atrevemo-nos a afirmar que a colaboração entre professor de sala de aula e professor bibliotecário nesta área da literacia de informação é praticamente inexistente.

2.3 Bibliotecas Escolares – alguns estudos realizados em Portugal

Iremos traçar um breve panorama da situação de pesquisa em Portugal no que diz respeito à abordagem, directa ou indirecta, desta temática, na área das práticas pedagógicas em geral e das bibliotecas escolares em particular, nomeadamente o lugar ocupado pela biblioteca escolar no processo de ensino e aprendizagem e na formação de leitores; o ensino das competências relacionadas com a literacia da informação e a sua relevância no contexto da sociedade actual. Os estudos que irão ser referidos tratam alguns destes aspectos de forma mais directa, ou então ilustram reflexões em torno de temáticas cujo debate continua ainda em aberto.

Como vimos anteriormente está estabelecido, desde o seu lançamento em 1996, que as bibliotecas escolares desempenham um papel essencial no desenvolvimento do currículo, o estudo para avaliação da implementação da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, publicado em 2001, vai mais longe quando, entre as várias actividades de gestão e animação, avalia o tempo dispendido pelas equipas dinamizadoras da biblioteca escolar no «apoio às actividades curriculares e de complemento curricular» e «à formação de utilizadores» (RBE, 2001: 94), denotando uma preocupação com as práticas susceptíveis de permitir uma penetração da biblioteca escolar no currículo. O referido estudo deu-nos a conhecer qual o tempo dedicado pelas equipas das bibliotecas das escolas no apoio a actividades curriculares e à formação de utilizadores, mas não refere a forma como esse apoio se processa, ou nos dá indicação sobre a existência ou não de trabalho colaborativo que possa estar a ser desenvolvido no terreno. Analisando os resultados publicados, apercebemo-nos que as bibliotecas escolares dos ciclos de ensino mais baixos são as que dedicam mais tempo ao apoio a actividades

curriculares: 50, 8% nas escolas básicas do primeiro ciclo; 37,5% nas escolas básicas integradas; 26,8% nas escolas de segundo e terceiro ciclos; e 26,7% nas escolas secundárias (RBE, 2001: 18, 35, 50, 67).

Sobre a importância da biblioteca escolar para o processo de ensino e aprendizagem, contamos com o estudo de caso que Marta Alves desenvolveu no âmbito da sua dissertação de mestrado em ciências da educação. A autora conclui, entre outras coisas que:

a orientação [sobre utilização da BE] dos alunos de níveis de escolaridade mais baixos vai sendo feita pela equipa da BE, e só quando confrontados com as exigências dos programas do ensino secundário é que alguns professores, talvez uma minoria, orientam os seus alunos nas pesquisas a desenvolver; que as potencialidades da BE na aprendizagem dos alunos estão sub-aproveitadas; e que os professores não utilizam a BE de acordo com a importância que lhe atribuem, [tendo dificuldade] de assimilar e integrar [as] potencialidades [que nelas vêm para o] processo de ensino-aprendizagem. (...)

(Alves, 2000: 220, 222)

Já Gisela Lima analisa o impacto da biblioteca escolar nas práticas dos professores e nas aprendizagens dos alunos numa escola do 1º ciclo, atribuindo à biblioteca um papel importante na disponibilização de recursos que podem ser utilizados na sala de aula ou na biblioteca, para uma «utilização diferenciada [e] uma maior flexibilidade das [...] práticas [dos professores]» (2001: 9, 150).

Também Esmeralda Graça, na sua dissertação de mestrado, relaciona a área de projecto com a biblioteca escolar, como sendo um recurso através do qual os alunos podem desenvolver os seus projectos e aceder através da leitura, quer seja ela informativa ou literária, a uma multiplicidade de saberes aí disponibilizados. (2005: 229-245). Sendo esta outra das formas de concretização da

integração da biblioteca escolar no processo de ensino e de aprendizagem.

Numa recente investigação levada a cabo por Jaquelina Duarte, também no âmbito de uma dissertação de mestrado, são revelados dados relativos ao modo como a biblioteca escolar e a sua acção se inscrevem no projecto educativo de setenta escolas ou agrupamentos de escola de treze concelhos do distrito de Lisboa, não nos dando porém qualquer indicação sobre as práticas efectivas em relação à integração da biblioteca escolar no currículo de cada escola, (2006: 189, 191). Este estudo mostra-nos o estatuto atribuído à biblioteca escolar nesse documento oficial, símbolo da orientação educativa de cada escola ou agrupamento de escolas. Apesar de os resultados deste estudo não poderem ser generalizados ao universo das escolas portuguesas com bibliotecas escolares e pertencentes à Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, é surpreendente que, nos setenta projectos educativos analisados, não apareça explicitado nem seja possível «apreender o entendimento de biblioteca escolar preconizado» em mais de metade (54,3%) dos casos, e que também não esteja explícito em 55,7% dos casos o estatuto atribuído à biblioteca escolar. No mesmo estudo, é possível compreender que a maior parte das menções feitas às funções atribuídas às bibliotecas escolares vão para a sua função informativa e educacional, respectivamente com 38% e 39%, predominando o apoio à sala de aula (17,1%), a promoção da leitura (15,7%) e a pesquisa documental (12,9%) (idem: 192-195). Nas considerações finais que a autora tece, é referido que as opções pedagógicas no domínio das metodologias activas preconizadas não têm reflexo nas medidas relativas ao funcionamento da biblioteca escolar, embora se perspective, em parte, «uma pedagogia construtivista da aprendizagem, em que o aluno assume um papel relevante, por

forma a promover-se o «aprender a aprender»» (idem: 222). Entre outros aspectos, este estudo mostra-nos a necessidade de intervir junto dos docentes no sentido da integração da biblioteca escolar nas suas práticas.

Foi esta uma das perspectivas abordadas por Maria de Lurdes de Sousa e outros, num estudo realizado em bibliotecas escolares do distrito de Braga. O estudo demonstra existir um posicionamento globalmente positivo, por parte dos professores da amostra, para a concretização da função da biblioteca escolar enquanto recurso educativo. Porém os autores chamam a atenção para o facto de o expressivo número de docentes que «diz conceber actividades que implicam o recurso à biblioteca por parte dos alunos» não ter paralelo no conhecimento dos docentes em relação ao modo

«como se posicionam os alunos face a estas práticas», referindo ainda que «o recurso à biblioteca não é tanto entendido como uma estratégia orientada por objectivos atinentes às capacidades, por exemplo, do processamento da informação, antes como mais uma simples actividade, indicando talvez uma maior preocupação dos professores com os produtos do ensino do que com os processos de aprendizagem».

(Sousa, [et al] 2000: 34,35)

Concluem os autores que, nas práticas dos professores, a valorização que estes atribuem à biblioteca escolar

«parece assumir um carácter mais disciplinar e subsidiário de práticas lectivas do que de recurso transversal e mobilizador da escola [...]. As concepções que daqui emanam parecem estar ainda longe daquelas cujo princípio fundamental assenta no entendimento da biblioteca escolar como lugar de aprendizagens múltiplas [...] como recurso educativo por excelência da comunidade escolar»

(Sousa, [et al] 2000: 36, 37).

Não se observou, pois, neste caso, uma integração da biblioteca escolar no currículo das escolas, para a qual será desejável um trabalho conjunto dos responsáveis pelas bibliotecas escolares e dos professores em geral.

Ainda noutro estudo que caracteriza a situação das bibliotecas do distrito de Braga, Lino Moreira da Silva defende o recurso à biblioteca escolar para a construção do sucesso educativo, através do incentivo à leitura e ao conseqüente aumento dos níveis de literacia dos alunos. No seu estudo, o autor encontrou várias falhas nas bibliotecas escolares e, tomando como referência o caso estudado, avança com algumas estratégias, que entende generalizáveis, para a dinamização da leitura e da biblioteca escolar. Entre as várias reflexões a que temos acesso neste trabalho, o autor defende que, para ocorrer uma propagação do recurso à biblioteca escolar entre os professores, é necessário que estes alterem as suas formas de pensar e agir, e que a biblioteca escolar «deverá apelar à colaboração e criar condições para que as razões da sua imprescindibilidade sejam compreendidas por todos» (2002: 5), tocando assim um aspecto que consideramos de vital importância e que se relaciona com a falta de informação e/ ou formação, dos professores em geral, sobre as funções da biblioteca escolar e do professor bibliotecário, cabendo a responsabilidade, em grande parte, ao professor bibliotecário e aos elementos da equipa de professores com quem trabalha.

A integração da biblioteca no currículo da escola tem sido tema de debate e está em aberto há já algum tempo, tendo já sido abordado por vários investigadores de renome. Rui Canário, na década de 90 desenvolveu estudos empíricos que lhe permitiram concluir pela existência de uma valorização da mediateca² como

²Tal como o próprio autor refere, a multiplicidade de vocábulos utilizados para a realidade que temos vindo a designar por "biblioteca escolar" pode abarcar termos

«dispositivo que enriquece a vida escolar, na sua vertente informal, mas cuja articulação directa com as actividades formais de aprendizagem permanece fraca», ressaltando a ideia de que a implicação dos professores nessas mediatecas resultava de um trabalho voluntário a somar «às tarefas habituais e «clássicas»» (2005: 116) desses professores.

Anteriormente, já o mesmo autor tinha salientado a importância da biblioteca escolar no contexto da sociedade da informação, defendendo que um dos pressupostos da inovação que as bibliotecas introduzem passa por «privilegiar a pesquisa e o trabalho de projecto como metodologias de aprendizagem, susceptíveis de conferir ao trabalho escolar uma maior pertinência social e cultural, relativamente ao seu público» (1994:21). Assim como defenderia a possibilidade de «prevenir [...] efeitos indesejáveis» da integração da biblioteca na escola, através de uma articulação da biblioteca escolar com o projecto educativo. Um desses efeitos consistia, para o autor, «no estabelecimento, tendencialmente exclusivo, de uma articulação directa da biblioteca / centro de recursos educativos com a actividade curricular disciplinar, colocando-a numa situação de dependência funcional em relação à «aula» tradicional» (1998: 13, 14).

Por sua vez, José António Calixto, em 1996, ao referir-se à importância da biblioteca escolar na preparação dos estudantes para a sociedade da informação, defendia que a existência de um

(...) currículo das habilidades da informação, centrado na biblioteca escolar e coordenado pelo bibliotecário escolar, deveria, transversalmente ao currículo da escola, criar oportunidades de aprendizagem para as habilidades da informação

(Calixto, 1996:121).

como «mediateca», «centro de recursos», «centro média», «centro multimédia», «centro documental»» (Canário, 2005: 104).

Já mais recentemente, Glória Bastos, numa comunicação proferida no âmbito da 35ª conferência IASL, fez o ponto da situação em relação às bibliotecas integradas na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, afirmando:

(...) the situation in the field is still far from what is suggested by international standards, in particular concerning the integration of libraries in the school programs and in collaborative activities between the teacher librarian and classroom teachers

(Bastos, 2006)

De dois estudos recentes em Portugal, recolhemos dados sobre os níveis de literacia da população portuguesa, os quais reforçam a nossa convicção da necessidade de um trabalho sistemático das escolas no sentido de integrarem o ensino de competências de informação no currículo da escola, a concretizar transversalmente nas diversas disciplinas, possivelmente por recurso a práticas de trabalho colaborativo, com uma liderança activa e eficaz da biblioteca escolar. Trata-se dos estudos dos níveis de literacia da população portuguesa: o primeiro, relativo ao ano de 1994, coordenado por Ana Benavente (1996: 121), posiciona 47,3% da população adulta (15-64 anos) nos níveis 0 e 1, respectivamente 10,3% e 37%, e 32,1% no nível 2; o segundo, de 1998, integrado no projecto europeu The International Adult Literacy Survey in the European Context, e apresentado no IV Congresso Português de Sociologia (cf. Ávila, 2000), confirma os dados de 1994, ao registar 38% da população no nível 1 e 40% no nível 2, apresentando uma variação de apenas 5% entre estes dois níveis.

A pertinência do nosso estudo parece, ficar aqui demonstrada com o panorama que acabámos de traçar, e apoiada por estudos

internacionais citados.

Como referimos, estes comprovam que o desempenho académico dos alunos aumenta quando o professor bibliotecário e os outros professores desenvolvem trabalho em conjunto para criarem experiências de aprendizagem motivadoras, usando os recursos da biblioteca escolar; ou quando os alunos receberam com frequência instrução em literacia da informação pelo professor bibliotecário; ou ainda quando existe um elevado grau de verdadeira colaboração entre o professor bibliotecário e o professor de sala de aula, num vasto leque de actividades.³

³ Referimo-nos aqui aos estudos de Keith Lance e da sua equipa, realizados em vários estados dos Estados Unidos da América: no Colorado (o primeiro, em 1993, ficou conhecido como "Colorado I", e o segundo, em 2000, que se costuma designar por "Colorado II"); no Alaska (1999); e no Illinois (2005). As evidências mais genéricas destes estudos, e de muitos outros, encontram-se publicadas pela U.S.National Commission on Libraries and Information Science, em *School libraries work!* (2006: 10, 11).

2.4 A biblioteca escolar e a formação de leitores

A preocupação posta na formação de leitores pelas instituições que têm a seu cargo a educação, pode marcar a diferença entre cidadãos críticos e autónomos e aqueles cuja relação com o saber e a cultura se limita ao consumo de informação “pronta a digerir”. A família, ao proporcionar o contacto com o livro desde a mais tenra idade, e a escola, dinamizando um projecto coerente de formação de leitores através da biblioteca escolar e da área curricular, devem ser capazes de demonstrar junto das crianças e dos jovens que a leitura apresenta inegáveis vantagens: permite aprofundar os conhecimentos, tornando mais rico o nosso diálogo interior ou aquele que estabelecemos com os outros.

O papel da escola na formação de leitores é tanto mais importante se pensarmos nas crianças e nos jovens que não têm contacto com a leitura no seio da família. Não sendo inato, o prazer e a necessidade da leitura, seja ela recreativa ou utilitária, criam-se com um trabalho continuado que não dispensa uma acção planeada. O *Estudo Internacional PISA 2000 ao mesmo tempo* que revela que dez por cento dos jovens portugueses não consegue sequer atingir o nível mais baixo de literacia da leitura, também confirma que, mais do que o nível sócio-económico dos pais, o acesso à cultura que lhes é proporcionado nos seus lares influencia positivamente os resultados nos domínios avaliados.

Ora, entre outras coisas, também cabe à Biblioteca Escolar esbater as desigualdades sociais no acesso ao livro e à cultura. A Lei de Bases do Sistema Educativo reconheceu-a como um recurso importante nas escolas (cf. Pires, 1987:art. 41º), e o Programa Nacional da Rede de Bibliotecas Escolares veio possibilitar a existência, em muitas delas, de recursos materiais (fundo documental

diversificado) e espaciais (organização e acolhimento) adaptadas às necessidades.

É ainda necessário um esforço no sentido de as dotar de recursos humanos (um professor bibliotecário e uma equipa consciente da tarefa que tem a desempenhar) que permitam efectivar o papel central que lhe cabe no desenvolvimento de projectos de formação de leitores.

Nesta época de domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação, coloca-se em questão o papel do livro e da leitura. Robert Darton, num artigo intitulado «The new age of the book», refere:

(...) the electronic age did not drive the printed word into extinction, as McLuhan prophesied in 1962". "The world of learning is changing so rapidly that no one can predict what it will look like ten years from now. But I believe it will remain within the Gutenberg galaxy – though the galaxy will expand, thanks to a new source of energy, the electronic book, which will act as a supplement to, not a substitute for, Gutenberg's great machine.

(Darton,1999:1,7)

De facto, a leitura faz-se hoje em diferentes suportes físicos.

Em complementaridade com o papel, o suporte físico do livro está a começar a ser alterado e a diminuir de tamanho. No entanto, permanece como escrita, quer sobre a forma de livro digitalizado ou CD (*disco compacto*), ou existindo mesmo de forma virtual e acessível em redes como a actual Internet.

(Antão, 2002: 8)

A sociedade da informação lança, assim, novos desafios à escola. No *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal* pode ler-se que "a escola desempenha um papel fundamental em

todo o processo de formação de cidadãos aptos para a sociedade da informação [...] mas informação não é conhecimento e o aluno continua a necessitar da orientação de alguém” (s/d: 43-44). Não basta, pois, ensinar a ler; é necessário desenvolver competências técnicas que permitam “fomentar o aparecimento de populações literatas em informação” (Correia, s/d: 2). A literacia da informação, que possibilita ao indivíduo situar, aceder, avaliar, seleccionar, tratar e comunicar a informação de forma pessoal, acrescenta à aprendizagem da leitura, após a escolarização, a continuação da aprendizagem por toda a vida do indivíduo.

Pelo anteriormente exposto se depreende que, quando falamos de leitura, a entendemos no sentido abrangente que ela tem hoje.

No simples acto de ler estão envolvidos processos mentais complexos que fomentam o desenvolvimento intelectual do leitor. Ler é um acto que estimula o sonho, a imaginação e a criatividade desenvolvendo, ao mesmo tempo, a capacidade crítica, aumentando a informação e o conhecimento. Ler é fundamental para a articulação do pensamento contribuindo assim, para o aperfeiçoamento da expressão escrita.

Muito se tem teorizado e discutido sobre o acto de ler. A concepção de leitura como um acto passivo de reconhecimento e decifração de símbolos é bastante restritiva, pois entende a leitura apenas como um acto de recepção e não como um acto de interpretação que releva tanto do texto, como do autor e do leitor.

Ler pode apresentar-se como a aquisição de conceitos, a partir dos símbolos escritos que o leitor não somente capta, mas com os quais estabelece uma relação activa. Alberto Manguel (1998:50) afirma que «o processo de ler depende da nossa capacidade de decifrar e usar a língua e a matéria verbal, que constitui texto e pensamento». Assim, ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz “de

transportar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas" (Manguel:79) são capacidades que vamos adquirindo através da aprendizagem da leitura.

O verbo *ler*, etimologicamente, deriva do verbo latino *legere*, que significa «colher», ou seja, no sentido em que a partir da leitura podemos colher algo, presumivelmente o sentido daquilo que foi escrito por alguém. Souza subscreve:

O acto de ler é um processo de compreensão, que envolve uma característica essencial e singular ao ser humano: a sua capacidade simbólica e de interacção com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo variável, vivo e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto (Voloshinov, 1982:113). O contexto deve ser entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas também no sentido em que enraíza histórica e socialmente o ser humano.

(Souza, Freitas, 2005:3)

Ou como afirma Marcel Proust (1998:12), "ler consiste em provocar relações, novas organizações do texto e, portanto, o que se poderia chamar um texto dentro de um texto".

Segundo Iser (1987:176), a leitura é um processo de efeito cambiante, de carácter dinâmico entre o texto e o leitor. Neste sentido, o texto possibilita ao leitor activar a sua imaginação e a leitura é influenciada pelas experiências e representações que o leitor possui.

Para Inês Sim-Sim (1997) o acto de ler não se resume à decifração de caracteres, mas ler implica extrair e construir significado, sendo fundamental que se atribua sentido ao que se lê, pois sem compreensão não há prazer e a leitura converte-se em exercício enfadonho.

Palavra, leitura e escrita são indissociáveis. Durante milénios, a criação e a transmissão de conhecimentos, fizeram-se através da oralidade. Só mais tarde é que a palavra passou a ser escrita, daí a importância do ensino da leitura.

Inês Sim-Sim defende que a escola desempenha duas funções extremamente importantes. Uma prende-se com a promoção do «desenvolvimento da consciência linguística dos alunos com grau de sistematização necessário para que possam mobilizá-la com objectivos estritamente cognitivos e com objectivos instrumentais» (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997:31). E a outra, a de fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, sendo capaz de usar a leitura para obter informações, de organizar o conhecimento e de gozar o prazer recreativo que a leitura pode propiciar (op. cit.:28).

Assim, a escola proporciona aos alunos a oportunidade de ler com duas finalidades básicas diferentes: a fruição do texto e a recolha de informação. A primeira tem como objectivo o contacto com diversos tipos de textos, os quais devem promover o desenvolvimento do imaginário, do pensamento divergente e do espírito criativo. A segunda tem como principal objectivo transformar a informação em conhecimento e, ao mesmo tempo, a construção do saber.

Deve, pois, a escola, através da biblioteca escolar, assumir o papel que lhe cabe na formação de leitores, não só através do trabalho desenvolvido em colaboração entre os professores e o professor bibliotecário, mas também com outros intervenientes ligados à leitura, nomeadamente as famílias dos alunos. E, apesar de a leitura se fazer hoje em diferentes suportes físicos, continua, pois, a ser necessário levar o aluno a atingir um nível de compreensão que lhe permita retirar das suas leituras a informação ou o prazer que procura.

Poderíamos agrupar a leitura que os alunos procuram numa biblioteca escolar em duas classes, de acordo com o objectivo visado. Teríamos, assim, uma leitura funcional ou documental para recolha de informação com um determinado fim, e uma leitura ficcional ou literária. com um objectivo de fruição (Le Bouffant,1998:16), constituindo esta última um dos maiores desafios para a biblioteca escolar.

Desde o jardim-de-infância até ao ensino secundário, o trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores de sala de aula pode dar origem a estratégias eficazes de criação de hábitos de leitura. A criança aprende a ler muito antes de dominar a linguagem escrita. Cullinan afirma:

The preschool years are the crucial ones for children's language and literacy learning: what happens during those years has a lasting effect on all learning. (...) Primary and elementary school ages are critical periods in the development of reading skill and in the formation of lifelong reading habits.

(Cullinan, 2000)

Quando, no jardim-de-infância, se conta, se lê histórias e se fala sobre livros, está-se, entre outras coisas, a preparar a criança para a leitura.

Ramiro Marques (1999:5-6) defende que é em idade pré-escolar que se ensina a ler, motivando a criança para o contacto com a escrita, de modo a que ela sinta a necessidade de ir descobrindo as suas regras, e a conseguir coordenação motora, espacial e visual. A aprendizagem da escrita e da leitura tenderá a ser tanto mais eficaz quanto mais intenso e encantatório for o primeiro contacto com o livro.

O gosto e os hábitos de leitura devem ser fomentados ainda

antes que a criança saiba ler. Assim aos mais novos haverá que ler-lhes obras adequadas à sua idade.

Para Appleyard (1990) o leitor pode assumir cinco papéis que se prendem com as atitudes e com as intenções que qualquer leitor traz para a leitura e com o uso que faz dessa mesma leitura. Segundo o mesmo autor, uma criança em idade pré-escolar é um ouvinte de histórias que assume um papel de participante/actor confiante num mundo de fantasia que simbolicamente recria a realidade, os medos e os desejos de uma forma que ensina pouco a pouco a criança a ultrapassá-los e a controlá-los. Nesta fase a criança apropria-se do livro como um objecto que manuseia e que vê ser manuseado pelo adulto e descobre que «(...) printed words on a page have sounds, and that print contains meaning» (Cullinan,2000). Ler assume-se como uma actividade criadora, ler é conversar com os outros.

No primeiro ciclo, a preferência por métodos que privilegiem a leitura “compreensiva e interpretativa” à leitura mecânica favorece a formação do gosto pela leitura. Nesta fase, a par com a leitura em voz alta, importante para educar a fala e o ritmo, o treino da leitura silenciosa é imprescindível, pois a compreensão do que se lê em silêncio é mais vasta, e a leitura silenciosa é uma “ferramenta” importantíssima do bom leitor, para quem este tipo de leitura, quando voluntária, se associa ao prazer de ler.

No 1º e 2º ciclo, a criança assume «um papel de leitor como herói ou heroína *mete-se* na história, identifica-se com as personagens, participa na intriga» (Appleyard 1990). Pouco a pouco, vai ampliando o conhecimento da língua e poderá começar a reconhecer e a valorizar aspectos literários.

Nos 2º e 3º ciclos, não se pode esquecer que, a par com a leitura funcional, com a qual se visa desenvolver sobretudo os hábitos e processos de pesquisa importantes para a aprendizagem disciplinar

ou transdisciplinar, a educação literária deve ser uma constante, situação que deve ter continuidade no ensino secundário.

Merces Gómez Del Manzano refere três níveis de leitura, o primeiro em que a criança estabelece um contacto afectivo com o livro e este deve procurar despertar o prazer da leitura (daí a importância da escolha do livro que deve ser adequado aos seus interesses, à sua cultura e à sua idade); o segundo nível que «implica uma tomada de consciência do que foi lido» pois «cada leitor actualiza os valores estéticos potenciais do texto. Para que tal se realize, é necessário que a criança proceda a uma leitura para si com a qual seja capaz de intuir e captar a verdade que o texto encerra (...)»; e o terceiro requer já uma «relação e associação de ficção e realidade, sendo nesse momento que começa a leitura não apenas compreensiva mas também projectiva e crítica».

Pelo anteriormente exposto se depreende que de ouvinte de histórias, a criança passa progressivamente a leitor, à medida que vai dominando com maior fluidez a escrita. No segundo e terceiro ciclos do ensino básico já os alunos fazem leituras autónomas, com recurso, ou não, à biblioteca escolar. Cabe a esta, como vimos, continuar o trabalho iniciado. As leituras que os alunos fazem são progressivamente mais “independentes” e resultam das suas escolhas pessoais. No seu artigo «Independent Reading and School Achievement», Cullinan afirma:

(...) independent reading is the reading students choose to do on their own. It reflects the reader's personal choice of the material to be read as well as the time and place to do it. Independent reading is done for information or for pleasure. No one assigns it; no one requires a report; no one checks on comprehension

(Cullinan, 2000:1)

Este tipo de leitura, que não é alvo de qualquer avaliação e resulta da escolha dos alunos, deve ser incentivado por um professor bibliotecário que, sendo ele próprio um bom leitor sempre atento, tentará zelar para que a Biblioteca Escolar não frustrasse as expectativas dos seus leitores, de modo a que ela possa ser, ao mesmo tempo, o meio e a meta no “desenvolvimento do interesse e do hábito de ler” (Bamberger, 1975: 76). É, pois, na biblioteca escolar assim concebida que o aluno encontra os livros que o motivam e, ao lê-los, vai adquirindo interesse por outros livros, criando deste modo o hábito de ler.

O trabalho do professor bibliotecário e dos professores, com o apoio das estruturas pedagógicas da escola, poderá ajudar a incentivar este tipo de leitura. Por outro lado, as actividades de animação da leitura, normalmente dinamizadas a partir da biblioteca, terão certamente mais eficácia se contarem com a colaboração dos professores de sala de aula.

Torna-se verdadeiramente imprescindível que a biblioteca escolar promova iniciativas que visem manter fechados os elos da cadeia começada a construir no jardim-de-infância, já que é frequente que eles se quebrem no terceiro ciclo ou início do ensino secundário.

Cabe à biblioteca escolar, em trabalho articulado com a escola e com a comunidade educativa alargada (pais, autarquia, associações culturais, pessoas ligadas à leitura e à escrita), «descobrir» as motivações dos alunos para a leitura e, a partir delas, suscitar o alargamento dessas motivações, pela dinamização de actividades de leitura e de animação da leitura, na consciência de que, não constituindo estas últimas condição única na formação de leitores, elas contribuem, contudo, para “vencer medos, romper certos distanciamentos” (Bastos, 1999: 291).

Stephen Krashen afirma:

(...) when children read for pleasure, when they get .hooked on books., they acquire, involuntarily and without conscious effort, nearly all of the so-called language skills many people are so concerned about.

(Krashen,2004:149)

Desde o momento em que as crianças entram no jardim-de-infância, a formação de leitores terá, pois, de ser, como referimos, uma preocupação contínua e continuada da biblioteca escolar.

Sejam quais forem as actividades desenvolvidas, é necessário que, tanto os professores bibliotecários como os restantes docentes se consciencializem de que a formação de leitores é um objectivo comum a uns e a outros, pelo que este poderá ser mais conseguido se houver um trabalho colaborativo entre estes que, em última análise, seja capaz de despertar e cultivar o prazer de ler.

Assumimos como princípio fundamental que, na parte que cabe à escola na formação de leitores, e face à pouca disponibilidade demonstrada pelas famílias no incentivo a hábitos de leitura nas gerações mais novas, a biblioteca escolar deve ser o recurso educativo que integra essa formação. Como diz Fátima Sequeira:

não de modo isolado, com meritórias acções que atingindo alguns dos intervenientes mais próximos do projecto de leitura, ajudam, sem dúvida, a uma sensibilização para aquilo que deve ser realizado, mas o seu efeito permanece, sempre em resistência, enquanto durar o empenhamento desses grupos.

(Sequeira, 2000: 10)

É, pois, urgente que a formação de leitores parta do reconhecimento por parte da sociedade em geral, e dos que têm

poder de decisão em particular, do papel essencial da leitura na formação das crianças e jovens. Esse reconhecimento é preponderante para a concepção de estratégias nacionais articuladas entre os vários níveis de ensino, a promover localmente tendo em conta as diversidades contextuais.

No que adiante exporemos estará sempre subjacente a ideia de que a Biblioteca Escolar pode e deve assumir o papel que lhe cabe na formação de leitores, num trabalho desenvolvido não apenas na biblioteca ou pelo professor bibliotecário mas também na sala de aula e em colaboração com os restantes professores e outros intervenientes ligados à leitura, no sentido global que acima lhe atribuímos.

Para adquirir o hábito de ler, tão importante, como vimos, ao desenvolvimento do aluno, a leitura deverá fazer parte do seu quotidiano. Se este não viver rodeado de pessoas para quem o livro é importante, quer na família, quer na escola, tenderá a não ver na leitura mais que uma tarefa escolar e perderá o contacto com esta actividade uma vez terminada a escolaridade.

Segundo José António Gomes, dados publicados pelo Diário de Notícias em 9 de Dezembro de 1995 (apenas há doze anos) indicavam que em 17% dos lares portugueses não existiam livros (cf. Gomes, 1996: 18). Para as crianças que habitam estes lares, o primeiro contacto com os livros será, inevitavelmente, feito na escola. Aqui, elas terão de encontrar pessoas para quem a leitura seja importante, pois, como nos diz Gomes, "só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber comunicar" (1996: 12).

A instituição escolar e, dentro dela, as bibliotecas escolares deverão eleger a formação de leitores como uma prioridade educativa, pois, como já referimos, a leitura encerra em si enormes

virtualidades para a formação dos indivíduos: permite aceder à informação, facilita a socialização, ao mesmo tempo que é fonte de prazer e estimula a imaginação, a reflexão crítica e a sensibilidade estética. Sem esta mediação, correr-se-á o risco de formar cidadãos incapazes de enfrentar as constantes mudanças sócio-profissionais, iliteratos e acríticos, tornando-se assim alvo fácil de manipulação por parte dos poderes constituídos.

III. O ESTUDO EMPÍRICO

3.1 Apresentação do estudo

Desde a renovação possibilitada pela integração na rede de Bibliotecas Escolares, a Biblioteca tem merecido um lugar de destaque na escola EB 2,3/S Aquilino Ribeiro, sobretudo por parte dos alunos. A afluência a este espaço, em certos momentos até demasiada, é prova disso.

Os alunos gostam de ir à biblioteca, onde normalmente preferem utilizar o computador, ouvir música, ver um filme ou ler uma revista. Mas há também os que fazem os trabalhos de casa, pesquisam ou realizam trabalhos escolares. No entanto, apercebemo-nos que estas pesquisas são feitas sem orientações prévias, que os trabalhos produzidos se limitam a um amontoado de cópias ou de impressões de páginas da Net, que os alunos não lêem e que muitas vezes não compreendem nem procuram compreender.

Por outro lado, constatamos também que a colaboração dos professores com a biblioteca é pouco significativa. Vão pouco à Biblioteca, muitos desconhecem o fundo documental que existe para a sua disciplina, não tiram proveito dos recursos existentes e não os implementam junto dos alunos. Apesar de alguns já solicitarem a biblioteca para aulas, não há uma planificação prévia da actividade com a equipa.

Não havendo uma integração efectiva dos recursos da BE nas práticas pedagógicas dos professores, dificilmente se poderá conseguir que a Biblioteca se constitua como um centro promotor de aprendizagens e do sucesso educativo dos alunos. Há que fomentar nos alunos uma mudança de comportamentos na sua relação com o saber para que se promova o prazer de ler, de escrever, de investigar.

Esta mudança passa necessariamente pelo trabalho colaborativo entre a equipa e os restantes docentes, pela partilha de saberes, pela implicação de todos na construção e aquisição de recursos, na formação de alunos utilizadores da informação, na implementação de actividades de enriquecimento curricular.

Foi a partir destas constatações/reflexões que nos propusemos fazer um pequeno estudo de modo a procurar «linhas orientadoras» para percebermos a fundo este problema.

Pretendemos, assim, com este estudo de caso construir um conhecimento, tão aprofundado quanto possível, da realidade com a qual trabalhamos, e na qual desejamos introduzir, posteriormente, uma mudança qualitativa, tendente a uma efectivação das funções educativa e formativa da biblioteca escolar, através de um trabalho colaborativo entre o coordenador da biblioteca escolar e os professores das várias áreas disciplinares.

Desenvolvemos, assim, um trabalho que decorreu da necessidade de, por um lado, compreender as percepções dos professores face à biblioteca escolar e ao seu coordenador, por outro, perceber se e em que situações os professores integravam a biblioteca escolar nas suas práticas lectivas, identificando ainda obstáculos a essa integração.

O instrumento que escolhemos para a recolha de dados foi o inquérito por questionário.

3.2. Objecto da pesquisa

O nosso estudo centra-se no modo como os professores da Escola EB 2,3/S Aquilino Ribeiro perspectivam a biblioteca escolar nas suas práticas pedagógicas de âmbito curricular, especialmente na planificação de aulas, de unidades de ensino ou de projectos que incorporem os recursos da biblioteca.

3.3. Perguntas de partida

Tendo nascido de um problema prático por nós sentido no exercício de funções numa equipa de biblioteca escolar, o presente estudo pretendeu responder à seguinte pergunta de partida:

- a) Os professores da escola seleccionada integram nas suas práticas pedagógicas os recursos da biblioteca escolar? De que forma?

3.4. Questões de Investigação

A pergunta de partida desdobrou-se ainda nas seguintes questões de investigação:

- Qual o posicionamento assumido pelos professores da escola em estudo face à biblioteca escolar enquanto recurso educativo e ao trabalho colaborativo enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem?
- Os professores e a equipa da biblioteca desenvolvem um trabalho colaborativo?
- Que uso fazem os professores dos recursos existentes na

biblioteca escolar na sua actividade educativa?

- Existe articulação entre a área curricular disciplinar e os recursos materiais, técnicos e humanos da biblioteca escolar?
- Quais os principais obstáculos ao estabelecimento de articulação/colaboração entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e a biblioteca?

Previmos que os resultados a recolher nos dariam respostas de que, intuitivamente, já dispúnhamos. Isto é, sentíamos que não existia um verdadeiro trabalho colaborativo entre os professores e a equipa da biblioteca que permitisse efectivar as funções educativa e formativa da biblioteca na área curricular disciplinar.

O estudo poderia, assim, confirmar ou não os resultados esperados, permitir-nos-ia, contudo, compreender o problema de forma mais aprofundada, e conferir se as nossas expectativas se revelavam ou não exactas.

3.5. Processos e contextos de pesquisa

Para realizar este estudo obtivemos o prévio consentimento do conselho executivo da escola.

Apresentamos em seguida uma breve caracterização da escola onde ele decorreu e da sua biblioteca escolar, para uma melhor compreensão do contexto em que o estudo se inseriu.

Assim, a escola está situada na vila de Porto Salvo pertencente ao concelho de Oeiras. A freguesia de Porto Salvo tem uma área de 7,35 Km², sendo assim a segunda maior freguesia do concelho. A sua situação geográfica confere-lhe uma identidade própria, uma vez que faz fronteira com dois concelhos, a Oeste com o de Cascais e a Norte

com o de Sintra.

Até ao final dos anos 50 do século XX, a freguesia de Porto Salvo apresentava características rurais, quer pela paisagem apresentada, quer pela ocupação do solo e peso das actividades ligadas ao sector primário. Nas décadas seguintes, assiste-se na freguesia a transformações graduais que vão alterando e apagando as marcas rurais existentes e conferindo-lhe uma feição semi-urbana.

À medida que a pressão urbana se torna insustentável nas outras freguesias do concelho com melhores acessibilidades (na época) à capital, a freguesia de Porto Salvo vai recebendo sucessivas vagas de urbanização, por vezes ordenada, outras vezes nem tanto, começando a surgir alguns bairros clandestinos com fracas condições de habitabilidade que posteriormente foram alvo da intervenção da autarquia

Para além deste factor, outros concorreram para o surto de desenvolvimento e de crescimento da freguesia, nomeadamente, a abertura da auto-estrada A5, que fez deslocar a principal via de acessibilidade a Lisboa – a estrada Marginal e o caminho de ferro – das freguesias junto ao mar para o eixo de Porto Salvo, tornando assim a freguesia num pólo de atracção habitacional. Também a criação dos pólos tecnológicos e de serviços – Tagus Park e Lagoas Parque – acompanhada com a deslocalização das sedes de várias empresas, tem vindo a conferir novas realidades à freguesia, passando o sector terciário a ocupar um peso significativo na estrutura económica.

Um outro aspecto que interessa realçar, devido aos impactos económicos, sociais e demográficos provocados, é, sem dúvida, a construção dos bairros sociais de realojamento, resultantes do programa levado a cabo pela autarquia, entre 1986 e 2003, com o objectivo de erradicação das barracas e dos bairros degradados de

todo o concelho. Assim, na freguesia de Porto Salvo construíram-se três bairros de realojamento, o Bairro do Moinho das Rolas, o Bairro dos Navegadores e o Bairro da Lage.

De facto, em cerca de cinquenta anos, a freguesia de Porto Salvo, foi protagonista de mudanças quer ao nível social, económico ou demográfico.

Importa realçar que este crescimento, não foi acompanhado pela criação de espaços verdes e de lazer, sendo também a rede de infra-estruturas sociais insuficiente para as necessidades de uma população crescente.

Segundo dados do INE (Census 2001) a população cifrava-se em 13724 habitantes, tendo crescido no período intercensitário (1991-2001) cerca de 30%, o que corresponde a uma taxa média anual de crescimento da ordem dos 2,7%.

Relativamente à estrutura populacional Porto Salvo apresentava-se, em 2001, como a freguesia mais jovem na base e a segunda mais jovem no topo. No período intercensitário a taxa de crescimento da população jovem na freguesia foi de 12,3%.

Com efeito, a freguesia de Porto Salvo foi a que mais rejuvenesceu na última década, contrariando a tendência de envelhecimento que caracteriza, na globalidade, o concelho de Oeiras. No período de 1991-2001 verificou-se, em todas as freguesias do concelho, uma diminuição da dimensão média das famílias, no entanto, a freguesia de Porto Salvo é aquela em que a percentagem de famílias com cinco ou mais membros é mais elevada (11,3%) e acima da média do país (9,4%) e do concelho (6,75). Este tipo de famílias encontra-se, sobretudo, nos bairros de realojamento.

Uma breve análise da actividade económica, permite-nos afirmar que o comércio por grosso e a retalho era, em 2004, o ramo de actividade com maior peso (38%) no total do concelho, logo

seguido do alojamento e restauração (14,3%) e pelas actividades imobiliárias, alugueres, I&D e serviços às empresas (12,6%).

3.5.1- Escola EB 2,3/S Aquilino Ribeiro

A Escola Secundária de Porto Salvo foi construída em 1988, tendo iniciado a actividade nas antigas instalações da Petroquímica, cedidas pela Câmara de Oeiras. No ano lectivo seguinte fez-se a instalação definitiva da Escola. Em 1991, aquando da sua inauguração oficial altera o seu nome, passando a designar-se por Escola Secundária Aquilino Ribeiro. Até 2004, a Escola abrangeu o 3º ciclo e o ensino secundário. A partir desse ano recebeu também o 2º ciclo.

A escola acolhe alunos não só da freguesia de Porto Salvo, mas recebe igualmente alunos da freguesia de Barcarena e dos concelhos de Sintra e Cascais. Tal fica a dever-se à sua situação de confluência geográfica. No presente ano lectivo, a população estudantil é maioritariamente oriunda da freguesia de Porto Salvo. Grande parte dos alunos (28%) habita em Porto Salvo, seguindo-se o Bairro dos Navegadores (18%), S. Marcos (Sintra) (12%) e S. Domingos de Rana (Cascais) (8%).

À data da sua instalação, a escola encontrava-se localizada num espaço, de certa forma isolado, uma vez que o número de habitações mais próximas era reduzido. A construção do Parque Tecnológico Tagus Park, com o qual a Escola faz fronteira, alterou esse isolamento. Nos últimos anos, tem aumentado a construção de habitação à volta da Escola, surgindo bairros de moradias unifamiliares e bairros de edifícios plurifamiliares.

Este crescimento habitacional fez-se acompanhar pela expansão e melhoria da rede viária, no entanto no espaço circundante à escola não existe qualquer espaço verde ou de lazer.

Com base nos dados mais recentes, relativos ao ano lectivo 2007/2008, os quais nos foram fornecidos pelo órgão de gestão, a escola é frequentada por um total de 797 alunos. Estes distribuem-se por trinta e nove turmas, do 5º ano ao 12º ano, das quais vinte e uma são do ensino básico e oito do ensino secundário. Existem catorze turmas do 2º ciclo, doze do 3º ciclo, estando em funcionamento cinco turmas dos cursos de educação e formação. Das oito turmas do ensino secundário, existe uma turma do Curso Geral (área Científico Natural) em cada ano de escolaridade, e duas turmas do ensino técnico-profissional no 10º e no 11º anos e uma no 12º ano.

No que respeita à taxa de retenção no Ensino Básico, verificamos que veio sempre a crescer ao longo do triénio, atingindo os 37% em 2005/2006. No ano lectivo de 2004/2005, esta taxa tinha-se situado nos 24%, representando o dobro da média nacional (12%).

Analisando por ciclos, podemos verificar que a taxa de retenção é sempre superior no 3º ciclo.

Ao situarmo-nos face à média nacional, verificamos que no ano de 2004/2005, o valor encontrado para o 2º ciclo ficou abaixo da média, 11% contra os 13% apresentados pela média nacional. No 3º ciclo esta situação inverte-se, situando-se a taxa de retenção acima da média nacional. Os 30% apresentados por este ciclo contrastam com os 20% da média nacional.

Observando por anos de escolaridade, verifica-se que é no 9º ano que a taxa de retenção é mais elevada (com excepção do ano lectivo de 2003/2004, ano em que o 7º ano liderou) tendo ultrapassado os 50% em 2005/2006.

Relativamente à taxa de retenção no Ensino Secundário, verifica-se que esta tem vindo a aumentar ao longo do triénio, apresentando o Curso Tecnológico valores superiores aos dos Cursos

Gerais. Observando por anos de escolaridade, é no 10º ano que se registam as taxas de retenção mais elevadas. Em relação aos exames de 12º ano, no ano lectivo de 2005/2006 realizaram-se 82 exames nacionais, num total de oito disciplinas.

Cerca de 30% dos alunos foi candidato a exame com uma classificação interna de frequência de 10 valores e apenas 1% com 17 valores. A percentagem de reprovações foi de 28%.

A média das classificações obtidas pelos alunos nos exames nacionais, no total das disciplinas situou-se nos 8 valores.

Na globalidade, o desvio entre a média das classificações obtidas nos exames nacionais e a classificação interna de frequência foi de cerca de **-4%**, tendo-se verificado o maior desvio nos alunos candidatos a exame com CIF igual 16 valores.

Analisando por disciplinas, verificamos que a disciplina de Físico-Química foi aquela em que se registou o maior número de reprovações (44%) e acima do valor médio, seguindo-se as disciplinas de Matemática, de Português B e de Biologia, situando-se estas abaixo da média registada.

3.5.2-A Biblioteca

Dentro da escola, a biblioteca é claramente um espaço de eleição para os alunos e apenas um número muito reduzido de professores da escola a frequenta com regularidade e requisita, habitualmente, os seus materiais.

A biblioteca entrou para a Rede de Bibliotecas Escolares em 2000. Decorrente desta candidatura concelhia as suas instalações foram remodeladas, foi adquirido novo mobiliário e procedeu-se à renovação do fundo documental destinado aos alunos do 3º ciclo e ensino secundário.

Situa-se no 1º piso do Pavilhão A. e o grande inconveniente

desta localização é impossibilitar o acesso a pessoas com dificuldades de mobilidade. Dispõe de uma colecção, em regime de livre acesso, podendo o utilizador dirigir-se directamente às estantes para consulta ou escolha de qualquer obra, à excepção de material audiovisual ou informático, que deve ser pedido à funcionária.

Possui um fundo documental variado e em diferentes suportes. Este está todo carimbado, registado, cotado, etiquetado e classificado. Já se fez grande parte da sua catalogação, embora com algumas lacunas, através do programa de gestão bibliográfica Bibliobase.

Tem 70 lugares sentados, distribuídos por 170 metros quadrados. O seu espaço é adaptável a iniciativas de vária ordem, contudo esta adaptação, inviabiliza o normal funcionamento da biblioteca. O seu horário de funcionamento é bastante alargado, abrindo às 8.25 horas e encerrando às 18.00,

No presente ano lectivo de 2007/2008, a equipa dinamizadora da biblioteca escolar é composta por três professoras e uma auxiliar de acção educativa. Existe também uma professora sem componente lectiva que desenvolve as suas trinta e cinco horas semanais apoiando a equipa da biblioteca. Não possui formação na área e o trabalho desenvolvido situa-se ao nível da recepção de documentos e seu registo nos livros de inventário. Os três elementos da equipa têm frequentado acções de formação na área das bibliotecas, havendo um deles que tem uma pós-graduação na área em questão. A auxiliar de acção educativa possui o 12º ano de escolaridade e frequentou uma acção de formação de 80 horas sobre catalogação e classificação de documentos.

Além destes elementos, a coordenadora conta com quatro professores colaboradores que são designados pelo Conselho Executivo. Alguns deles gostam de lá estar, mas outros prefeririam

completar o seu horário noutras atribuições. De salientar que nenhum deles tem formação em bibliotecas escolares. A equipa da biblioteca preocupa-se não apenas com as actividades de organização e gestão da biblioteca, no âmbito das quais elegeu como prioritária a informatização dos catálogos, mas também, como depreendemos da análise do seu plano de actividades (anexo III), com a formação de utilizadores, a promoção da leitura, da escrita e da fruição de actividades culturais, e a divulgação do fundo documental da biblioteca e dos serviços que ela presta. No contexto destas actividades, alguns professores do departamento de línguas, nomeadamente de Língua Portuguesa coordenam a sua actividade com a equipa da biblioteca, ao nível extracurricular, no incentivo à leitura, e, a nível curricular, com a utilização do fundo documental da biblioteca, nomeadamente para a dinamização de contratos de leitura com os alunos.

3.6. Caracterização da amostra

O desenvolvimento de um projecto de investigação-acção por recurso à metodologia de estudo de caso determinou que a amostra fosse não probabilística e seleccionada por conveniência. O questionário foi distribuído a 90 professores dos 110 que compõem o corpo docente da escola. A taxa de retorno situou-se nos 48%. Os docentes que responderam representam 43% do total de professores da escola. Têm idades compreendidas entre os 26 e os 55 anos, uma situação profissional estável, vários anos de experiência profissional no ensino básico e secundário e detêm, maioritariamente, o grau de licenciatura (81%). A maior parte dos inquiridos lecciona duas ou mais disciplinas e distribuem-se pelos vários anos de escolaridade. Assim não podemos dizer que haja um ano como sendo o mais representado na actividade docente dos inquiridos, registando-se

também um elevado número de docentes a leccionar os cursos de educação de formação.

3.7. Instrumentos de investigação utilizados

Como tivemos já oportunidade de referir, a recolha de dados foi feita através de um inquérito por questionário (efectuado entre 8 e 19 de Março de 2008). Com o questionário visámos essencialmente fazer uma descrição da situação problema identificada, compreendendo o problema em extensão e não em profundidade. Estamos conscientes de que perguntas fechadas são demasiado rígidas, havendo sempre variações possíveis na forma de interpretar as perguntas e as alternativas de resposta apresentadas.

IV. OS DADOS RECOLHIDOS

4.1. Questionário inicial

Delineámos como objectivos gerais deste inquérito por questionário os seguintes: a) aferir as concepções dos professores sobre a biblioteca escolar, sobre a equipa e as funções de coordenador; b) conhecer se os professores integram os recursos materiais e humanos da biblioteca escolar nas suas práticas pedagógicas e com que finalidade o fazem, tentando esclarecer quais os obstáculos que se podem levantar à utilização desses mesmos recursos.

Foi construída uma matriz (Anexo II) onde cada objectivo geral foi subdividido em outros mais específicos, os quais orientaram a construção dos itens do questionário.

4.1.1. Elaboração

Para a sua elaboração tivemos por base o questionário apresentado por Freire (2007) na sua tese de mestrado.

Organizou-se o questionário em três partes, correspondendo a cada uma delas um objectivo distinto. Na parte I em que pretendíamos caracterizar os inquiridos, optámos por escalas nominais «qualitativamente diferentes mutuamente exclusivas» (Hill e Hill, 2000: 106). Na parte II do questionário, recorreremos a uma escala de Likert para medir as percepções dos inquiridos sobre as funções da biblioteca escolar e do seu coordenador assim como a sua posição face à possibilidade de trabalho colaborativo. Na última parte quisemos avaliar a frequência com que os inquiridos utilizavam os recursos materiais e humanos da biblioteca, para tal optámos por uma escala numérica, em que apenas os extremos eram definidos,

possibilitando a hierarquização de graus intermédios através de valores numéricos.

4.1.2. Aplicação

O questionário foi entregue por nós, pessoalmente, a cada um dos 90 docentes. Depois de preenchido foi colocado numa caixa bem identificada colocada para esse efeito na sala de professores

Para o seu preenchimento foi dado um intervalo de 11 dias, tempo que considerámos razoável para que os inquiridos se não sentissem pressionados pelo tempo, mas ao mesmo tempo adequadamente curto para que o seu preenchimento não caísse no esquecimento. Registou-se, ainda assim, uma baixa adesão na devolução dos questionários. Apenas 43 professores o devolveram, o que representa menos de 50% de respostas.

4.1.3. Resultados alcançados

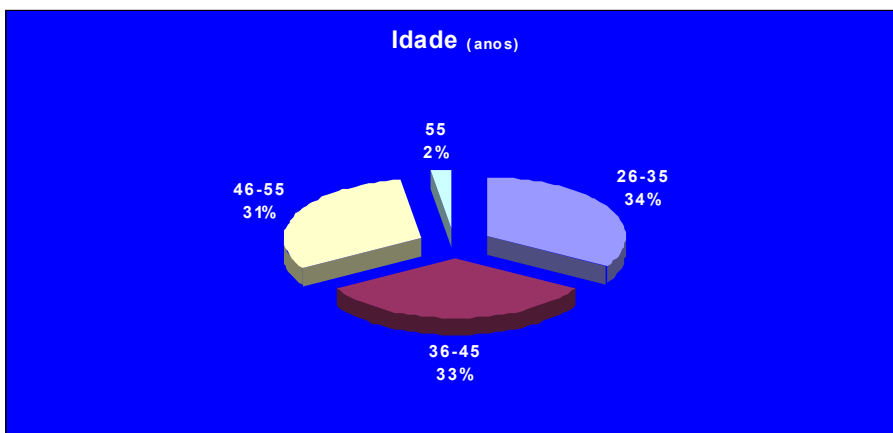
Para fazer o tratamento dos dados coligidos pelo questionário seguiu-se a organização do mesmo relacionando-o com os objectivos que tinham sido previamente definidos.

O procedimento utilizado para o tratamento da informação recolhida baseou-se na construção de gráficos de frequência e de distribuição. Apresentamos em seguida as conclusões retiradas das informações que considerámos mais pertinentes face aos objectivos que nos propusemos alcançar. Nestas conclusões, estabeleceremos relações entre algumas variáveis, de modo a evidenciar a sua relação com os objectivos do questionário, e faremos algumas interpretações dos resultados. Gostaríamos de referir ainda que, na análise da hierarquização solicitada na parte III do questionário (grupos 2, 3 e 4), adoptámos como critério considerar as 3 primeiras e as 3 últimas hipóteses mais hierarquizadas como as mais significativas, sendo as

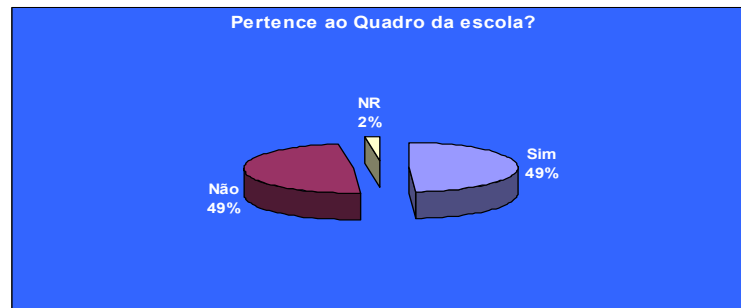
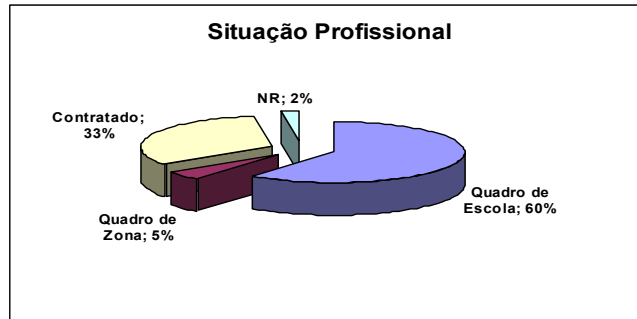
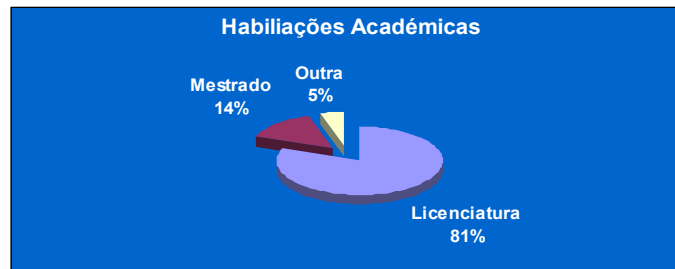
restantes consideradas intermédias. No caso do grupo 4, esse critério foi alargado para as cinco primeiras e últimas afirmações hierarquizadas.

4.1.4. Conclusões

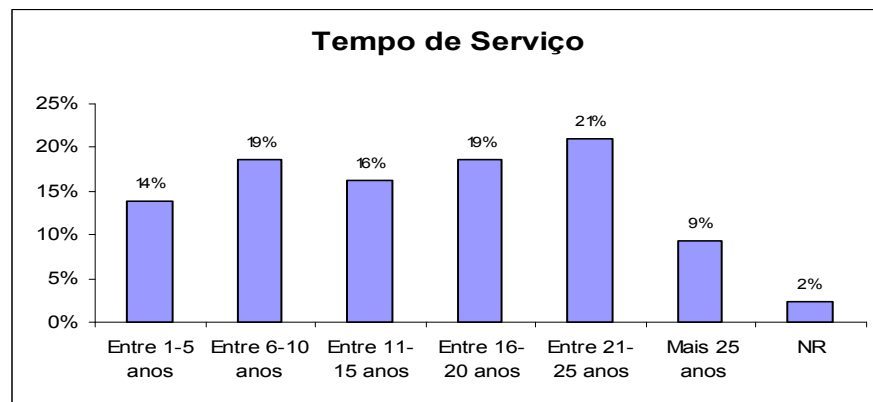
a) Os dados fornecidos pela parte I do questionário, através das respostas aos itens de 1 a 9, permitem-nos identificar os inquiridos como indivíduos pertencentes à faixa etária situada entre os 26 e os 55 anos, repartidos da seguinte forma: 26-35(33%); 36-45(33%); 46-55(30%), por conseguinte não existe uma faixa etária a destacar.



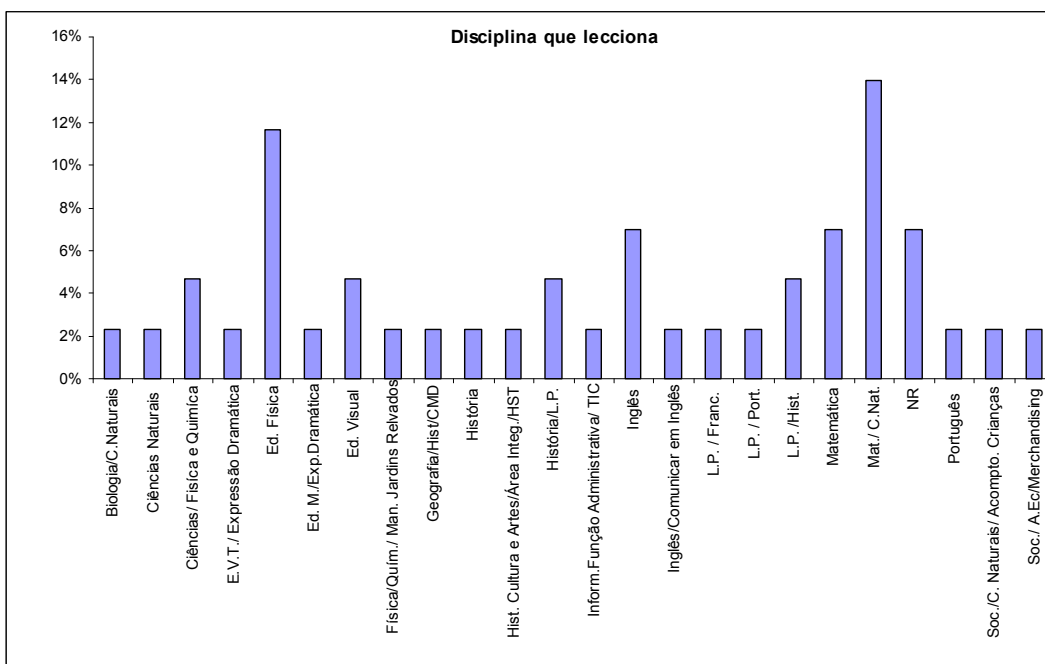
A maioria (81%) é detentora do grau de licenciatura, existindo seis docentes (14%) com o grau de mestrado. Cerca de 65% dos inquiridos possuem estabilidade profissional, pertencendo ao quadro de escola ou ao quadro de zona, embora apenas 49% dos indivíduos pertençam ao quadro de nomeação definitiva da escola em estudo.



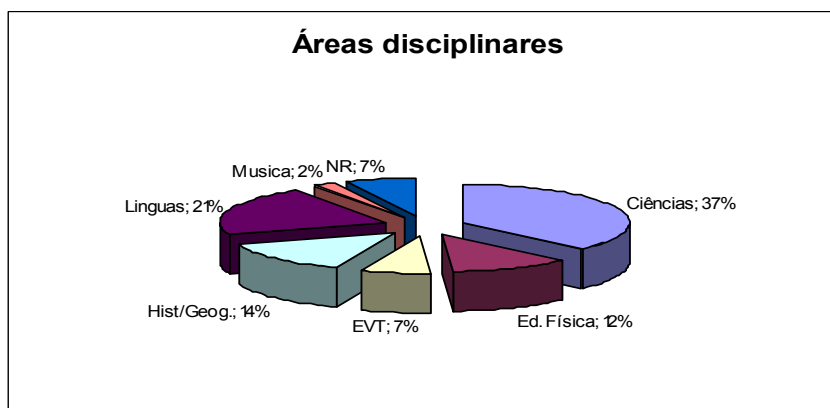
Quanto à experiência de ensino, 14 docentes (33%) referem ter entre 1 e 10 anos de serviço; 15 docentes (35%) referem ter entre 11 e 20 anos de serviço e 13 docentes (30%) têm mais de vinte e um anos de serviço (33%).



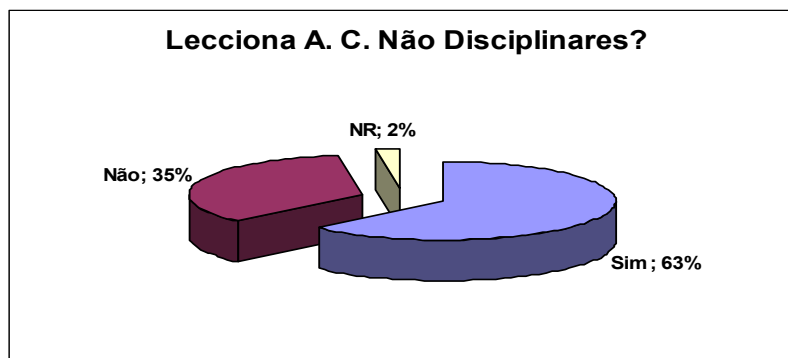
Estas variáveis não estão relacionadas com as percepções dos professores sobre a biblioteca escolar e o seu coordenador, bem como com a utilização dos seus recursos materiais e humanos. Quanto às disciplinas leccionadas obtivemos uma dispersão de respostas e para melhor analisarmos os resultados resolvemos agrupá-las por áreas.



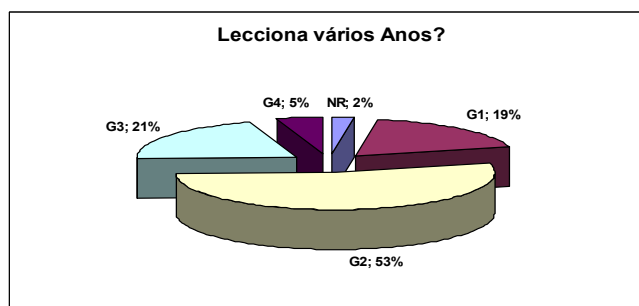
Assim 37% dos inquiridos lecciona disciplinas relacionadas com as Ciências, 14% lecciona disciplinas no âmbito da História e da Geografia e 21% no âmbito das Línguas.



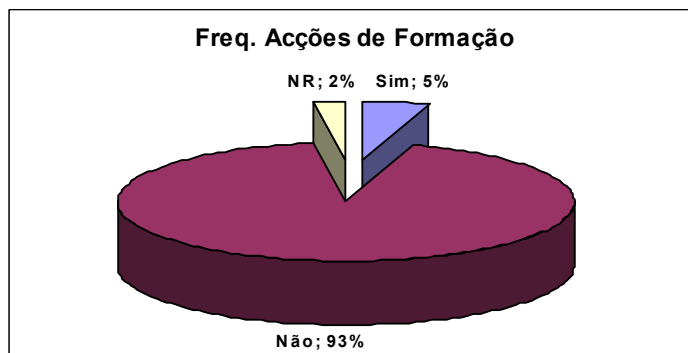
Cerca de 63% dos inquiridos tem a seu cargo a leccionação de áreas curriculares não disciplinares.

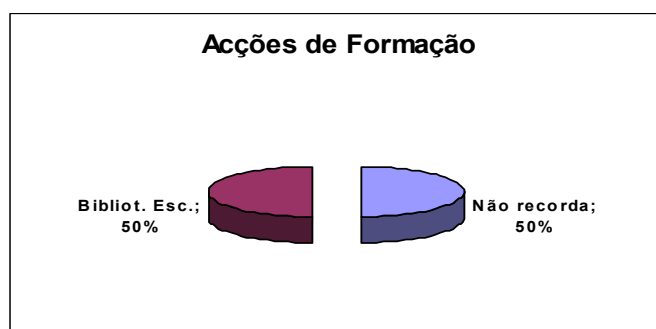


Em relação aos anos leccionados, cerca de 35% dos docentes lecciona no 2º ciclo (5º/6º), 30% lecciona no 3º ciclo (7º/8º/9º), 19% no ensino secundário (10º/11º/12º) e 14% nos Cursos de Educação e Formação e nos Cursos profissionais.

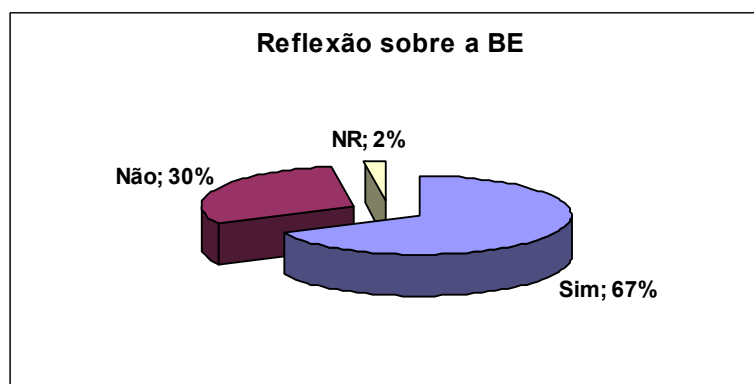


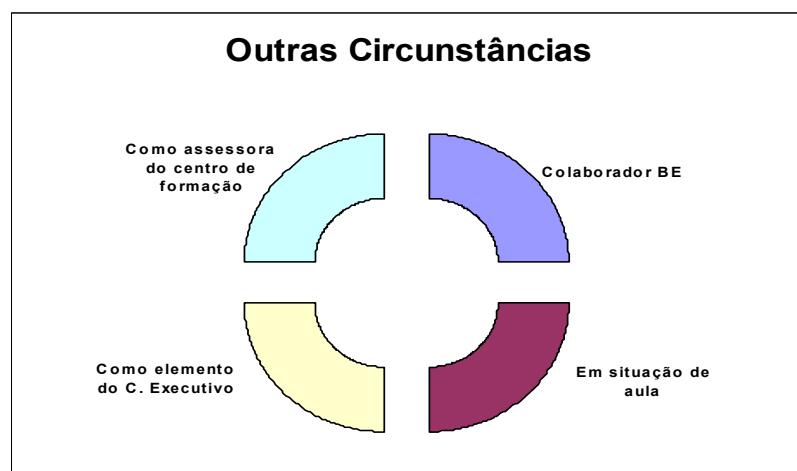
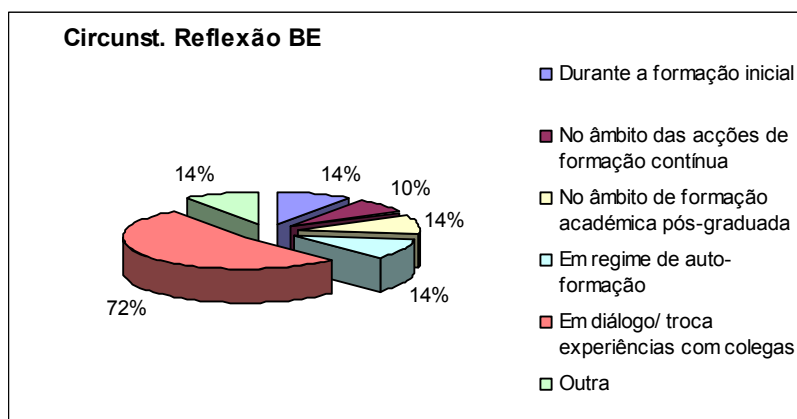
Apenas dois docentes (5%) frequentaram acções de formação sobre Bibliotecas Escolares e apenas um deles recorda a temática abordada na acção.





Cerca de 67% dos inquiridos afirma já ter tido oportunidade de reflectir sobre a importância da articulação da sua actividade pedagógica com a biblioteca escolar, existindo 30% que afirmam nunca o terem feito. Entre os docentes que reconhecem ter já reflectido sobre esta temática, três (10%) referem que essa reflexão ocorreu no âmbito da formação contínua, quatro (14%) em regime de auto-formação; quatro (14%) no âmbito de formação pós graduada e 21 (72%) em diálogo ou troca de experiências com colegas. Quatro docentes (14%) mencionam a formação inicial como origem dessa reflexão, enquanto um professor (3%) declara que ela surgiu quando fez parte de uma equipa da biblioteca escolar e outro docente (3%) afirma que o fez enquanto assessor do Centro de Formação.



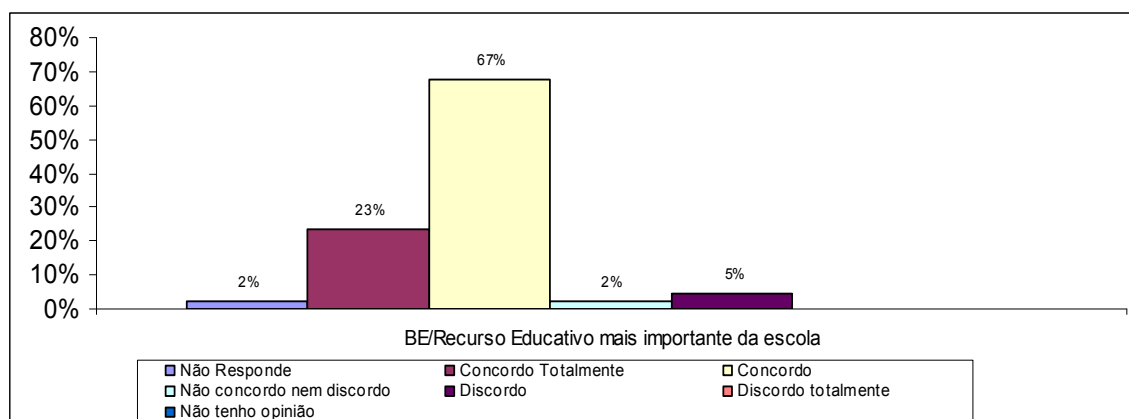


Também não se constatou a existência de qualquer relação entre estas variáveis e as opções dos docentes relativamente à importância da biblioteca escolar e ao recurso à mesma.

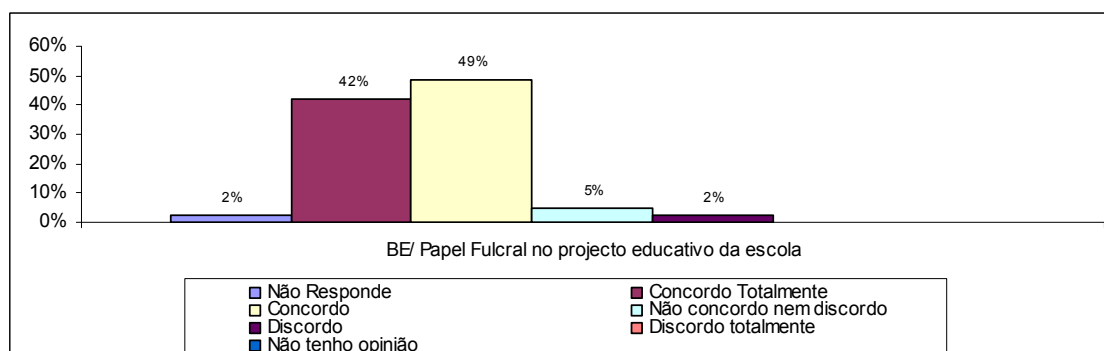
b) Na parte II do questionário, pretendia-se que os professores manifestassem o seu grau de concordância relativamente a afirmações sobre o papel da Biblioteca Escolar (BE) no desenvolvimento do projecto educativo da escola, na interacção da BE com as áreas curricular e extracurricular, e no que se refere às funções e perfil do seu coordenador.

As três primeiras afirmações remetiam, respectivamente, para

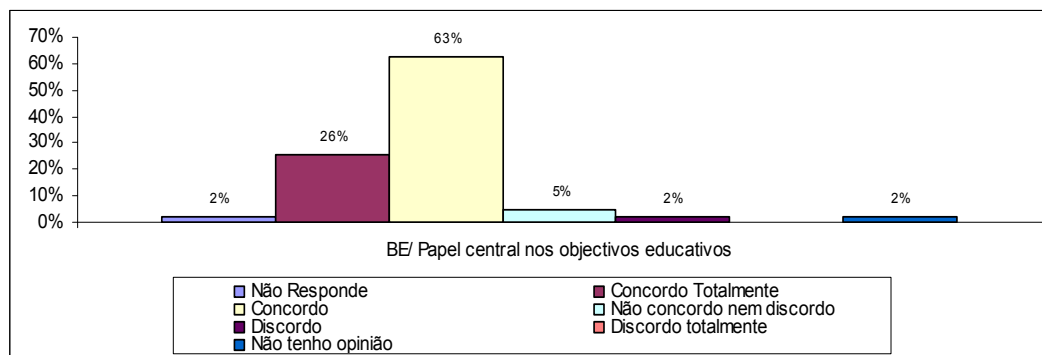
o papel central da BE enquanto recurso educativo da escola, a sua importância no desenvolvimento do projecto educativo, bem como para a consecução dos objectivos educativos transversais ao currículo. A opinião dos professores relativamente a estas três afirmações tende globalmente para a concordância, uma vez que a maioria concorda ou concorda totalmente com as afirmações apresentadas. Especificando mais, 67% concordam e 23% concordam totalmente que a BE é o recurso educativo mais importante da escola.



No que diz respeito à afirmação sobre o papel fulcral da BE no desenvolvimento do projecto educativo da escola, 49% concordam e 42% docentes concordam totalmente.

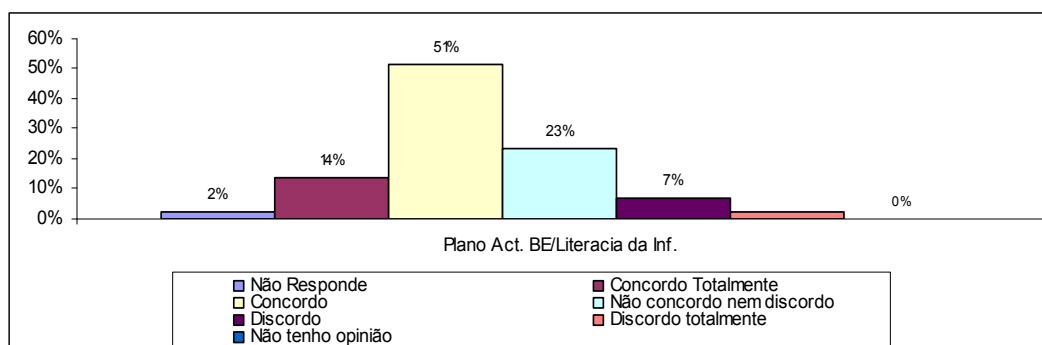


Relativamente ao papel central da biblioteca escolar na consecução dos objectivos educativos transversais ao currículo, 63% professores concordam e 26% concordam totalmente.

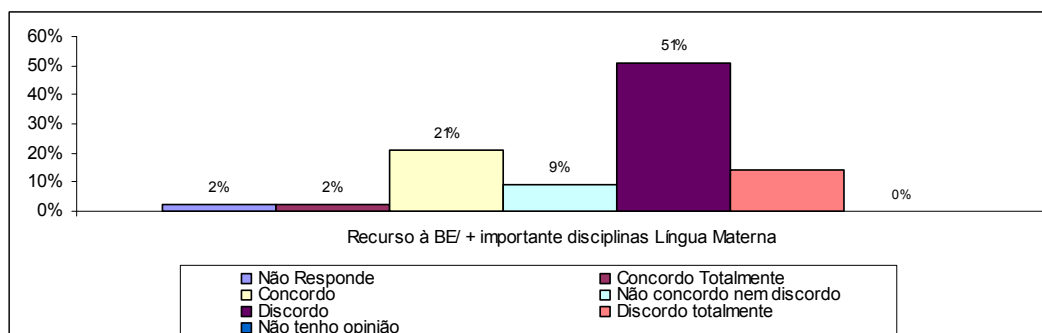


Concluimos que a maioria dos docentes atribui um papel de relevo à biblioteca como importante recurso educativo dentro da escola, enquanto facilitadora do desenvolvimento do seu projecto educativo e da consecução dos objectivos transversais ao currículo.

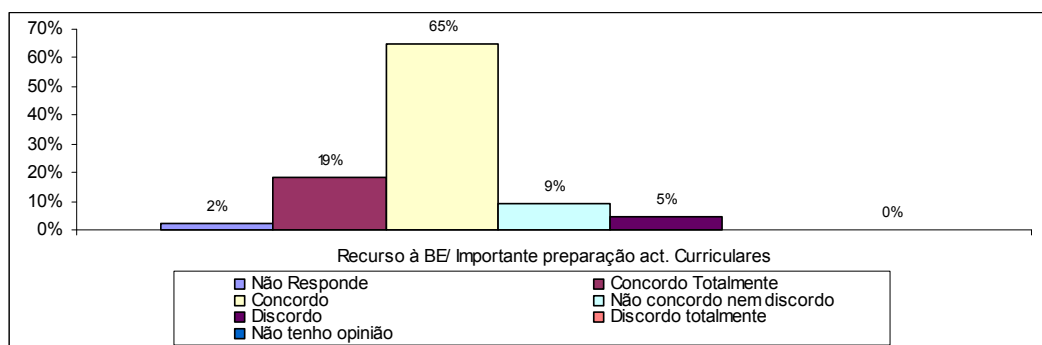
Quando se trata da interacção da Biblioteca Escolar com as áreas curricular e extracurricular (afirmações 4 a 8 do grupo 1, parte II), os dados recolhidos evidenciam também uma percepção positiva por parte dos docentes. Assim, em relação à afirmação segundo a qual o plano de actividades da biblioteca deve incidir principalmente sobre as questões relativas à literacia da informação, 51% dos docentes concorda, 14% concorda totalmente e 23% não concorda nem discorda.



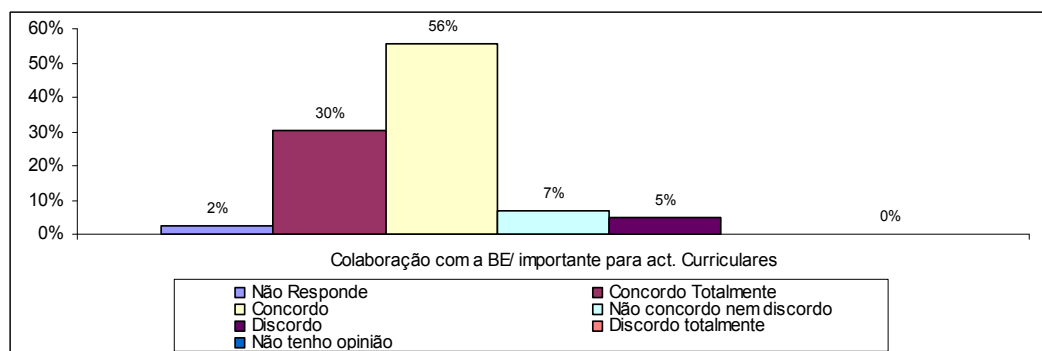
Já quanto à afirmação sobre a maior importância do recurso à BE nas disciplinas que recorrem à Língua Materna, cerca de 65% manifesta discordância. Destes, 51% discorda e 14% discorda totalmente. Registe-se ainda que 20% dos inquiridos concorda com esta afirmação e que 9% dos inquiridos não concorda nem discorda



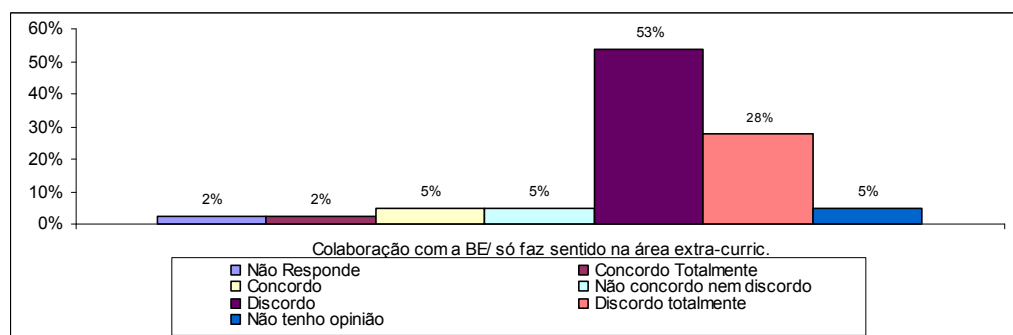
As afirmações contidas nos itens 6 e 7, sobre a importância do recurso à BE na preparação das actividades curriculares e do trabalho colaborativo com a equipa da BE, merecem a concordância da maioria dos docentes. Assim, 65% dos inquiridos concorda e 19% concorda totalmente com a primeira destas afirmações; 9% não concorda nem discorda e 4% discorda.



Quanto à afirmação relativa ao trabalho colaborativo com a equipa da BE, 56% dos inquiridos concorda e 30% concorda totalmente; 5% discorda e 7% não concorda nem discorda.

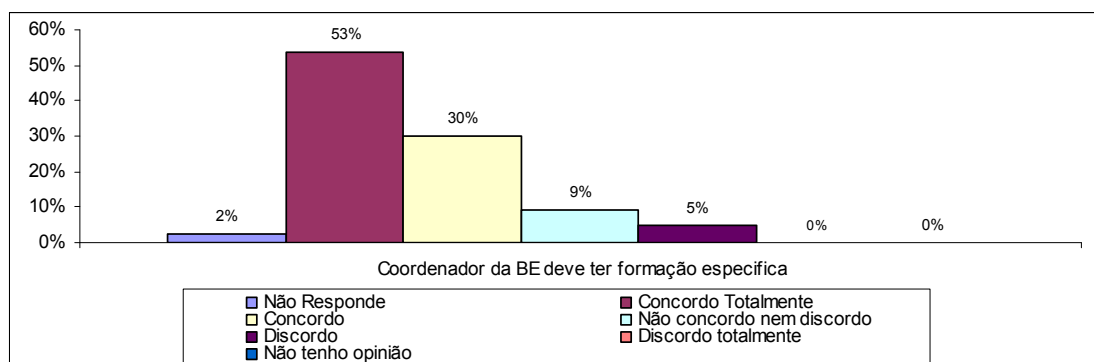


Grande parte dos professores (81%) discorda da afirmação segundo a qual "o trabalho colaborativo com a equipa da BE só faz sentido na área extracurricular", desses docentes 53% discorda e 28% discorda totalmente; 5% dos inquiridos não concorda nem discorda e igual percentagem foi registada nas opções concordo e não tenho opinião.

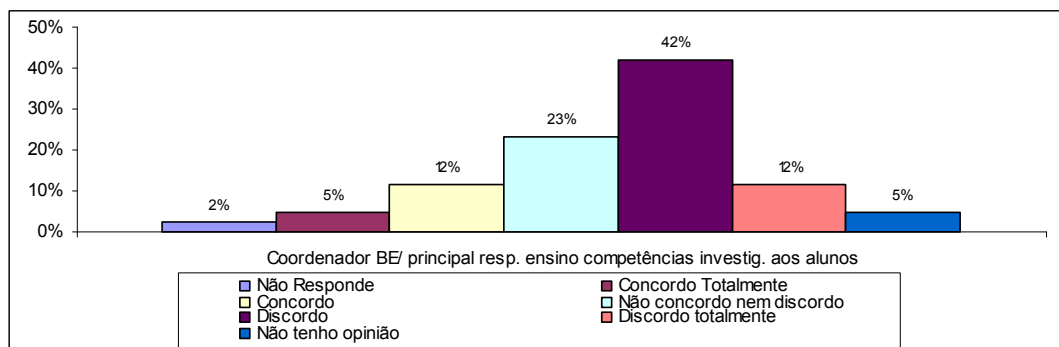


Poderemos afirmar que as percepções dos docentes sobre a possibilidade de interacção da BE com a área curricular e de desenvolvimento de trabalho colaborativo são positivas.

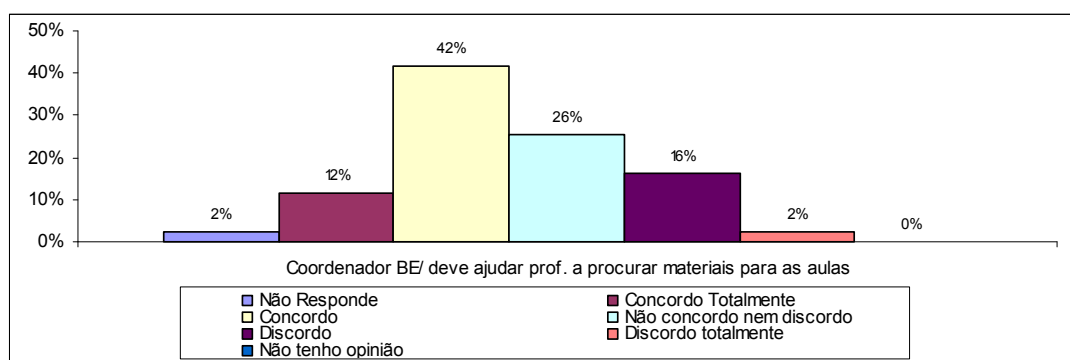
No que diz respeito ao perfil e funções do coordenador da BE, 83% dos inquiridos concorda (30%) ou concorda totalmente (53%) com a necessidade de formação específica do coordenador; 5% dos docentes discorda e 9% não concorda nem discorda.



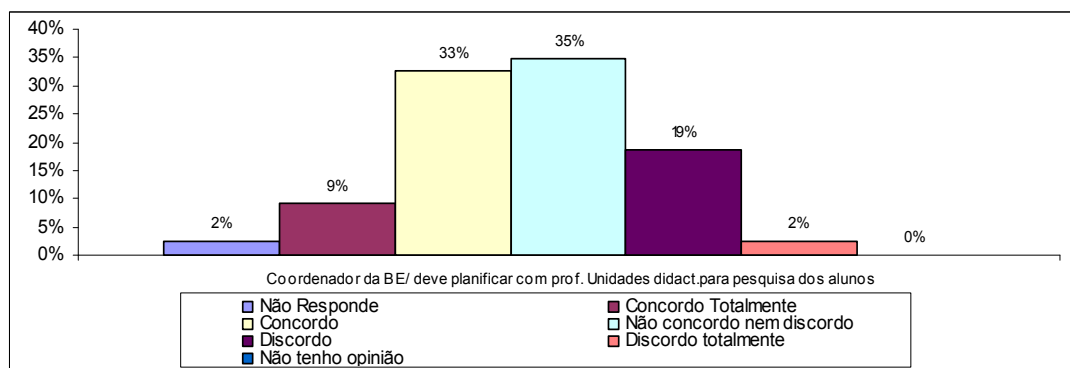
Já quanto ao ensino das competências de investigação aos alunos, embora 17% dos docentes concorde (12%) ou concorde totalmente (5%) que deve ser o coordenador o principal responsável, a maioria dos inquiridos discorda (42%) ou discorda totalmente (12%); cerca de 23% não manifesta concordância ou discordância.



As questões relacionadas com o apoio do coordenador da BE aos professores na procura de materiais para as aulas e na planificação conjunta de unidades didáticas que exijam pesquisa por parte dos alunos, registaram alguma convergência. Tanto num caso como noutro, a percentagem de concordância é maioritária. No primeiro, 54% dos professores concorda com esse apoio e 18% manifesta discordância, ao mesmo tempo que 26% referem não concordar ou discordar.

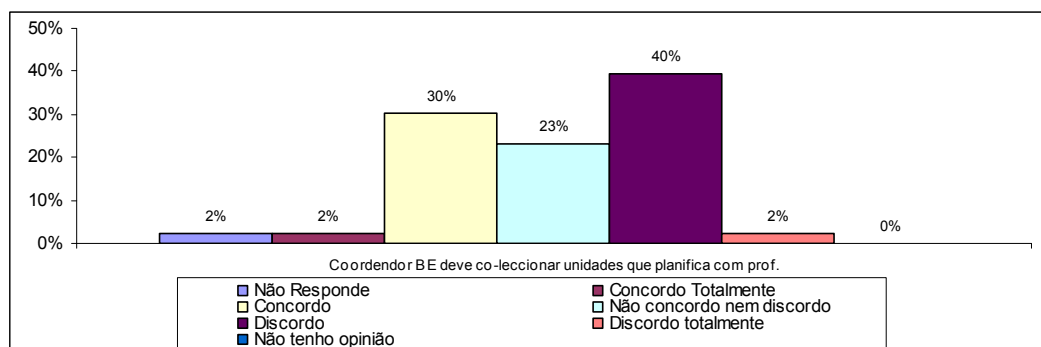


No segundo caso, 42% dos inquiridos manifesta concordância, 21% refere discordar da situação e 35% não concorda nem discorda.

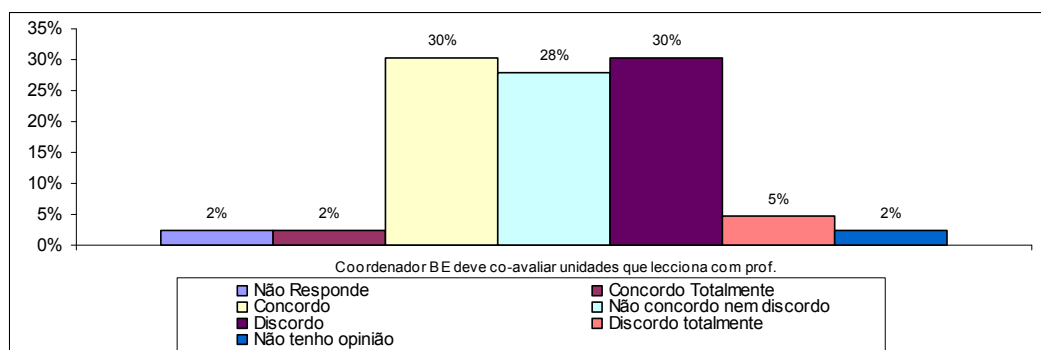


Quanto à possibilidade de co-leccionação e de co-avaliação de unidades com o coordenador da biblioteca, 33% dos docentes referem concordância, em ambos os casos, mas a maioria discorda

dessas possibilidades. Na situação de co-leccionação 42% dos docentes manifestam discordância, 40% discorda e 2% discorda totalmente.



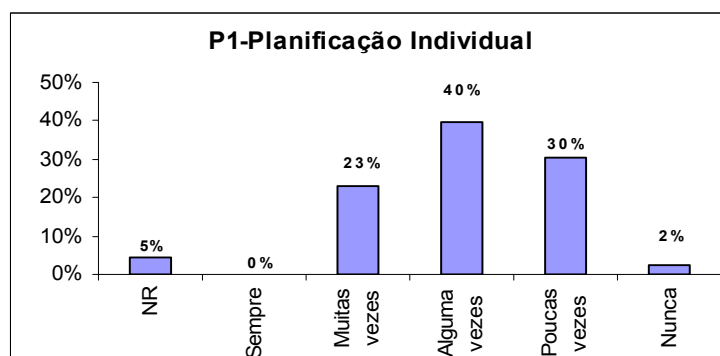
Na possibilidade de co-avaliação 35% revelam discordância, 30% discorda e 5% discorda totalmente. Registe-se ainda a percentagem de inquiridos que afirma não concordar nem discordar, 23% no primeiro caso e 28% no segundo.



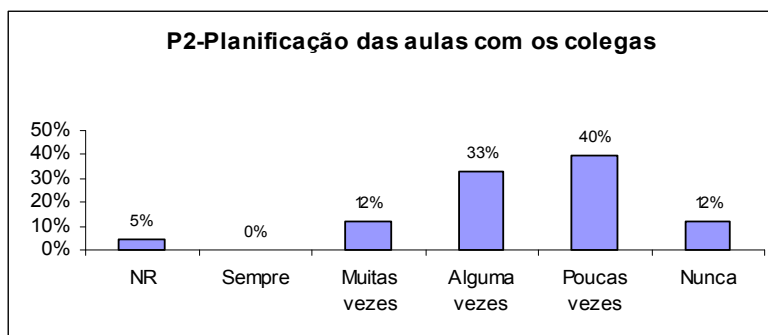
Parece, pois, que a ajuda do coordenador da biblioteca escolar é considerada pouco importante, por parte dos professores. Apesar de assumirem uma atitude de concordância face à importância do trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca escolar, esta não se vê reflectida nas suas percepções quanto à co-planificação e co-avaliação, pois os professores maioritariamente discordam dessa possibilidade.

c) Nesta parte III do questionário, pretendíamos conhecer a frequência com que ocorre o recurso à biblioteca escolar e à sua equipa em situações específicas, bem como os factores que podem impedir esse recurso.

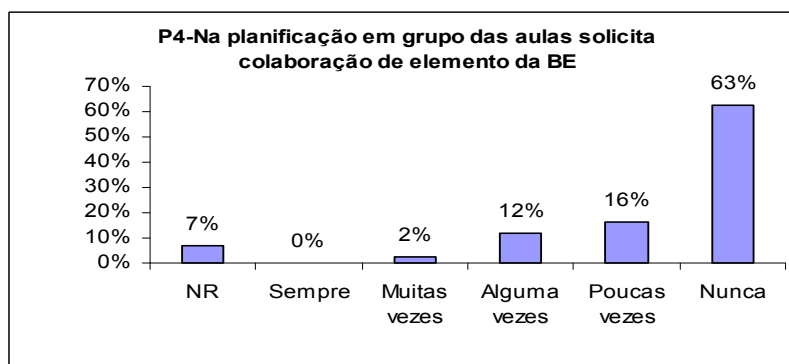
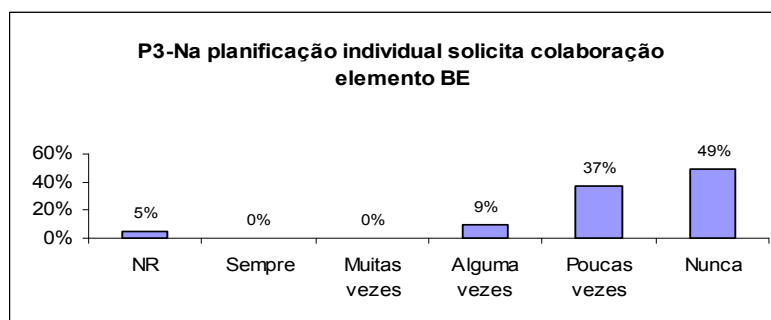
Nas respostas ao grupo 1, nenhum docente afirma prever «sempre» a utilização dos recursos da BE na planificação individual das aulas; 40% indica prever esse recurso «algumas vezes», 30% «poucas vezes» e 23% «muitas vezes», apenas 2% afirma que “nunca” o faz.



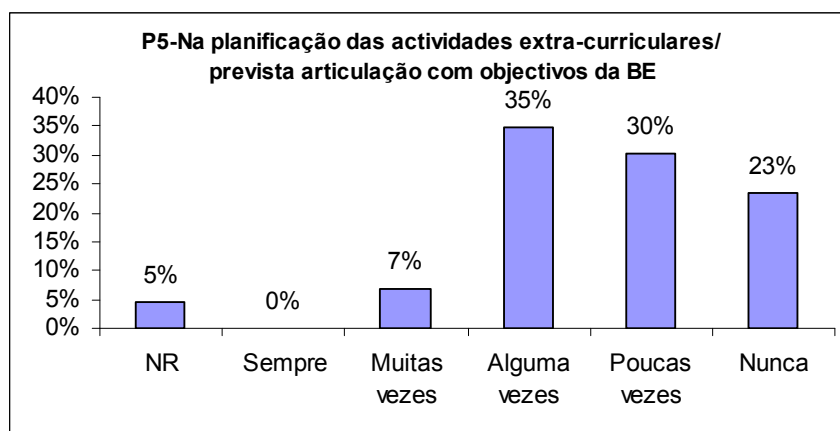
Resultados semelhantes verificam-se quando a planificação das aulas é feita em grupo, 12% afirma «nunca» preverem o recurso à BE, enquanto 40% afirma que isso acontece «poucas vezes», 33% «algumas vezes», 12% afirma fazê-lo «muitas vezes», nenhum docente afirma prever «sempre» a utilização dos recursos da BE quando planifica em grupo.



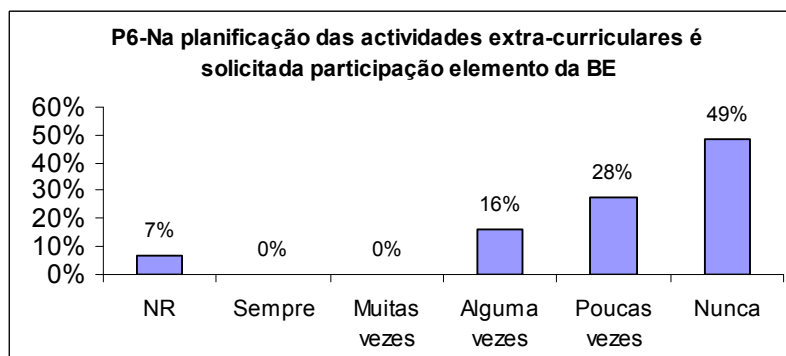
Ao analisarmos os resultados das questões 3 e 4 sobre o eventual pedido de colaboração de um elemento da equipa da BE na planificação das aulas quer individualmente quer em grupo, verificamos que a interacção entre os docentes e a BE é pouco consistente, pois 49% afirma «nunca» solicitar essa colaboração quando planifica individualmente e 63% quando planifica em grupo; 37% dos inquiridos considera que esse recurso ocorre «poucas vezes» quando planifica individualmente mas quando planifica em grupo apenas 16% dos docentes afirma fazê-lo.



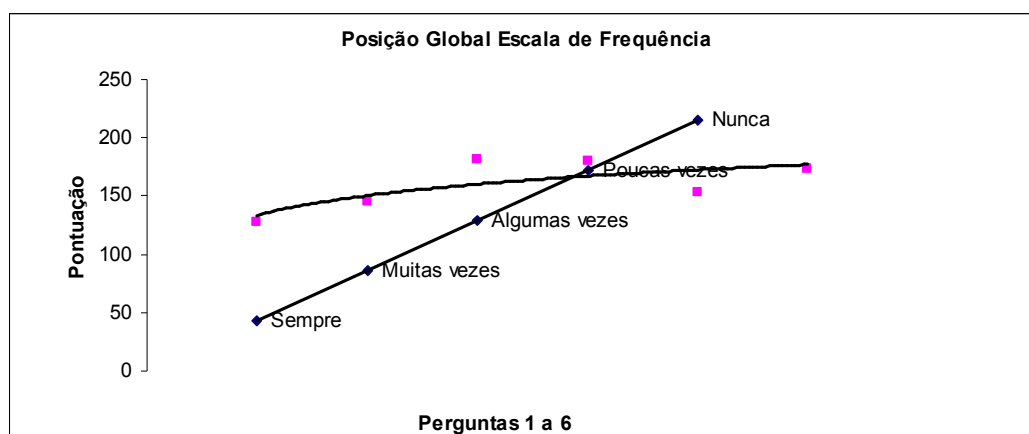
No que concerne à articulação da planificação das actividades extracurriculares com os objectivos da BE, 23% dos docentes considera que ela não existe, 35% considera que tal ocorre «algumas vezes»; 30% indica «algumas vezes», 7% indica «muitas vezes», e nenhum dos inquiridos seleccionou «sempre».



Quanto à solicitação de um elemento da equipa da BE na planificação das actividades extracurriculares, 49% afirma que «nunca» o solicita, 28% considera que essa situação ocorre «poucas vezes» e 16% que ocorre «algumas vezes». Nenhum dos inquiridos seleccionou as opções «sempre» ou «muitas vezes».

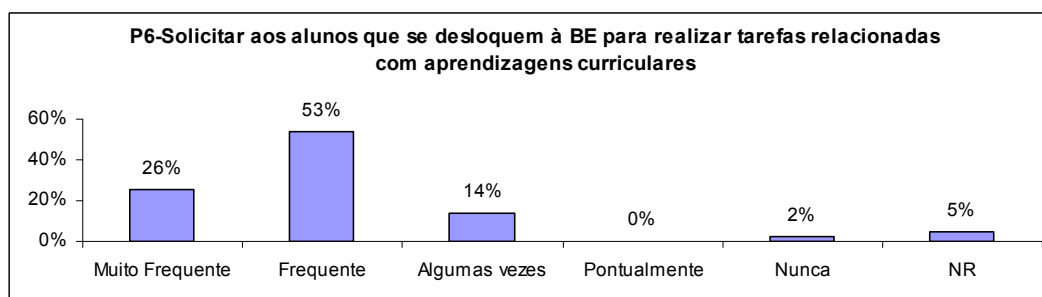


Os resultados permitem-nos concluir que é pouco frequente a previsão de recurso à biblioteca por parte dos inquiridos, seja na planificação individual, seja na planificação em grupo. Ainda menos frequente é a solicitação de colaboração da equipa da biblioteca para planificação das aulas seja ela individual ou em grupo. Quanto à planificação de actividades extracurriculares, também a articulação com os objectivos da BE é pouco frequente.

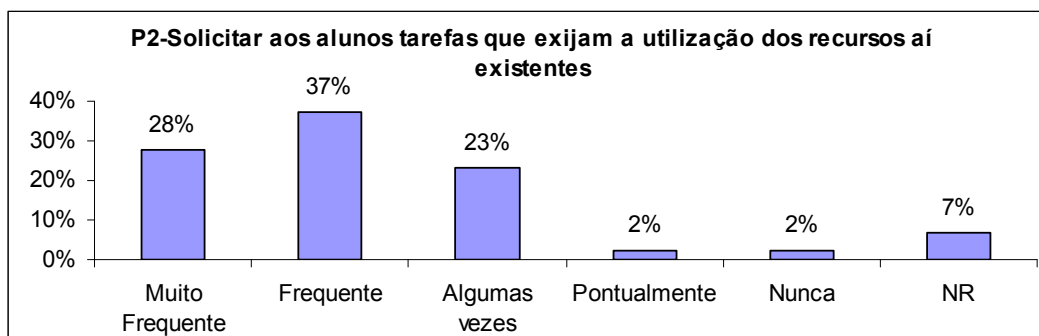


O grupo 2 pretendia analisar o tipo de utilização que os professores fazem da biblioteca, as situações referidas como as mais frequentes são, por ordem decrescente:

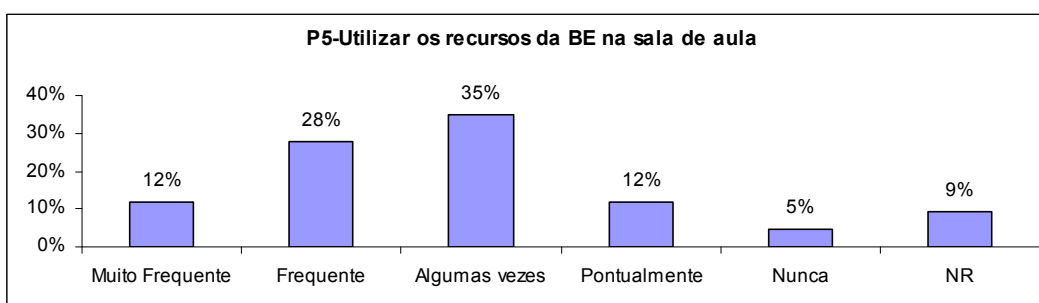
«solicitar aos alunos que se desloquem à BE para realizarem tarefas relacionadas com aprendizagens curriculares»;



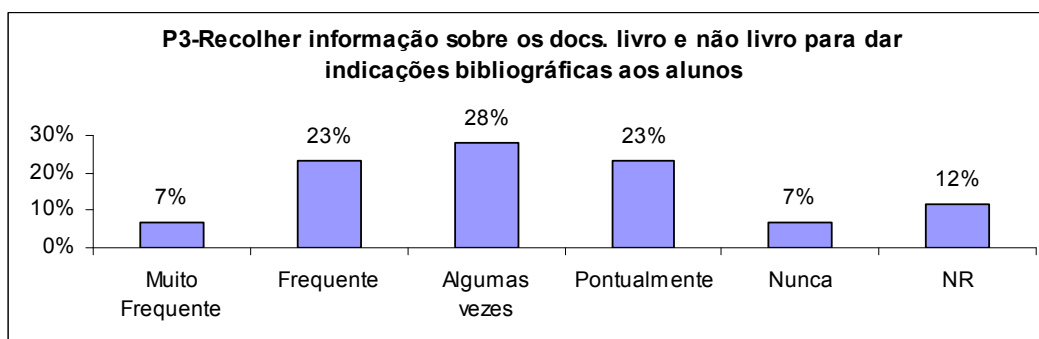
«solicitar aos alunos tarefas que exijam a utilização dos recursos [da BE]»;



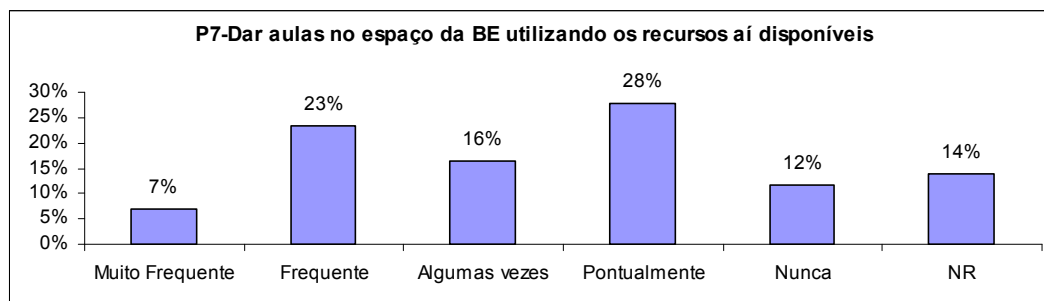
«utilizar os recursos da biblioteca na sala de aula»;



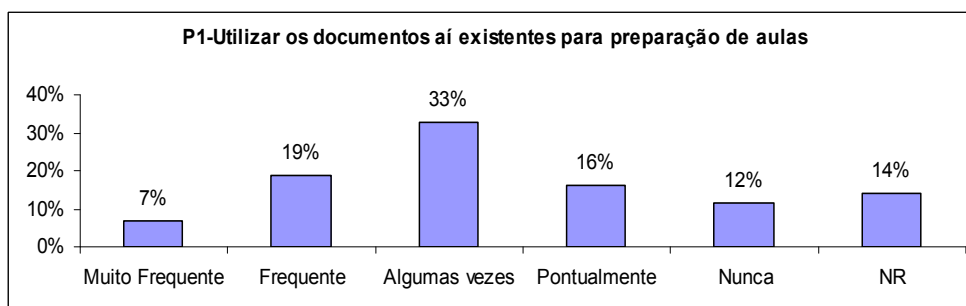
«recolher informação sobre os documentos (...) aí existentes para dar indicações bibliográficas aos alunos»;



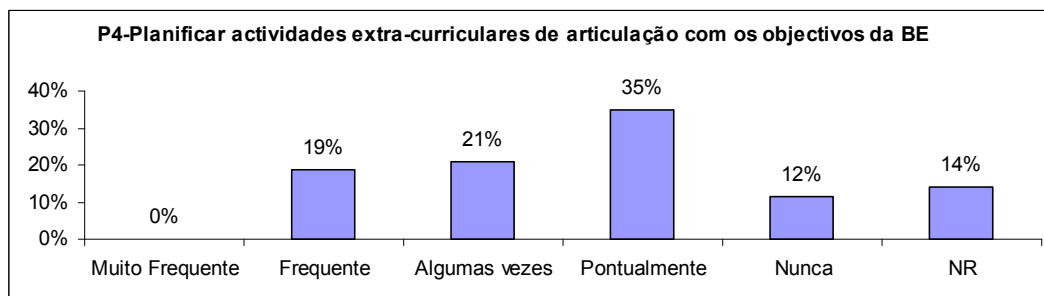
«dar aulas no espaço da biblioteca utilizando os recursos aí disponíveis»;

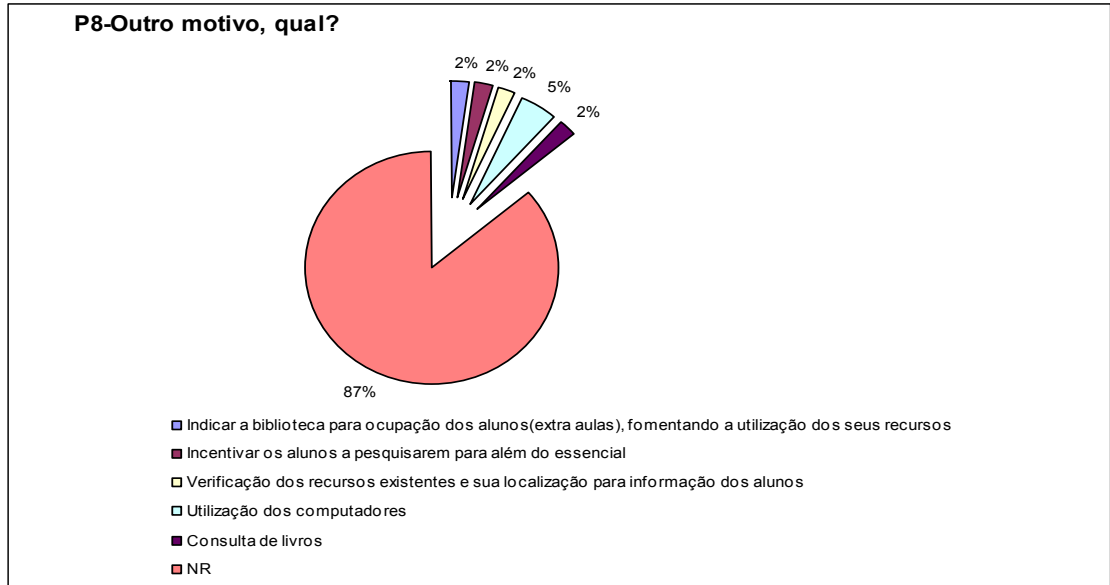


«utilizar os documentos existentes [na BE] para preparação de aulas»;

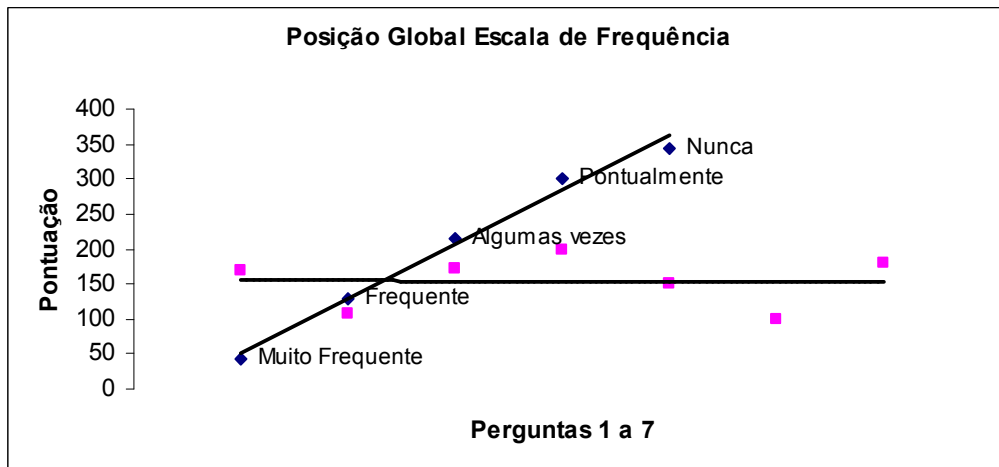


«planificar actividades extracurriculares de articulação com os objectivos da biblioteca».



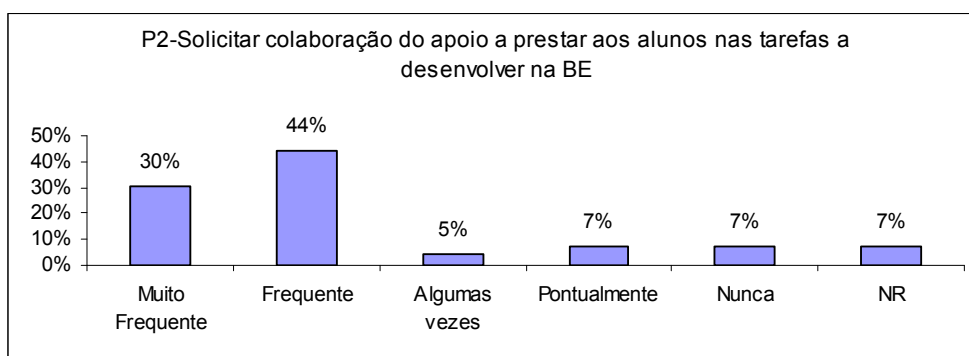


Podemos concluir que as razões pelas quais os professores recorrem à biblioteca estão relacionadas com a utilização dos seus recursos na área curricular, quando se trata de actividades que envolvem directamente os alunos, seja em tarefas relacionadas com aprendizagens curriculares, seja naquelas em que os alunos tenham que utilizar os recursos aí existentes.

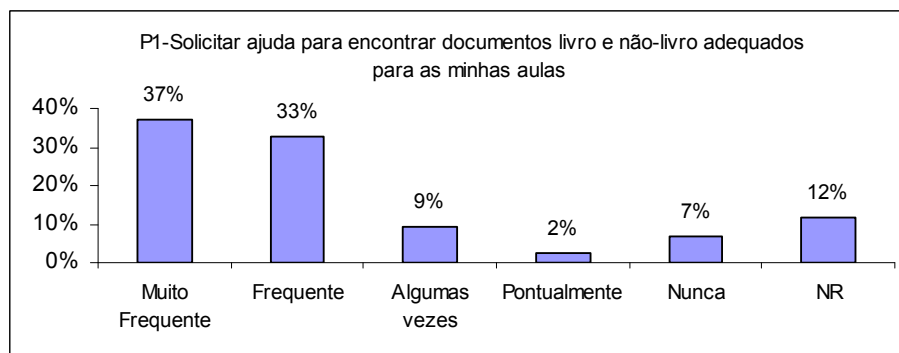


No grupo 3, pretendíamos que os inquiridos indicassem os motivos pelos quais recorrem à equipa da biblioteca escolar. Seguem-se os que mais frequentemente são apontados, por ordem decrescente:

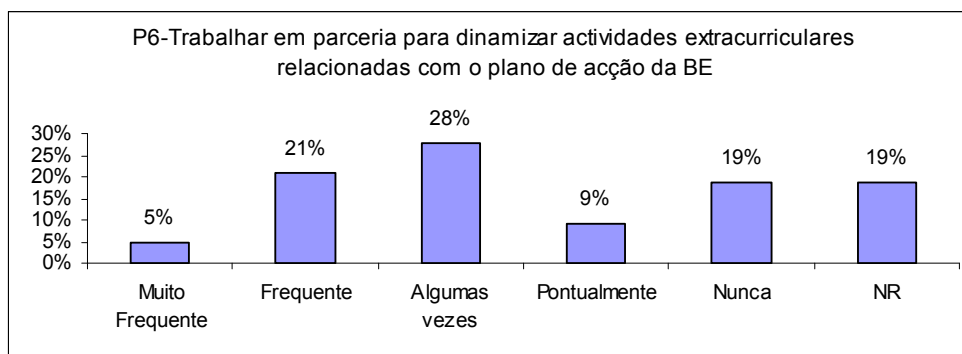
«solicitar colaboração no apoio a prestar aos alunos nas tarefas a desenvolver na biblioteca»;



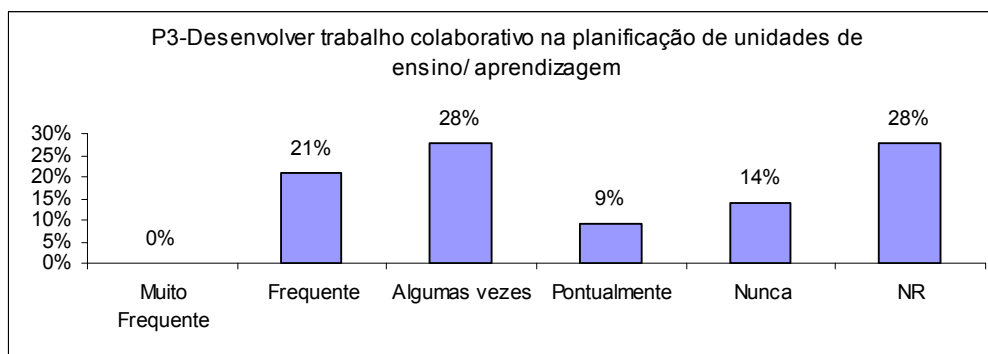
«solicitar ajuda para encontrar documentos adequados para as aulas»;



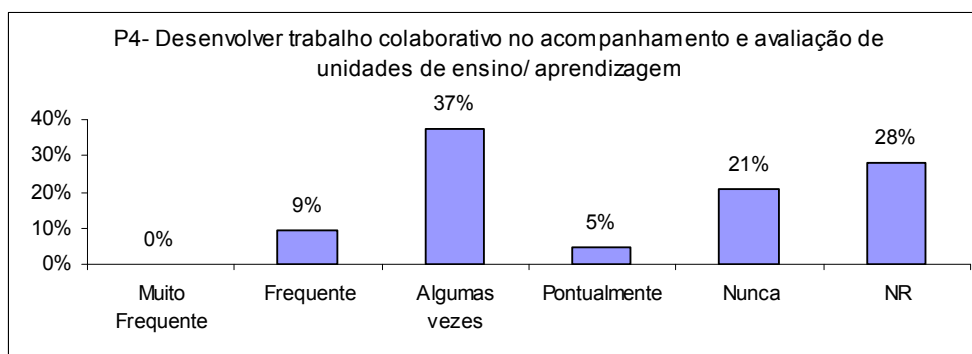
«trabalhar em parceria para dinamizar actividades extracurriculares relacionadas com o plano de acção da biblioteca».



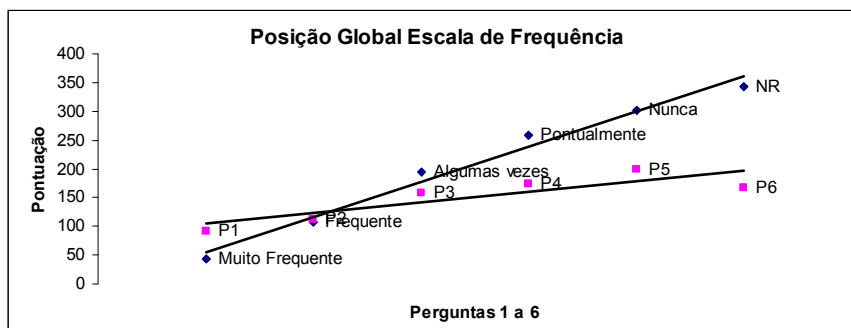
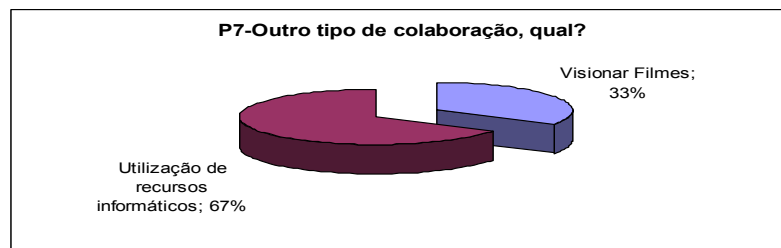
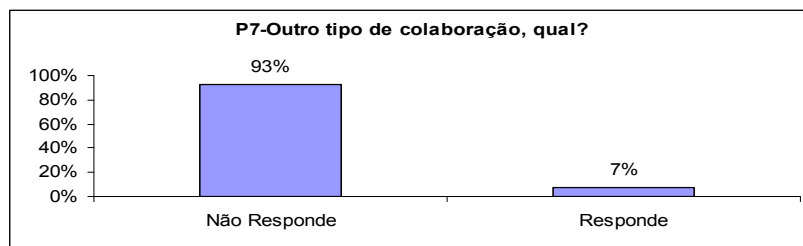
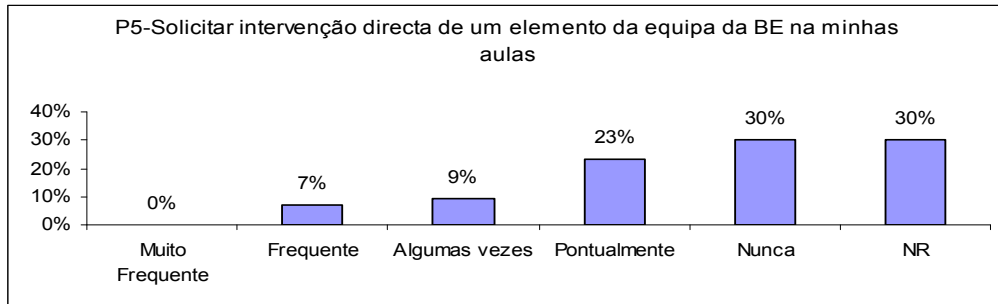
Em oposição, as hipóteses consideradas menos frequentes são: «desenvolver trabalho colaborativo na planificação de unidades de ensino-aprendizagem»;



«desenvolver trabalho colaborativo no acompanhamento e avaliação [destas unidades]»;



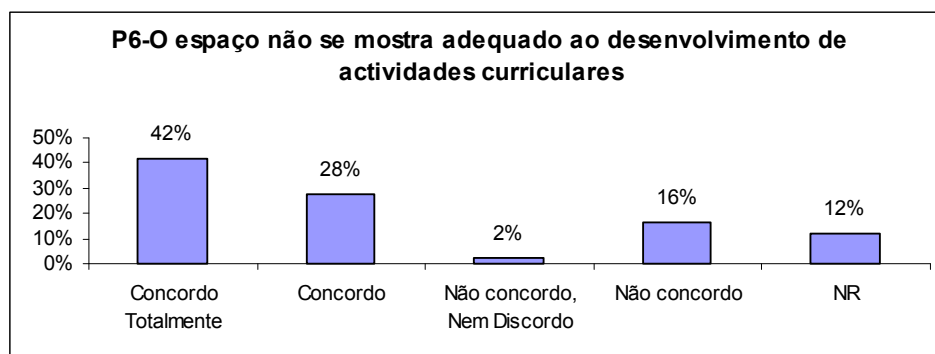
e «solicitar intervenção directa de um elemento da equipa da biblioteca nas aulas».



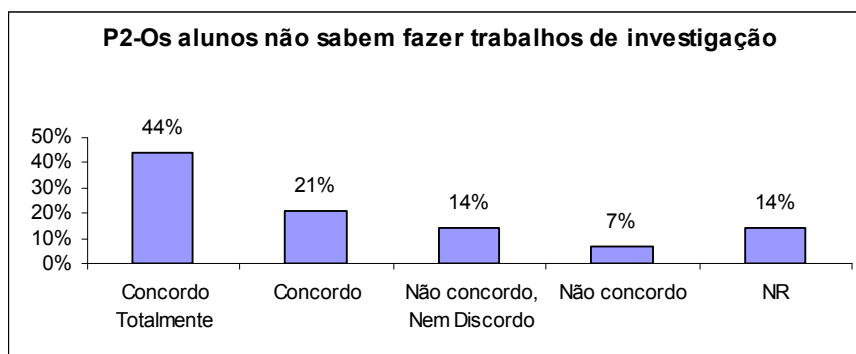
A análise dos dados permite-nos concluir que os inquiridos identificam como motivo para recorrer à equipa da BE escolar a solicitação de ajuda para encontrar documentos adequados às actividades lectivas, referindo também que solicitam à equipa da biblioteca escolar colaboração no apoio a prestar aos alunos em tarefas a desenvolver na biblioteca escolar. Mas as escolhas dos docentes não se revelam favoráveis no que diz respeito às possibilidades de desenvolvimento de trabalho colaborativo para planificar e avaliar unidades de ensino, bem como à intervenção directa de um elemento da equipa nas actividades lectivas, pois em todos os casos há sempre uma percentagem de inquiridos que hierarquizam essas opções num grau considerado pouco frequente. Além disso, a percentagem de «não responde» é elevada nos três casos.

Quanto ao grupo 4, que remetia para razões que podem dificultar ou impedir o recurso à Biblioteca Escolar, os professores apontaram como as mais importantes as que se seguem, apresentá-las-emos por ordem decrescente:

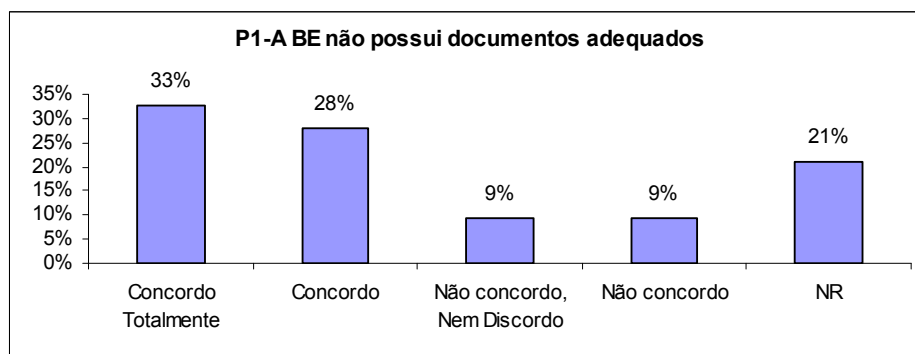
«o espaço não se mostra adequado ao desenvolvimento de actividades curriculares»;



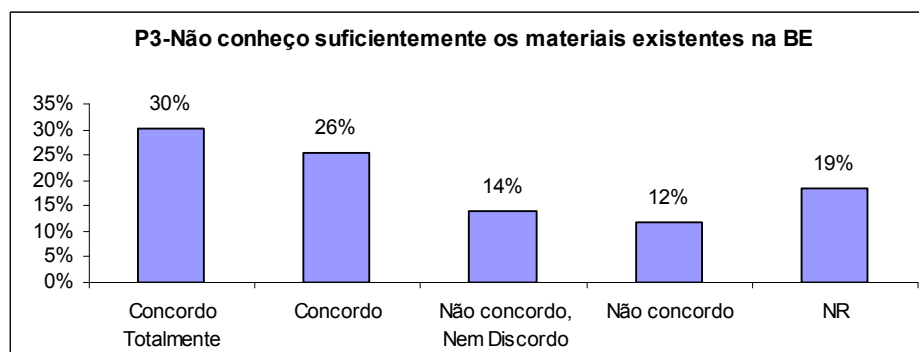
«os alunos não sabem fazer trabalhos de investigação»;



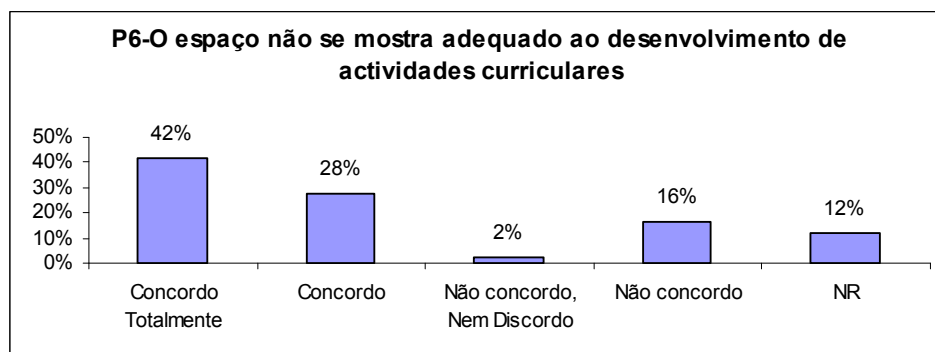
«a biblioteca não possui documentos adequados»;



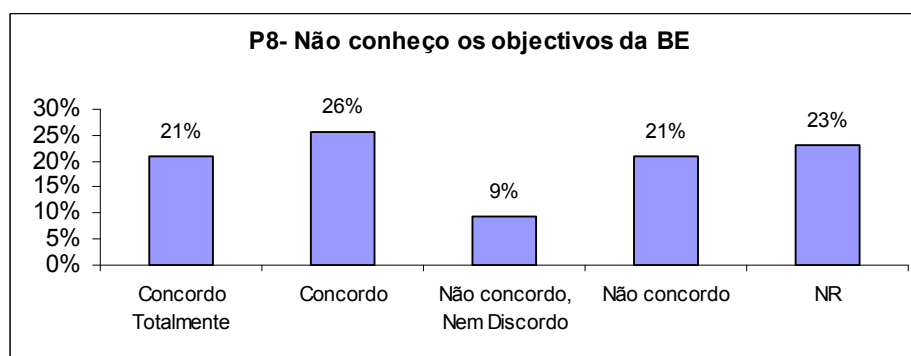
«não conheço suficientemente os materiais existentes na biblioteca»;



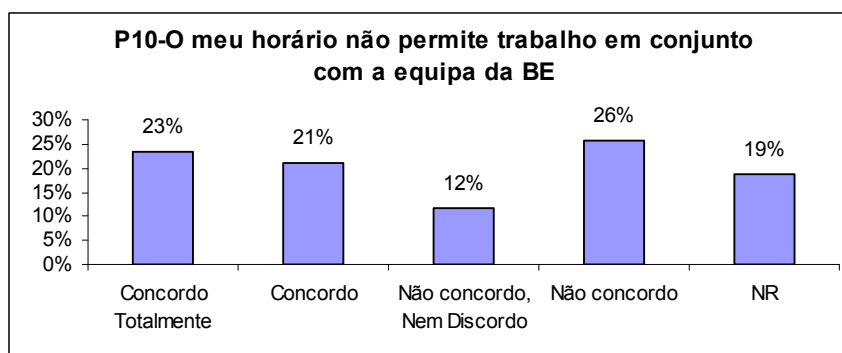
«o espaço não se mostra adequado ao desenvolvimento de actividades extracurriculares»;



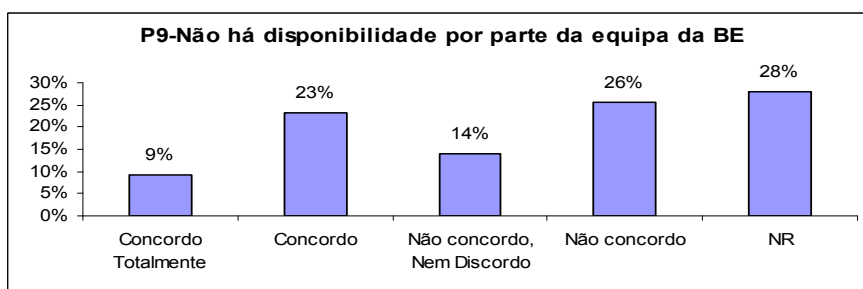
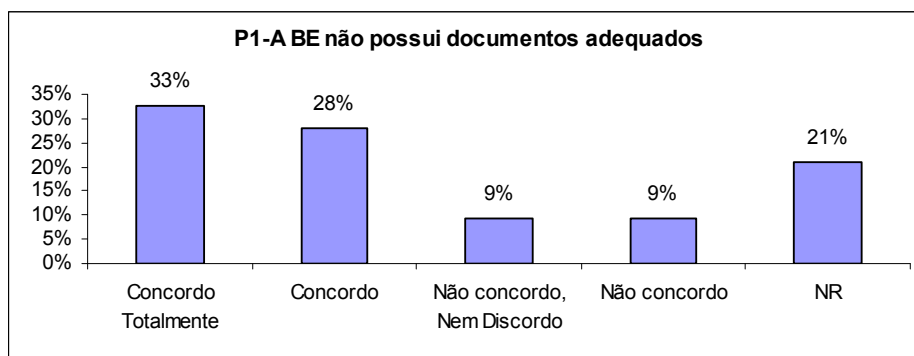
«não conheço os objectivos da biblioteca escolar»;

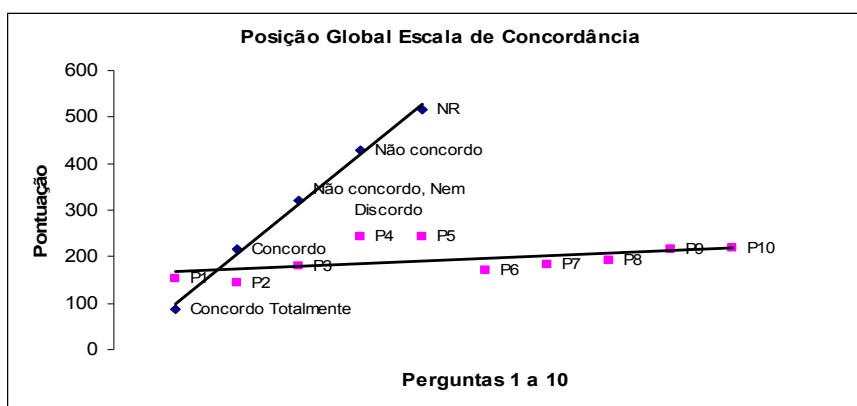


«o (...) horário não permite trabalho em conjunto com a equipa da biblioteca».



Uma das situações hierarquizadas pelos docentes como impeditiva do recurso à biblioteca está relacionada com a ausência de competências dos alunos para realizar trabalhos de investigação, ao articularmos esta dificuldade identificada com a discordância que a maioria dos inquiridos manifestou em relação à afirmação segundo a qual o coordenador da biblioteca deve ser o principal responsável pelo ensino das competências de investigação aos alunos, verificamos que apesar da discordância, os professores sentem a necessidade do ensino dessa competência. O reconhecimento desta necessidade talvez abra o caminho para um trabalho conjunto entre a equipa da BE e os restantes professores. As outras situações consideradas impeditivas do recurso à biblioteca escolar as variáveis documentos existentes, conhecimento dos objectivos da biblioteca escolar e indisponibilidade por parte da equipa da biblioteca, indicam haver factores limitativos do recurso à biblioteca que são estruturantes e exigem uma intervenção de fundo na gestão da própria biblioteca.





Perante a fraca adesão dos professores às afirmações que remetem para situações de planificação, execução e avaliação de unidades de ensino em regime de colaboração com o professor bibliotecário, (anexo IV) pensamos que podemos afirmar que, para os docentes da escola em estudo, a concepção de professor bibliotecário está centrada no seu papel de mediador, na procura de materiais adequados às aulas e no apoio aos alunos nas tarefas que lhes são dadas para desenvolver na biblioteca.

V. CONCLUSÃO

Pretendíamos saber, se os professores da escola seleccionada integravam nas suas práticas pedagógicas os recursos da biblioteca escolar. Entendemos que, dentro de cada escola, a biblioteca escolar e o professor bibliotecário têm um importante papel a desempenhar no desenvolvimento do currículo, não devendo ser encarados como recursos marginais ao processo de ensino e aprendizagem. Recorria-se à biblioteca para usar os seus recursos documentais ou para estabelecer uma associação com os professores da sua equipa tendo em vista a promoção de actividades extracurriculares. A cooperação que existia direccionava-se apenas para as actividades extracurriculares.

Pelos dados do questionário, os professores admitem como importante a ajuda do professor bibliotecário na pesquisa de materiais adequados às suas aulas e no apoio a prestar aos alunos sempre que eles recorram à biblioteca para realizar trabalhos de pesquisa, e consideram que a biblioteca escolar tem um papel importante no desenvolvimento do projecto educativo da escola. Também manifestam percepções favoráveis à articulação das actividades de sala de aula com as da biblioteca, embora se registre uma incongruência entre estas percepções e, por um lado, o uso que admitem fazer dos recursos da biblioteca aquando da planificação de aulas, por outro, as suas opiniões pouco favoráveis quanto à possibilidade de existência de um modelo de trabalho colaborativo que permita essa articulação, através de iniciativas de planificação, ensino e avaliação em conjunto com o professor bibliotecário.

Foi possível apurar ainda que os professores encaram como principal factor dificultador do recurso à biblioteca a ausência de competências dos alunos para realizarem trabalhos de pesquisa. De

igual modo ficámos a saber que a esmagadora maioria dos professores questionados nunca tinha frequentado qualquer acção de formação sobre bibliotecas escolares, o que poderia ser uma circunstância propiciadora de uma visão mais desfavorável ao papel educativo e formativo da biblioteca escolar e do professor bibliotecário.

Acreditamos que a presente investigação, apesar das suas limitações, para além de nos ter proporcionado uma melhor compreensão do problema que nos propusemos estudar, constituiu também um meio de conduzir os professores da amostra a uma reflexão em torno da integração dos recursos da biblioteca escolar na área curricular, aquando do preenchimento do próprio inquérito.

Defendemos, assim, modelos de colaboração de ensino integrado, devidamente planificado entre os professores e o professor bibliotecário no início de cada ano, de forma a viabilizar a articulação de tempos comuns para a preparação mais detalhada dessa colaboração a curto prazo. Ela poderia ser desenvolvida de modo mais frequente com os alunos do ensino básico. Iniciando no 2º ciclo com a área curricular não disciplinar de Área de Projecto e ir progressivamente diminuindo a frequência ao longo dos anos de escolaridade, à medida que os alunos fossem mais proficientes e mais autónomos nas suas pesquisas.

Sugerimos que, na escola em estudo, e na condição de o professor bibliotecário ter um horário mais alargado (que as actuais oito horas) de permanência na biblioteca, o projecto educativo poderia prever um modelo de currículo integrado para o ensino colaborativo de competências em literacia da informação, desde que a comunidade educativa assim o entendesse e que os professores estivessem efectivamente convictos da utilidade desse modelo de colaboração.

Seriam definidos, no início de cada ano lectivo, em articulação com cada departamento curricular, os tempos, os anos e os conteúdos em que essa colaboração incidiria, de modo a que todos os alunos, ao longo dos cinco anos de permanência no ensino básico, pudessem ser expostos a experiências de aprendizagem que, efectivamente, elevassem as suas competências em literacia da informação.

Contudo, estamos convictos que esta «colaboração institucionalizada» correrá o risco de não produzir os efeitos desejados, se não for sentida como útil e necessária por aqueles que vierem a estar envolvidos.

Consideramos, por isso, imprescindível para que o trabalho colaborativo possa vir a ser viabilizado, que sejam incluídas como vias de formação contínua a privilegiar para os professores da escola acções que proporcionem um cabal entendimento da missão da biblioteca escolar, das funções e competências do professor bibliotecário, e da importância da biblioteca escolar para o desenvolvimento do currículo na escola. Para além disso, é necessário que essa formação desperte os professores (ou faça emergir convicções que já detenham) para a importância que as relações colaborativas podem ter relativamente a práticas pedagógicas mais conseguidas e, ao mesmo tempo, que proporcione experiências práticas que possam conduzir a um treino das competências interpessoais e profissionais necessárias ao sucesso do trabalho colaborativo.

Admitimos que as conclusões a que chegámos com este estudo, não estando, como salientámos, isentas de limitações e carecendo algumas delas de uma compreensão mais aprofundada, permitiram, contudo, perceber que na escola em estudo há que criar condições para desenvolver uma genuína cultura de colaboração que permita

atribuir aos recursos materiais e humanos da biblioteca um lugar central na criação de uma autêntica comunidade de aprendizagem. O trabalho que se iniciou com este projecto de investigação apenas começou, sendo necessário que os docentes continuem a reflectir sobre as suas práticas e a tentar torná-las mais eficazes, proporcionando aos alunos uma formação que lhes permita enfrentar a complexidade que se adivinha omnipresente nas suas vidas futuras.

No entanto, também sabemos que, para que a cultura profissional dos docentes vá mudando, ainda que lentamente, é necessária a influência de grupos inovadores dentro das escolas. É, por isso, importante que o caminho iniciado com este trabalho não fique por aqui e que através da nossa intervenção influenciemos a adopção de práticas colaborativas com o professor bibliotecário por parte de outros professores da escola.

É uma área em que teremos que delinear metas ambiciosas, não esquecendo porém que existe um longo caminho a percorrer, quando estamos a adoptar práticas que não são tradicionalmente as dos professores e que escapam ao conforto do que é conhecido. Nesse sentido, é necessário adoptar uma perspectiva de longo prazo, ao mesmo tempo realista e ambiciosa, mas tendo sempre presente que a colaboração não é um fim em si mesma, antes visa educar e formar os alunos, ao proporcionar-lhes experiências de aprendizagem significativas e importantes, dando sentido ao significado do que é ser professor em plena sociedade da informação.

VI. BIBLIOGRAFIA

- AASL - American Association of School Librarians (1998a) *Information literacy standards for students learning Standards and indicators*. Disponível em http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf (acedido em 13/11/2006).
- 1998b *Information power: building partnerships for learning*. Chicago: AASL.
- Alves, Marta Paula Fernandes Mota.(2000). *Intervenção da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem: Estudo de caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (dissertação de mestrado).
- Antão, Jorge Augusto da Silva.(2000). *Elogio da leitura*. Porto: Edições Asa
- Appleyard, J. A.(1990).*Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: University Press.
- Bamberger, Richard.(1986).*Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Editora Ática.
- Bastos, Glória (2006) «Challenging school libraries in Portugal: compromise, consideration, communication and collaboration», in *35ª Conferência Nacional IASL*. Lisboa.
- Bastos, Glória. (1999).*Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benavente, Ana (coord.) (1996) «Níveis de literacia da população adulta», in *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 121-140.
- Benavente, Ana. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brown, Jean. (1999) «Expanding the collaborative planning model», in Ken Haycock, *Foundations for effective school library media programs*. Westport: Libraries Unlimited, pp. 175-181.
- Calixto, José António. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho.
- Calixto, José António. (2001). *Literacia da informação : um desafio para as bibliotecas*. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF> (acedido em 23/11/2007).
- Canário, Rui.(1998) *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Canário, Rui.(2005) *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto:

- Porto Editora.
- 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*. Lisboa:Universidade Aberta.
- Correia, Ana Maria Ramalho. (s/d).*Literacia em Informação para uma cidadania activa e eficiente*. disponível em <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/correia-portuguese-fullpaper.pdf> (acedido em 21/01/2008)
- CTAP Information Literacy Guidelines K-12. Disponível em: <http://www.ctap4.org/infolit/> acedido em (18/02/2008)
- Cullinan, Bernice E.(2000) *Independent reading and school achievement*. disponível em <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/independent.cfm> (acedido em 03/10/2007)
- Dagge, Artur.(2006) «A biblioteca escolar promotora da leitura e da literacia», in *Proformar -Revista online*. Edição 16, Outubro. Disponível em http://www.proformar.org/revista/edicao_16/be_promotora_literacia.pdf (acedida em 3/01/2008).
- Darnton, Robert. (1999). «The new age of the book», in: *The new age of the book*, vol. 46, nº 5, Março de 1999, disponível em <http://www.nybooks.com/articles/546>. (acedido em 26/10/2006).
- Delors, Jacques. [*et al.*] (1996).*Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa
- Doiron, Ray; Davies, Judy. (1998) *Partners in learning. Students, teachers and the school library*. Westport: Libraries Unlimited.
- Duarte, Jaquelina Laureano. (2006) *As práticas de leitura e a biblioteca escolar. Para um projecto educativo integrado*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (dissertação de mestrado).
- Dudziak, Elisabeth Adriana. (2003) «Information literacy: princípios, filosofia e prática», in *Ciência da Informação*. 32 (1), jan./abr., Brasília, pp. 23-35. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n1/15970.pdf> (acedido em 2/2/2007).
- ESAR-Escola EB2,3/S Aquilino Ribeiro. (2007). *Projecto educativo: triénio 2006/2009*. Talaíde: disponível em: http://www.esec-aquilino-ribeiro.rcts.pt/hist_proj.htm.
- Freire, Adelina. (2007). *Biblioteca Escolar e Sala de Aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa escola secundária*. Lisboa: Universidade Aberta

- (dissertação de mestrado)
- Gather-Thurler, Monica.(1994) «Relations professionnelles et cultures des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme?», in *Revue Française* disponível em SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201994/MGT-1994-02.html (acedido em 13/02/2006).
- Gather-Thurler, Monica.(1996) «Innovation et coopération : liens et limites», in M. Bonami; M. Garant (dirs.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement*. Bruxelas : De Boeck, pp. 145-168.Disponível em : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1996/MGT-1996-03.html> (acedido em 10/02/2006).
- Ghiglione, Rodolphe; Matalon, Benjamin.(1993) *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editores.
- Goetz, Karin. (2000) «Perspectives on Team Teaching», in *A Peer Reviewed Journal*, 1 (4),Agosto. Disponível em <http://www.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html> (acedido em 06/12/2007).
- Gomes, José António.(1996).*Da nascente à voz*, Lisboa: Editorial Caminho.
- Gomes, Maria do Carmo [et al.]. (2000). *Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais disponível em* <http://www.ase.es/comunicaciones/4%5B1%5D.2.5%20Sebastiao%20y%20otros.doc>
- Graça, Esmeralda Maria Couto da Silva.(2005). *Bibliotecas escolares e área de projecto*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado).
- Harada, Violet; Yoshina, Joan. (2005) *Assessing learning: librarians and teachers as partners*. Westport:Libraries Unlimited.
- Haycock, Ken (1997), *Reinventing school libraries: alternatives, models and options for the future* disponível em: <http://gateway1.uvic.ca/symposium/haycock.html> (acedido em 25/10/2005)
- Haycock, Ken. (1999) *Foundations for effective school library media program*. Westport: Libraries Unlimited.
- Haycock, Ken. (2003) *The crisis in Canada.s school libraries: the case for reform and reinvestment*.Toronto: Association of Canadian Publishers. Disponível em: <http://www.peopleforeducation.com/librarycoalition/Report03.pdf> (acedido em 12/12/2005).
- Hill, Andrew; Hill, Manuela Magalhães.(2000) *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- IFLA/UNESCO (2002) *School Library Guidelines*. Disponível em:

- <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf> (acedido em 11/11/2006).
- Iser, Wolfgang.(1987).*El acto de leer: teoria del efecto estético*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Krashen, Stephen. (2004). *The power of reading. Insights from the research*. 2ª ed., Westport: Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, Carol Collier. (2004) *Seeking Meaning. A process approach to library and information services*. Westport: Libraries Unlimited.
- Le Boufant, Michel. (1998) *Lectures et lecteurs à l'école*. Paris: Editions Bertrand-Lacoste.
- Lima, Gisela Maria.(2001) *A mediateca escolar. Individualização e diferenciação do ensino*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, Jorge Ávila de. (2002) *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos, conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lindsay, Karen. (2005) «Teacher/Teacher-Librarian Collaboration - A Review of the Literature» in: *School Libraries on Canadá*. 25 (2). Disponível em: <http://www.schoollibraries.ca/articles/176.aspx> (acedido em 07/03/2008).
- Loertscher, David. (1999) *Taxonomies of the school library media program*. 2ª ed., Salt Lake City: Hi Willow Research & Publishing.
- Manguel, Alberto. (1998).*Uma história da leitura*. Lisboa: Presença.
- Manzano, Mercedes Gomez del. (1989). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora
- Marques, Lina Maria Lourenço. (2004). *A concepção do projecto curricular de turma e o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (dissertação de mestrado).
- Marques, Ramiro. (1999) *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*. Cacém: Texto Editora.
- Marques, Ramiro. (1999) *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*. Cacém: Texto Editora.
- ME. Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico competências essenciais*. Lisboa: Disponível em: http://sitio.dgidc.minedu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Es_essenciais.aspx acedido em (13/02/08)
- ME. Ministério da Educação. (2005) *Lei Nº 49/2005, de 30 de Agosto*. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 30 de Agosto de 2005.
- Miller, Donna. (2004). *The Standards-based Integrated Library. A collaborative approach for a aligning the library program with the classroom curriculum*. 2ª ed., Worthington: Linworth Publishing.
- Missão para a sociedade da informação. (s/d) *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal*, disponível em

- <http://www.posconhecimento.pcm.gov.pt/documentos/pdf/LivroVerde.pdf> (acedido em 18/12/2005).
- Montgomery, Paula Kay. (1991) «Cognitive Style and the Level of Cooperation Between the Library Media Specialist and Classroom Teacher», in *School Library Media Activities Monthly*. 19 (3). Disponível em: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selectmontgomery.htm> (acedido em: 31/10/2005).
- Montiel-Overall, Patricia. (2005). «Toward a theory of collaboration for teachers and librarians», in *American association of school librarians*, 8. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volumP82005/theory.htm> (acedido em 22/01/2006)
- Pires, Eurico Lemos (1987) *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*, Porto: Edições Asa.
- Programme for International Students Assessment. (2001) *Estudo Internacional PISA*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Proust, Marcel. (1998). *Sobre a leitura*. Lisboa: Veja.
- RBE - Rede Nacional de Bibliotecas Escolares. (2001). *Relatório do questionário de avaliação. Ano lectivo 2000/2001*. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/> (acedido em 20/11/2007).
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME-DEB
- Sequeira, Maria de Fátima. (2002). “A compreensão de múltiplas e específicas leituras”. In Viana, F. L., Martins, M., Coquet, E. (Coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Silva, Lino Moreira. (2002) *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de educação e Psicologia.
- Sim-Sim, Inês, Duarte, Inês, Ferraz e Maria José. (1997) *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Small, Ruth. (2001) «Collaboration: where does it begin? », in *Teacher librarian magazine*, 29 (5). Disponível em: http://www.teacherlibrarian.com/tlmag/v_29/v_29_5_feature.html (acedido em 13/12/2005).
- Small, Ruth. (2001). «Developing a Collaborative Culture», in *School Library Media Research*, 2. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/bestoferic/besteric.htm#developing> (acedido em 13/12/2005).

- Sousa, Maria de Lourdes Trindade Dionísio Barbosa, [et al.]. (2000). «Atitudes dos professores face à biblioteca escolar», in Maria de Fátima Sequeira, *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 27-41.
- Souza, Renata Junqueira, Freitas, Elisa Rosa Santos Silva. (s/d). *O jogo dramático na construção da criança leitora*. disponível em http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero3/artigos/jogo_dramatico.pdf (acedido em 03/02/08)
- Stenhouse, L. (1990) «Case study models», in J. Herbert Walberg; Geneva Haertel (eds.). *The international encyclopaedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, pp. 644-649.
- Taylor, Joie. (2005). *Information literacy and the school library media center*. London: Libraries Unlimited.
- Todd, Ross. (2002) «School librarians as teachers: learning outcomes and evidence-based practice», in *68th IFLA Council and General Conference*, August 18-24. Disponível em: <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/084-119e.pdf> (acedido em 18/2/2008).
- Tuckman, B. W. (1998) *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- U.S. National Commission on Libraries and Information Science.(2006) «School libraries work!». *Scholastic Research & Results*. Disponível em http://scholastic.com/librarians/printables/downloads/slw_2006.pdf(acedido em 28/12/2007).
- 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*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114046f.pdf#page=144> (acedido em 05/11/2007).
- UNESCO (1999) *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Disponível em <http://www.giase.minedu.pt/rbe/documentos/manifesto-be-unesco.doc> (acedido em 05/11/2007).
- UNESCO. (2003) *Década da Literacia A Assembleia Geral das Nações Unidas*. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education> (acedido em 05/11/2007)
- Veiga, Isabel (coord.). (1996) *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/> (acedido em 20/11/2007).
- Viñao, Antonio. (2002) «Está preparado el profesorado para trabajar en las bibliotecas?: un modelo de formación docente», in *Seminário - Bibliotecas Escolares y Calidad de La Educación*, organizado por ANELE, Nov. pp. 129-147.

Virkus, Sirve. (2003) «Information literacy in Europe: a literature review», in *Information research*, 8 (4), Julho. Disponível em: <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html> (acedido em 29/03/2008).

Wavell, Caroline. (2004) School librarians understanding and descriptions of student learning in the school library, the Robert Gordon University / Aberdeen Business School. Disponível em <http://www.rgu.ac.uk/files/masterssinglespace2.doc> (acedido em 26/04/2008).

VII. ANEXOS

Anexo I

Caro(a) colega

Sou professora do quadro de nomeação definitiva desta escola e encontro-me na fase de elaboração da dissertação de mestrado.

O tema da minha investigação está directamente ligado às Bibliotecas Escolares. Por esse motivo, solicito-lhe que responda ao questionário que se encontra em anexo e que mo devolva colocando-o na caixa destinada a esse efeito, existente na sala de professores.

A sua colaboração é extremamente importante para o sucesso deste trabalho.

Os meus agradecimentos

Licínia Dias

Este questionário destina-se a recolher informação para posterior análise acerca da importância atribuída pelos professores à Biblioteca Escolar na sua prática pedagógica.

Desde já agradeço a atenção dispensada.

QUESTIONÁRIO

I. Caracterização dos Inquiridos

Assinale com X a(s) opção(ões) adequada(s) e/ou preencha os espaços, quando necessário.

1. Idade: a) até 25 anos b) entre 26 e 35 anos c) entre 36 e 45 anos
d) entre 46 e 55 anos e) mais de 55 anos

2. Habilitações académicas: a) Licenciatura b) Mestrado c) Outra
Qual? _____

3. Situação profissional: a) Quadro de Escola b) Quadro de Zona
c) Contratado d) Outra (qual?)

4. Pertence ao quadro de nomeação definitiva desta escola?
a) Sim b) Não

5. Tempo de serviço docente: a) 1 a 5 b) 6 a 10 c) 11 a 15
d) 16 a 20 e) 21 a 25 f) mais de 25

6. Que disciplina(s) lecciona?

6.1 Lecciona áreas curriculares não disciplinares? a) Sim b) Não
Se respondeu sim indique quais:

7. Que anos de escolaridade lecciona? (pode assinalar mais que uma opção)

a) 5º ano b) 6º ano c) 7º ano d) 8º ano

e) 9º ano f) 10º ano g) 11º ano h) 12º ano

h) Cursos de Educação e Formação i) Cursos Profissionais

8. Já frequentou alguma acção de formação sobre bibliotecas escolares?

Sim Não

Se respondeu "sim", indique a designação da(s) acção(ões) frequentada(s):

9. Durante o seu percurso profissional, já teve oportunidade de reflectir sobre a importância da articulação da sua actividade pedagógica, com a biblioteca escolar?

Sim Não

9.1. Se respondeu "sim", indique em que circunstâncias surgiu essa reflexão:

a) durante a formação inicial b) no âmbito das acções de formação
contínua

i) no âmbito de formação académica pós-graduada d) em regime de auto-formação e) em diálogo/troca de experiências com colegas

f) em outra situação (qual?) _____

II. Concepções sobre a Biblioteca Escolar

Assinale, com X, o seu grau de concordância relativamente às afirmações que se seguem, utilizando a escala seguinte:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 1. Concordo Totalmente (CT) | 4. Discordo (D) |
| 2. Concordo (C) | 5. Discordo Totalmente (DT) |
| 3. Não Concordo Nem Discordo (NCND) | 6. Não Tenho Opinião (NTO) |

	CT	C	NC ND	D	DT	NTO
1. A biblioteca escolar é o recurso educativo mais importante da escola.	1	2	3	4	5	6
2. A biblioteca escolar deve desempenhar um papel fulcral no desenvolvimento do projecto educativo da escola.	1	2	3	4	5	6
3. A biblioteca escolar desempenha um papel central na consecução dos objectivos educativos transversais ao currículo.	1	2	3	4	5	6
4. O plano de actividades da biblioteca deve incidir principalmente sobre as questões relativas à literacia da informação.	1	2	3	4	5	6
5. O recurso à biblioteca é mais importante em disciplinas que utilizam a Língua Materna.	1	2	3	4	5	6
6. O recurso à biblioteca escolar é importante para a preparação das actividades curriculares.	1	2	3	4	5	6
7. O trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca é importante para as actividades curriculares.	1	2	3	4	5	6

8. O trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca só faz sentido na área extracurricular.	1	2	3	4	5	6
9. O coordenador da biblioteca deve ter uma formação específica em bibliotecas escolares.	1	2	3	4	5	6
10. O coordenador da biblioteca deve ser o principal responsável pelo ensino das competências de investigação aos alunos.	1	2	3	4	5	6
11. O coordenador da biblioteca deve ajudar os professores a procurar materiais para as suas aulas.	1	2	3	4	5	6
12. O coordenador da biblioteca deve planificar com os professores unidades didáticas que exijam pesquisa por parte dos alunos.	1	2	3	4	5	6
13. O coordenador da biblioteca deve co-leccionar as unidades que planifica com os professores.	1	2	3	4	5	6
14. O coordenador da biblioteca deve co-avaliar as unidades que lecciona com os professores.	1	2	3	4	5	6

III. A Biblioteca e a sua equipa como recursos educativos.

1. Das situações seguintes assinale com que frequência as realiza.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Na planificação individual das aulas, prevejo a utilização dos recursos da biblioteca escolar.					
b) Na planificação das aulas com os colegas do grupo, é previsto o recurso à biblioteca escolar.					
c) Na planificação individual das aulas, solicito a colaboração de um elemento da equipa da biblioteca escolar.					
d) Na planificação em grupo das aulas, é solicitada a colaboração de um elemento da equipa da biblioteca.					
e) Na planificação das actividades extra-curriculares do departamento, é prevista a articulação com os objectivos da biblioteca escolar.					
f) Na planificação das actividades extra-curriculares do departamento, é solicitada a participação de algum elemento da equipa da biblioteca escolar.					

2. Assinale os motivos pelos quais recorre à biblioteca escolar, hierarquizando-os por grau de frequência. Utilize desde 1 para a situação mais frequente, até ao limite de 8 para a situação menos frequente.

a) Utilizar os documentos aí existentes para preparação de aulas.
b) Solicitar aos alunos tarefas que exijam a utilização dos recursos aí existentes.
c) Recolher informação sobre os documentos livro e não-livro aí existentes para dar indicações bibliográficas aos alunos.
d) Planificar actividades extracurriculares de articulação com os objectivos da biblioteca.
e) Utilizar os recursos da biblioteca na sala de aula.
f) Solicitar aos alunos que se desloquem à biblioteca para realizarem tarefas relacionadas com aprendizagens curriculares.
g) Dar aulas no espaço da biblioteca utilizando os recursos aí disponíveis.
h) Outro motivo (qual?): _____ _____

3- Assinale os motivos pelos quais recorre à equipa da biblioteca escolar, hierarquizando-os por grau de frequência. Utilize desde 1 para a situação mais frequente, até ao limite de 7 para a situação menos frequente.

a) Solicitar ajuda para encontrar documentos livro e não-livro adequados para as minhas aulas.	
b) Solicitar colaboração no apoio a prestar aos alunos nas tarefas a desenvolver na biblioteca.	
c) Desenvolver trabalho colaborativo na planificação de unidades de ensino/aprendizagem.	
d) Desenvolver trabalho colaborativo no acompanhamento e avaliação de unidades de ensino/aprendizagem.	
e) Solicitar intervenção directa de um elemento da equipa da biblioteca nas minhas aulas.	
f) Trabalhar em parceria para dinamizar actividades extracurriculares relacionadas com o plano de acção da biblioteca.	
g) Outro tipo de colaboração (qual?): _____	

4- Assinale os motivos que podem dificultar ou impedir o recurso à biblioteca escolar, hierarquizando-os por grau de importância. Utilize desde 1 para o motivo mais importante até ao limite de 11 para o motivo menos importante.

a) A biblioteca não possui documentos adequados.	
b) Os alunos não sabem fazer trabalhos de investigação.	
c) Não conheço suficientemente os materiais existentes na biblioteca.	
d) Não considero necessário articular a minha actividade pedagógica com a biblioteca.	
e) O meu grupo não considera necessário articular a actividade pedagógica de sala de aula com a biblioteca.	
f) O espaço não se mostra adequado ao desenvolvimento de actividades curriculares.	
g) O espaço não se mostra adequado ao desenvolvimento de actividades extracurriculares.	
h) Não conheço os objectivos da biblioteca escolar.	
i) Não há disponibilidade por parte da equipa da biblioteca.	
j) O meu horário não permite trabalho em conjunto com a equipa da biblioteca.	
k) Outras razões (quais?) _____ _____ _____	

FIM

Anexo II

Matriz de objetivos do questionário	
Enquadramento do questionário relativamente ao projecto de investigação:	
<p>Questão de investigação: <i>Os professores da escola em estudo integram nas suas práticas pedagógicas os recursos da biblioteca escolar? De que forma?</i></p> <p>Objectivos gerais: 1- <i>Aferir as concepções dos professores sobre a Biblioteca Escolar (BE);</i> 2- <i>Estudar se e como os professores integram a biblioteca escolar nas suas práticas pedagógicas, sejam elas curriculares ou extracurriculares.</i></p>	
Objectivos Específicos	Itens
I Caracterizar a amostra.	
1.1 Verificar se existe alguma relação entre as concepções dos inquiridos sobre a Biblioteca Escolar (BE) enquanto recurso educativo (material e humano) e: <ul style="list-style-type: none"> • um determinado grupo etário; • um determinado grau académico; • a situação profissional dos inquiridos; • a experiência profissional; • as disciplinas leccionadas; • os anos de escolaridade leccionados 	I I. 1 I. 2 I.3 e 4 I. 5 I. 6 I. 7
1.2 Compreender: <ul style="list-style-type: none"> • se os inquiridos têm formação na área em estudo; se existe relação entre uma eventual formação e as concepções e práticas dos professores relativamente à utilização dos recursos da BE; 	I. 8
1.3. Avaliar se <ul style="list-style-type: none"> • os inquiridos já reflectiram sobre a importância do “trabalho colaborativo”; • em que fase do seu percurso profissional e em que circunstâncias ocorreu essa eventual reflexão. 	I.9
2. Compreender as concepções dos professores sobre o papel da BE e da sua equipa.	
2.1. Identificar a importância atribuída à BE para: <ul style="list-style-type: none"> • o desenvolvimento do projecto educativo da escola; • a interacção da BE com as áreas curricular e extracurricular 	II. 1, 2, 3 II. 4, 5, 6, 7 e 8.

2.2. Perceber as concepções dos inquiridos relativamente ao perfil e funções do coordenador da BE.	II. 9, 10, 11, 12, 13 e 14.
3. Conhecer as práticas dos professores no que concerne à utilização dos recursos materiais e humanos da BE.	III.
3.1. Compreender com que frequência e em que circunstâncias os inquiridos recorrem à biblioteca escolar e à sua equipa.	III. 1. a), b), c), d), e), f).
3.2. Conhecer os objectivos que motivam os inquiridos a recorrer à biblioteca.	III. 2. a), b), c), d), e), f), g).
3.3. Perceber: <ul style="list-style-type: none"> • se existe trabalho colaborativo entre os inquiridos e a equipa da BE; • a que níveis se processa essa eventual colaboração. 	III. 3. a), b), c), d), e), f), g), h)
3.4. Identificar os obstáculos à articulação pedagógica entre as disciplinas e os recursos materiais e humanos existentes na biblioteca.	III. 4. a), b), c), d), e), f), g), h), i), j), k).

Anexo III



Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro
Sede: Escola E.B. 2,3/S Aquilino Ribeiro

BIBLIOTECA ESCOLAR/CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS

Plano de Actividades para 2007/2008

Atendendo aos objectivos enunciados no Regulamento da BE/CRE, que integra o Regulamento Interno da ESAR, e em sintonia com a Finalidade do Projecto Educativo – *ORGANIZAR A ESCOLA PARA UM ENSINO DE QUALIDADE*, propomos as seguintes actividades de animação e divulgação:

- i) Actualização do Guia do Utilizador;
- ii) Visita guiada à BE/CRE para os alunos do 5ºano;
- iii) Histórias à Sobremesa;
- iv) Divulgação de actualidades culturais publicadas na imprensa;
- v) 10ª Edição do Concurso Literário de Prosa e Poesia;
- vi) Comemorações e exposições várias em colaboração com os Departamentos:
 - Dia Europeu das Línguas
 - Homenagem a Aquilino Ribeiro
 - 5 de Outubro
 - Dia Mundial da Alimentação
 - Dia Internacional das Bibliotecas Escolares
 - Pe. António Vieira
 - Dia Mundial do Livro
 - Dia do Agrupamento
 - ...
- vii) Divulgação periódica de novas aquisições;
- viii) Divulgação dos TOP LIVRO, TOP LEITOR, E TOP VÍDEO;
- ix) Promoção para a utilização dos recursos pedagógicos existentes;

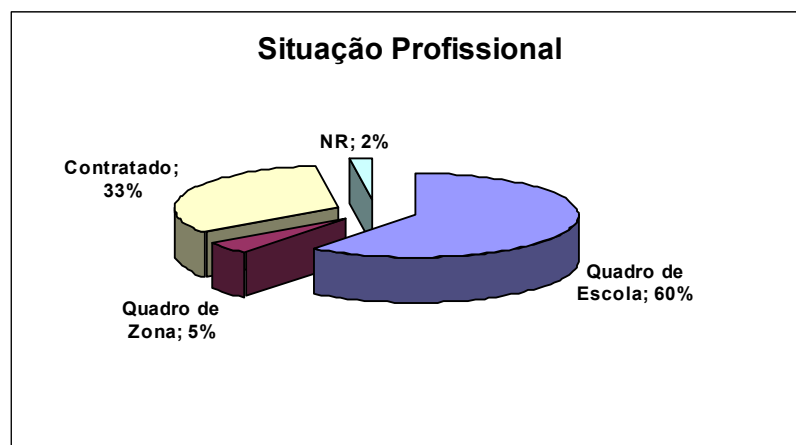
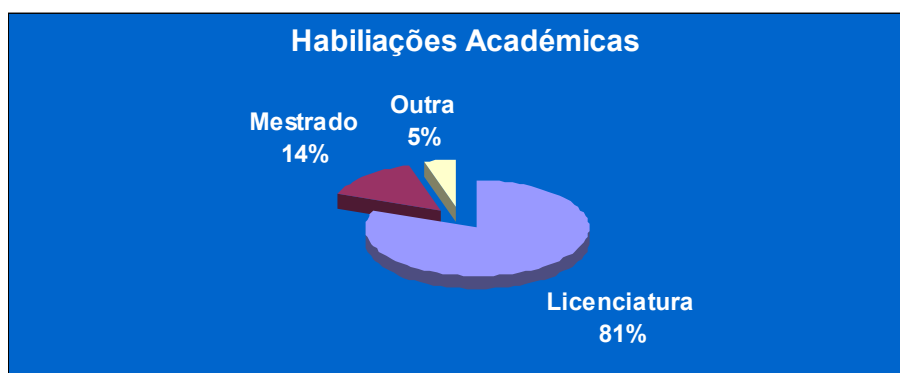
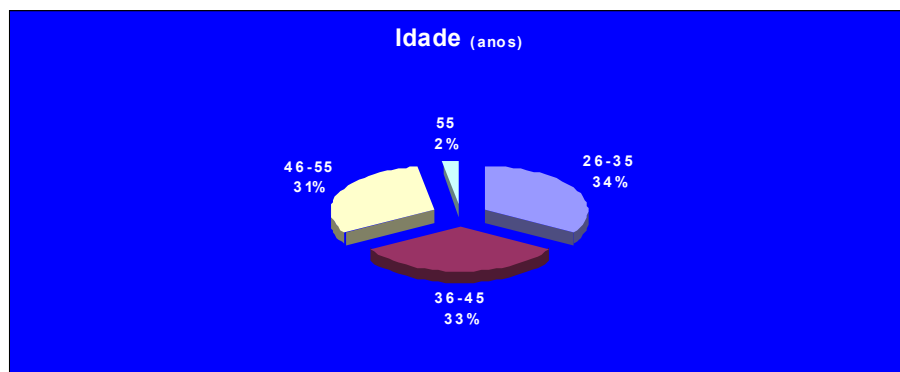
Para além das actividades acima referidas será dada continuidade a tarefas de gestão e organização, tais como informatizar o acervo documental, listar novos documentos para aquisição de acordo com as necessidades, cuidar do espaço físico da BE/CRE de modo a torná-lo cada vez mais funcional e atraente, entre outras.

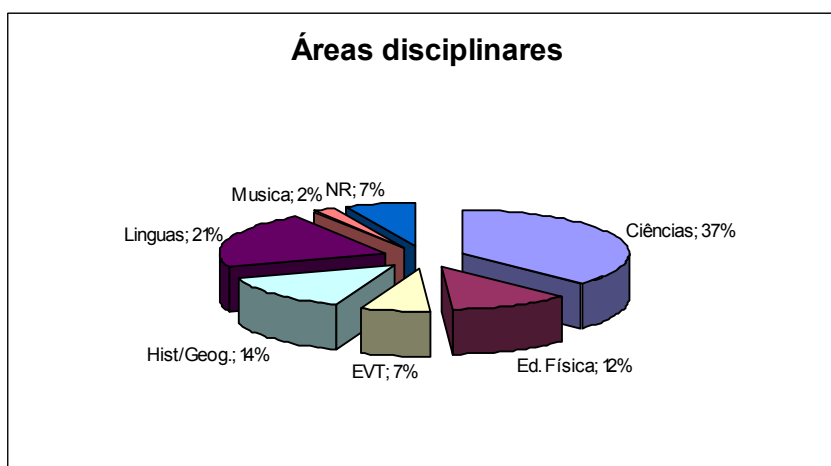
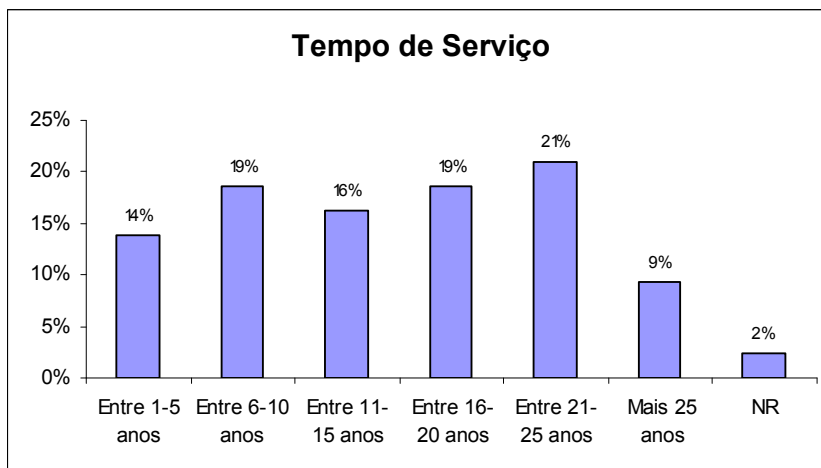
Leião, 15 de Outubro de 2007

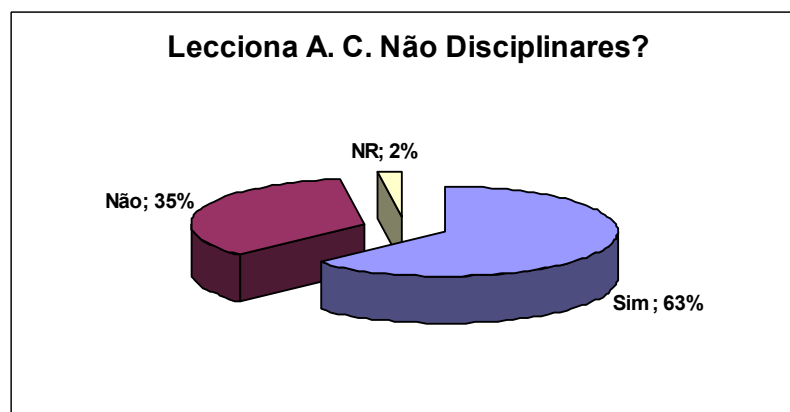
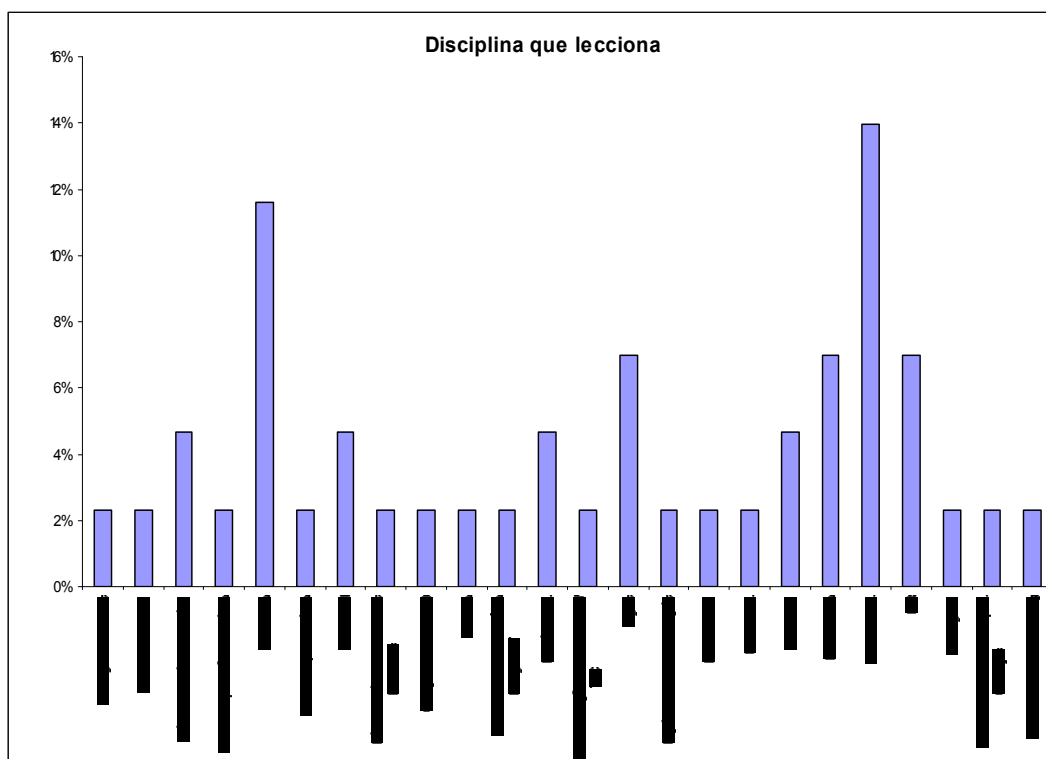
A Coordenadora da BE/CRE

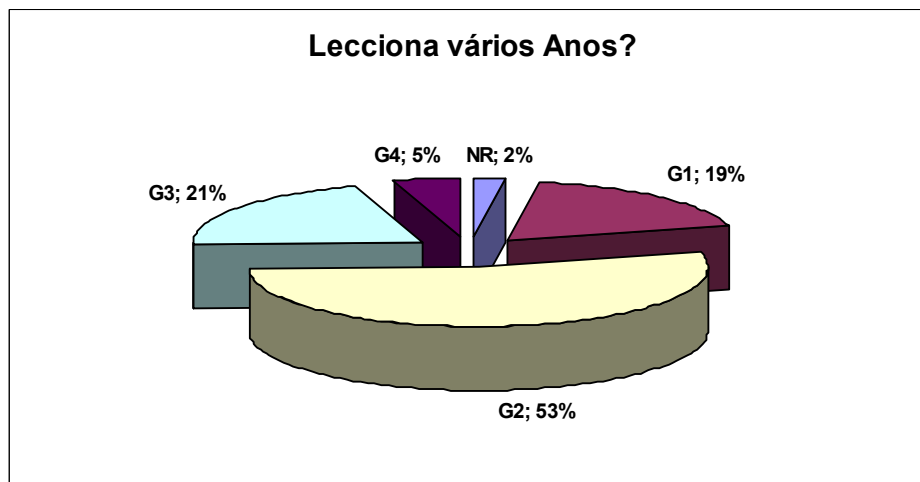
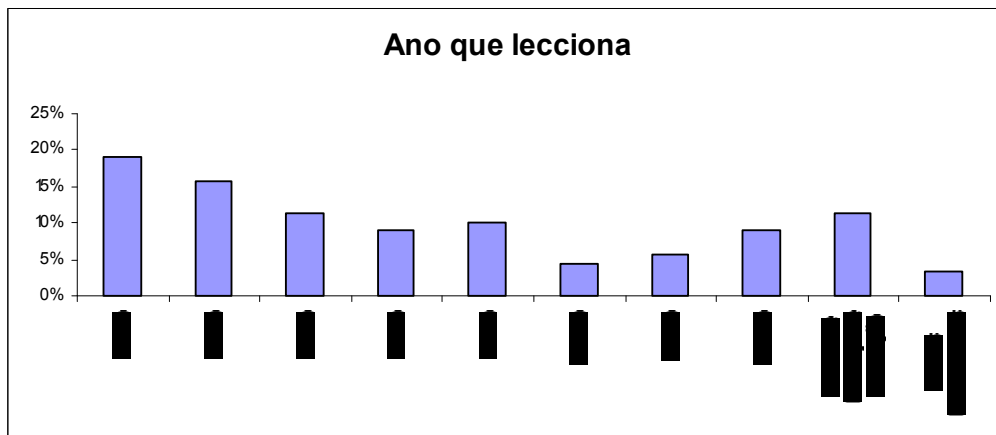
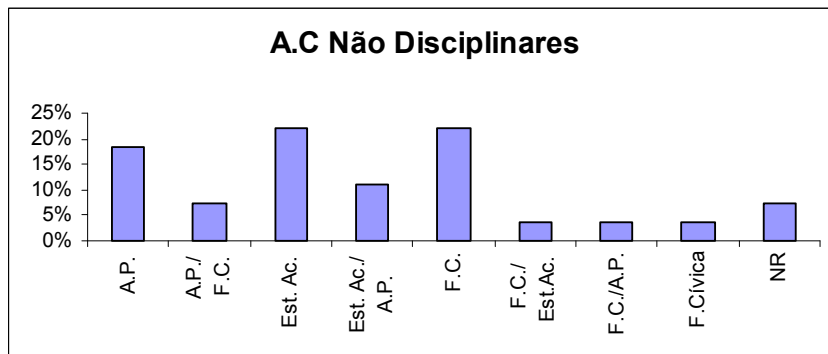
Anexo IV – Análise dos Inquéritos

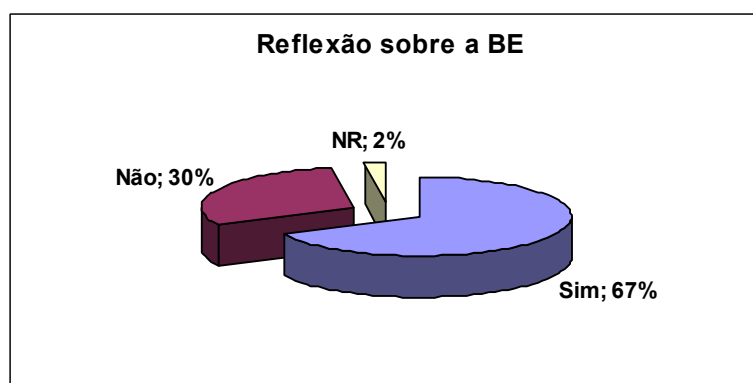
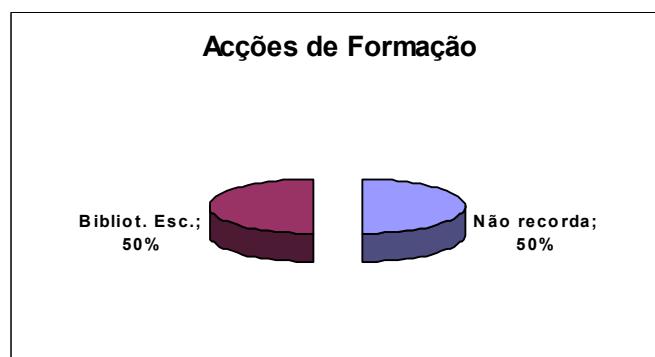
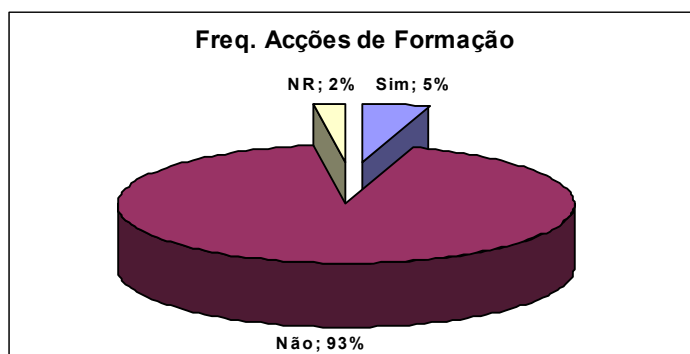
Parte I

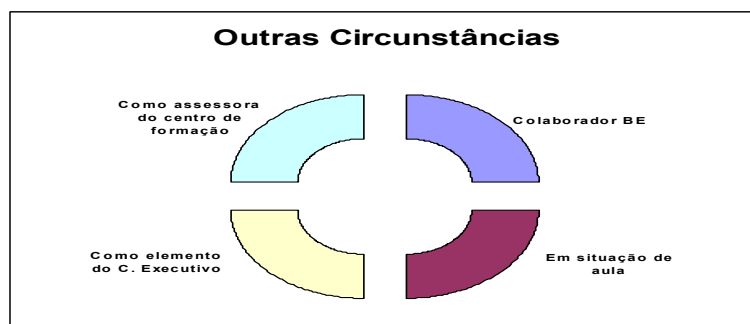
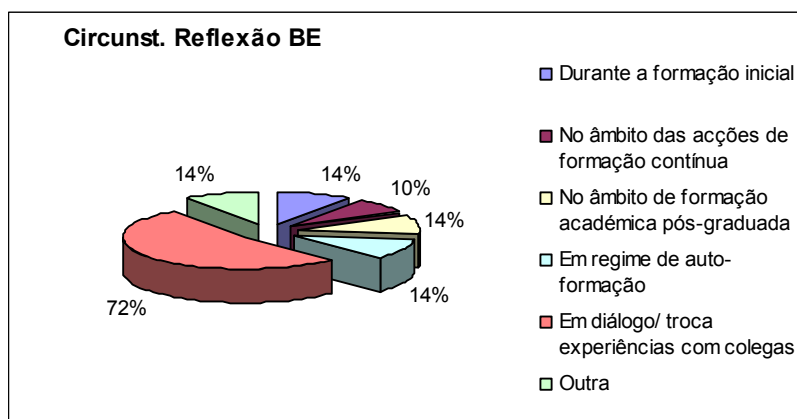




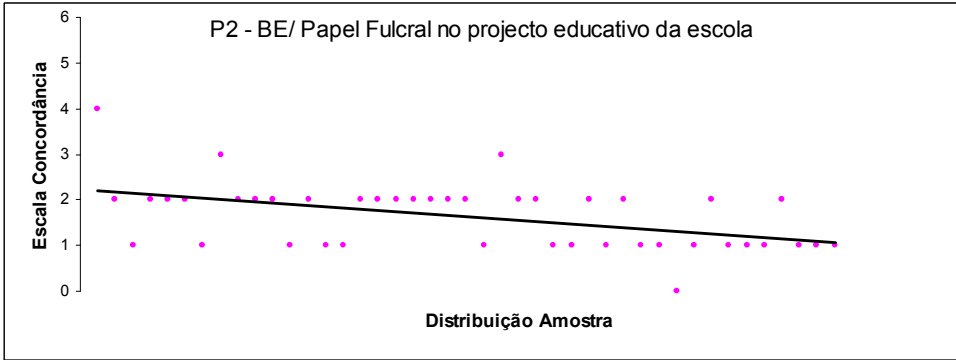
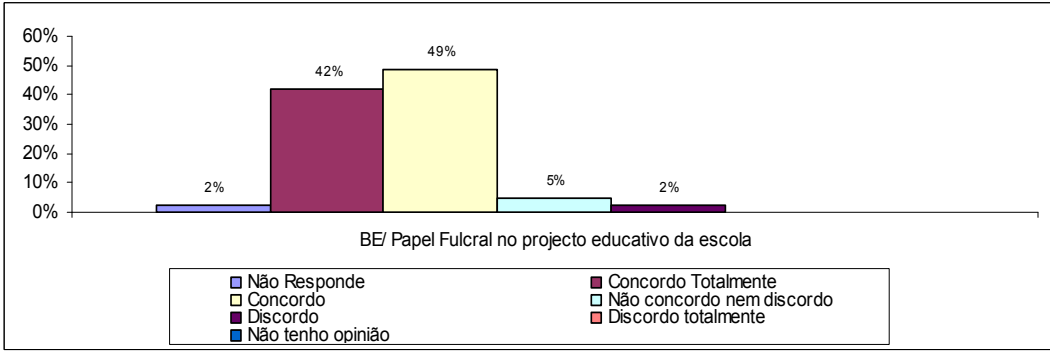
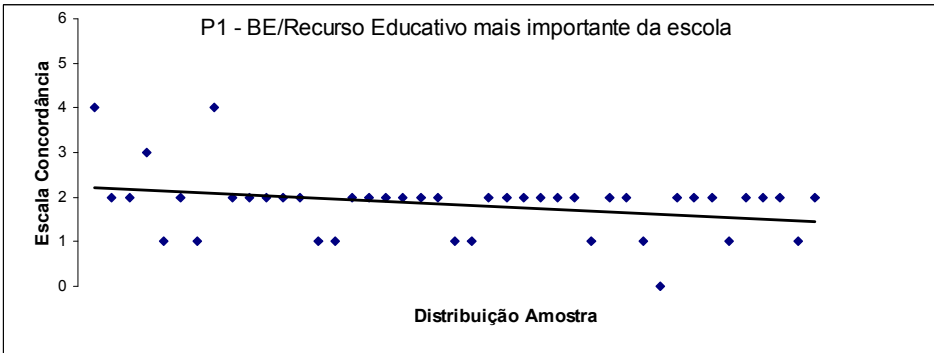
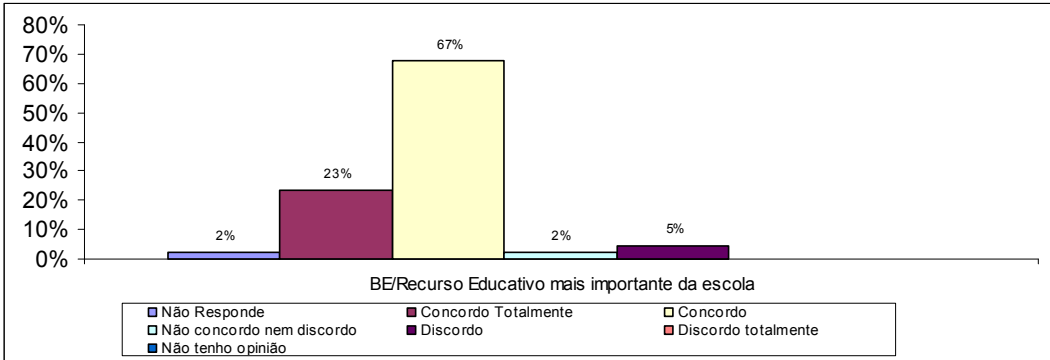




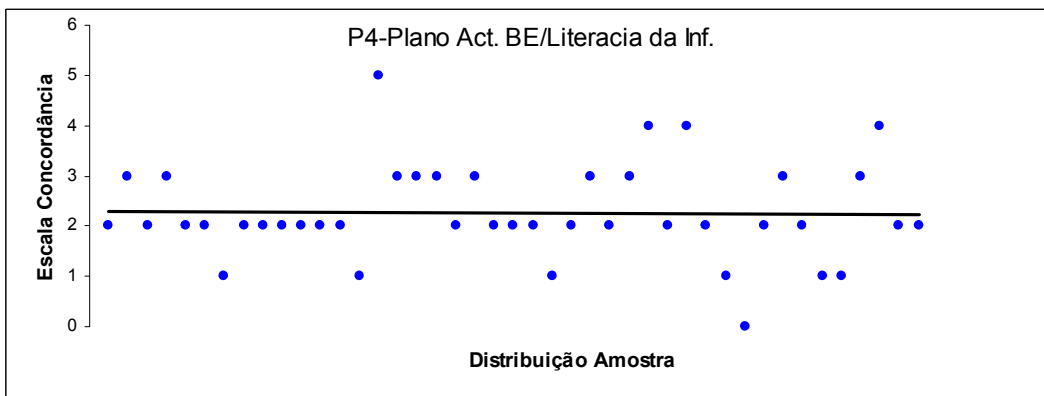
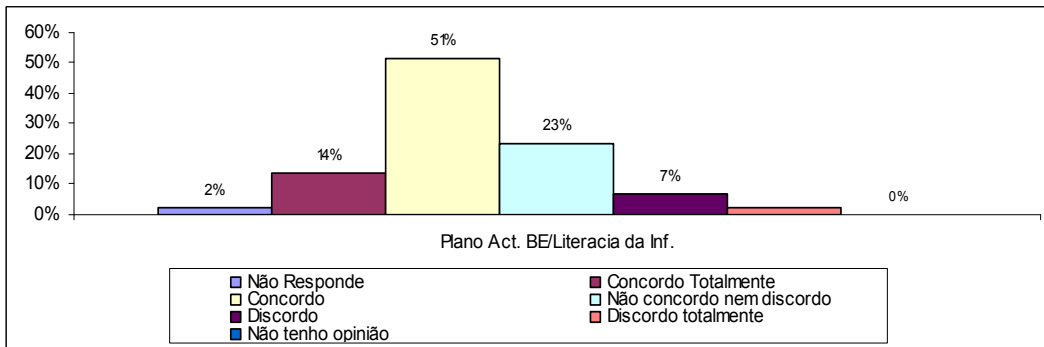
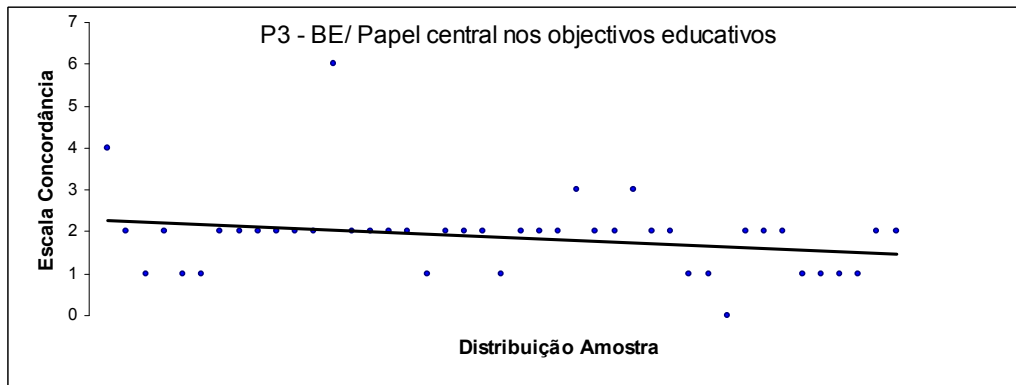
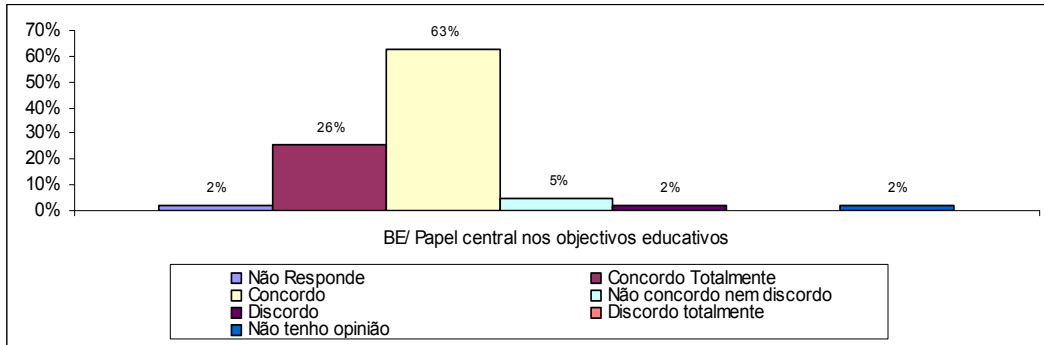




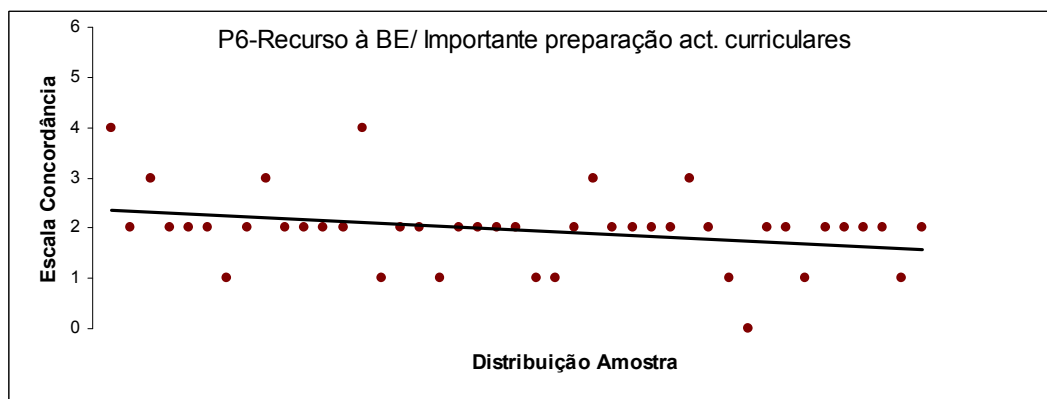
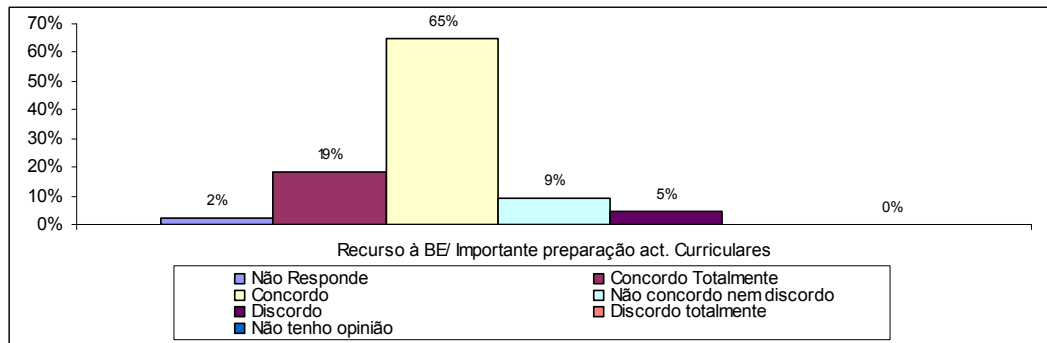
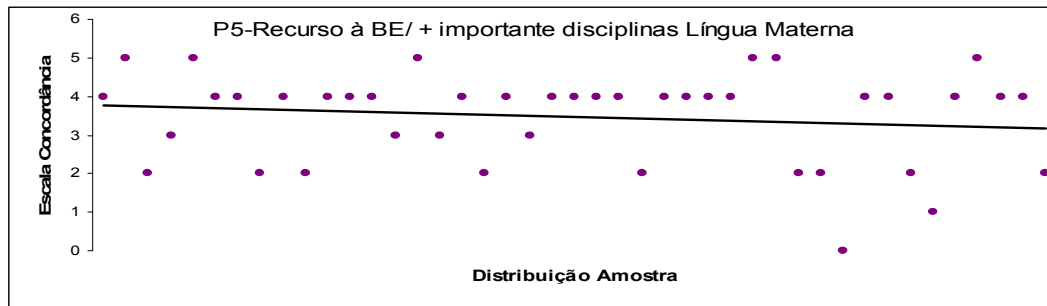
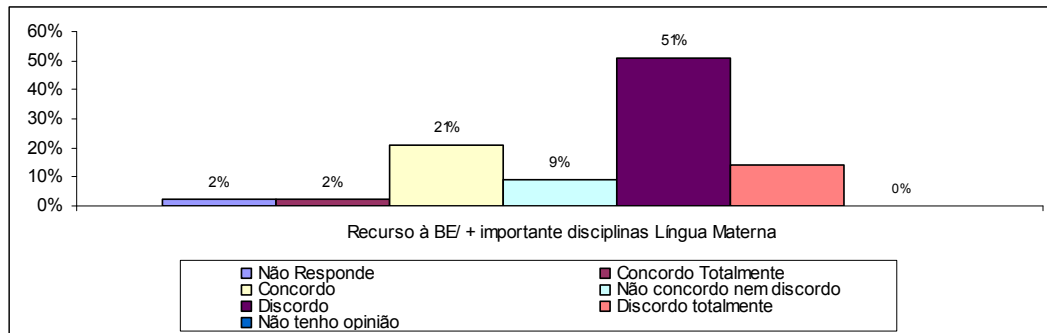
Parte II



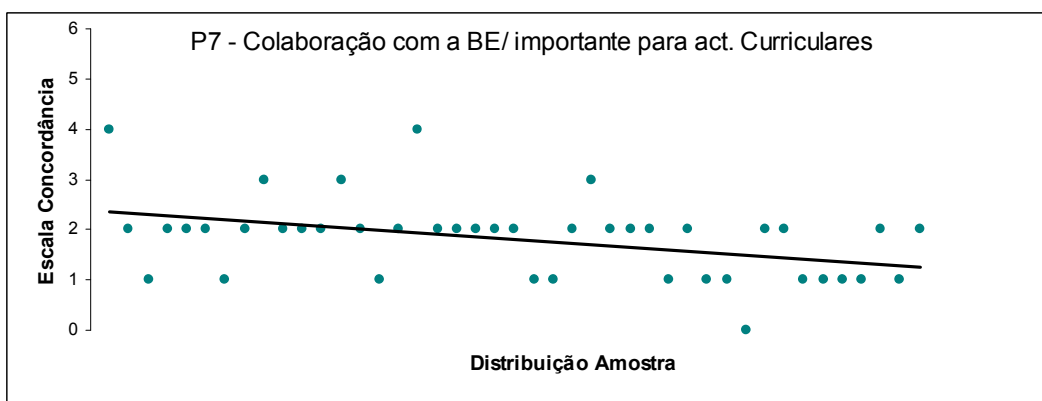
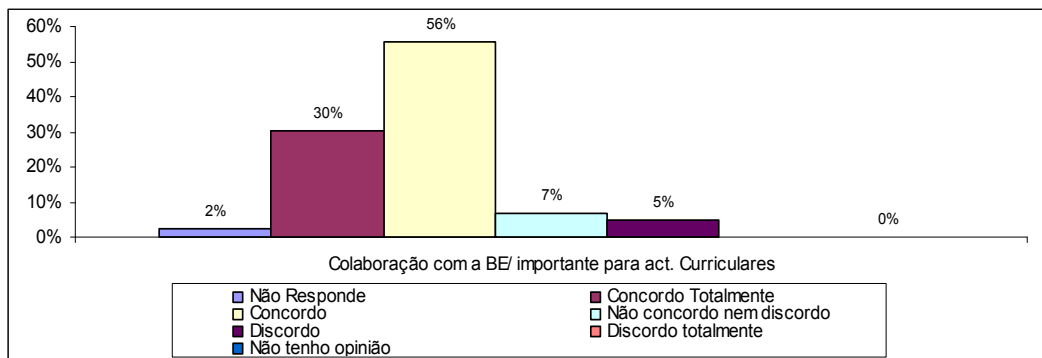
A Presença da Biblioteca Escolar na Prática Pedagógica dos Professores da EB 2,3/S Aquilino Ribeiro



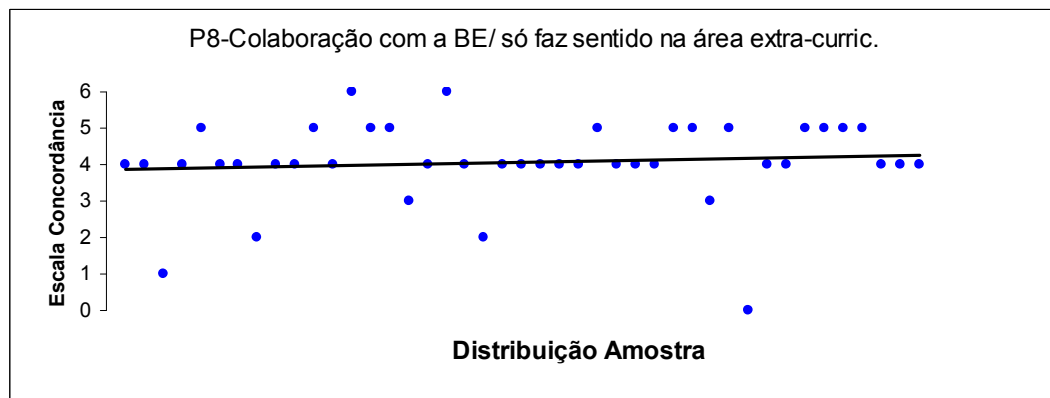
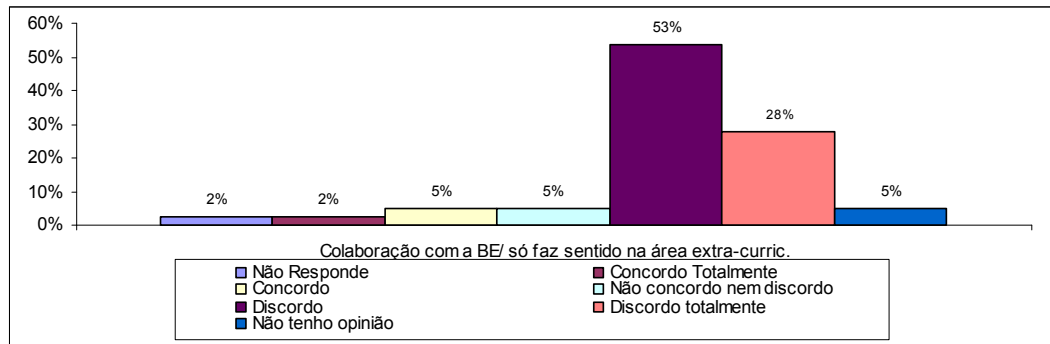
A Presença da Biblioteca Escolar na Prática Pedagógica dos Professores da EB 2,3/S Aquilino Ribeiro



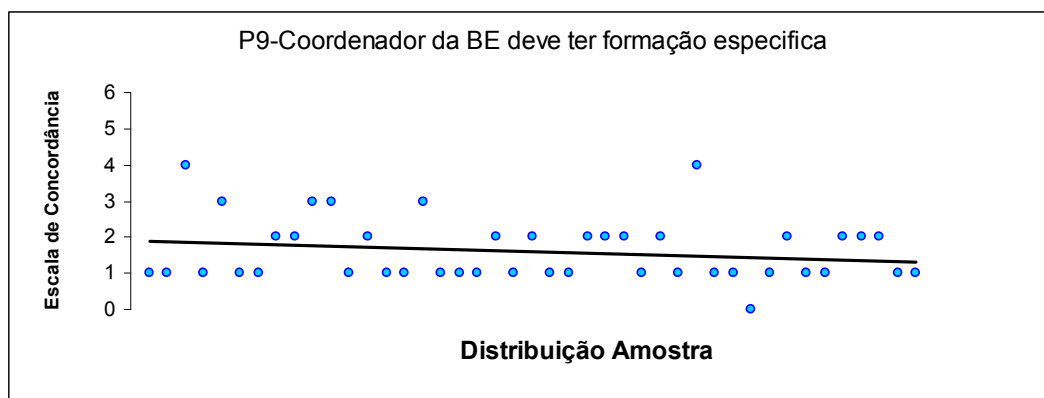
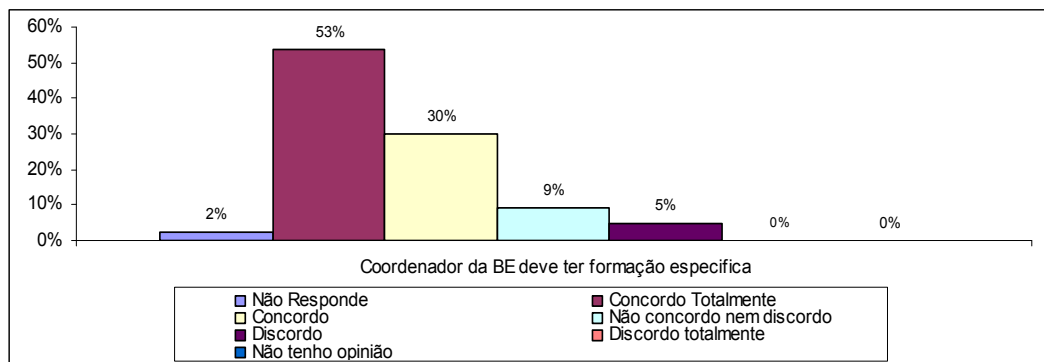
A Presença da Biblioteca Escolar na Prática Pedagógica dos Professores da EB 2,3/S Aquilino Ribeiro



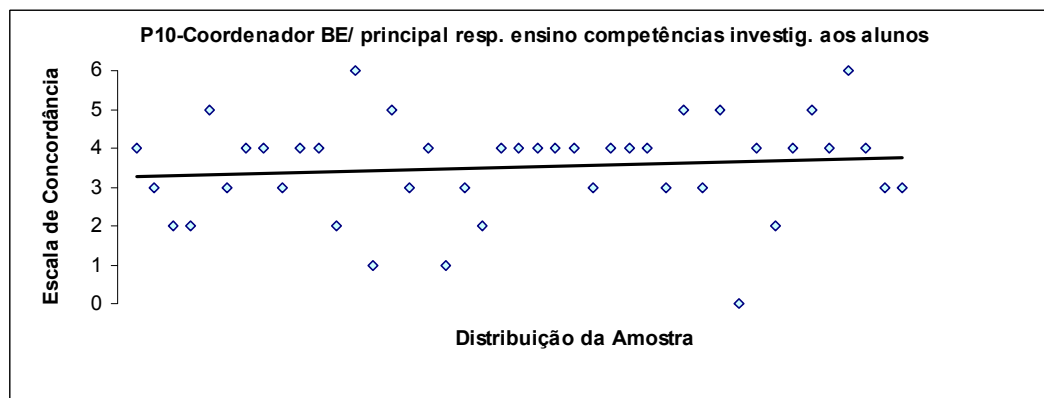
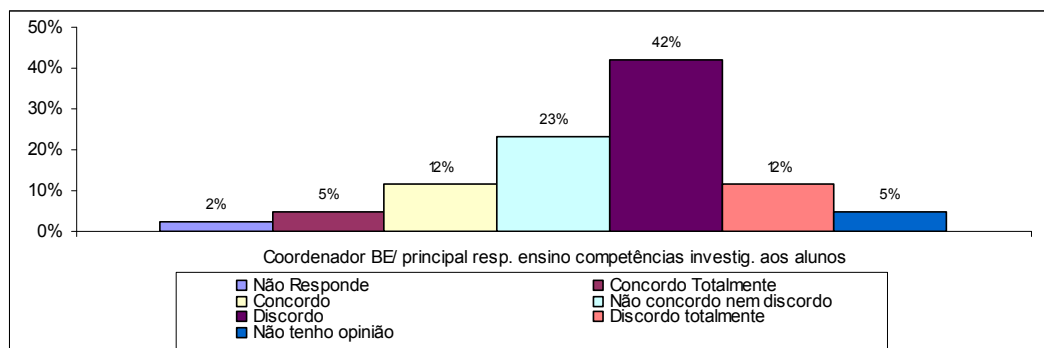
A Presença da Biblioteca Escolar na Prática Pedagógica dos Professores da EB 2,3/S Aquilino Ribeiro



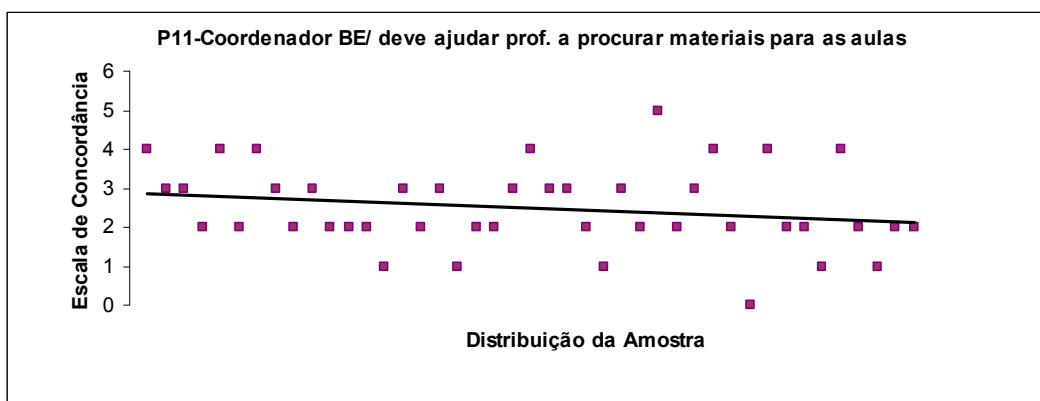
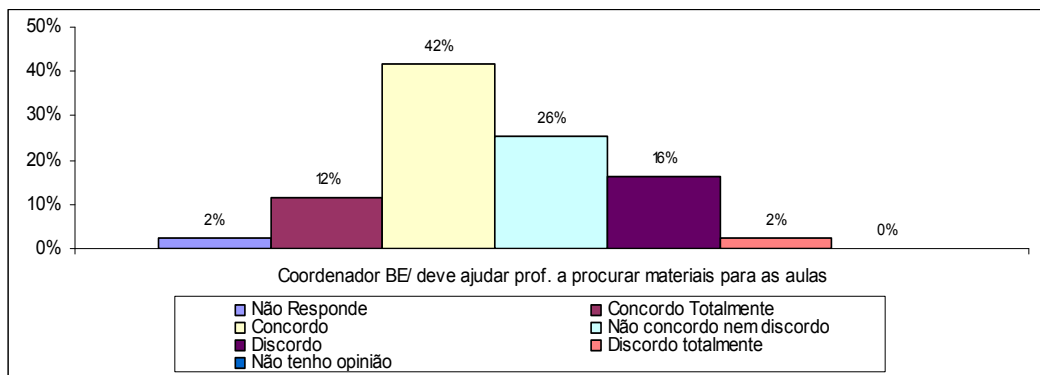
A Presença da Biblioteca Escolar na Prática Pedagógica dos Professores da EB 2,3/S Aquilino Ribeiro



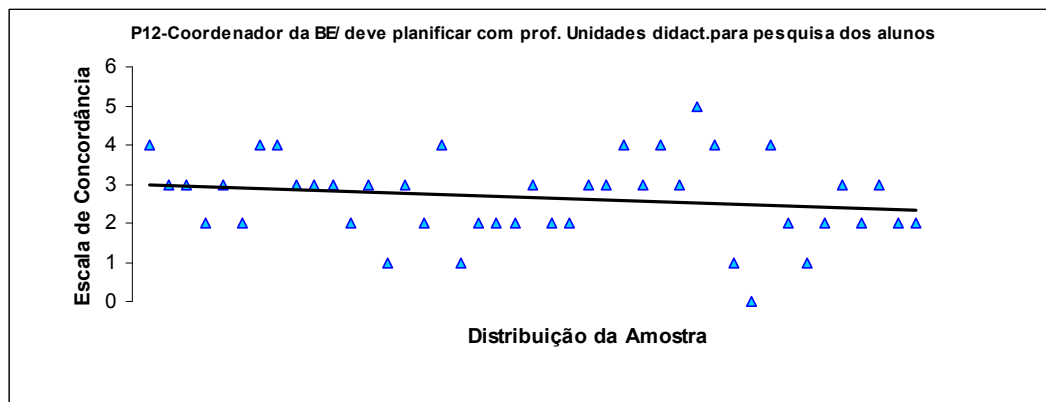
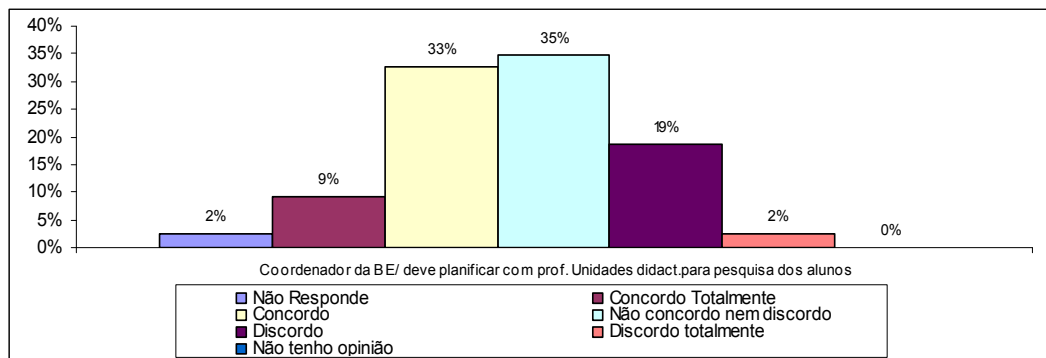
A Presença da Biblioteca Escolar na Prática Pedagógica dos Professores da EB 2,3/S Aquilino Ribeiro



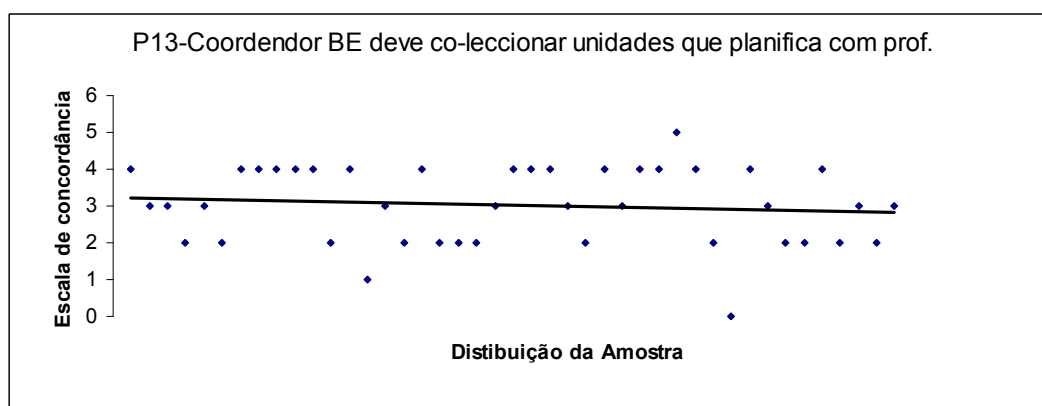
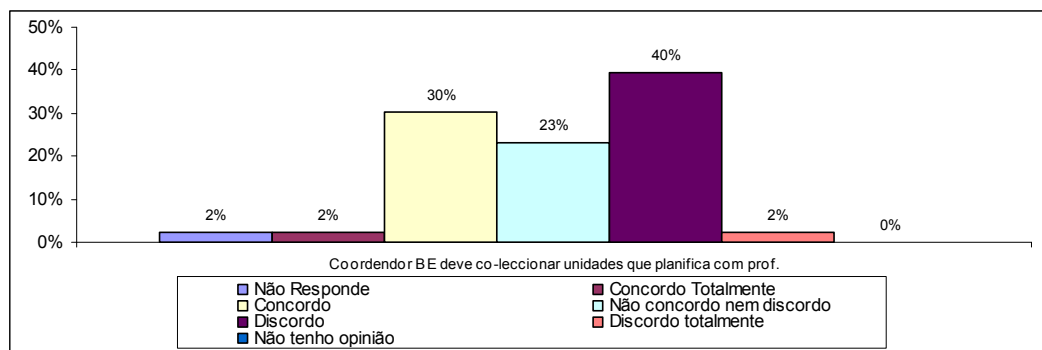
A Presença da Biblioteca Escolar na Prática Pedagógica dos Professores da EB 2,3/S Aquilino Ribeiro



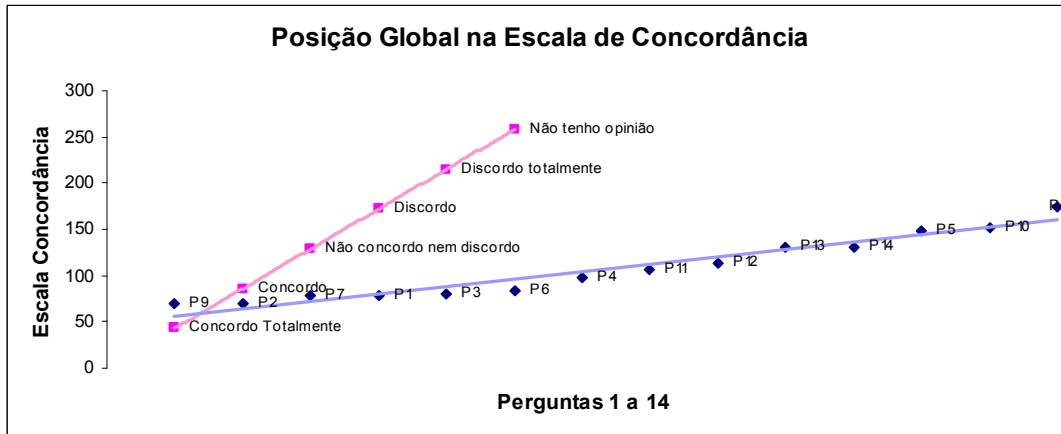
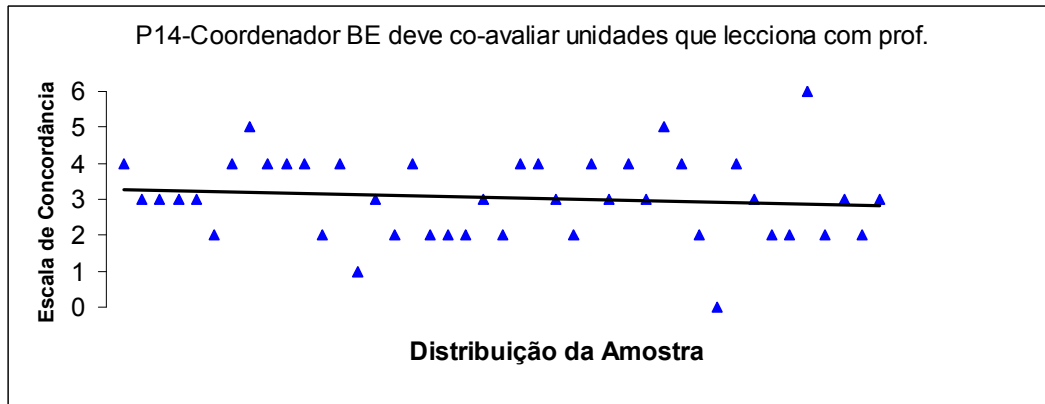
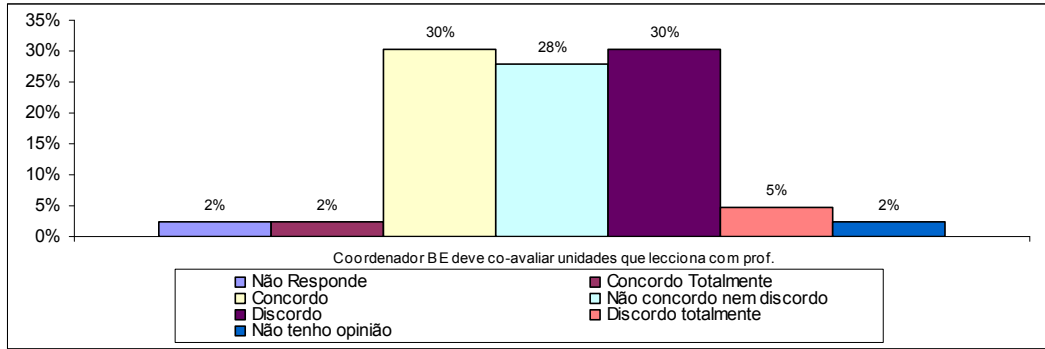
A Presença da Biblioteca Escolar na Prática Pedagógica dos Professores da EB 2,3/S Aquilino Ribeiro



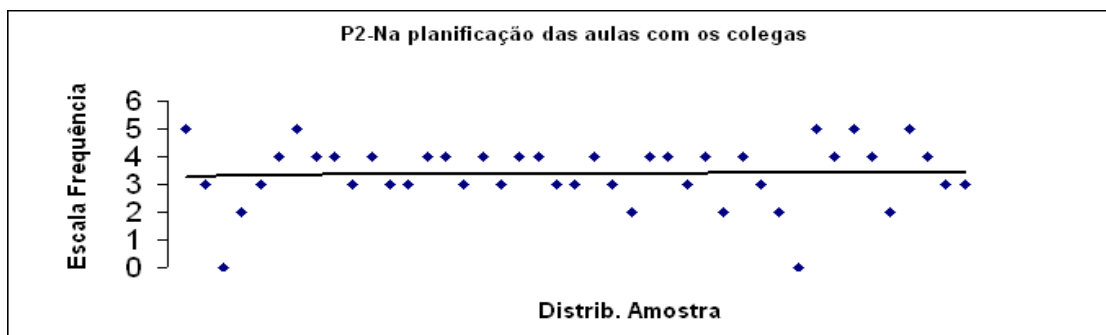
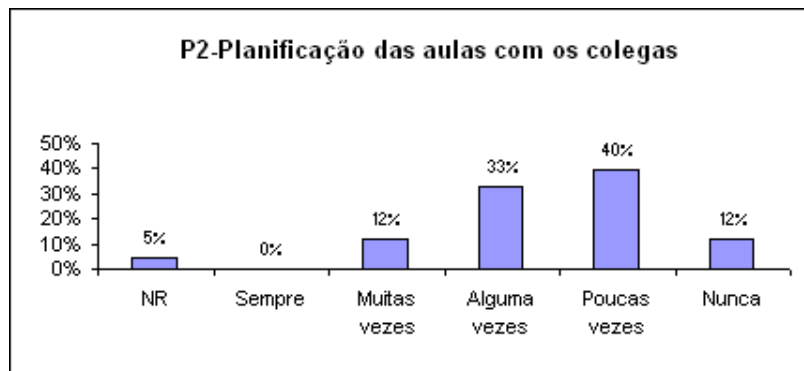
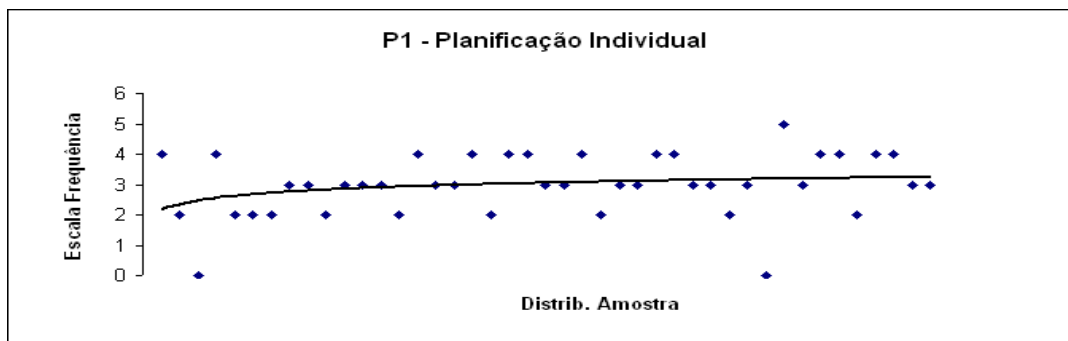
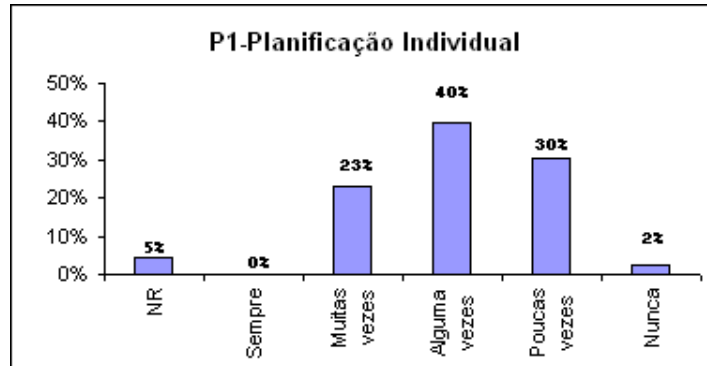
A Presença da Biblioteca Escolar na Prática Pedagógica dos Professores da EB 2,3/S Aquilino Ribeiro

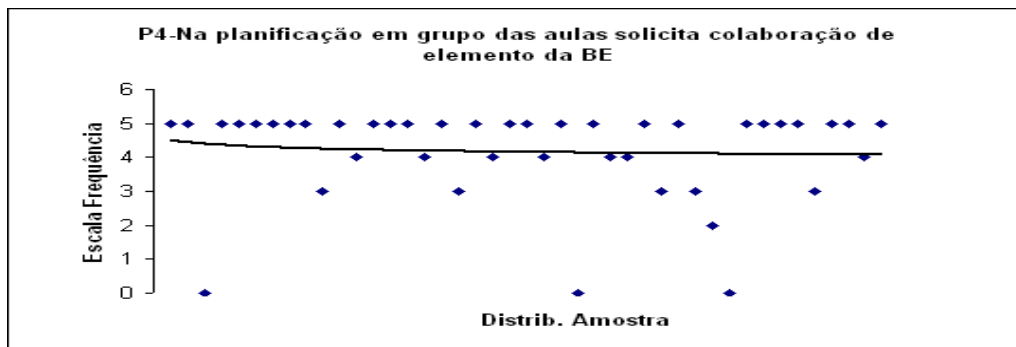
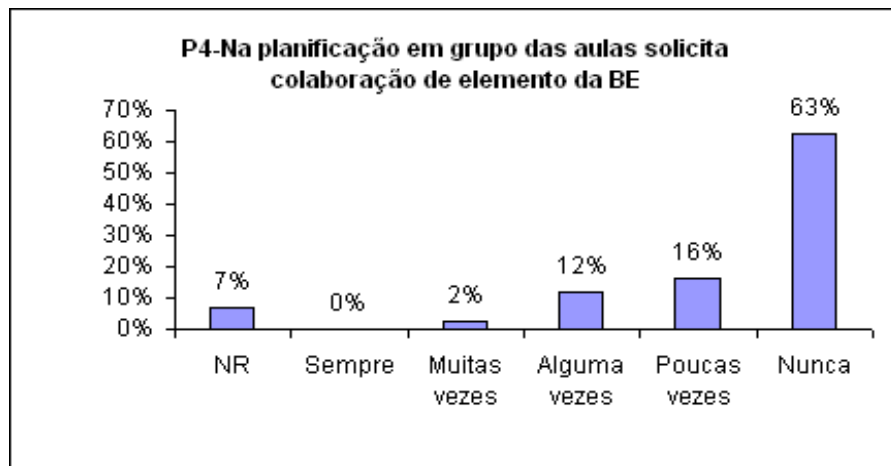
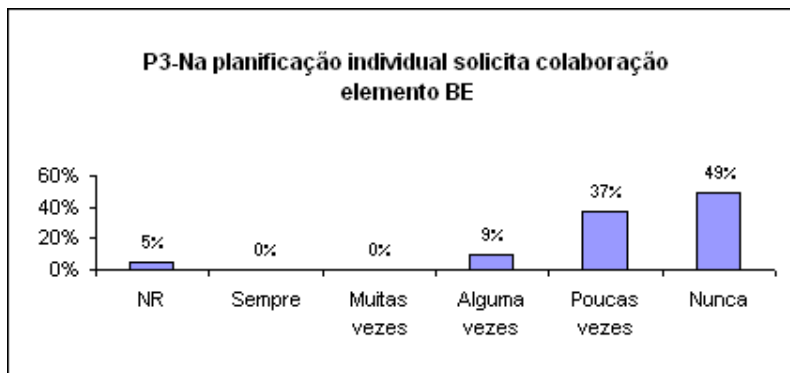


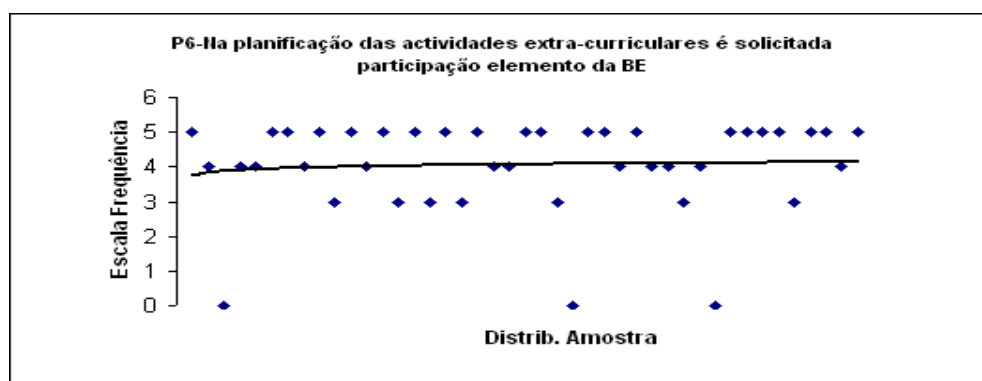
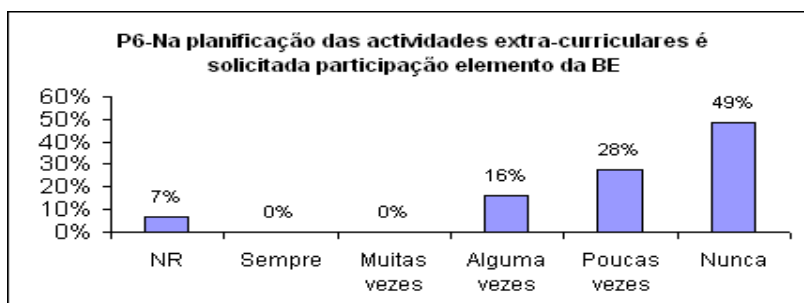
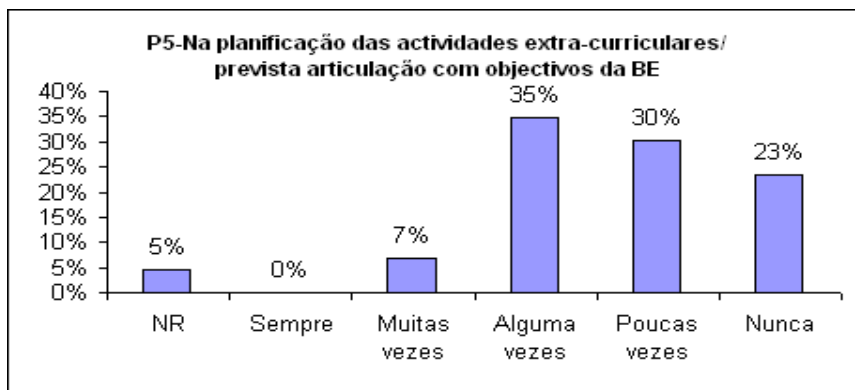
A Presença da Biblioteca Escolar na Prática Pedagógica dos Professores da EB 2,3/S Aquilino Ribeiro

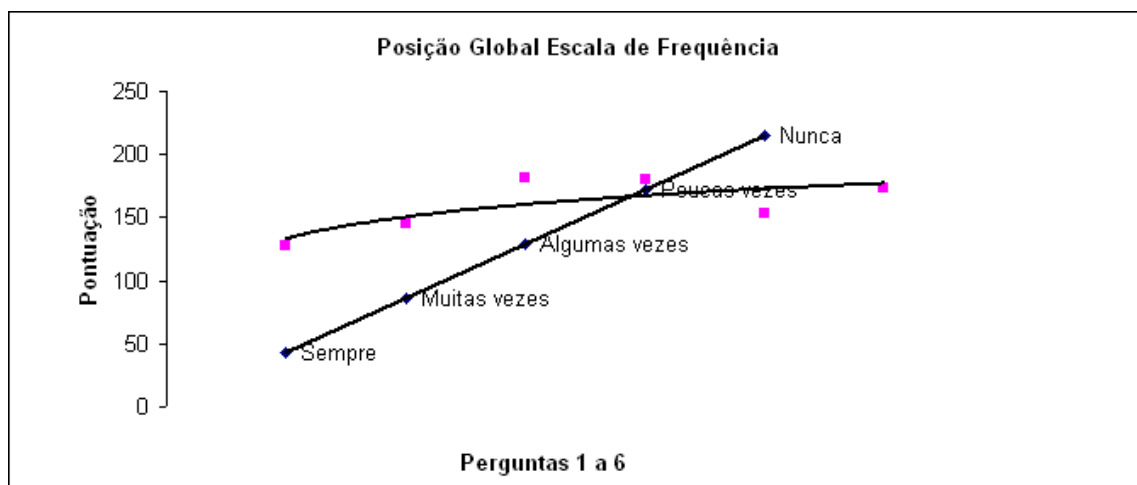


Parte III Grupo 1

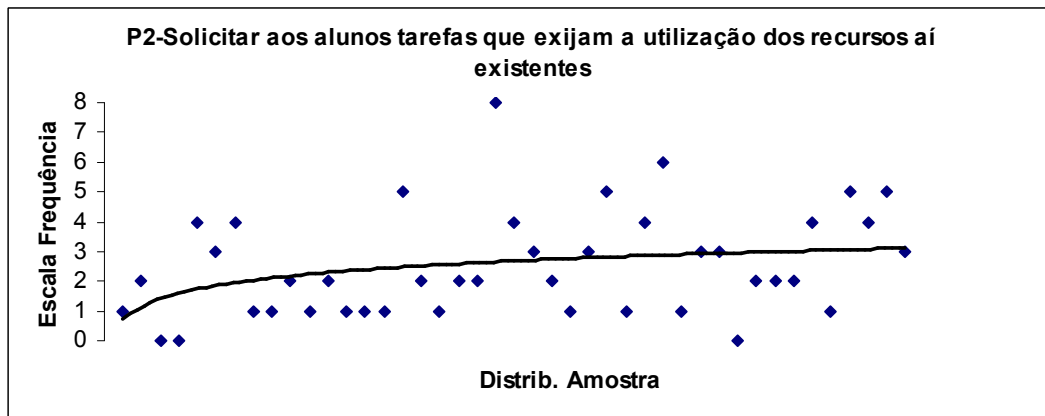
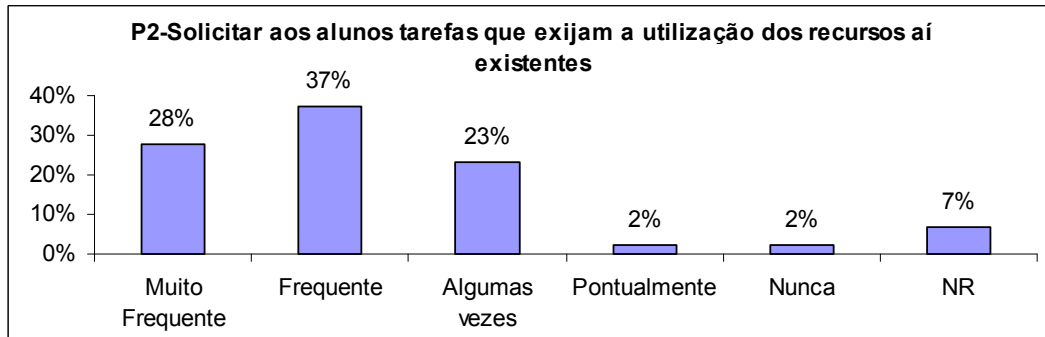
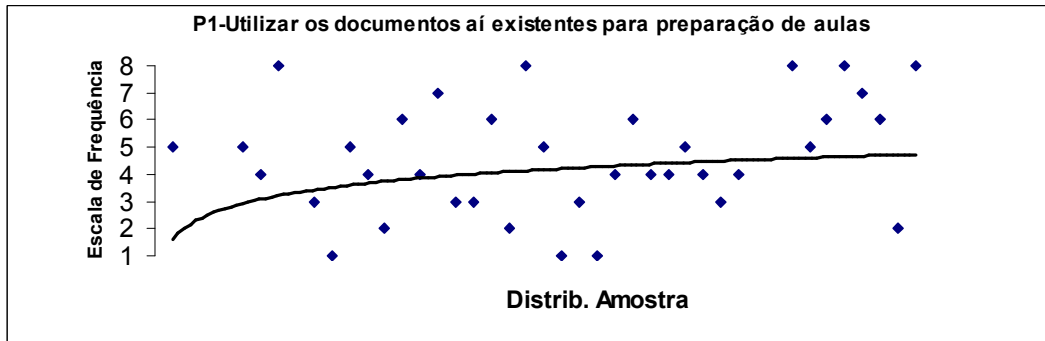
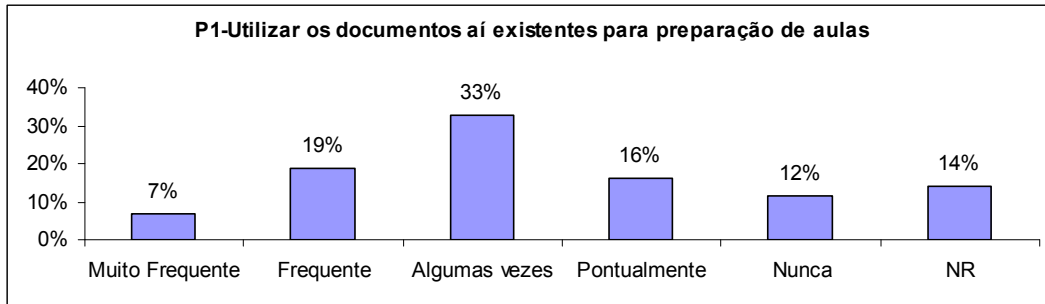


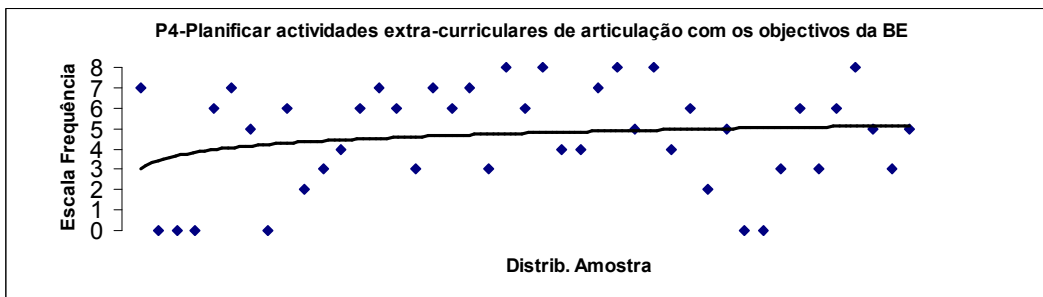
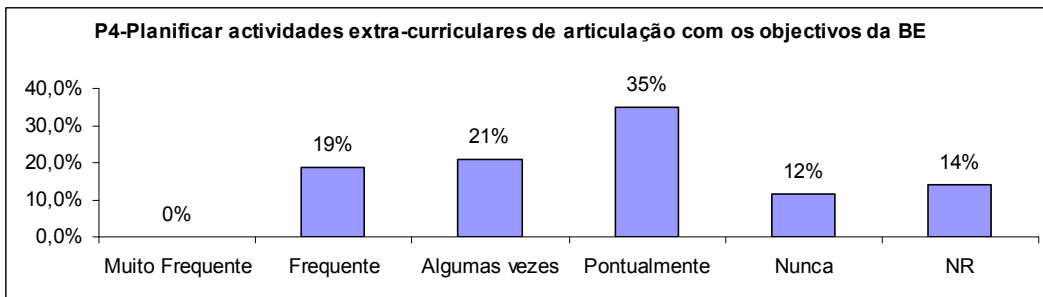
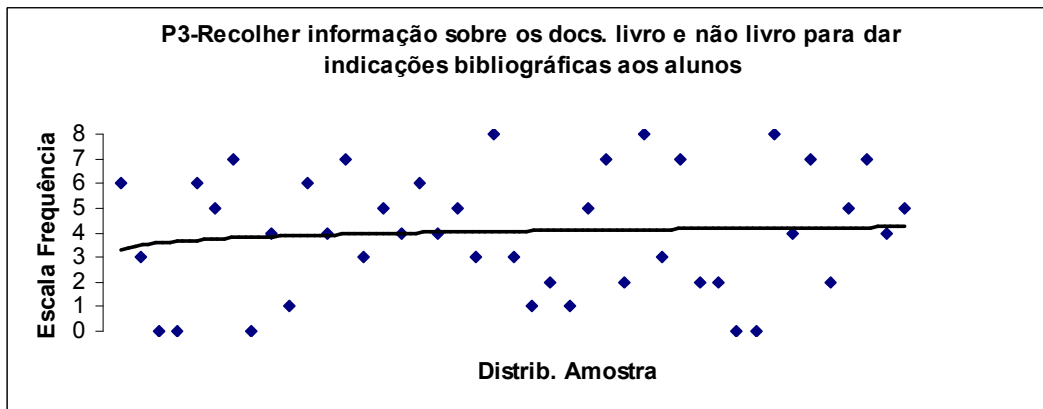
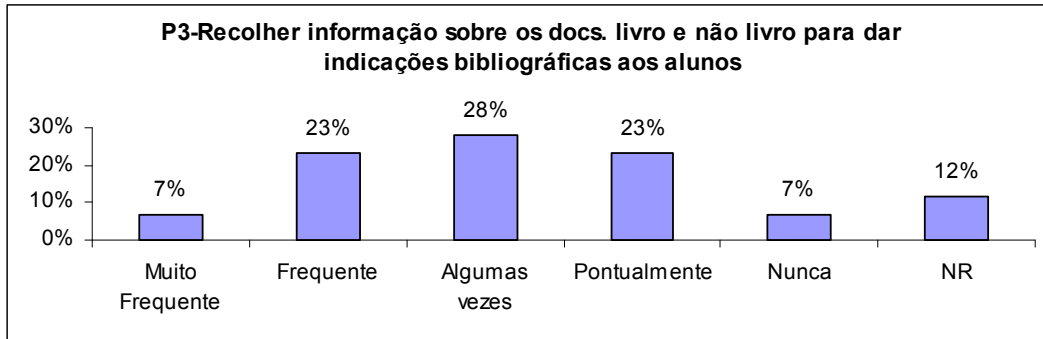




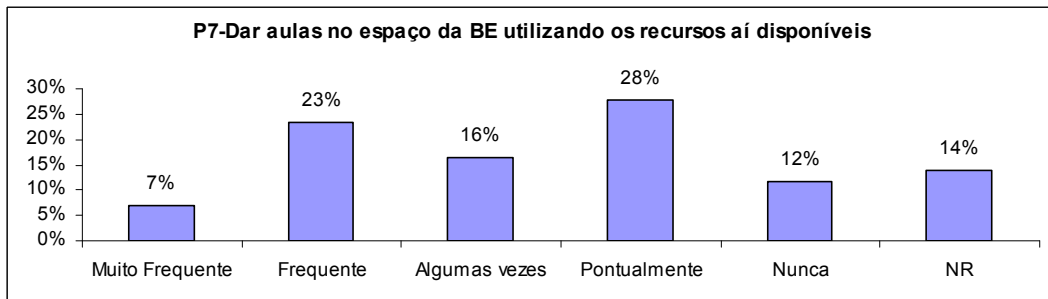
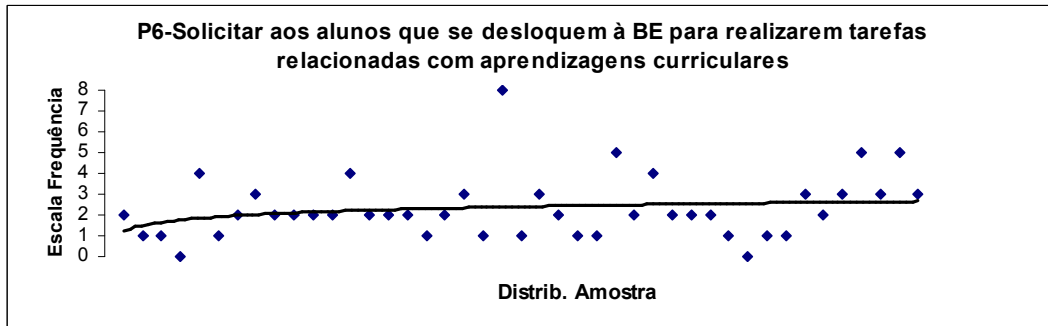
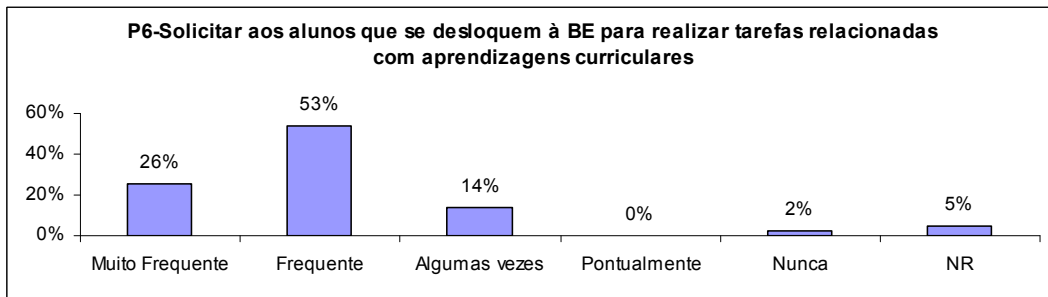
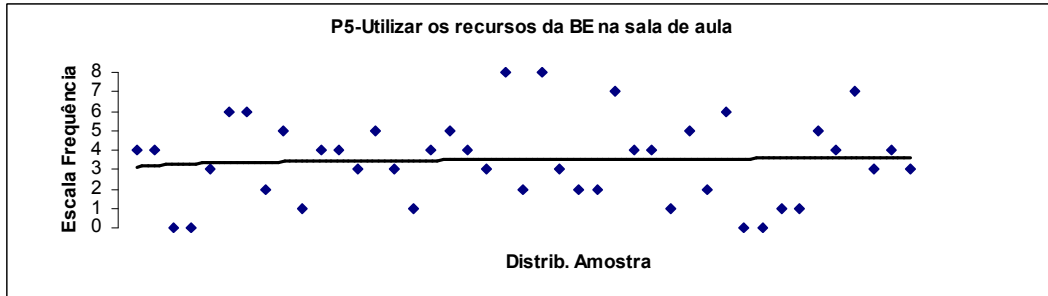
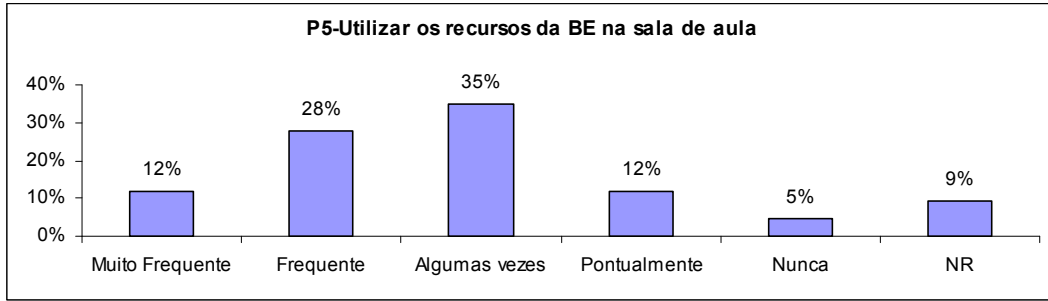


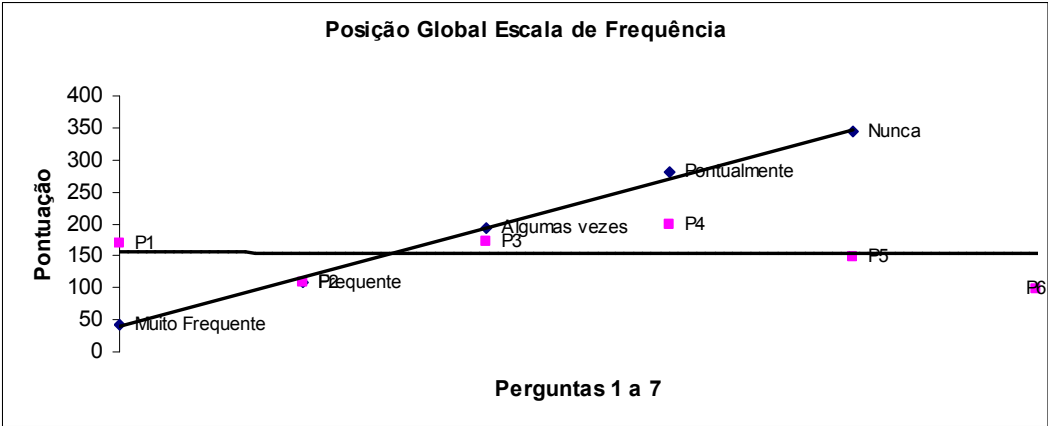
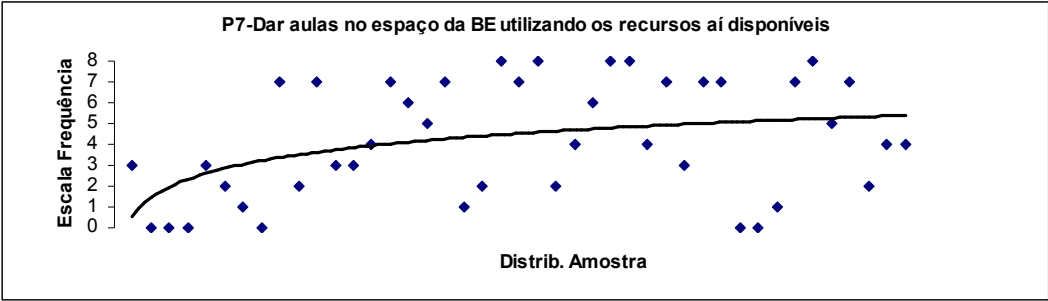
Parte III
Grupo 2



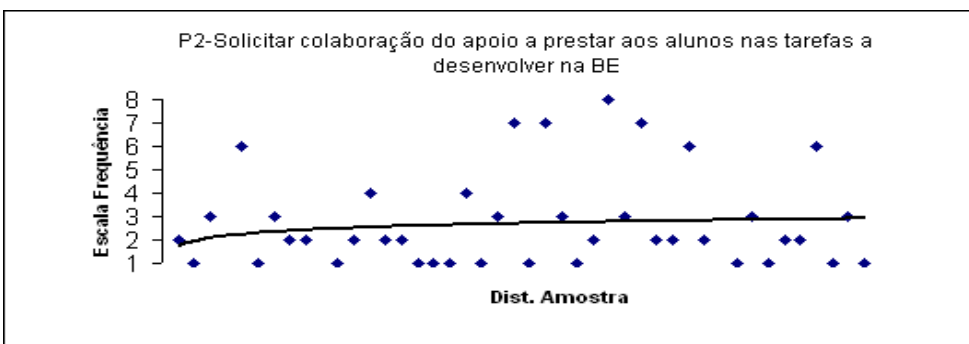
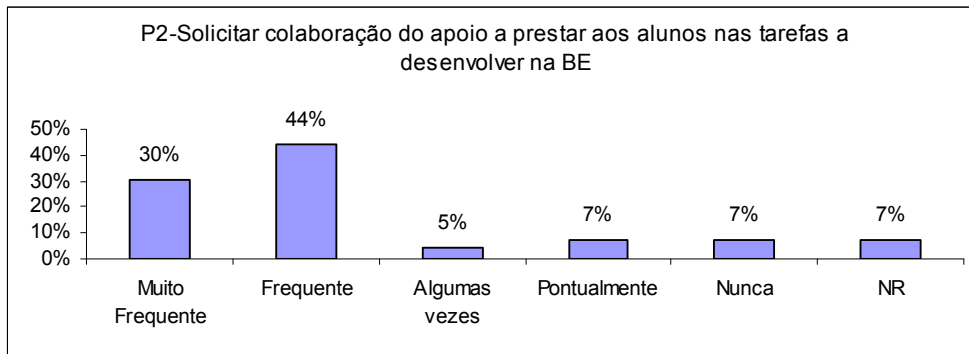
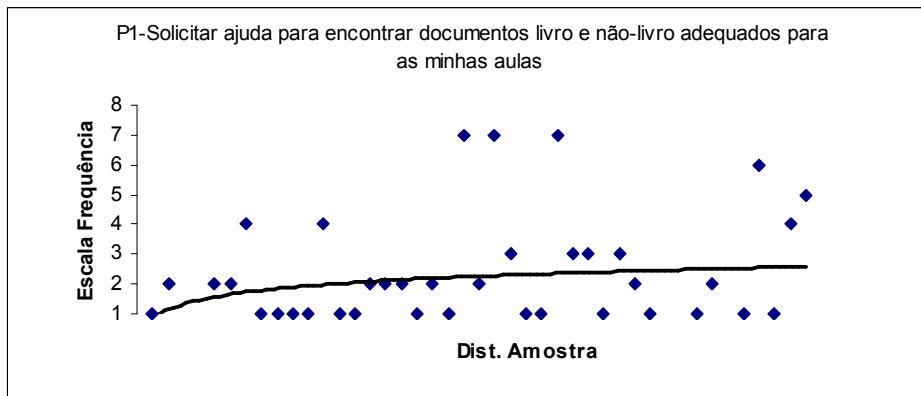
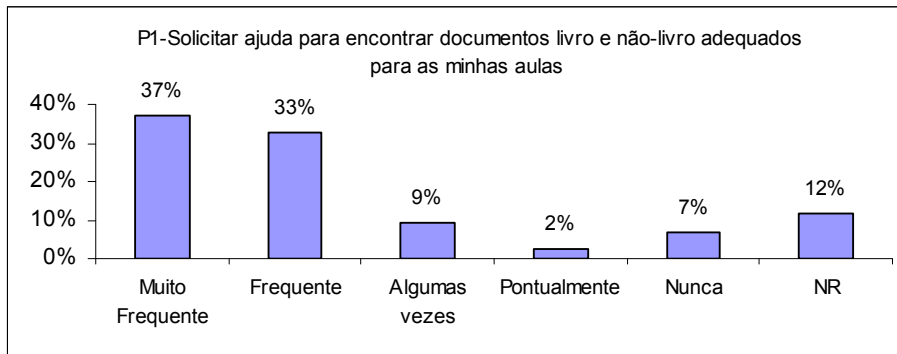


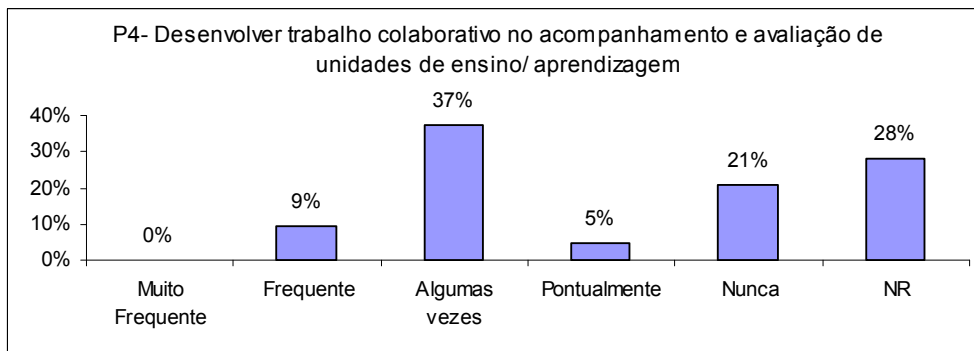
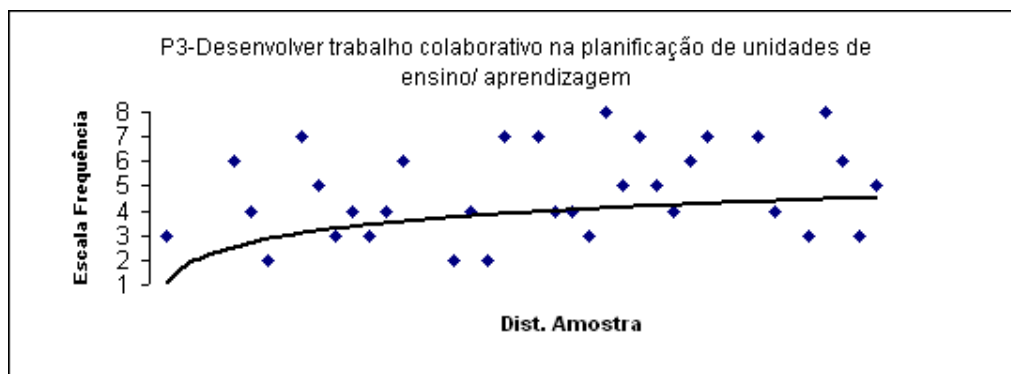
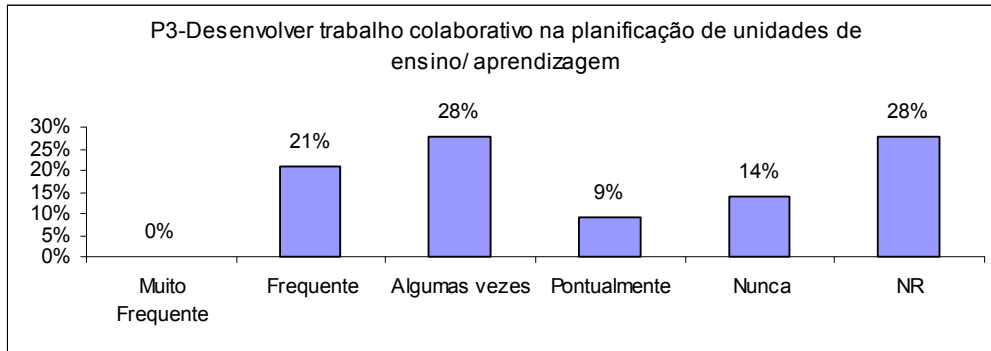
A Presença da Biblioteca Escolar na Prática Pedagógica dos Professores da EB 2,3/S Aquilino Ribeiro

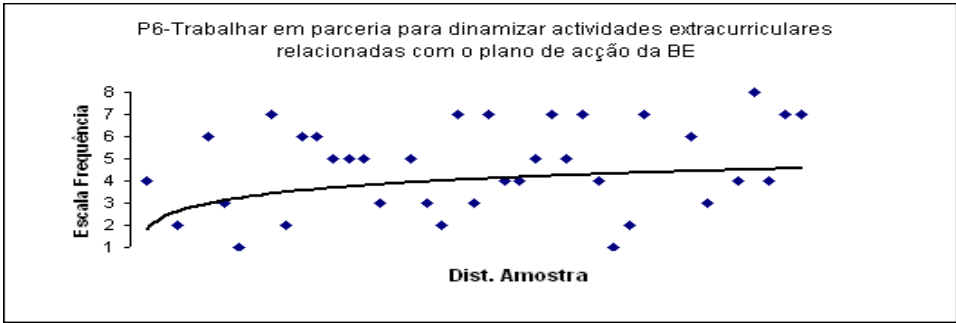
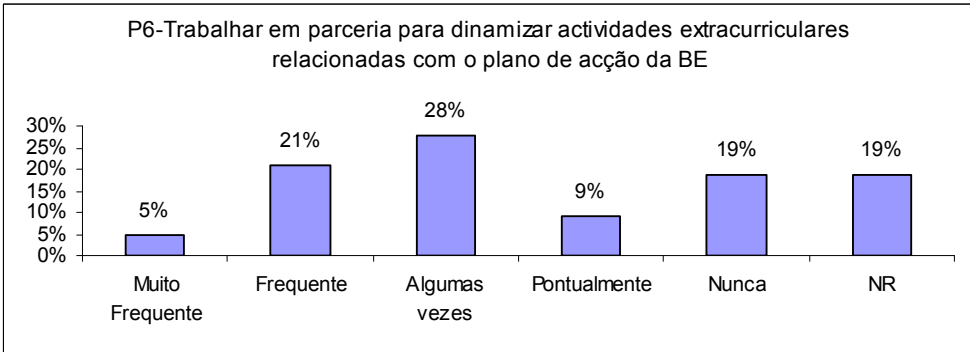
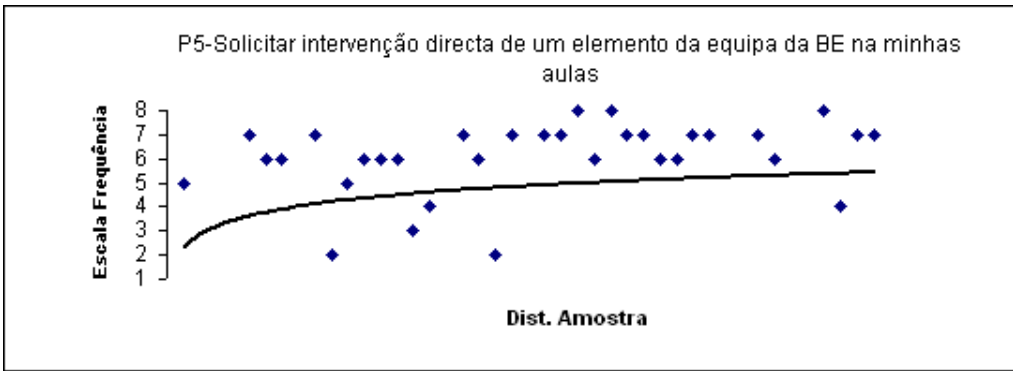
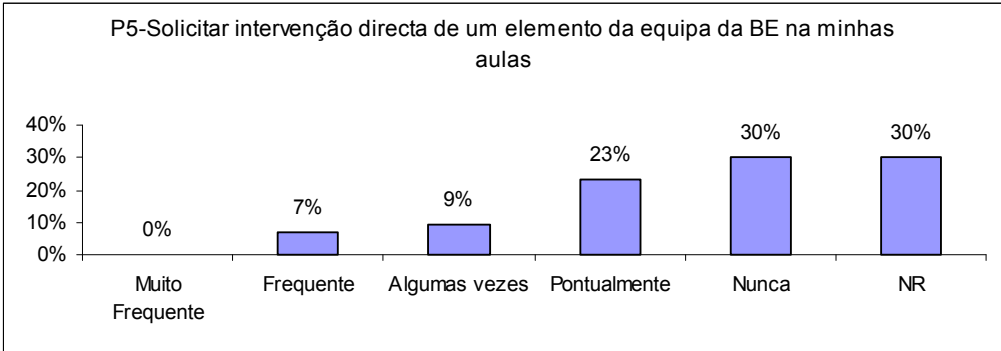


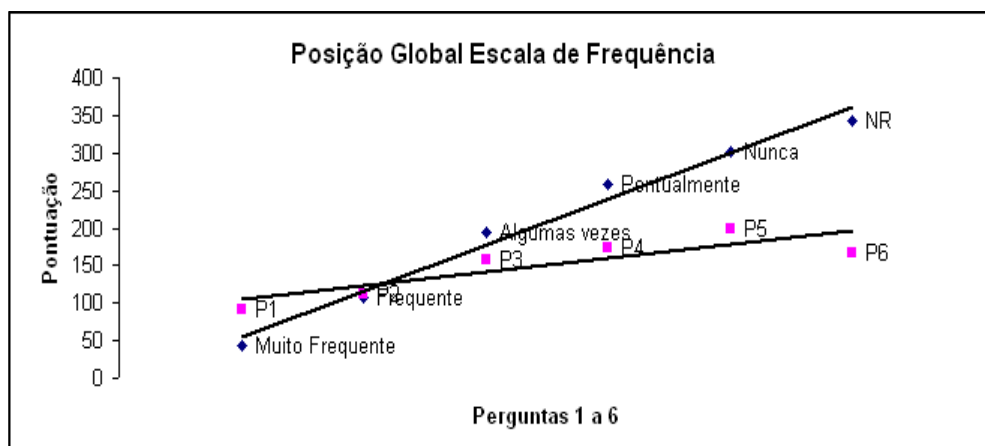
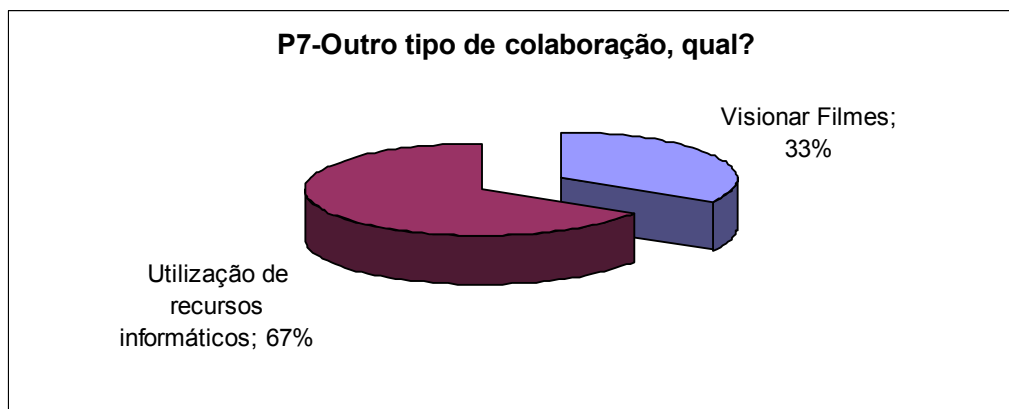
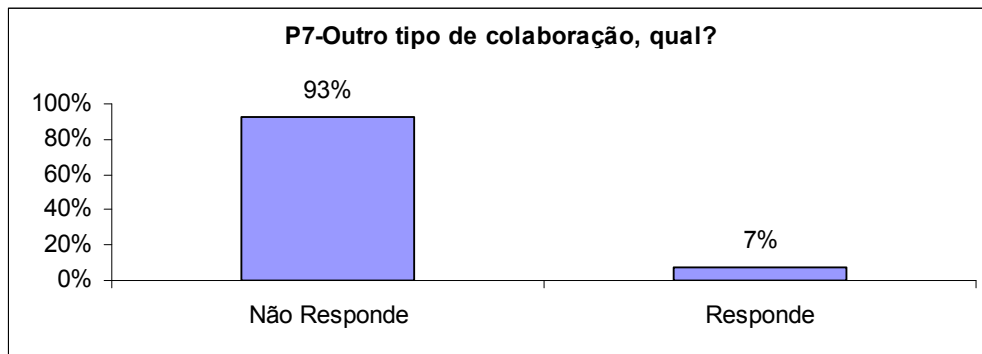


Parte III
Grupo 3

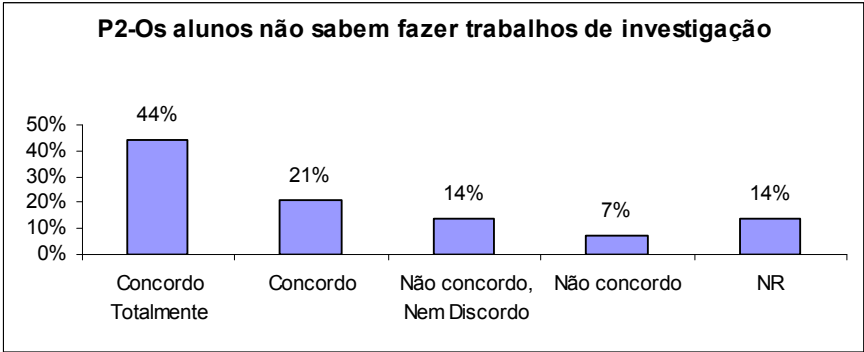
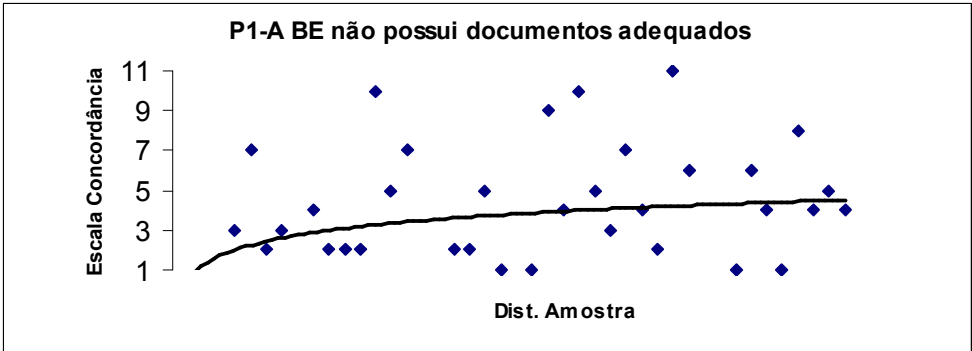
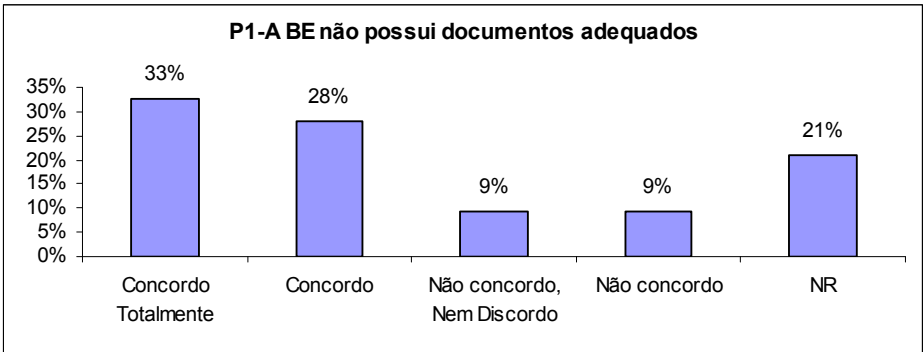


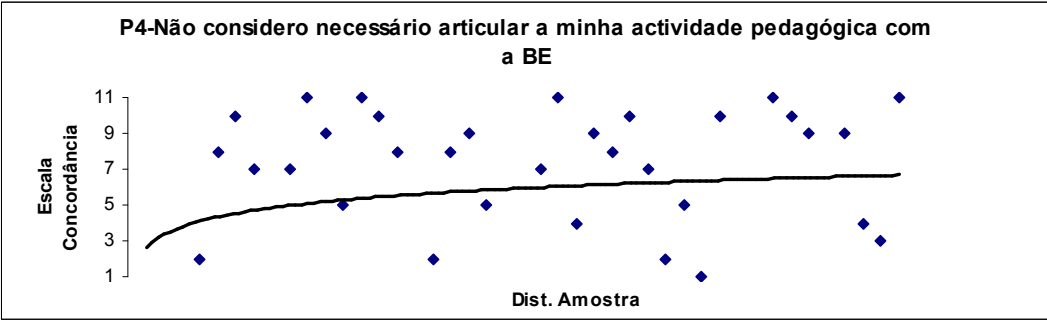
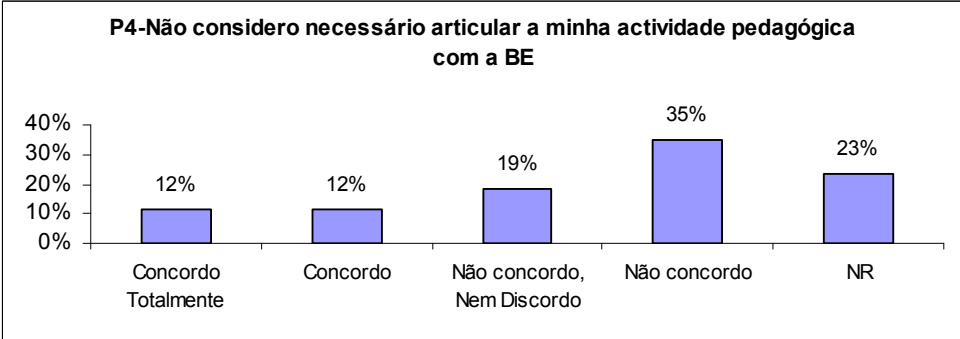
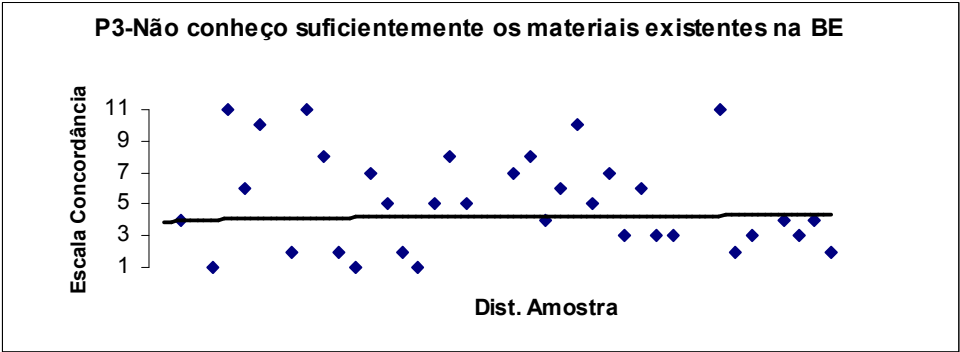
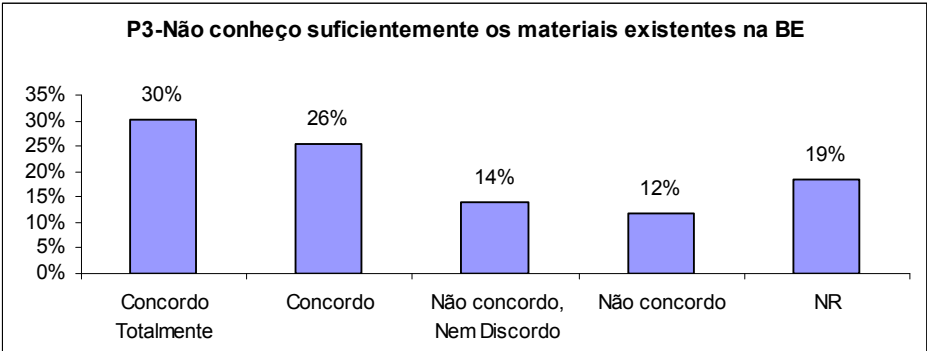


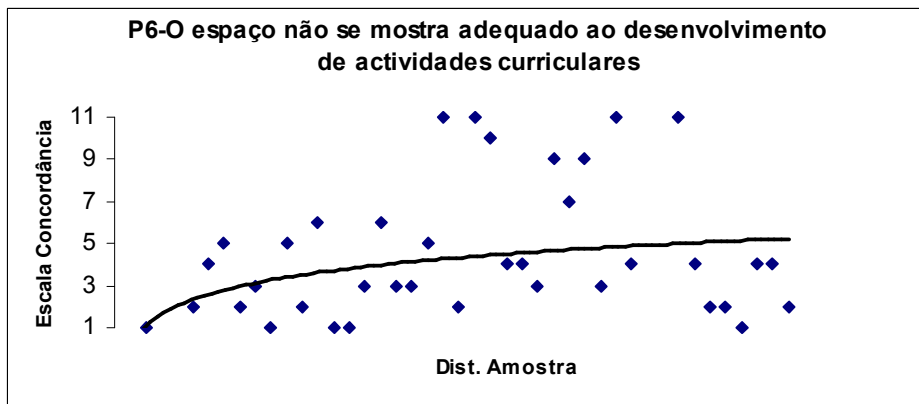
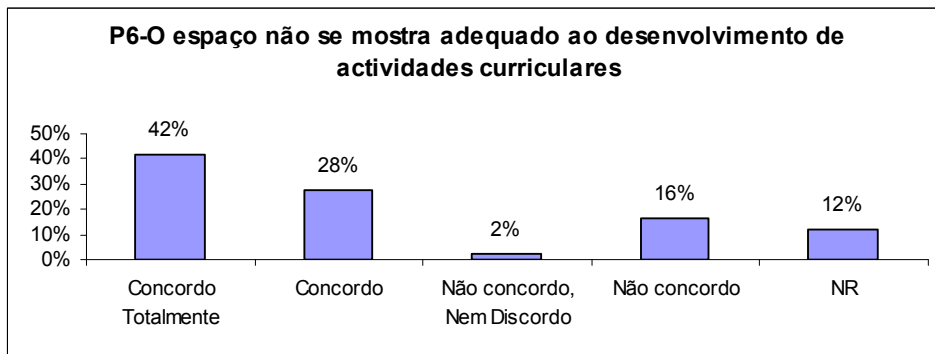
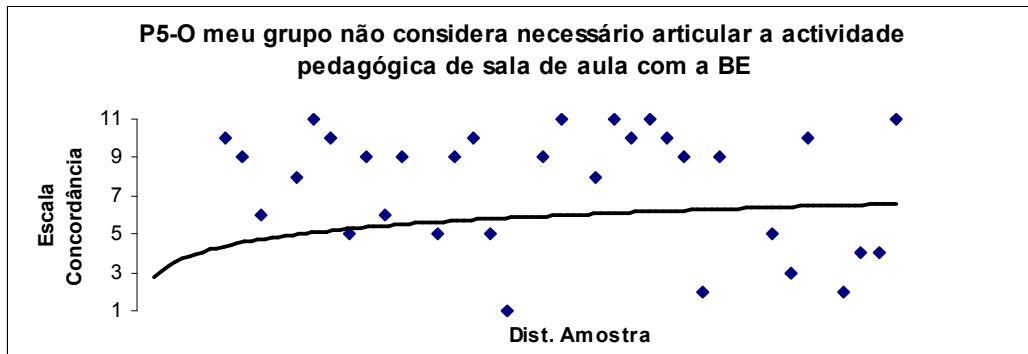
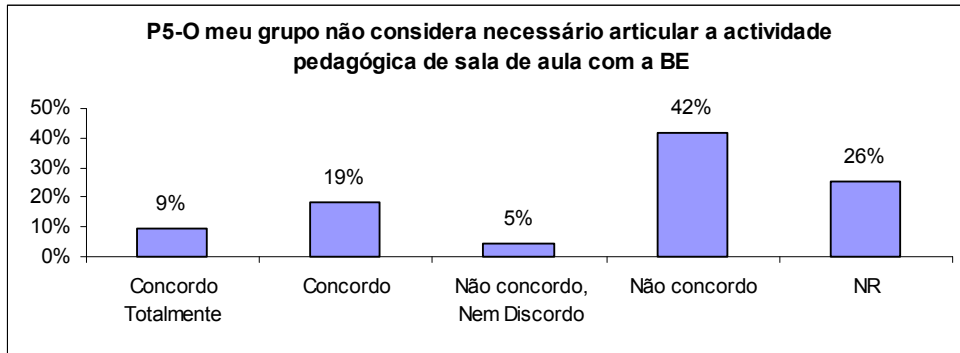


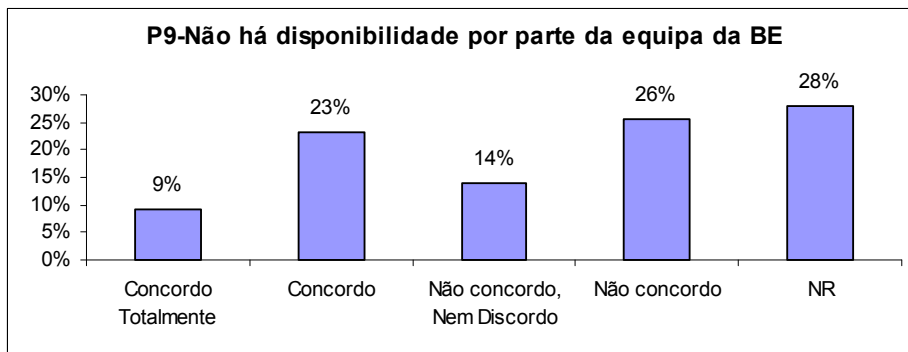
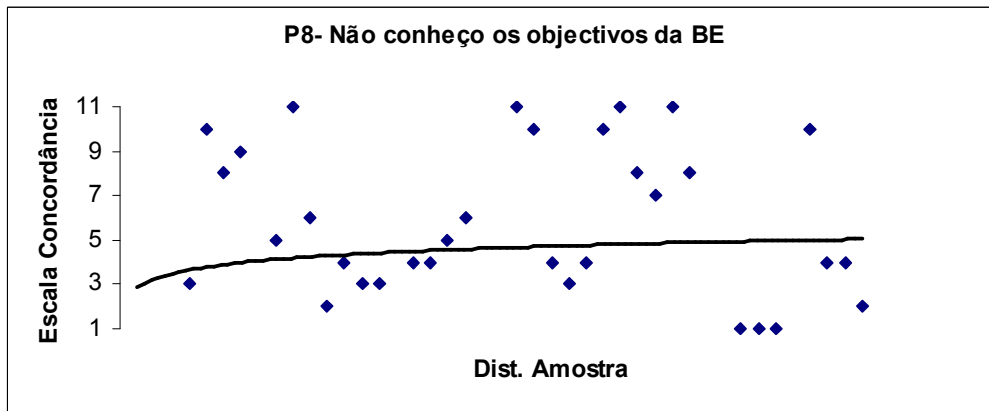
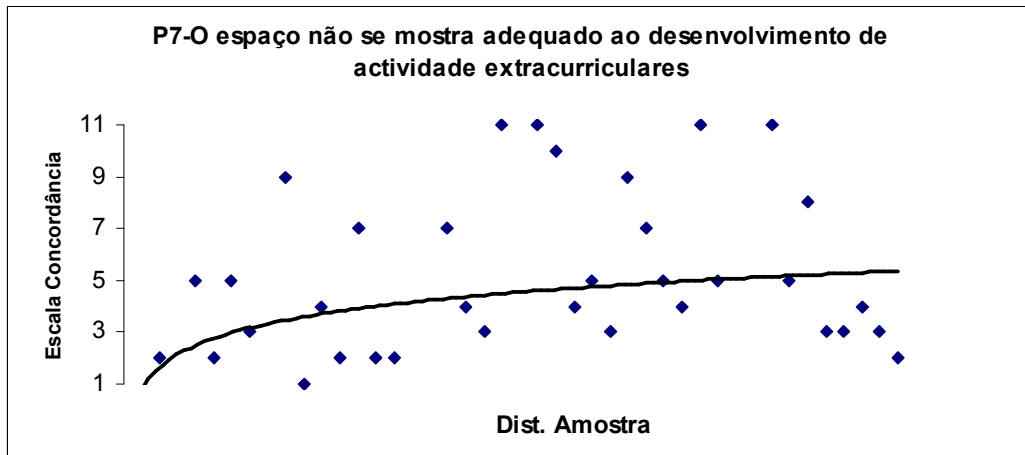
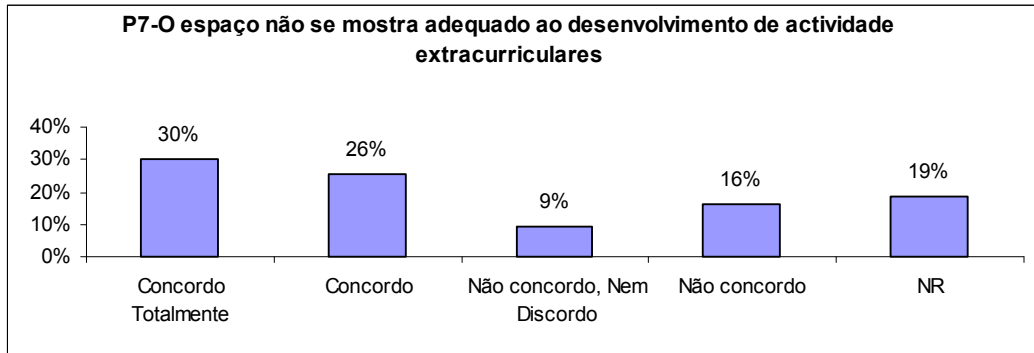


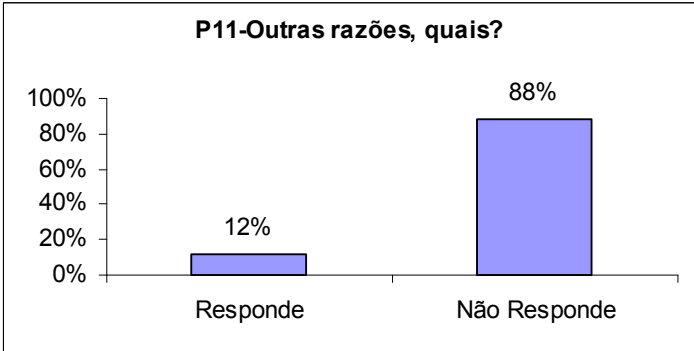
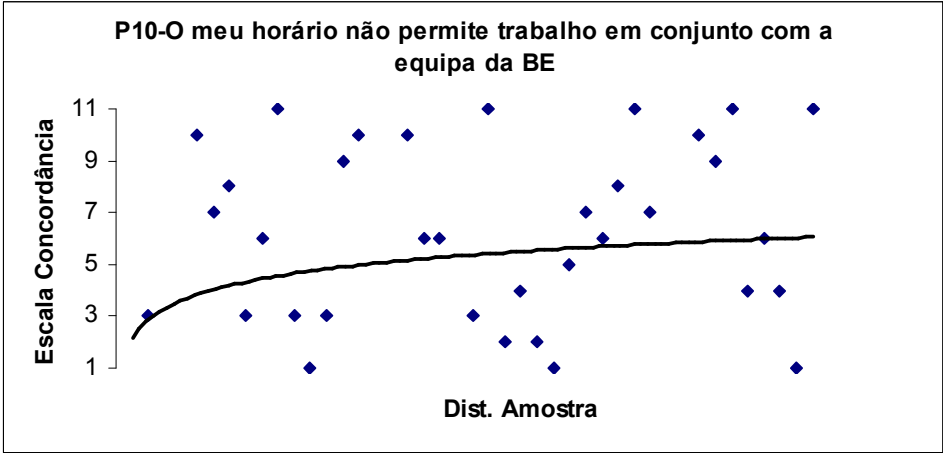
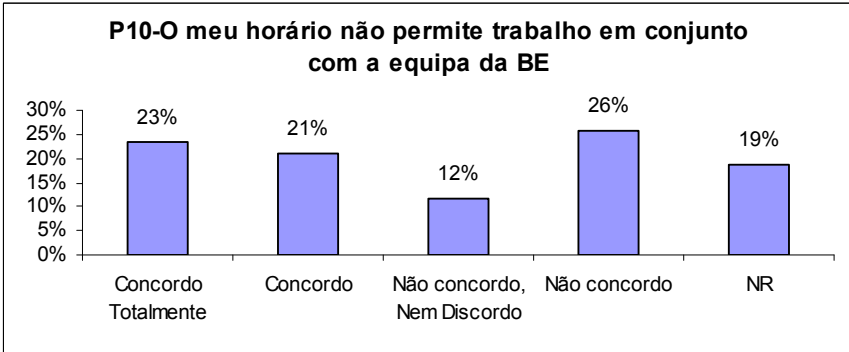
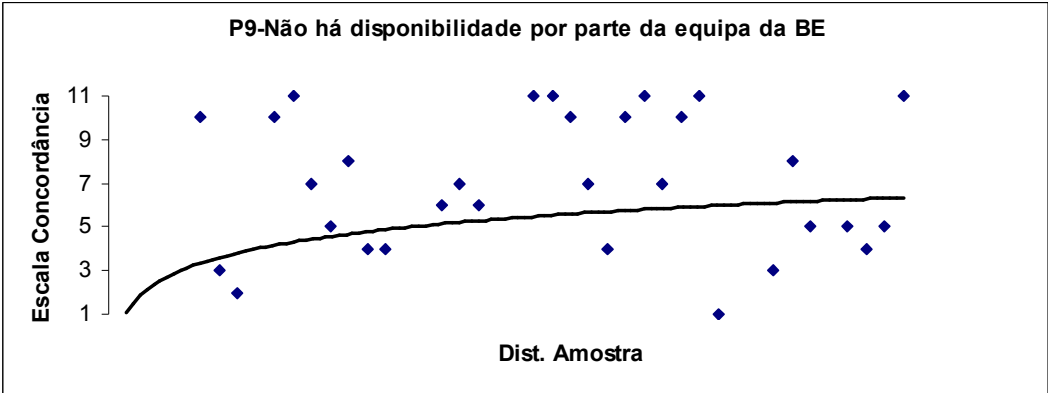
Parte III
Grupo 4

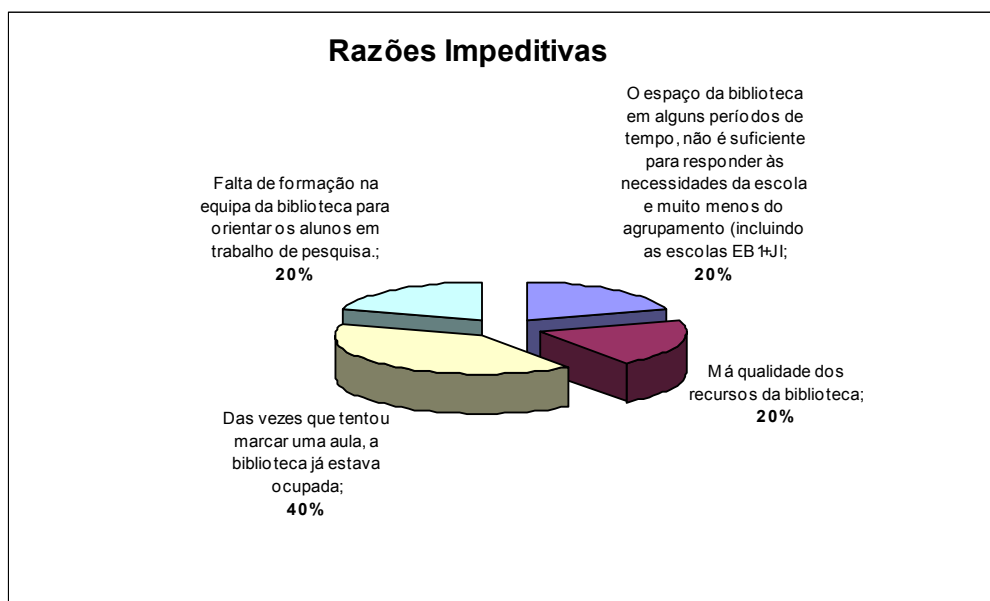




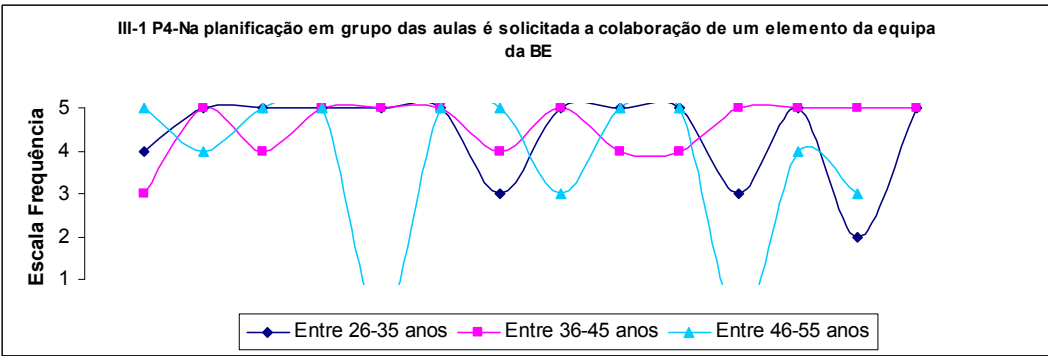
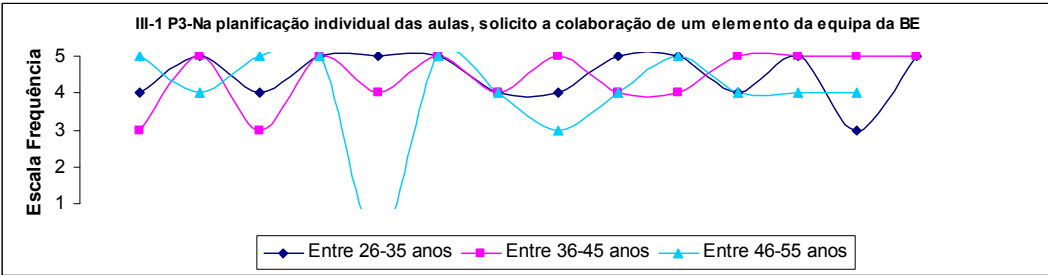
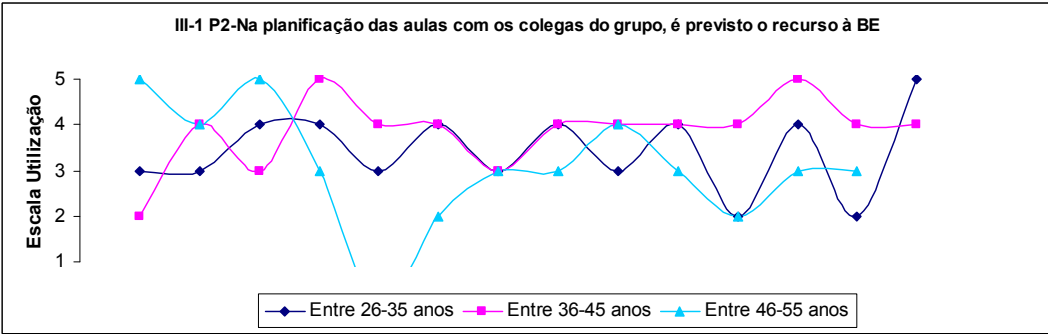
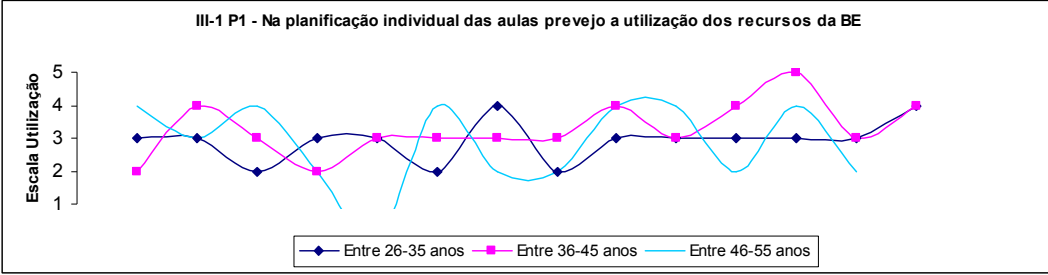


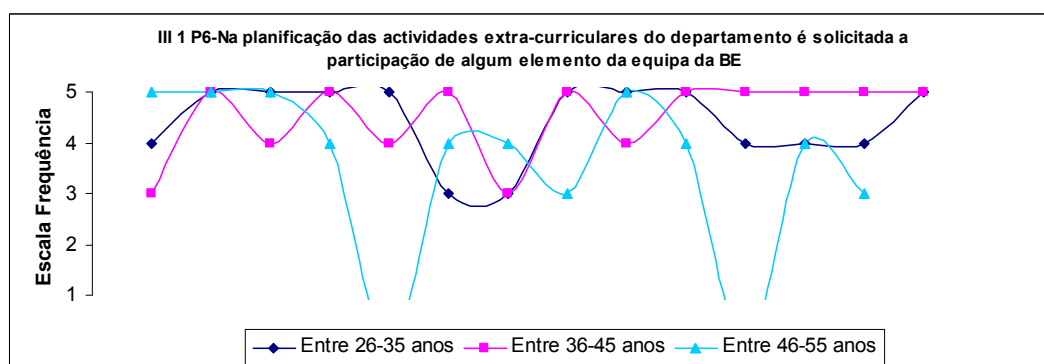
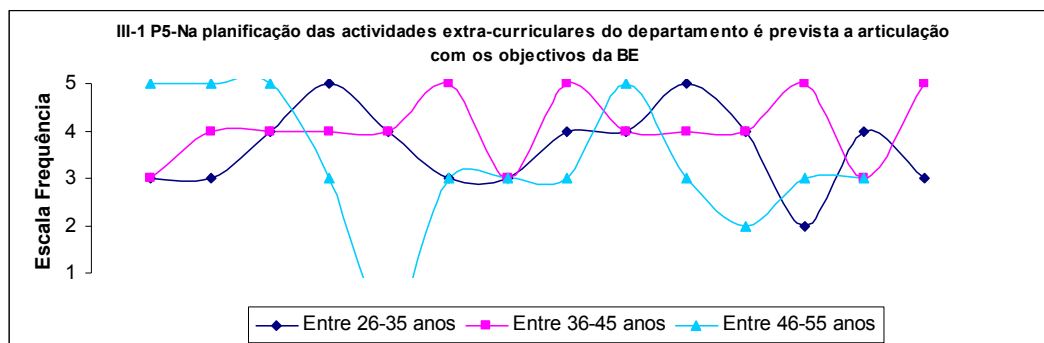




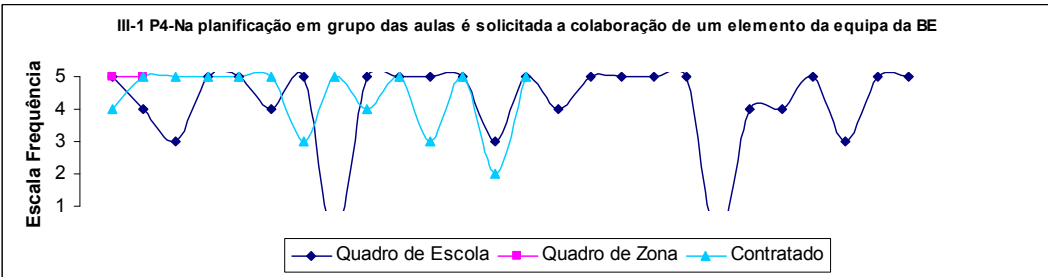
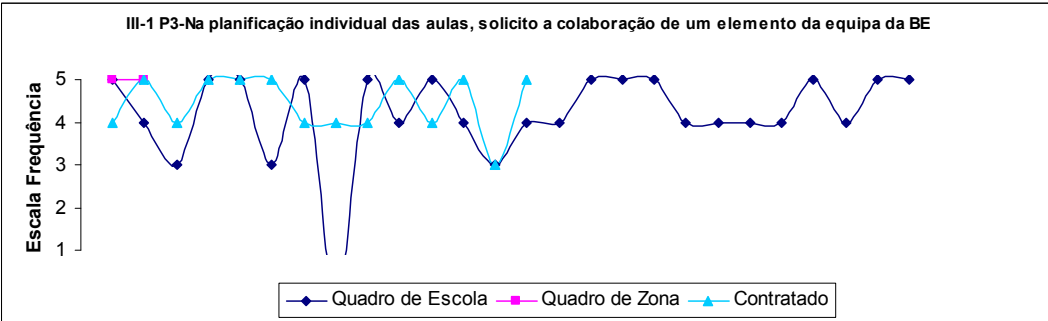
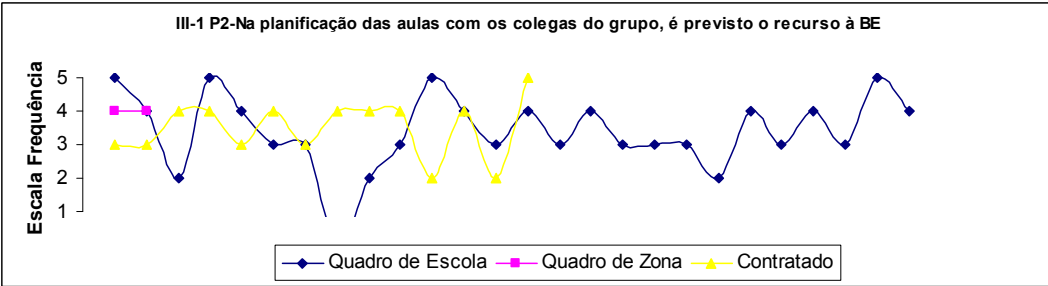
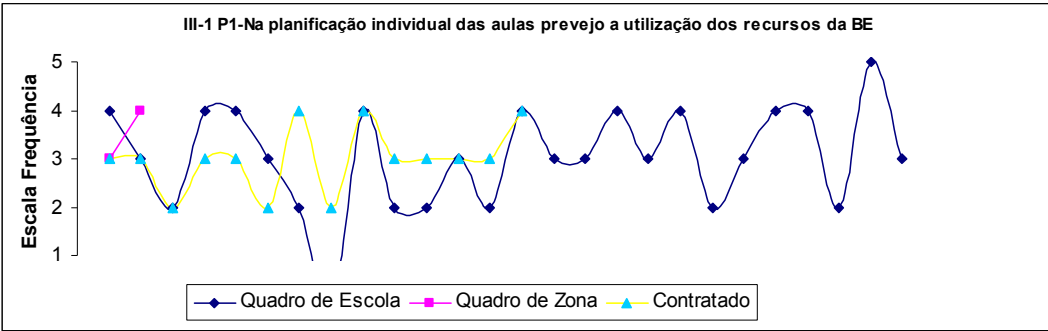


Cruzamento das variáveis idade e utilização





Cruzamento das variáveis vínculo e utilização



A Presença da Biblioteca Escolar na Prática Pedagógica dos Professores da EB 2,3/S Aquilino Ribeiro

