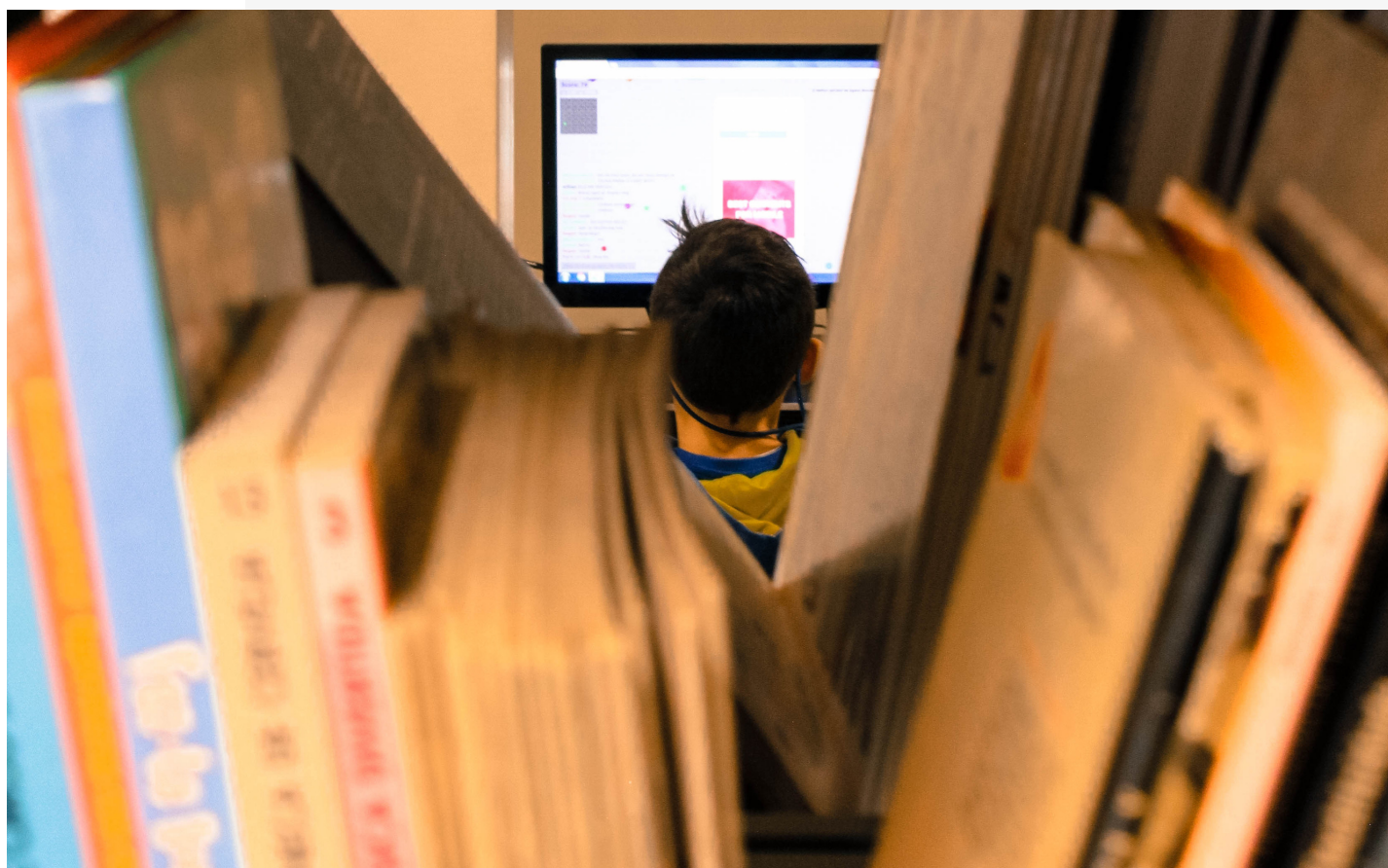


UM ESTUDO MILOBS/RBE

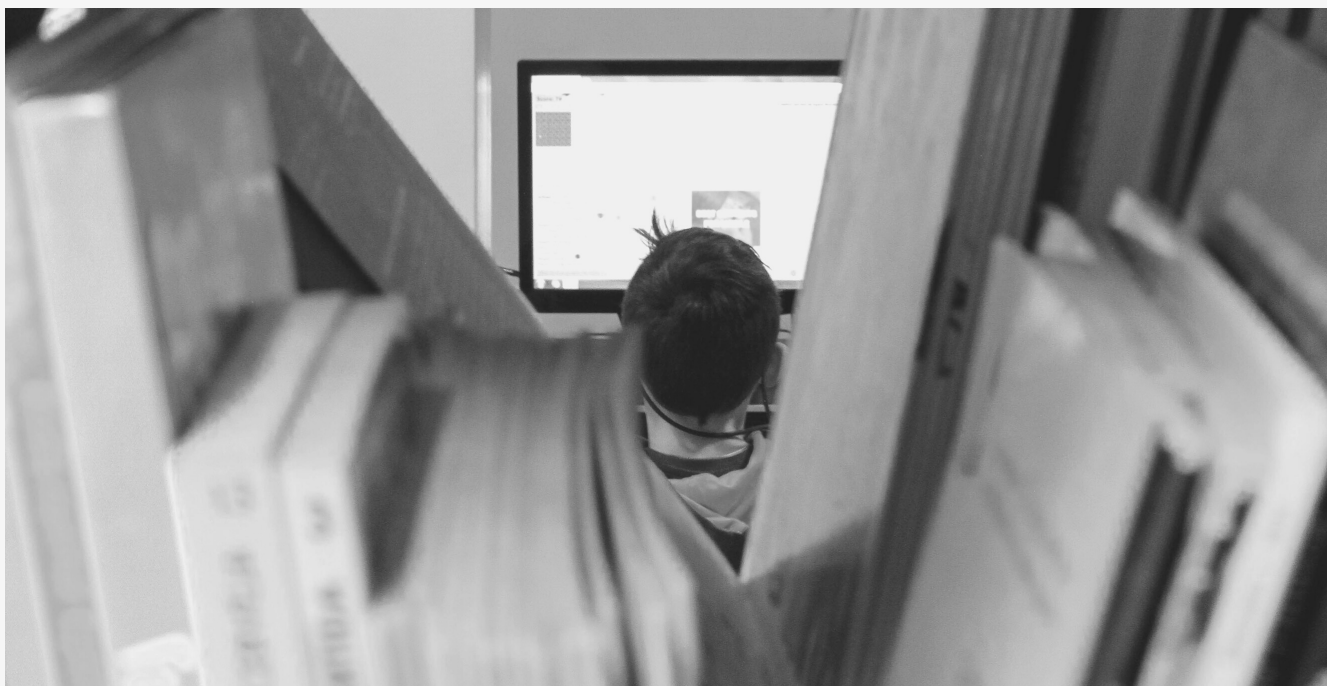
MARÇO DE 2021

LITERACIA MEDIÁTICA NAS BIBLIOTECAS ESCOLARES



AUTORAS

SARA PEREIRA - CECS/MILOBS - UNIVERSIDADE DO MINHO
MARGARIDA TOSCANO - REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES



AGRADECIMENTOS Agradecemos a todos os professores bibliotecários que muito gentilmente preencheram o questionário. Sem a sua preciosa colaboração não teria sido possível desenvolver este estudo. Agradecemos também a todos os coordenadores interconcelhios a divulgação que fizeram do questionário e o empenho na obtenção de respostas. À Coordenadora da RBE, Dr.^a Manuela Siva, fica também um agradecimento pelo seu interesse e apoio na concretização do estudo. Ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) e ao seu diretor, Professor Moisés Martins, agradecemos as condições que possibilitaram a concretização do trabalho.

FINANCIAMENTO Trabalho financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade 2020-2023, através do financiamento base, com a referência UIDB/00736/2020.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Literacia Mediática nas Bibliotecas Escolares

AUTORAS

Sara Pereira - CECS/MILObs - Universidade do Minho

Margarida Toscano - Rede de Bibliotecas Escolares

EDIÇÃO

MILObs - Observatório de Media, Informação e Literacia

EDIÇÃO GRÁFICA E DIGITAL

Catarina Navio - CECS/MILObs - Universidade do Minho

IMAGEM DA CAPA

Ana Gonçalves - Rede de Bibliotecas Escolares

ANO

2021

ÍNDICE

05	RESUMO
06	INTRODUÇÃO
07	PONTOS DE PARTIDA
11	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS
15	METODOLOGIA DO ESTUDO
16	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA
18	RESULTADOS DO ESTUDO
28	CONCLUSÕES
30	QUESTÕES PARA REFLEXÃO
31	BIBLIOGRAFIA
34	NOTAS BIOGRÁFICAS

RESUMO

O estudo sobre a situação da Educação para os *Media* em Portugal, publicado em 2011 (Pinto et al., 2011), identificava as bibliotecas escolares como atores emergentes na promoção da Literacia Mediática nas escolas. Desde então, o contexto foi evoluindo, salientando-se a publicação dos referenciais *Aprender com a Biblioteca Escolar* (RBE, 2012 e 2017) e *Referencial de Educação para os Media* (Pereira et al., 2014); a formação de professores e professores bibliotecários nesta área; a atenção e importância que a Educação para os *Media* tem assumido a nível nacional e internacional, quer em termos sociais e políticos, quer educativos. Tendo em conta o descrito e o trabalho crescente que os professores bibliotecários têm vindo a realizar no domínio da Literacia Mediática, como atestam os números de aplicação anual do *Aprender com a Biblioteca Escolar*, considerou-se importante efetuar um estudo sobre a situação atual da Educação para os *Media* no contexto da biblioteca escolar. Este estudo, realizado através da colaboração entre o Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia (MILObs) do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho e a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), teve por base a aplicação, em 2019, de um questionário *online* à totalidade dos professores bibliotecários em funções na rede pública de Escolas e Agrupamentos. Foi validado um total de 723 questionários, que corresponde a 53% da população dos professores bibliotecários. São os resultados deste estudo, que retrata o panorama da Literacia Mediática nas bibliotecas escolares – o que se tem feito e também os problemas identificados – que este relatório apresenta.

PALAVRAS-CHAVE

Bibliotecas Escolares, Literacia Mediática, Educação para os *Media*, Literacia da Informação

1. INTRODUÇÃO: IMPORTÂNCIA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Estamos cada vez mais conscientes da necessidade de informação fidedigna e rigorosa para diagnosticar problemas, tomar decisões fundamentadas e programar intervenções que sejam adequadas e eficazes. A gestão da situação de pandemia que vivemos atualmente tem demonstrado claramente essa importância. É fundamental ver para além do que escapa a um retrato impressionante e à experiência particular de cada sujeito através da análise racional e estatística de dados relevantes, da sua interpretação à luz do contexto global e do conhecimento disponível sobre o assunto.

O fim último deste estudo é contribuir para o conhecimento do panorama geral da Educação para os *Media* (EpM) nas bibliotecas escolares, fazendo o levantamento e identificando o tipo de atividades que nestas são realizadas naquele âmbito e, também, os principais obstáculos que se colocam ao seu desenvolvimento. O estudo pretende igualmente sugerir linhas de atuação nesta área.

2. PONTOS DE PARTIDA

Em 2011, num estudo encomendado pela Entidade Reguladora da Comunicação (ERC) e desenvolvido por investigadores da Universidade do Minho (Pinto et al., 2001), as bibliotecas escolares surgem como principais atores da EpM nas escolas, sobretudo nas áreas do jornalismo escolar, da literacia digital e do cinema. Tratavam-se ainda, no entanto, de atividades e projetos desenvolvidos de forma local, sem linhas de orientação explicitamente definidas.

Um ano depois daquele estudo, em 2012, a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) publica a 1.^a edição do *Aprender com a Biblioteca Escolar (AcBE)*, documento que passa a constituir uma referência fundamental para o trabalho a desenvolver nas bibliotecas escolares. Tendo por destinatários, nesta 1.^a edição, os alunos de educação pré-escolar e os do 1.^o, 2.^o e 3.^o ciclos do ensino básico, o AcBE define conhecimentos, capacidades e atitudes/valores a promover nas áreas das Literacias da Leitura, Mediática e de Informação.

Além de descritores de aprendizagem orientadores, o AcBE propõe recursos e atividades para apoiar os professores bibliotecários (PB) na sua operacionalização, em articulação com outros docentes e com as diferentes disciplinas/áreas curriculares.

Numa 2.^a edição, de 2017, procedeu-se à revisão do anterior e estenderam-se os descritores de desempenho ao ensino secundário. A publicação foi complementada com a criação do sítio [*Aprender com a Biblioteca Escolar*](#), um espaço agregador de sugestões de atividades e de ferramentas digitais facilitadoras da implementação das Literacias da Leitura, Mediática e de Informação.



Fig. 1 – Educação para os Media em Portugal, Pinto et al., 2011

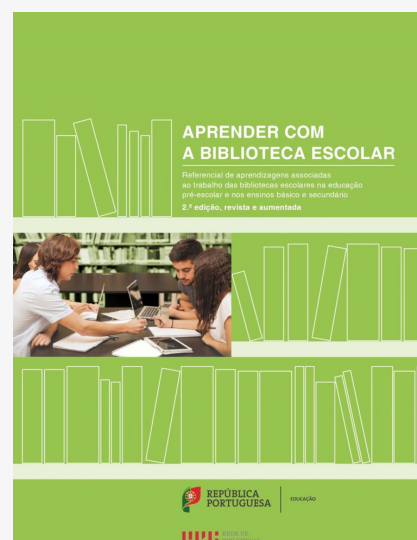


Fig. 2 – Aprender com a Biblioteca Escolar, RBE, 2017

Analogamente ao verificado noutros países, a Direção-Geral da Educação lança, em 2014, o *Referencial de Educação para os Media* (REpM), neste momento em atualização e revisão. Abrangendo desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, o REpM estabelece os conhecimentos, capacidades e atitudes/valores a serem desenvolvidos, de forma progressiva, em torno de 12 temas fundamentais da Educação para os *Media*: comunicar e informar; compreender o mundo atual; tipos de *media*; as TIC e os ecrãs; as redes digitais; entretenimento e espetáculo; publicidade e marcas; produção e indústria/ profissionais e empresas; os *media* como construção social; audiências, públicos e consumos; liberdade e ética, direitos e deveres; nós e os *media*.

Em termos de implementação, o REpM sugere a articulação da Literacia Mediática com outras modalidades de literacia, a adoção de metodologias e abordagens diversificadas e de contextos distintos: formal ou informal; transversal, transdisciplinar ou disciplinar; e ainda a partir da biblioteca escolar, reconhecida como um parceiro fundamental para o desenvolvimento da EpM. Importa salientar outros dois documentos, de publicação mais recente, que constituem quadros globais de referência para o trabalho pedagógico e a organização do sistema de ensino não superior. Referimo-nos ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e à *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (GTEC, 2017).

O primeiro torna a EpM incontornável, ao defender que os estudantes que concluem a escolaridade obrigatória devem estar capacitados para: compreender a realidade atual e os seus complexos desafios; analisar e avaliar criticamente a informação; pensar e tomar decisões de forma livre, crítica e fundamentada; intervir na sociedade consciente e responsabilmente; comunicar e interagir através de todos os meios à sua disposição.



Fig. 3 – Referencial de Educação para os *Media*, Pereira et al., 2014

A *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* é um dos instrumentos de política pública que contribui para a consecução do referido Perfil e que, justamente, torna a EpM obrigatória em, pelo menos, dois ciclos do ensino básico, através de abordagem transversal ao currículo no 1.º ciclo (e na educação pré-escolar) e na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento nos 2.º e 3.º ciclos.



Fig. 4 – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, Martins et al., 2017



Fig. 5 – Estratégia nacional de Educação para a Cidadania, GTEC, 2017

2.1 APRENDER COM A BIBLIOTECA ESCOLAR

O *Aprender com a Biblioteca Escolar* teve uma 1.ª fase de implementação, na educação pré-escolar e nos três ciclos do ensino básico, num conjunto de escolas piloto selecionadas e particularmente acompanhadas pelo Gabinete RBE, entre 2012 e 2015. A partir deste último ano, a aplicação generalizou-se a todas as escolas interessadas, com um reforço da participação do ensino secundário desde 2018-2019. Que conclusões se inferem dos sucessivos relatórios anuais?

Logo na fase piloto, de 2012 a 2015, a Literacia Mediática foi a menos integrada no trabalho pedagógico, tendo apenas 16% de escolas selecionado esta área, contra 36% que escolheram a Literacia da Informação e 48% a Literacia da Leitura.

Os PB e os docentes participantes declararam que a área da Literacia Mediática era a que menos dominavam e, também, a que consideravam mais difícil de integrar no currículo. Indicaram igualmente, sobretudo no 1.º ciclo, grandes constrangimentos ao nível do equipamento informático e da Internet.

À medida que a implementação do AcBE se vai alargando conclui-se que existem mais escolas a trabalhar a área da Literacia Mediática (27%), mas o número de atividades mantém-se baixo (17%) comparando com as áreas da Leitura (54%) e da Informação (29%), conforme se pode observar nos gráficos seguintes:

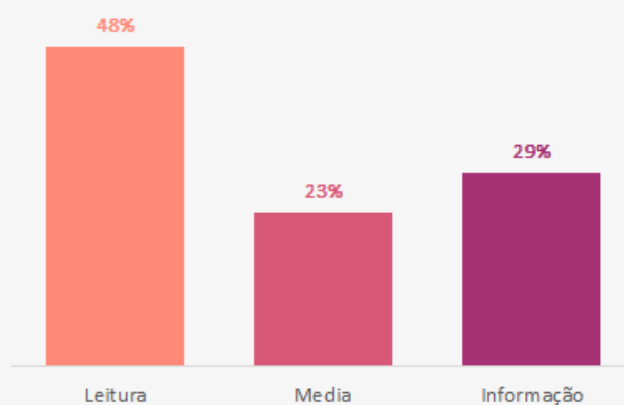


Fig. 6 - % de escolas por área de literacia (N=1824) no ano 2018-2019.
Fonte: RBE, 2019, p. 3

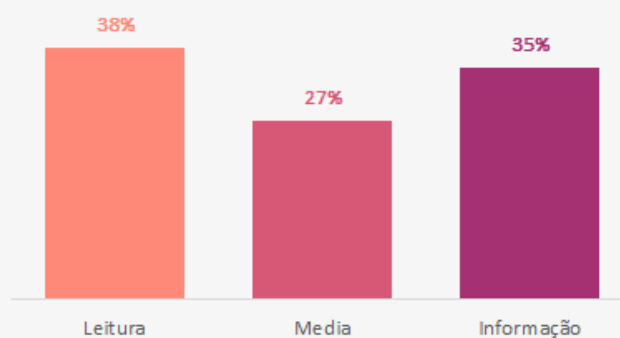


Fig. 7 - % de atividades por área de literacia (N=29.489) no ano 2018-2019.
Fonte: RBE, 2019, p. 6

No ano letivo de 2018-2019, o n.º total de escolas/bibliotecas que aplicaram o AcBE foi de 1.824, as quais dinamizaram 29.489 atividades de literacia (RBE, 2019, p. 3 e 6). Em 2019-2020, o confinamento gerado pela pandemia Covid19 levou a uma diminuição das escolas envolvidas, que baixaram para 1.559 (menos 12%), assim como do n.º de atividades de literacia realizadas que foi de 21.084 (menos 28%) (RBE, 2020, p. 3 e 6). De referir que estes dados são obtidos através da Base de Dados RBE, anualmente atualizada por cada professor bibliotecário.

O presente estudo teve como ponto de partida o quadro de referências anteriormente descrito e este trabalho existente no terreno.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Em sociedades onde a informação se encontra por todo o lado e acessível através de tecnologias móveis de uso pessoal como os *smartphones*, o papel das bibliotecas escolares como centros de aprendizagem e não meros centros de recursos é primordial. É essa a perspetiva apontada por estudiosos e por instituições de referência na área como, por exemplo, a [*American Association of School Librarians*](#) (AASL) ou a [*International Federation of Library Associations and Institutions*](#) (IFLA). As últimas Diretrizes para a biblioteca escolar publicadas pela IFLA em 2015 e traduzidas pela RBE em 2016, acentuam claramente essa dimensão. Os recursos - desde as instalações, coleções e tecnologia aos recursos humanos - são apenas meios para que as bibliotecas escolares possam cumprir o seu propósito moral, que é o de fazer a diferença na vida de crianças e jovens, assim como o propósito educacional de melhorar o ensino e a aprendizagem (2016, p. 14). Não obstante as diferenças observáveis por todo o mundo, as bibliotecas escolares têm uma função comum que é a de constituírem “um centro de ensino e aprendizagem que fornece um programa educativo integrado nos conteúdos curriculares.” (IFLA, 2016 p. 19).

As Diretrizes da IFLA são também claras na defesa de que os PB “devem concentrar-se em atividades pedagógicas fundamentais”, entre as quais surge, logo a seguir à promoção da leitura, a “Literacia dos *Media* e da Informação (competências de informação, fluência em informação, Literacia Mediática, Transliteracia)” (2016, p. 44). Relativamente à promoção da Literacia Mediática e de Informação, tendo por referência o [*Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*](#), publicado em 2011 pela UNESCO, a IFLA considera três áreas fundamentais de ensino:

- “1. Conhecimento e compreensão dos *media* e da informação para a participação democrática e social;
2. Avaliação de textos dos *media* e de fontes de informação (tendo em consideração por quem e para quem foram criados e qual é a mensagem); e
3. Produção e uso de *media* e informação.” (2016, p. 46)

Mais recentemente, no [*IFLA Statement on Digital Literacy*](#) (2017), esta instituição salienta de novo a importância da Literacia Mediática e de Informação. Partindo da constatação de que o acesso físico à tecnologia não resolve, por si só, a exclusão digital, e perante alguma fluidez do conceito de Literacia Digital, a IFLA salienta várias dimensões a englobar neste: competências técnicas básicas; competências relacionadas com segurança *online*, privacidade e proteção de dados; capacidade de uso criativo da tecnologia; conhecimentos e comportamentos de acordo com padrões éticos e de cidadania global; e, ainda, Literacia Mediática e Informacional. (2017). Ao contrário de um outro enfoque que tende a centrar a Literacia Digital nas competências técnicas de acesso, organização, produção e comunicação de informação, e de interação nas múltiplas redes e plataformas da Internet, a IFLA considera que a Literacia Mediática e Informacional é uma parte central desse processo de empoderamento digital não relegando para um plano secundário as competências de análise e de pensamento crítico.

Ross Todd, num texto relativo ao estudo que realizou com Caroline Khulthau junto de estudantes das bibliotecas escolares do Ohio, partilha justamente dessa ideia de que as literacias tecnológicas englobam as competências mediáticas, incluindo de pensamento crítico e de comunicação, bem como capacidades de uso apropriado e ético da tecnologia para o acesso, recuperação, produção e divulgação da informação através de meios eletrónicos, da Internet e das suas múltiplas redes (Todd, 2003, p. 7).

Autores de referência no desenvolvimento do programa RBE, Ross Todd e Caroline Khulthau demonstram, no referido estudo, a importância de promoção das literacias a par da promoção da leitura, muito particularmente das Literacias Tecnológicas e de Informação, a fim de que a biblioteca seja um agente dinâmico de ensino e de aprendizagem (2005, p. 84 e 85). Todd e Khulthau salientam ainda o trabalho articulado com a sala de aula e o currículo e a importância de PB e professores curriculares assumirem responsabilidades partilhadas nessa articulação (2005, p. 86).

Espaço de acesso universal à informação e à tecnologia, de leitura livre e autónoma, espaço de socialização e de cidadania, onde cabem aprendizagens formais e não formais, a biblioteca escolar tem funções essenciais de mediação e de intervenção relativamente ao currículo e às Literacias da Leitura, Mediática e de Informação. Nessas funções, graficamente na figura 8, a biblioteca escolar surge

fundamentalmente como um centro de literacia aberto a toda a comunidade escolar, onde o PB e os docentes das diferentes áreas/ disciplinas curriculares trabalham sistemática e colaborativamente para integrar no ensino diferentes modalidades e dimensões de literacia, de acordo com padrões nacional e internacionalmente definidos.

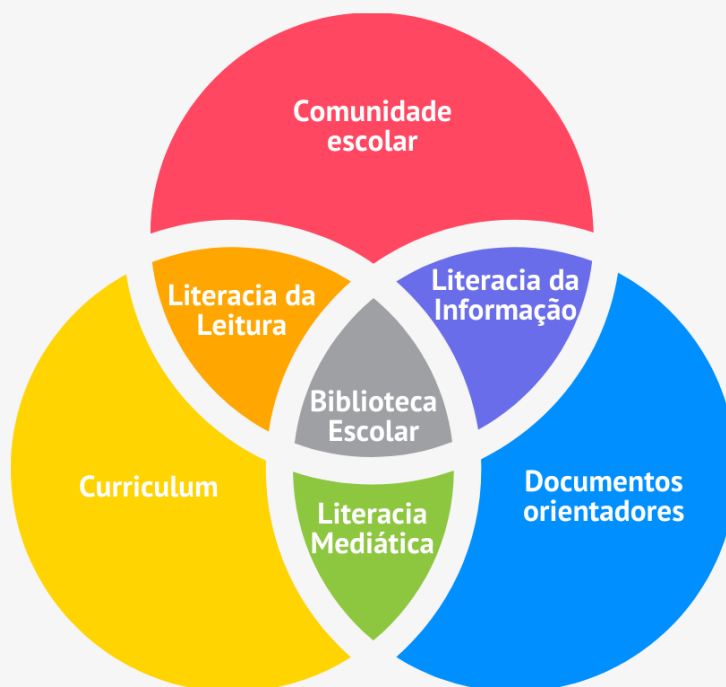


Fig. 8 - Modelo de trabalho articulado da Biblioteca Escolar
Fonte: Pereira & Toscano, 2021

A Comissão Europeia (CE) e a UNESCO são duas das instituições que mais têm contribuído para a definição do campo da Literacia Mediática. A CE define-a deste modo: “capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos.” (2009, art.º11). Por sua vez, a UNESCO adotou o conceito de *Media and Information Literacy* (MIL), remetendo para uma dimensão explicitamente mais abrangente que incorpora na própria expressão elementos da Literacia Mediática e da Literacia de Informação, considerando que:

“Por um lado, a Literacia Informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, a literacia mediática enfatiza a capacidade de compreender as funções dos *media*, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de envolver-se racionalmente com os *media* tendo em vista a autoexpressão.” (UNESCO, 2011, p.18)

Independentemente de alguma diversidade de conceitos e termos existentes entre instituições, autores e até países, importa esclarecer que ambas, Literacia Mediática e de Informação, têm por objeto as questões de acesso, compreensão, avaliação e também de criação e produção ligadas à informação e outros conteúdos, dando grande relevo à análise e pensamento críticos e às questões éticas relativas à informação e à comunicação.

Constituem, pois, duas áreas de literacia que se cruzam, complementam e até se contaminam. Não obstante, podemos distinguir a primeira por se focar mais nos conteúdos mediáticos e englobar na análise crítica a própria indústria mediática e os seus efeitos sobre os atores sociais. Há questões que estão para além da informação e que são específicas da Literacia Mediática: o que é que se passa para além dos ecrãs? Das redes sociais? Que interesses servem? Como funcionam os algoritmos? De que modo condicionam a informação que recebemos? Que propósitos são os de quem informa? Como funciona a indústria dos *media*? Como é construída a realidade através dos *media*? Que efeitos produzem sobre a opinião, a visão do mundo e as atitudes e práticas dos públicos e dos cidadãos em geral?

Face às diferenças assinaladas e também às relações de continuidade entre as Literacias Mediática e de Informação, é a perspetiva unificada de MIL que está subjacente a este estudo.

4. METODOLOGIA DO ESTUDO

Para a realização deste estudo recorreu-se a uma metodologia de natureza quantitativa que teve por base a aplicação de um questionário *online* à totalidade de PB a exercer funções nas escolas básicas, básicas e secundárias e secundárias da rede pública de ensino. O preenchimento, sob anonimato, ocorreu entre julho e setembro de 2019, tendo sido solicitado pela RBE através de envio de *email* com a hiperligação. Dos questionários recebidos foram validados 723, o que significa uma percentagem de respostas, em relação ao universo considerado, de cerca de 53%.

A análise estatística dos dados utilizou o programa informático IBM® SPSS® Statistics for Windows, versão 25.0 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA). Com vista a descrever e a caracterizar a amostra em estudo, foi feita uma análise descritiva dos dados em função da natureza das variáveis em estudo. De acordo com a natureza das variáveis em análise (qualitativas ou quantitativas), calcularam-se as seguintes medidas: frequências absolutas (número de casos válidos – n.º); frequências relativas (percentagem de casos válidos - %); estatísticas descritivas de tendência central (média, mediana e moda); de dispersão (desvio padrão); e ainda, os valores extremos (mínimo e máximo). Nas questões de resposta múltipla, as percentagens de resposta apresentadas (% de casos), são relativas ao total de casos válidos.

As perguntas de resposta abertas foram objeto de uma codificação cruzada por especialistas. No que diz respeito especificamente à pergunta sobre as três atividades de MIL dinamizadas nos anos letivos de 2017-2018 e 2018-2019, essa codificação resultou na criação de oito categorias apresentadas na tabela abaixo.

CATEGORIAS TEMÁTICAS DAS ATIVIDADES

1. SEGURANÇA E RISCOS NA INTERNET E REDES SOCIAIS
2. DESINFORMAÇÃO E NOTÍCIAS FALSAS
3. PESQUISA, PLÁGIO E DIREITOS DE AUTOR
4. *MEDIA* E FERRAMENTAS DIGITAIS COMO SUPORTES/RECURSOS DE APRENDIZAGEM
5. CINEMA E LITERACIA FÍLMICA
6. EXPLORAÇÃO E ANÁLISE DOS *MEDIA*
7. PRODUÇÃO DE *MEDIA* E DE CONTEÚDOS
8. OUTROS

Fig. 9 – Codificação das atividades reportadas pelos PB

5. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra de PB que participou neste estudo, conforme se pode ler no quadro seguinte (fig. 10), indica-nos um corpo de professores bibliotecários envelhecido (67% com mais de 50 anos e média geral de 53 anos de idade) e com uma percentagem de mulheres 5,7 vezes superior à de homens (85% e 15% respetivamente). Estes dados acompanham de perto o envelhecimento e feminilização que caracteriza os docentes do ensino básico e secundário em Portugal. Nos indicadores do *Education at a Glance 2019* (OCDE, 2019) afirma-se: "Portugal tem uma das carreiras docente mais envelhecida de todos os países da OCDE. Mais de 40% dos professores do Ensino Básico ao Secundário têm 50 anos ou mais (média OCDE: 36%), e apenas 1% têm menos de 30 anos (média OCDE: 10%)" (OCDE, 2019, p.4). Relativamente à distribuição dos professores por género, o *Estado da Educação 2019* (CNE, 2020) mostra-nos esses dados por ciclo de educação, verificando-se que a percentagem de docentes do sexo feminino é de 99,1% na educação pré-escolar, diminuindo ligeira e progressivamente nos ciclos seguintes até atingir 71,7% nos docentes do ensino secundário (CNE, 2020, p. 257).

No que diz respeito a habilitações, constata-se que 63% dos PB possui uma formação pós-licenciatura (31% mestrado/doutoramento e 32% pós graduação). De acordo com o *Perfil do Docente 2018/19*, a percentagem de docentes com mestrado/doutoramento é de 7,1% no 1.º ciclo do ensino básico, de 10,7% no 2.º ciclo e de 15,5% no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, (DGEEC, 2020, p.45) percentagens significativamente mais baixas das que encontramos nos PB inquiridos. Inferimos, pois, que a tendência maioritária no grupo de professores bibliotecários é a de investirem na formação académica relacionada com o desempenho do cargo, não se restringindo à formação contínua que é exigida pela RBE.

Quanto ao nível de ensino indicado, observamos que a maioria dos PB que participou no questionário exerce a sua função em bibliotecas cujos utilizadores pertencem, em 1.º lugar, a diferentes ciclos do ensino básico, com destaque para o 3.º ciclo e só por último ao ensino secundário. Salientamos que a população estudantil, assim como a(s) biblioteca(s), na esfera de ação de cada PB pode abranger mais do que um ciclo de ensino.

Os jardins de infância, embora não tenham Biblioteca própria, podem ter serviços de biblioteca ou frequentar a biblioteca de outro estabelecimento de ensino do Agrupamento.

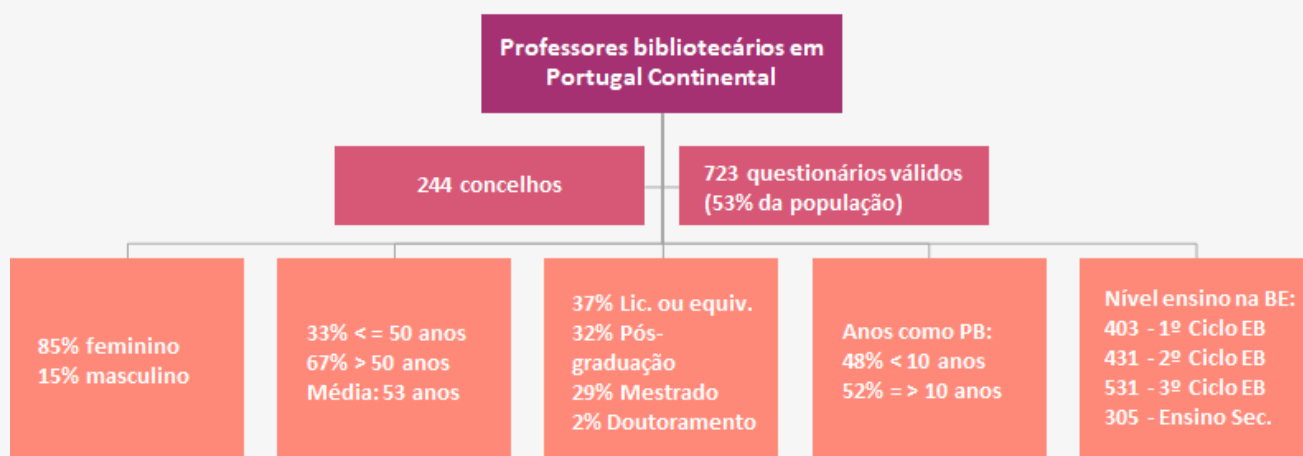


Fig. 10 - Características da amostra

As respostas ao questionário abrangeram 244 dos 278 concelhos existentes em Portugal Continental, distribuindo-se de acordo com o quadro da figura 11. Comparando as percentagens de respostas apresentadas no quadro anterior com o número de bibliotecas escolares existentes por NUTS II (figura 12), observamos que existe uma proporção semelhante, exceto terem sido obtidas mais respostas na Área Metropolitana de Lisboa do que na região Centro, quando existem mais bibliotecas escolares nesta última zona.

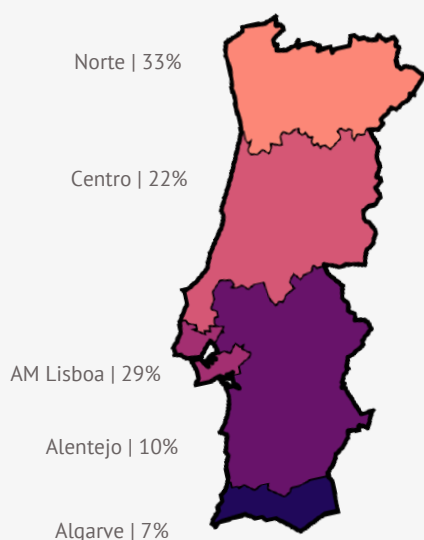


Fig. 11 - Distribuição da amostra por NUTS II. Fonte: elaboração própria.

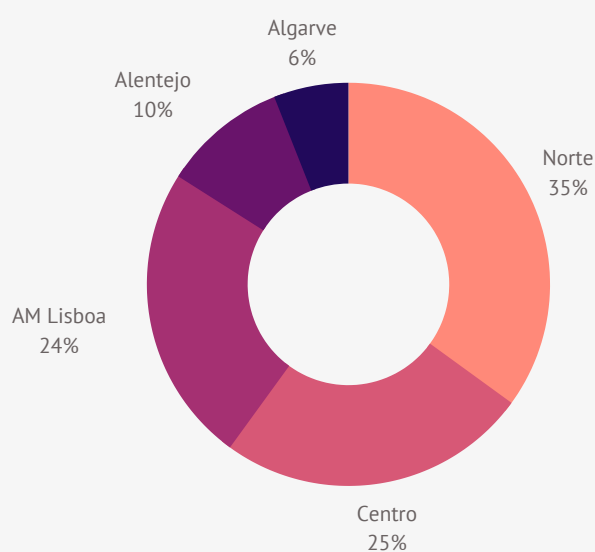


Fig. 12 - Distribuição das bibliotecas escolares por NUTS II em 2019. Fonte: elaboração própria.

6. RESULTADOS DO ESTUDO

No que diz respeito a formação, a maioria dos inquiridos, 53%, respondeu ter realizado formação na área da MIL. Quanto à realização de atividades, temos 66% dos inquiridos a responder afirmativamente, contra 34% a declarar não ter dinamizado qualquer atividade de MIL nos anos letivos de 2017/2018 e 2018/2019 (figuras 13 e 14).

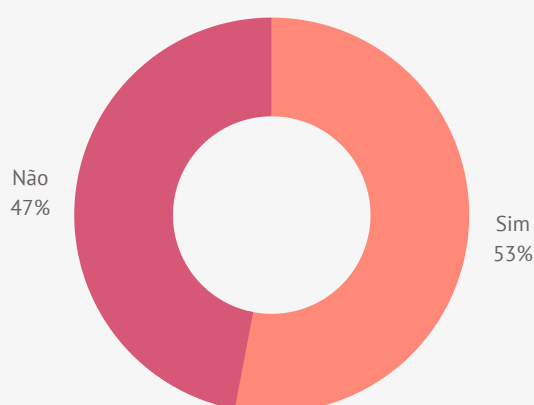


Fig. 13 – Frequência de ações em MIL
Fonte: elaboração própria.

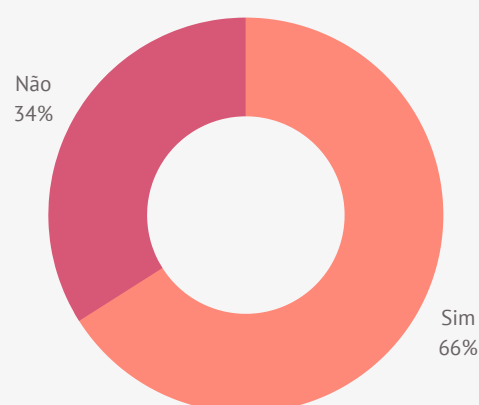


Fig. 14 – Dinamização de atividades MIL
Fonte: elaboração própria.

Em termos de orientações para a realização de atividades MIL, todos os PB declararam conhecer o *Aprender com a Biblioteca Escolar*, enquanto o *Referencial de Educação para os Media* só é conhecido por 63% dos PB.

Os 47% de PB que declararam não ter feito formação, apresentaram as seguintes razões, pela ordem respetiva: 1) inexistência de oferta na área; 2) desconhecimento sobre as ofertas de formação MIL; 3) falta de tempo e disponibilidade; 4) outras razões, incluindo a falta de interesse que foi manifestada por dois professores bibliotecários.

Um dado a salientar e que se revelou estatisticamente significativo ($p < 0.05$), como se constata no gráfico da figura 15, é que a frequência de ações de formação em MIL está relacionada significativamente com a dinamização de atividades nesta área. Cerca de dois terços dos PB da amostra que frequentaram ações de formação em MIL dinamizaram ou colaboraram na realização de atividades (67%).

Por outro lado, a larga maioria dos PB que não frequentaram ações de formação também não dinamizaram ou colaboraram na realização de atividades neste âmbito (71%).

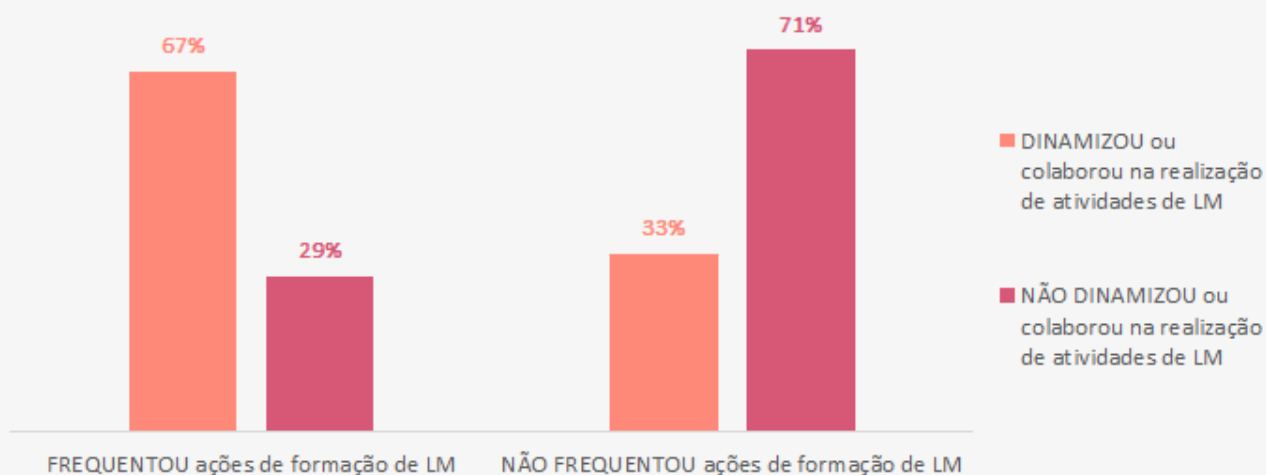


Fig. 15 – Frequência de formação *versus* dinamização de atividades
Fonte: elaboração própria

Como razões para a não realização de atividades de MIL por parte de 34% dos PB, salienta-se, em 1.º lugar, a falta de preparação para dinamizar atividades de MIL declarada pelos próprios (58%). Segue-se, de perto, a afirmação de que é dada primazia à realização de atividades de outras áreas (49%). A assinalar ainda, de acordo com o gráfico da figura 16, o facto de o Agrupamento de Escolas não valorizar as atividades na área da MIL, razão apontada por 15% dos inquiridos.

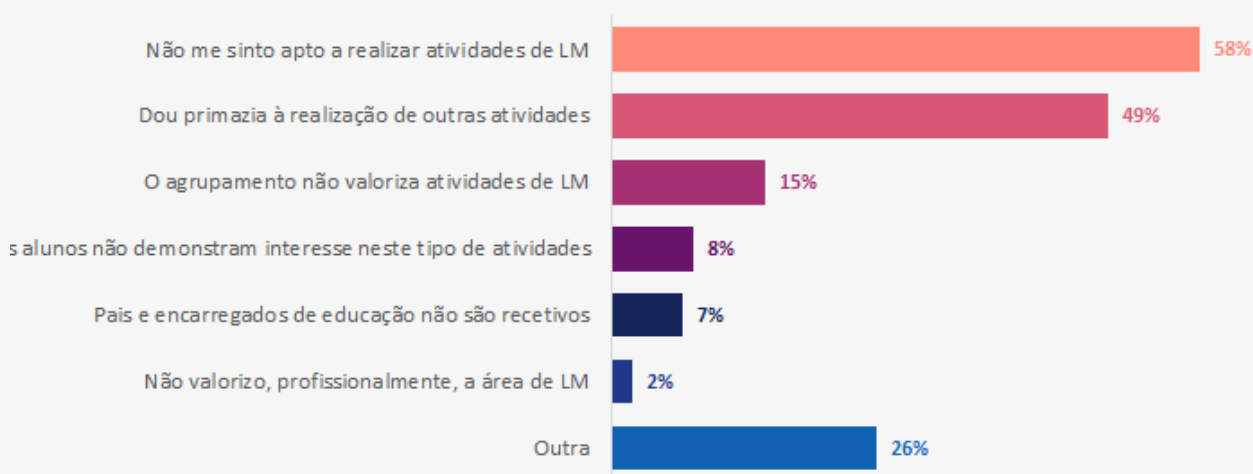


Fig. 16 – Razões para a não dinamização de atividades de MIL
Fonte: elaboração própria

Relacionando alguns dos dados anteriores, constatamos que a existência de referenciais orientadores, por si só, não conduz à implementação de atividades de MIL. Fará também sentido perguntar se a oferta de formação existente nesta área tem sido suficiente para corresponder à procura ou se tem conduzido a um aumento de atividades na área específica da MIL.

Em resposta ao pedido de identificação das três atividades de MIL realizadas nos 2 últimos anos letivos que considerassem mais significativas, o número total de atividades dinamizadas pelos 66% de inquiridos acima referidos foi de 841, subdivididas em atividade 1, 2 e 3, conforme solicitado. Nesta análise faremos sempre referência ao total destas atividades.

ATIVIDADES REALIZADAS	
ATIVIDADE 1	365
ATIVIDADE 2	292
ATIVIDADE 3	184
TOTAL	841

Fig. 17 – N.º de atividades realizadas

Como ilustra o gráfico da figura 18, das atividades reportadas, surgem em lugar de destaque as atividades relacionadas com a "segurança e riscos na Internet e nas redes sociais", as quais representam 31% do total das atividades, revelando que continua a dominar uma abordagem protetora dos *media*, muito promovida no domínio da educação em geral, desde a 1.ª década do século XXI.

Seguem-se as atividades classificadas como instrumentais, isto é, que usam os "*media* e ferramentas digitais como suportes/recursos" para outras atividades e não tendo por objeto a análise e a exploração dos próprios *media*, com 16%. Com a mesma percentagem de 16% surgiu um conjunto de atividades variadas agrupadas em "outros", uma vez que se trata de atividades de leitura, expressão artística, disciplinares e outras sem qualquer relação com os *media*. Perguntamos se a sua inclusão no questionário terá sido por desconhecimento desta área específica de literacia, a MIL, ou para evidenciar que atividades noutras áreas, à falta de atividades naquele domínio. A "exploração e análise crítica dos *media*", atividade central no domínio da Literacia Mediática, assim como a "pesquisa, plágio e direitos de autor", outra atividade central, esta mais no âmbito na Literacia de Informação, situam-se as duas nos 10%. No contexto da biblioteca escolar seria de esperar que a última atingisse uma expressão mais elevada. Seguem-se mais duas atividades essenciais no domínio da MIL, ambas com 7%: "produção de *media* e de conteúdos" e "desinformação e notícias falsas", uma área que ganhou relevo nos anos mais recentes e foi incluída na agenda mediática e política nacional e internacional.

O "cinema e a Literacia Fílmica" não ultrapassaram o patamar dos 3%, não obstante a existência de um *Plano Nacional de Cinema* e alguma tradição escolar de atividades ligadas ao cinema ainda na era analógica.

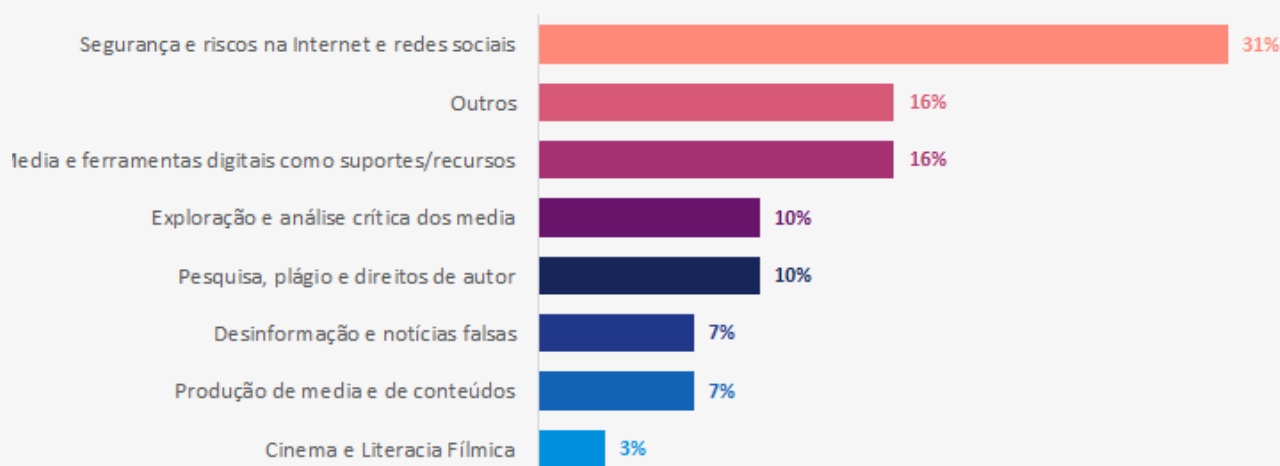


Fig. 18 – Atividades realizadas por categoria temática
Fonte: elaboração própria

Os destinatários das atividades de MIL são fundamentalmente os alunos, que representam 94% da população abrangida. Dos restantes destinatários, o grupo com maior expressão são os professores, mesmo assim não ultrapassando os 4%. As atividades dirigidas a este grupo são de natureza formativa, sobre a utilização de ferramentas digitais. Constatamos também que as atividades de MIL quase que não abrangeram pais e encarregados de educação e as poucas indicadas foram do tipo debate, palestra ou exposição. As atividades indicadas como dirigidas a auxiliares e assistentes operacionais não se incluem na área da MIL. Quer pais e encarregados de educação, quer auxiliares e assistentes operacionais são atores educativos que seria importante adquirirem ou desenvolverem competências de MIL, através de ações a realizar, eventualmente, com parcerias locais. Ao nível dos alunos salientam-se, como principais destinatários, os do 3.º ciclo do ensino básico, 35% do total de alunos, o que está em consonância com o facto de a maioria dos PB inquiridos trabalhar em bibliotecas cujos utilizadores pertence àquele ciclo de ensino. Destaque, ainda, para as atividades de MIL sofrerem a redução mais acentuada no ensino secundário, o que eventualmente se pode relacionar com a ideia de que a preparação e o treino para os exames não se coaduna com a promoção da MIL, pese embora todo o currículo exigir que os alunos possuam ou adquiram competências de Literacia de Informação e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* implicar claramente a Literacia Mediática.

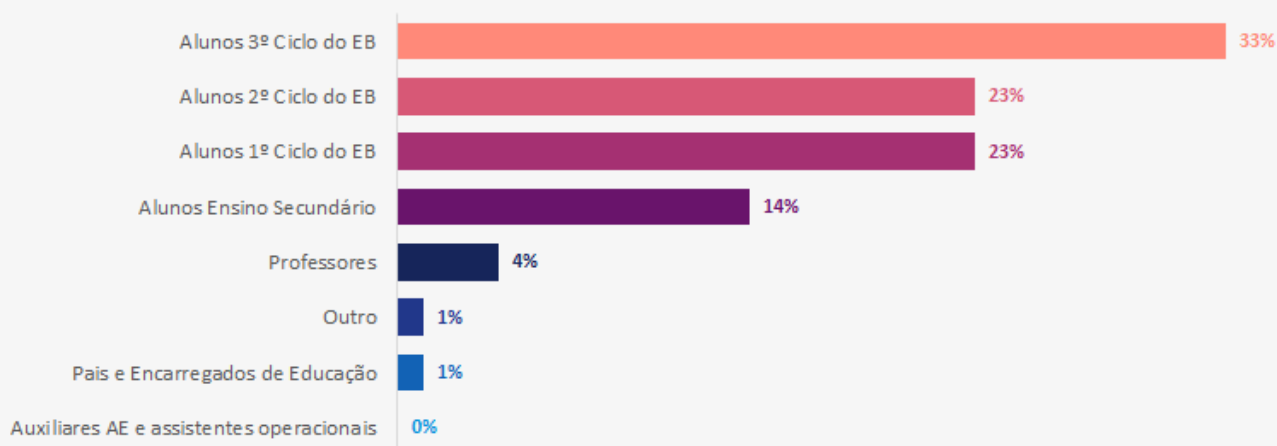


Fig. 19 – Destinatários das atividades realizadas (N= 837)
 Fonte: elaboração própria

No que diz respeito ao âmbito em que as atividades de MIL são dinamizadas surgem, em 1.º lugar, as áreas e disciplinas curriculares, em 2.º, as áreas curriculares transversais e, em 3.º, as atividades de natureza extracurricular. Na categoria Outro incluíram-se as atividades desenvolvidas na educação pré-escolar.

Em termos de disciplinas sobressaem o Português e as Línguas Estrangeiras (N=96), seguindo-se as Expressões e Tecnologias (N=75), embora, à partida, as disciplinas de TIC e de Cidadania e Desenvolvimento (esta última obrigatória desde 2018/2019) constituam duas das disciplinas onde as questões da MIL podem ser mais exploradas. Nas áreas transversais incluem-se os projetos e temas de Escola/ Agrupamento ou de turma, com interesse mais global ou mais local, desenvolvidos com a contribuição da biblioteca e de várias disciplinas, mas extravasando o programa de cada uma destas. Cidadania e Desenvolvimento, tal como as TIC, no 1.º ciclo do ensino básico e no secundário, são um exemplo de duas áreas de integração transversal. No âmbito extra extracurricular as atividades apontam para *workshops*, clubes, participação em concursos, etc., que acontecem fora do horário letivo.

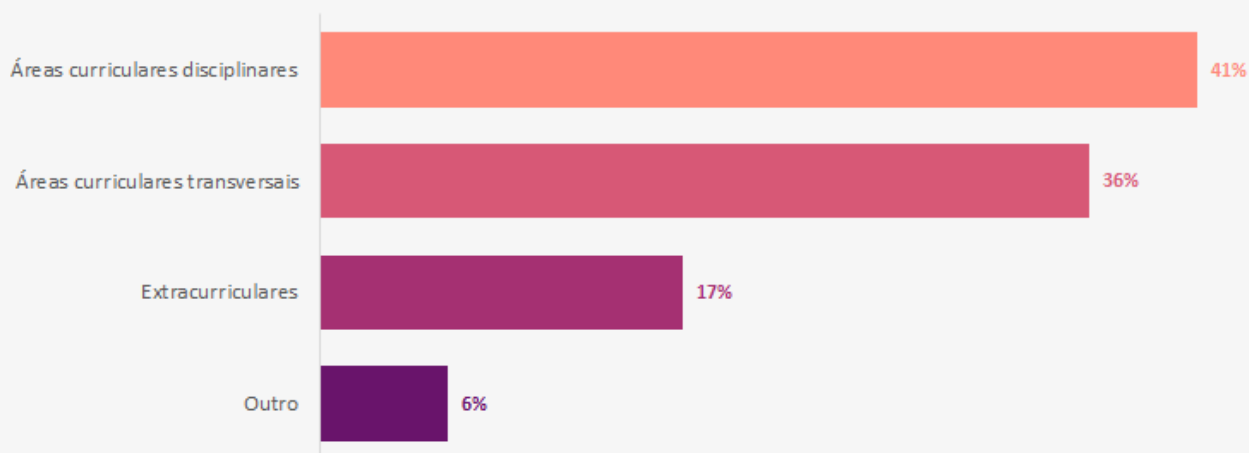


Fig. 20 – Âmbito das atividades realizadas (N= 821)
Fonte: elaboração própria.

Relativamente à periodicidade das atividades realizadas, 44% têm periodicidade anual; 15% semestral; 14% trimestral; aproximadamente 10% mensal; 10% semanal; e 6% quinzenal. Conclui-se, pois, que apenas entre cerca de 6% a 10% de atividades têm carácter regular, sendo a maioria - 44% - realizada apenas uma vez em cada ano.

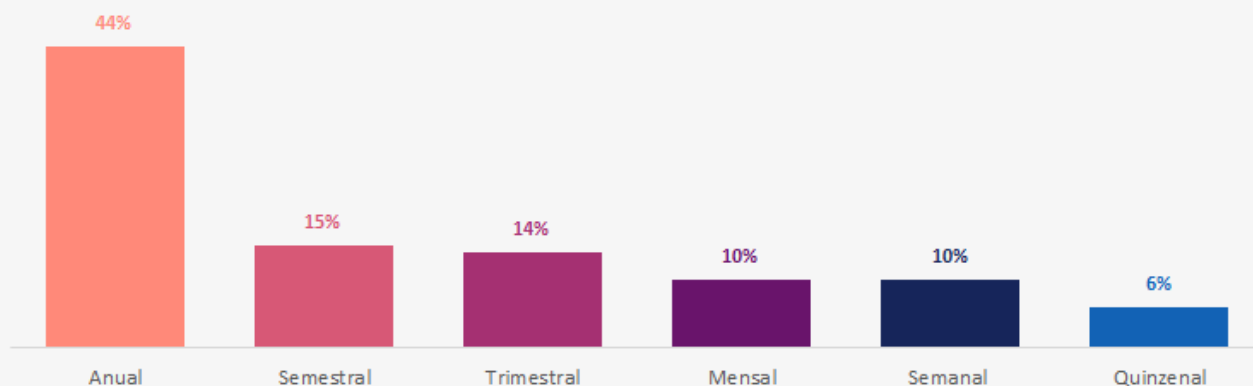


Fig. 21 – Periodicidade das atividades realizadas

Outra característica retratada no inquérito foi a tipologia das atividades realizadas, das quais salientamos as que apresentam maior expressão, por ordem decrescente: 1) *workshop*/oficina; 2) produção digital, áudio, vídeo e impressa; 3) leitura e análise crítica – texto, imagem e audiovisual; 4) palestra/tertúlia; 5) pesquisa e validação de informação; 6) criação de conteúdos através de ferramentas Web2.0; 7) debates. Pela natureza destas atividades, assim como das restantes indicadas no gráfico seguinte, supomos que predominou uma metodologia em que os alunos participaram ativamente nas situações de ensino/aprendizagem.

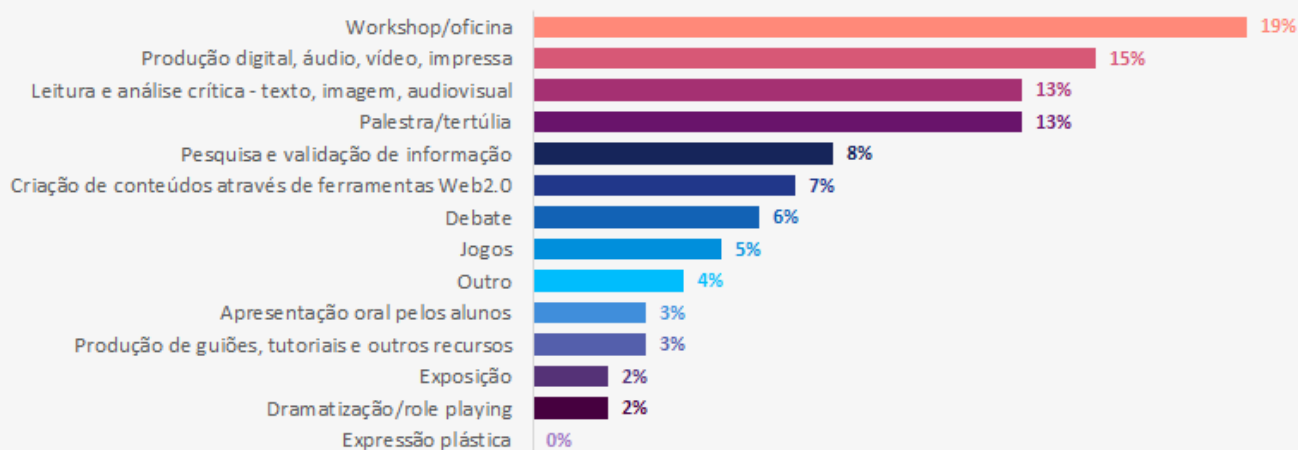


Fig. 22 – Tipo de atividades realizadas

Relativamente à dimensão de avaliação, constatou-se que apenas uma minoria, 70 atividades, não foram sujeitas a qualquer avaliação. Em todas as outras existiu algum tipo de avaliação, tendo sido usados três instrumentos principais, por esta ordem: 1) observação das tarefas/produto final; 2) questionários e discussões de grupo; 3) testes de avaliação ou autoavaliação de competências.

Ainda no âmbito da avaliação, tentou-se apurar o nível de satisfação dos PB com as atividades realizadas e a sua mais-valia pedagógica. A pergunta/resposta é baseada na perceção dos respondentes, não nos fornecendo uma medida rigorosa; serve, todavia, como aproximação à realidade. Nessa perspetiva, o resultado é muito positivo, com todos os itens acima da pontuação de 3,7.

Com melhor pontuação na escala surgem a recetividade com que as atividades foram recebidas pela Escola/Agrupamento e, também, a motivação que as atividades terão criado entre os participantes. No oposto, a pontuação mais baixa, ainda que boa, é atribuída aos meios tecnológicos e Internet, assim como à promoção de competências várias.

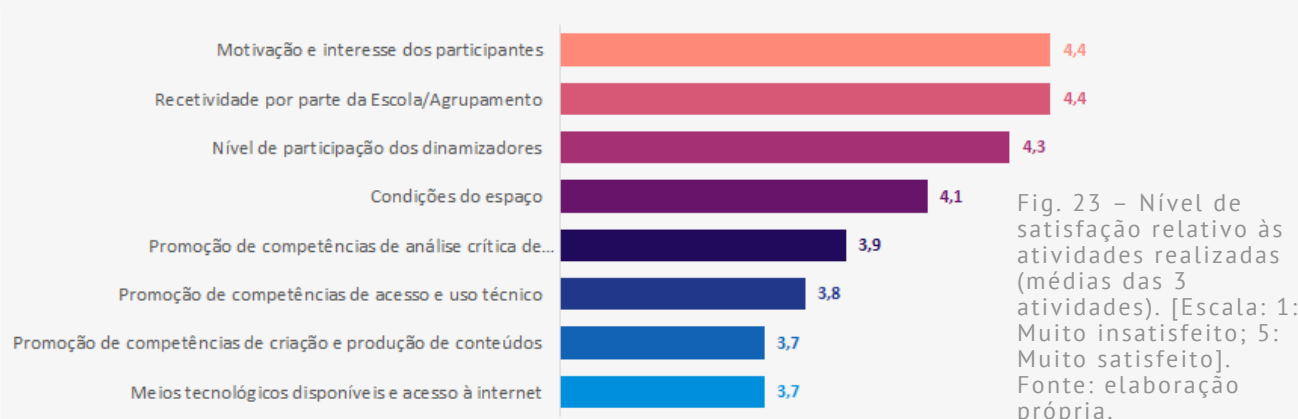


Fig. 23 – Nível de satisfação relativo às atividades realizadas (médias das 3 atividades). [Escala: 1: Muito insatisfeito; 5: Muito satisfeito]. Fonte: elaboração própria.

Procurou-se aferir se a relativa insatisfação dos PB em termos de eficácia das atividades de EpM, era muito diferente entre os que realizaram atividades naquele âmbito e os que não realizaram. Como o gráfico da figura 24 mostra, não há diferenças muito significativas, no que diz respeito à opinião sobre a eficácia da EpM, entre PB que realizaram ou não atividades de EpM. Os PB que dinamizaram atividades atribuem maior eficácia à promoção de competências técnicas do que os que não dinamizaram mas, no inverso, no que respeita a capacitação dos alunos para um uso crítico e criterioso dos *media*, consideram-nas menos eficazes que os que não promoveram atividades de EpM. De realçar, no entanto que, as competências que a maioria dos PB considera como valor acrescentado das atividades MIL são precisamente as que se incluem entre os principais objetivos da MIL: uso criterioso e crítico dos *media*; capacidades de análise crítica, compreensão e avaliação de conteúdos/mensagens/ produtos mediáticos. Surge, depois, a questão dos riscos e perigos inerentes à comunicação mediática, uma questão que é, desde há alguns anos, como já referimos, uma preocupação das escolas, professores e famílias.

Para compreendermos melhor esta relativa insatisfação dos PB relativamente à eficácia das atividades desenvolvidas na promoção de competências, sobretudo analíticas, críticas e de criação seria necessário cruzar esta resposta com vários outros dados sobre as atividades desenvolvidas, nomeadamente tipo e periodicidade, analisar os produtos desenvolvidos e partir de testes de competências e não perceção de competências, o que ultrapassava este estudo.

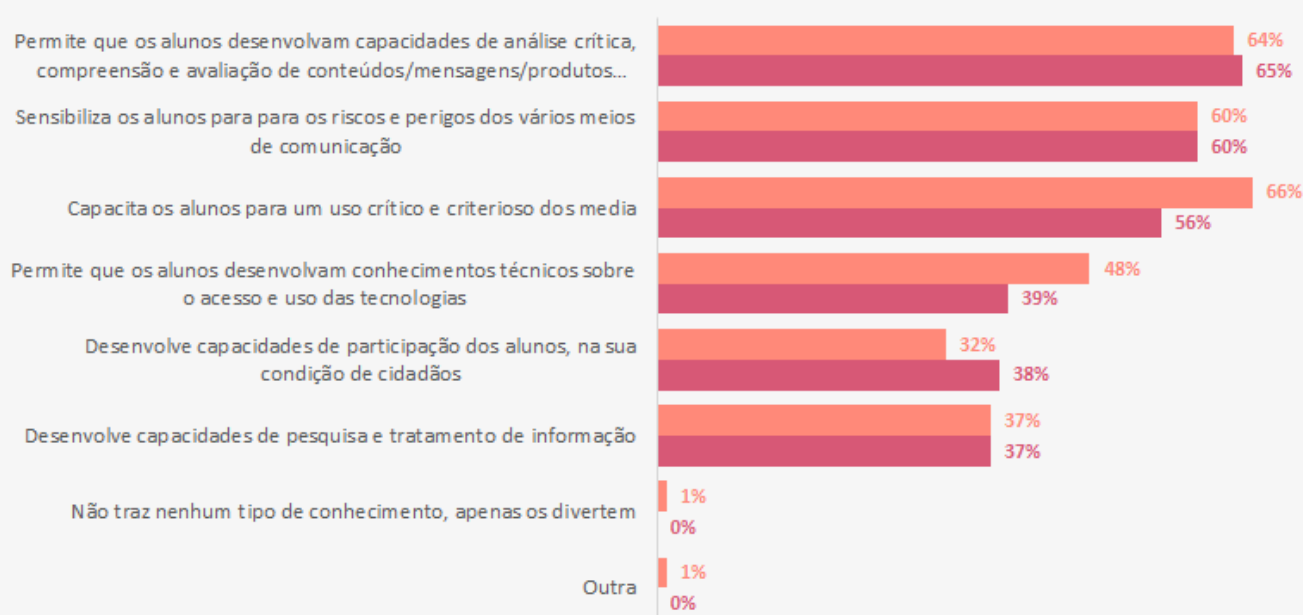


Fig. 24 – Mais-valias da realização de atividades MIL no contexto da BE.

Por último, apresentam-se os dados relativos às percepções dos inquiridos sobre eventuais dificuldades ou entraves à dinamização de atividades de MIL no contexto da BE, tendo igualmente em conta quem realizou, ou não, atividades neste âmbito.

Os PB que realizaram atividades têm uma opinião discordante (2,4) relativamente à ideia de que a gestão do tempo e da vida escolar e o horário dos professores lhes permite reunir, planificar e desenvolver atividades de âmbito não estritamente disciplinar, recolhendo este item uma discordância ligeiramente maior (2,3) por parte daqueles que não realizam. Segue-se um conjunto de itens com o mesmo nível de discordância (2,7) por parte dos PB que realizam atividades e que dizem respeito à suficiência de recursos existentes para implementar a MIL, à oferta suficiente de formação nesta área e à existência de políticas educativas a nível ministerial que apoiem de forma evidente a promoção da MIL nas escolas. Os PB que não realizaram atividades manifestam uma discordância ainda maior relativamente a estes itens.

Quando questionados sobre se a preparação para os exames e a sobrecarga de conteúdos das disciplinas reduzem o tempo para o desenvolvimento de atividades de MIL, os PB manifestam um bom nível de concordância.

Os problemas que a ligação e o acesso à Internet na BE oferecem à realização de atividades são também destacados pelos PB, embora esses problemas sejam um entrave maior para os que não realizam do que para os que realizam, o que não deixa de ser um dado interessante.

De forma mais positiva surge a visão de que as bibliotecas escolares são hoje um espaço privilegiado de promoção de ações e de projetos de MIL, na e para a comunidade escolar, e ainda a visão de que os PB desempenham um papel essencial na Educação para os *Media* dos alunos. Os dois itens recebem um nível elevado de concordância por parte dos dois grupos, embora os que realizam atividades tendam a ter uma opinião mais concordante (4,2 e 4,1, respetivamente) do que aqueles que não dinamizam (3,8 e 3,7, respetivamente).

Será de notar o facto de, em geral, o grupo dos PB que declarou realizar atividades ter uma opinião mais positiva e mais favorável às condições, meios e recursos para promover a MIL na BE do que o grupo que não realizou atividades.

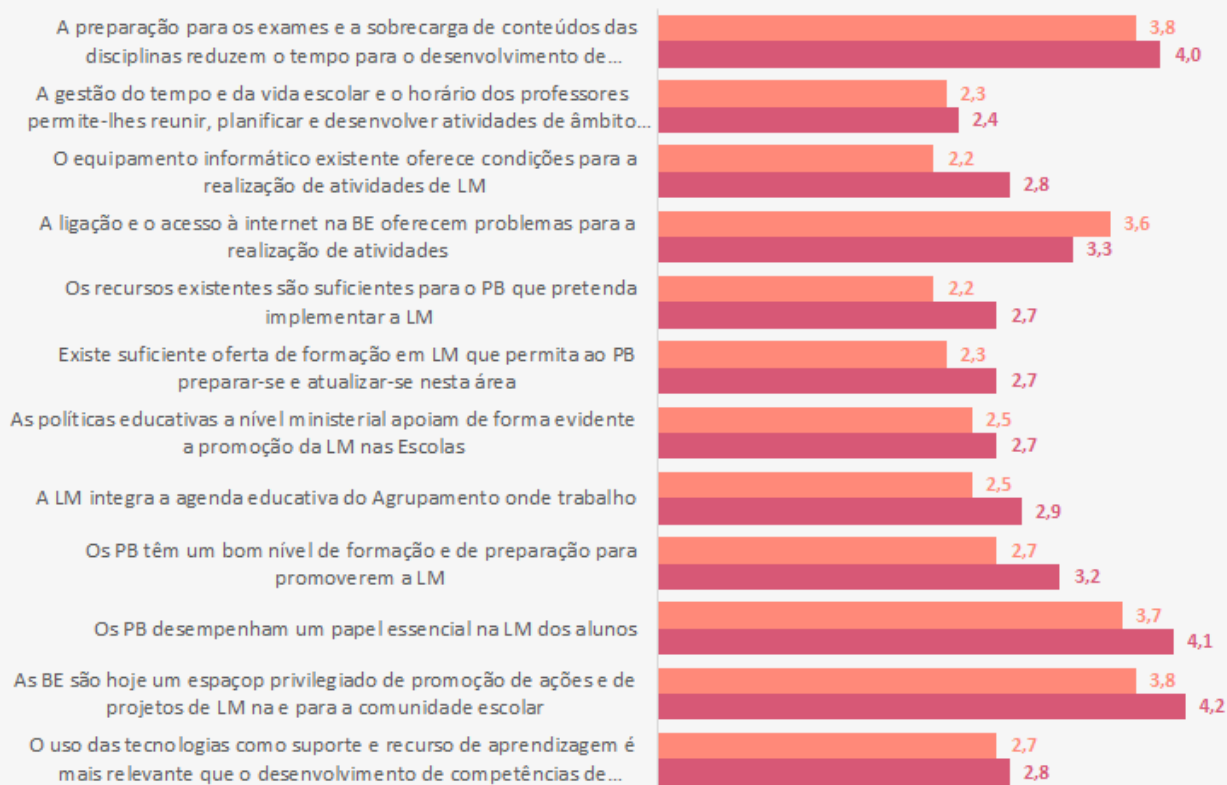


Fig. 25 – Entraves à promoção da LM no contexto da BE [Escala: 1: Discordo plenamente; 5: Concordo plenamente]. Fonte: elaboração própria.

7. CONCLUSÕES

Anotam-se de seguida alguns dos principais pontos conclusivos que a realização deste estudo permitiu elencar:

- As bibliotecas têm consolidado o seu trabalho de implementação da MIL na comunidade escolar. Terão contribuído: os referenciais da RBE e da DGE, as ações de formação contínua e a maior profusão de seminários e congressos nesta área;
- Infere-se de algumas atividades de MIL que não foi usado nenhum tipo de *media* na sua realização, o que coloca questões relativamente ao envolvimento dos alunos e a uma aprendizagem ativa e realmente efetiva;
- Um número significativo de atividades incluídas na MIL não têm, aparentemente, ligação à área (por desconhecimento? para não deixarem de mostrar alguma atividade? ...);
- Os dados mostram que os PB reconhecem que a MIL visa desenvolver capacidades de análise e compreensão crítica dos *media* e da informação, no entanto, as atividades desenvolvidas dão primazia à abordagem da segurança e dos riscos na Internet e nas redes sociais, numa perspetiva preventiva e protetora;
- Verifica-se a articulação da MIL com várias disciplinas, sobretudo de Português mas também História, e ainda com áreas transversais como Educação para a Cidadania (ambiente, direitos humanos...);
- A articulação confirma que os professores bibliotecários promovem o trabalho colaborativo e exercem um importante papel de mediação em relação a outros professores;

Face a estas conclusões sublinhamos que o trabalho colaborativo, no caso específico da MIL, é também uma estratégia importante para ajudar a colmatar o desfasamento entre as aprendizagens formais e as informais, entre o que os alunos aprendem na escola e o que aprendem fora da escola, nomeadamente com e através dos *media*.

Salientamos também que a noção de transliteracia, que implica o uso de gramáticas de diferentes literacias, desde as literacias do impresso às digitais, é uma noção com potencialidades para enriquecer este tipo de trabalho, ligando os dois mundos referidos no ponto anterior: a escola e os *media*.

8. QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Da realização deste projeto, e das conclusões apontadas acima, surge um conjunto de questões sobre as quais valerá a pena discutir. São interrogações que podem ajudar a desenvolver e a consolidar o trabalho já realizado.

- Como aprofundar e alargar o que já é realizado no âmbito da MIL ao nível de temas, estratégias e competências?
- Como sensibilizar outros PB e docentes?
- Que lugar atribuir à MIL no currículo escolar?
- Como fazer convergir a abordagem das TIC (ou literacia digital tecnológica e funcional) com a MIL?
- De que forma trabalhar a MIL enquanto não melhorar o acesso à Internet e aos meios tecnológicos nas escolas, especialmente no 1.º ciclo?
- Rever políticas e práticas de uso dos telemóveis na sala de aula?
- Qual o lugar e importância a atribuir aos usos e práticas mediáticas dos alunos?
- Como criar mais oportunidades para as crianças e os jovens se expressarem e participarem nos e através dos *media*?
- A formação contínua de professores nesta área será suficiente ou é necessário repensar a formação inicial?
- Como aprofundar uma cultura de colaboração, partilha e articulação?
- Que parcerias privilegiar ao nível da comunidade local para uma promoção mais eficaz da MIL?

BIBLIOGRAFIA

Comissão Europeia (CE) (2009). *Recomendação da Comissão sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*. Recomendação 2009/625/CE de 20 de agosto. Retirado de <http://milobs.pt/politica/recomendacao-da-comissao-sobre-literacia-mediatica-no-ambiente-digital-para-uma-industria-audiovisual-e-de-conteudos-mais-competitiva-e-uma-sociedade-do-conhecimento-inclusiva-considerandos-11-e-16-2/>

Conde, E., Mendinhos, I. & Correia, P. (coord.) (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário* (2.ª ed.). RBE. Retirado de https://www.rbe.mec.pt/np4/referencial_2017.html

Conselho Nacional da Educação (CNE) (2020). *Estado da educação 2019*. CNE. Retirado de https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE) (2020). *Perfil do Docente 2018/2019*. DGEEC. Retirado de [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1152&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PerfilDocente201819.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1152&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PerfilDocente201819.pdf)

Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar (2016) (2.ª ed.). Rede de Bibliotecas Escolares, Rede de Bibliotecas Escolares (tradução). Retirado de <http://www.rbe.mec.pt/np4/1853.html>

Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC) (2017). *Estratégia nacional de Educação para a Cidadania*. XXI Governo Constitucional. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Martins, G. de O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J.V., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral da Educação (DGE).

Retirado de

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Retirado de: <https://dx.doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

Pereira, S. & Toscano, M. (2020). Leituras dos media no contexto das bibliotecas escolares. *Entreler*, n. 0, p. 60-74. Retirado de

<http://www.pnl2027.gov.pt/np4/entreler/leiturasdosmedia.html>

Pereira, S., Toscano, M. (2021). Media and Information Literacy in school libraries in Portugal: mapping practices to improve policies. *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication*, 22.

Pereira S., Pinto M. & Madureira E. J. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Lisboa: Direção Geral da Educação (DGE). Retirado de

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/media_education_guidance_dge_pt.pdf

Pinto, M. (Coord) Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. (2011), *Educação para os media em Portugal: experiências, actores e contextos*. ERC. Retirado de

<http://milobs.pt/recurso/educacao-para-os-media-em-portugal-experiencias-atores-e-contextos/>

Pinto M. & Pereira S. (2018). Experiências, perceções e expectativas da formação de professores em educação para os media em Portugal. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 91 (32.1), p. 83-103. Retirado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441414>

Rede de Bibliotecas Escolares (2019). *Aprender com a biblioteca escola: relatório de implementação 2018-19*. RBE. Retirado de <http://www.rbe.mec.pt/np4/2442.html>

Rede de Bibliotecas Escolares (2020). *Aprender com a biblioteca escola: relatório de implementação 2019-20*. RBE. Retirado de <https://www.rbe.mec.pt/np4/np4/2669.html>

Todd, R. (2003). *Student learning through Ohio school libraries: a summary of the Ohio research study*. Ohio Educational Library Media Association (OELMA). Retirado de <https://journals.library.ualberta.ca/eblip/index.php/EBLIP/article/download/91/21535/>

Todd, R. & Kuhlthau, C. (2005). Student learning through Ohio School Libraries, part 1: how effective School Libraries help students. *School Libraries Worldwide*. Vol. 11, n.º 1, p. 63 88. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/265043672_Student_Learning_Through_Ohio_School_Libraries_Part_1_How_Effective_School_Libraries_Help_Students

UNESCO (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>

NOTAS BIOGRÁFICAS



SARA PEREIRA

Universidade do Minho (sarapereira@ics.uminho.pt)

Professora Associada com Agregação no Departamento de Ciências da Comunicação e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho. Cooordenadora do MILObs – Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia e coautora do programa radiofónico Ouvido Crítico. Presidente da secção Media Education Research da IAMCR - International Association for Media and Communication Research. Tem coordenado projetos nacionais e europeus sobre crianças, jovens e *media* e Literacia Mediática, sendo também estes os principais tópicos das suas publicações.



MARGARIDA TOSCANO

Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) (maria.toscano@mail-rbe.org)

Membro do Gabinete RBE e sua representante no GILM – Grupo Informal sobre Literacia Mediática, onde tem sido coorganizadora de atividades promovidas por este: congressos, fóruns e projeto 7 Dias com os *Media*. Mestre em Ciências da Comunicação, é colaboradora em projetos de Literacia Mediática, nacionais e internacionais, desenvolvidos pela RBE em parceria com outras instituições e consultora do MILObs. Tem participado em encontros sobre o tema e publicado alguns artigos, nomeadamente sobre a aplicação do *Aprender com a Biblioteca Escolar*. É, também, coordenadora interconcelhia da RBE.