

ANA NOVO & GLÓRIA BASTOS

anovo@uab.pt; gloria.bastos@uab.pt

CIDEHUS-ÚÉVORA / UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL, PORTUGAL |
CEMRI, LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL, PORTUGAL

LITERACIA PARA OS *MEDIA* DOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO – UMA ANÁLISE DE RESULTADOS DO MABE EM 2015 E 2017

RESUMO

O processo de avaliação das Bibliotecas Escolares, desenvolvido pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, tem vindo a realizar-se através da aplicação de um modelo de autoavaliação. Este instrumento assenta num conjunto de elementos, entre os quais a recolha de dados através de questionários aplicados a alunos dos diferentes níveis de escolaridade. O modelo contempla quatro domínios, que constituem parcelas de análise e avaliação em harmonia com os principais eixos de trabalho da Biblioteca Escolar, sendo no domínio A. “Currículo, literacias e aprendizagem”, que se aponta para uma atuação na área da literacia mediática, concretamente no subdomínio A2. “Formação para as literacias da informação e dos *media*”.

Nesta comunicação, examinamos as respostas obtidas através dos questionários aplicados, no referido âmbito, a alunos dos distritos de Évora, Leiria, Setúbal e Vila Real, nos anos de 2015 e 2017. Essa análise foca-se nas questões que remetem de forma mais direta para a realização de atividades relacionadas com os meios de comunicação social e o desenvolvimento de competências para a publicação de conteúdos na internet e aquisição de comportamentos seguros nesse contexto. O estudo efetuado cruza as regiões e os dois períodos temporais indicados, verificando as incidências e os contrastes nas dimensões estudadas no universo observado. A partir dessa análise, apontam-se algumas perspetivas sobre o papel da Biblioteca Escolar nas questões da literacia, nomeadamente a literacia mediática, e desenham-se alguns caminhos de desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE

literacia para os *media*; ensino básico e secundário; RBE; MABE

1. INTRODUÇÃO

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) foi criado, em 1996, pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Cultura. Este programa tinha como objetivo principal a instalação de bibliotecas escolares/centros de recursos educativos (BE/CRE) nas escolas públicas, qualquer que fosse o nível de ensino. Estas bibliotecas funcionariam como centros de recursos multimédia e serviriam toda a comunidade educativa onde a escola estava inserida. As BE seriam de livre acesso, em adequado espaço físico e com recursos materiais de qualidade e em quantidade em função do número de alunos, dotadas de orçamento próprio e geridas e organizadas por uma equipa de professores com formação especializada para o desempenho das suas funções.

Para muitas escolas, este cenário era completamente novo e viria a provocar grandes alterações na organização escolar no seu todo, tanto para alunos, em termos da sua maior autonomia e responsabilização, como para os professores, na medida em que sentiram necessidade de comunicarem e colaborarem mais, dentro das próprias escolas e para fora destas, estabelecendo ligações com outras escolas e com a Biblioteca Pública.

Passados já mais de 20 anos desde o início deste programa, as BE são, atualmente, importantes meios para o desenvolvimento de competências nas várias literacias, da leitura, da informação e dos *media*, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção de informação em suporte analógico, eletrónico e digital. Em particular os contextos digitais vieram trazer às BE reptos acrescidos. O acesso e o domínio da informação constituem desafios fundamentais na sociedade atual e cabe também à escola promover esse acesso e desenvolver as competências essenciais associadas a esses contextos.

Neste campo, a BE deve ser um espaço agregador de conhecimentos e recursos diversificados, contribuindo para fortalecer as competências dos alunos no manuseamento da informação, mas também no uso correto e seguro dos recursos digitais, nomeadamente a partir da internet. Deve também ser um espaço orientado para uma perspetiva de aluno ativo, enquanto consumidor e produtor de artefactos digitais. Esta visão aponta, igualmente, para uma dimensão de cidadania que a educação deve perseguir, na medida em que um utilizador mais informado e mais proficiente terá uma maior capacidade de intervenção na sociedade digital e do conhecimento.

Neste contexto, importa aprofundar o conhecimento sobre qual é o papel que as BE vêm assumindo e que ações concretizam com vista a apoiar alunos e professores no âmbito do desenvolvimento das competências

associadas à literacia da informação, digital e dos *media*. Neste artigo, examinamos as respostas obtidas através dos questionários aplicados a alunos dos distritos de Évora, Leiria, Setúbal e Vila Real, nos anos de 2015 e 2017, no âmbito do processo de autoavaliação das BE, orientado pela RBE com base no Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE), pretendendo-se oferecer um contributo para uma compreensão mais alargada sobre esta problemática.

2. ENQUADRAMENTO

2.1. REFERENTES NACIONAIS E INTERNACIONAIS NA ÁREA DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS

O aumento da informação disponível, associada, entre outros fatores, ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação nas últimas décadas do século XX, acentuou a importância das bibliotecas, que no seio das comunidades escolares se têm vindo a constituir como espaços agregadores de conhecimentos e recursos diversificados. Já em 1996, as BE eram tidas como fundamentais tanto no suporte às aprendizagens como no apoio ao currículo:

A biblioteca constitui um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar e as suas actividades devem estar integradas nas restantes actividades da escola e fazer parte do seu projecto educativo. Ela não deve ser vista como um simples serviço de apoio à actividade lectiva ou um espaço autónomo de aprendizagem e ocupação de tempos livres. (Veiga, Barros, Calixto, Calçada & Gaspar, 1996, p. 34)

As BE são importantes parceiros do processo educativo, ao contribuírem para o desenvolvimento de capacidades nos alunos que serão fundamentais para a sua vida profissional futura e para a sua formação e desenvolvimento pessoal enquanto cidadãos críticos e ativos. A ação destes espaços educativos, integradores de múltiplas literacias nas áreas da leitura, dos *media* e da informação, deve ter em atenção um conjunto de documentos de referência que podem orientar o trabalho desenvolvido. Focamos em seguida alguns desses documentos, em função dos objetivos deste artigo.

O referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (RBE, 2012, 2017) é proposto pela RBE como um documento fundamental em termos da

orientação do trabalho que se pretende que a RBE realize e dinamize nas escolas, com professores e alunos. Aponta para as três áreas de literacia que constituem núcleos importantes da atividade das bibliotecas: literacia da leitura, literacia da informação e literacia dos *media*. Neste último campo, pretende-se que as práticas de literacia dos *media* possam “dotar os alunos de conhecimentos necessários para o seu uso criativo e informado” (RBE, 2017, p. 31).

Reconhecendo-se a apetência crescente dos jovens pelos *media*, em especial os *media* digitais, torna-se fundamental criar condições para o seu uso reflexivo e implementar ações para ampliar as dimensões de inclusão e de cidadania associadas ao uso consciente e crítico dos *media* e dos espaços sociais de comunicação. Nesta linha, aponta-se que cabe à biblioteca escolar criar “condições de acesso e oportunidades de aprendizagem, capacitando os jovens para a compreensão crítica da mensagem mediática, de forma a contribuir para a sua inclusão numa sociedade dominada pelas tecnologias e pelos *media*” (RBE, 2017, p. 31).

As orientações do referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* articulam-se com um outro documento, editado pelo Ministério da Educação, *O Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017), que distingue dez áreas de competências. Para o presente contexto tem relevo a área de “Informação e Comunicação” e as competências que lhe estão associadas, que remetem para a literacia da informação e mediática, através da “seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos” (Martins et al., 2017, p. 22).

Neste documento, a escola é destacada enquanto espaço privilegiado para a aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas competências e naturalmente que a BE adquire neste contexto uma nova valorização. Neste sentido, deve ser encarada enquanto recurso fundamental para a concretização da flexibilidade curricular, um local de encontro de estratégias que, desenvolvidas em colaboração com a restante comunidade escolar, favorecem a educação inclusiva e são determinantes para o desenvolvimento das literacias essenciais ao exercício de uma cidadania plena.

A nível europeu, convém ter em consideração o quadro de referência publicado também em 2017, *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)* e que teve entretanto a sua tradução para Português, *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores* (Lucas & Moreira, 2018). O referencial *DigCompEdu* (Redecker, 2017), estando orientado para os educadores de todos os níveis de educação, desde a infância até ao ensino superior e educação de adultos, incluindo formação geral e profissional,

educação especial e contextos de aprendizagem não formal, perspetiva, por essa via também, as competências que estes devem desenvolver nos alunos: são propostas 22 competências e um modelo de progressão para ajudar os educadores a avaliarem e desenvolverem a sua competência digital. De acordo com notícia da Direção-Geral de Educação (2019), foi também “desenvolvida uma ferramenta de autorreflexão que permite aprender mais sobre os pontos fortes pessoais e as áreas onde é possível melhorar a utilização que se faz das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem”, sendo que este instrumento pode ser um apoio relevante num processo de crescimento nesta área.

2.2. O MODELO DE AVALIAÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Desde que foi criada a Rede de Bibliotecas Escolares que o seu Gabinete coordenador tem vindo a desenvolver diversas ações que visam consolidar o trabalho da biblioteca escolar e salientar a sua pertinência no contexto das escolas portuguesas. Entre as iniciativas que foram sendo desenhadas ao longo destes anos de aprofundamento do trabalho da RBE, destaca-se a introdução de um modelo de autoavaliação para as bibliotecas. Este modelo – MABE – Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar - atualmente em aplicação em todas as escolas dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário e em algumas escolas do 1.º ciclo (em função dos contextos de aplicação), tem constituído um referencial de gestão e um instrumento de orientação e da melhoria interna.

Após uma fase experimental, em 2008-2009, o modelo foi aplicado de forma alargada a partir de 2010-2011. Este instrumento de autoavaliação teve já três versões, a de 2010, de 2014 e a atual, publicada em 2018, que “consolida os objetivos enunciados na edição anterior, reforçando a adequação dos conteúdos e das metodologias às mudanças que as bibliotecas escolares têm vindo a assumir” (RBE, 2018, p. 8).

Importa sublinhar que o modelo foi concebido com uma orientação para a análise dos processos que contribuem para a concretização do impacto da BE no ensino e na aprendizagem. Os recursos e as atividades realizadas na BE são importantes considerando o seu valor acrescido para o processo educativo e para o desenvolvimento das competências dos alunos. Conceitos como valor, impacto e prática baseada em evidências estiveram na base de como o modelo de autoavaliação foi pensado e construído (Bastos & Martins, 2009). Um modelo como este possibilita ainda uma melhor compreensão da forma como a missão e os objetivos estabelecidos

para a biblioteca escolar estão a ser concretizados, ao analisar as práticas e as ações requeridas para a sua melhoria. Neste sentido, este modelo de autoavaliação é também um exemplo de um processo de pesquisa-ação, na medida em que procura estabelecer uma relação entre processos, o impacto ou valor que estes geram, e as perspetivas de desenvolvimento futuro (Bastos, Martins & Conde, 2011).

As bibliotecas escolares podem assim, de forma autónoma, realizar a avaliação da sua ação e definir estratégias de melhoria e desenvolvimento das suas práticas. Este instrumento pretende orientar a autoavaliação da BE, e assenta num conjunto de elementos, entre os quais a recolha de dados, na forma de questionário. O MABE contempla quatro domínios, subdividindo-se cada um em dois subdomínios (Figura 1) que constituem parcelas de análise e avaliação em harmonia com os principais eixos de trabalho da BE.

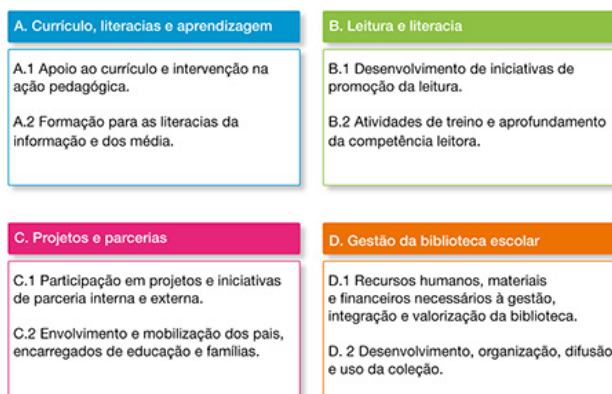


Figura 1: Domínios e subdomínios do MABE
Fonte: RBE, 2018, p. 10

É no domínio A. “Currículo, literacias e aprendizagem”, que se aponta para uma atuação na área da literacia mediática, concretamente no subdomínio: A2 - “Formação para as literacias da informação e dos *media*”. Foi com base neste eixo de trabalho que focámos a presente reflexão.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No âmbito de um protocolo firmado entre a Universidade Aberta (UAb) e o Gabinete coordenador da RBE, a UAb pode analisar os dados

recolhidos através da aplicação do MABE. Esta situação traz vantagens mútuas: na perspetiva da UAb, é uma possibilidade de aceder a dados de um programa nacional de extrema relevância para efeitos de investigação aprofundada; para a RBE, constitui uma oportunidade de o grande volume de dados gerados pelo MABE serem sujeitos a estudos que permitam originar orientações para o aprofundamento do trabalho das bibliotecas.

Tivemos, assim, acesso, para o presente artigo, a um dispositivo de recolha de dados já montado. Fez-se uma seleção de quatro distritos, representativos de diferentes contextos e áreas geográficas – interior/litoral, norte/sul. A escolha recaiu sobre os distritos de Évora, Leiria, Setúbal e Vila Real. Nos atuais ciclos de avaliação, as BE são chamadas a realizar, em anos alternados, a aplicação dos questionários de avaliação (a alunos, professores, direção e encarregados de educação) e a implementação de planos de melhoria decorrentes da autoavaliação realizada. Neste sentido, debruçámo-nos sobre os dois anos mais recentes em que foram aplicados questionários (2015 e 2017). O universo total de escolas envolvidas está representado na Tabela 1.

	2015	2017
Évora	42	41
Setúbal	138	125
Leiria	38	33
Vila Real	28	31
TOTAL	246	230

Tabela 1: N.º de escolas/agrupamentos de escolas

A análise efetuada cruza os dados destas regiões nos dois períodos temporais indicados, pretendendo-se verificar as incidências e os contrastes nas dimensões estudadas no universo observado. Para este efeito, optou-se pelo foco nas respostas prestadas pelos alunos ao questionário previsto no MABE. Em relação ao ano de 2017 foi possível também contar com os resultados globais nacionais apresentados pela RBE num relatório próprio (RBE, s.d.).

Recorde-se que nos procedimentos que são seguidos pelas escolas/BE, os questionários são aplicados a uma amostra de alunos dos diferentes níveis de escolaridade que são lecionados na escola/agrupamento (10% de alunos ou mais). Na Tabela 2 apresenta-se o universo total de alunos de

cada região analisada (N) e o número de alunos que respondeu ao questionário nas quatro regiões (n), apontando para um volume de respostas com um peso considerável, o que confere aos resultados uma maior solidez. Todavia, os dados que nos foram disponibilizados não permitem fazer a desagregação por género, idade e por nível de escolaridade, o que representa uma limitação na análise realizada.

	2015		2017	
	N	n	N	n
Évora	11.550	2.824	10.940	2.477
Setúbal	77.450	12.495	73.589	11.159
Leiria	30.782	2.815	26.018	2.530
Vila Real	14.355	2.056	13.801	2.240
TOTAL	134.137	20.190	124.348	18.406

Tabela 2: N.º de alunos por região e total

Como os questionários não se ligam de forma articulada com os domínios em que o MABE está organizado (cf. Figura 1), procedeu-se a uma seleção das questões que considerámos que remetem de forma mais direta para o subdomínio A2, concretamente as perguntas sobre a realização de atividades relacionadas com o uso e produção de informação, incluindo em formato digital, e o desenvolvimento de competências para a publicação de conteúdos na internet e aquisição de comportamentos seguros nesse contexto.

Refira-se igualmente que a forma como as questões na versão atual do modelo estão construídas impossibilita circunscrever a dimensão da literacia para os *media* em dimensões mais finas, nomeadamente em relação aos *media* digitais. As questões têm, de facto, uma formulação abrangente, estando englobadas numa mesma pergunta diversos tipos de recursos e de atividades.

Deste modo, no intuito de se captar a perceção dos alunos sobre os recursos e o trabalho com a BE na área da literacia para os *media*, das 11 questões do questionário aplicado pelo MABE, analisaram-se as seguintes:

- Q3: Vais à biblioteca ou usas os livros e recursos digitais que ela oferece?

Esta questão aponta para uma dimensão mais global, e foi selecionada para situar a frequência de uso da BE pelos alunos.

- Q7: Já participaste em alguma das seguintes atividades promovidas pela biblioteca?
Resposta em alternativa - Sim ou Não; selecionaram-se para análise quatro itens desta questão: 2, 4, 5 e 6.
- Q10: Como classificas o trabalho e contributo da biblioteca escolar para...
Escala de resposta: Muito bom; Bom; Médio; Fraco. Selecionou-se para análise o item 3 desta questão: “saberes usar as tecnologias, a informação e os *media*”.

	DIARIA- MENTE	SEMANAL- MENTE	MENSAL- MENTE	MUITO RARAMENTE E DE FORMA IRREGULAR	NUNCA	NÃO RESPONDE
Évora	31%	36%	13%	18%	1%	1%
Setúbal	21%	38%	15%	22%	3%	1%
Leiria	22%	40%	12%	23%	2%	0%
Vila Real	23%	35%	14%	19%	2%	8%
TOTAL	23%	38%	14%	21%	3%	1%

Tabela 3: Dados referentes à Q3 - 2015

	DIARIA- MENTE	SEMANAL- MENTE	MENSAL- MENTE	MUITO RARAMENTE E DE FORMA IRREGULAR	NUNCA	NÃO RESPONDE
Évora	29%	32%	15%	20%	3%	1%
Setúbal	20%	35%	15%	26%	3%	1%
Leiria	20%	45%	15%	18%	1%	0%
Vila Real	20%	42%	15%	20%	2%	1%
TOTAL (média)	21%	37%	15%	23%	3%	1%
Total Nacional (média)	20,6%	36,2%	16,02%	23,18%	2,83%	1,08%

Tabela 4: Dados referentes à Q3 - 2017

Os valores identificados (Tabelas 3 e 4) revelam uma relativa diminuição da frequência da BE entre 2015 e 2017, com alguma deslocação de um

uso diário para um uso semanal, que surge como o mais representativo. O uso irregular, embora de forma pouco expressiva, também aumenta em 2017. Comparando com os valores globais nacionais, distinguimos dois grupos nos quatro distritos, sobretudo no uso semanal da BE: Évora e Setúbal apresentam valores ligeiramente inferiores à média nacional; Leiria e Vila Real valores superiores, quase 10 pontos acima dessa média, resultado que deve ser salientado.

	2015		2017		TOTAL NACIONAL 2017	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Aprender a pesquisar informação e a realizar trabalhos escolares	73,5%	26,5%	74,3%	25,7%	73,2	21,9
Utilizar programas informáticos para tratamento e produção de imagem, som, apresentações multimédia, gráficos, ...	47,9%	52,1%	47,4%	52,6%	46,9	46,3
Avaliar recursos digitais (sítios web, documentos em linha, software, ...)	39,7%	60,3%	41,4%	58,6%	40,5	51,7
Aprender a publicar conteúdos e a ter comportamentos seguros na internet e nas redes sociais	57,1%	42,9%	57,1%	42,9%	56,7	37,1

Tabela 5: Respostas à Q7

Por questões de espaço não é possível apresentar os dados desagregados por região, mas o distrito de Vila Real é o que apresenta valores mais elevados em todas as atividades relacionadas com as literacias da informação e dos *media* que foram analisadas (Tabela 5). É também a única região com um valor positivo (sim) superior a 50% nas atividades que revelam mais fragilidade. Concretamente, 61,8% no item “Utilizar programas informáticos...” e 57,3% no item “Avaliar recursos digitais” (dados de 2017). Note-se que a média nacional é também inferior a 50% para estas duas situações. Merece destaque o facto de neste conjunto de atividades se verificar uma tendência evolutiva positiva, o que significará um maior investimento das BE nestas áreas.

Relativamente à forma como os alunos apreciam a ação da BE para o desenvolvimento das suas competências no uso das tecnologias, da informação e dos *media*, os resultados obtidos surgem nas tabelas 6 e 7.

	MUITO BOM	BOM	MÉDIO	FRACO	NÃO RESPONDE
Évora	34,9%	40,0%	17,0%	4,8%	3,2%
Setúbal	34,6%	35,6%	18,8%	6,5%	4,6%
Leiria	29,7%	40,4%	19,6%	7,0%	3,3%
Vila real	37,0%	36,9%	12,9%	3,1%	10,1%
TOTAL (média)	34,2%	36,9%	18,1%	6,0%	4,8%

Tabela 6: Respostas à Q10-3 – 2015

	MUITO BOM	BOM	MÉDIO	FRACO	NÃO RESPONDE
Évora	35,9%	38,5%	17,6%	5,8%	2,2%
Setúbal	33,4%	36,4%	17,6%	8,3%	4,3%
Leiria	32,6%	36,4%	18,3%	7,5%	5,1%
Vila Real	44,8%	36,3%	13,3%	3,1%	2,4%
TOTAL (média)	34,9%	36,7%	17,3%	7,3%	3,9%
Total Nacional (média)	34,4%	36,9%	17,2%	6,7%	4,6%

Tabela 7: Respostas à Q10-3 - 2017

Neste caso nota-se uma evolução que coloca a avaliação feita nos extremos da escala, na medida em que de 2015 para 2017 aumentaram as percentagens do “Muito Bom” mas também do “Fraco”. Podemos lançar algumas hipóteses justificativas desta situação, que passam pelo facto de se poder verificar algum reforço, mas também maiores desníveis no apetrechamento de algumas escolas (este facto requer o cruzamento dos resultados com as escolas/agrupamentos) e, eventualmente também, uma maior exigência por parte dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um primeiro aspeto que gostaríamos de salientar diz respeito ao tipo de dados aqui apresentados. De facto, salienta-se a importância de estudos quantitativos, em larga escala, que permitem desenhar um quadro mais global de uma situação, neste caso da forma como a ação das BE, em especial no campo das literacias para os *media*, é encarada pelos alunos. Estes estudos podem ser completados com estudos localizados, mais em profundidade, a partir de casos identificados, para se analisarem as dinâmicas que podem conduzir a determinados resultados. Por exemplo, a partir do breve retrato aqui apresentado sobressai o caso do distrito de Vila Real, que merecerá um olhar analítico mais detalhado. Mas estes estudos não substituem os estudos quantitativos, pois, por vezes, os casos não são representativos do que acontece na maioria das situações, podendo representar desvios – positivos ou negativos – face ao quadro geral. Se apenas focássemos o caso de Vila Real poderíamos ser levados a construir um quadro geral mais positivo do que na realidade acontecerá. Importa, como se referiu, examinar o que poderá levar a que os resultados de Vila Real sejam não só superiores no quadro das quatro regiões analisadas, como igualmente em relação aos dados nacionais. É por se verificar, por exemplo, uma maior concentração de alunos em centros escolares, potenciando uma maior uniformidade nas ações realizadas pela BE para um determinado universo de alunos. Ou serão outras as razões, que importa identificar para se compreenderem algumas dinâmicas locais e que poderão beneficiar outras regiões e escolas?

Este pequeno estudo constituiu, assim, uma oportunidade para elaborar um retrato global do trabalho das BE (apesar das limitações dos dados) no foco temático escolhido e nas regiões selecionadas. Permitiu perceber que existe uma relativa estabilidade entre os dados dos dois anos analisados. Permitiu também identificar áreas que precisam de mais intervenção. Na verdade, verifica-se já um bom investimento na área da literacia da informação, apesar de algumas fragilidades que ainda se identificam no terreno (Novo & Bastos, 2019), mas falta verdadeiramente uma maior aposta de ação na literacia para os *media*.

Neste campo, falta articulação com o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (RBE, 2017). Na análise feita a uma amostra de relatórios, a RBE verificou que não há menções a esse documento, referindo como aspetos que merecem ser incluídos em planos de melhoria, “o trabalho em torno das competências associadas às literacias da informação e dos *media*” e “a atualização do equipamento tecnológico e da coleção digital” (RBE, s.d., p.

7). As BE continuam muito centradas no seu foco tradicional, que é a leitura, e mesmo com documentos que permitem orientar as práticas para outras áreas de relevância no contexto atual, verifica-se que não são otimizados.

Outro aspeto que revelou fragilidades assenta num trabalho orientado para o aluno enquanto produtor de artefactos, nomeadamente digitais. Pudemos verificar que o item que apontava para a produção obteve valores abaixo de 50%. Embora se venha sublinhando a necessidade de pedagogias ativas que apoiem a autonomia dos alunos (vide documentos orientadores referenciados em 2.1), nem sempre esta dimensão tem a devida concretização nas escolas e nas bibliotecas escolares. Esta é, portanto, uma área a merecer também particular atenção, sobretudo quando se verifica um aumento do movimento *makerspace* (cf. Moorefield-Lang, 2015) associado a um entendimento de que a biblioteca é um local de inovação e que deve proporcionar aos jovens o uso de diversas ferramentas para explorar todo o seu potencial de criatividade e invenção.

REFERÊNCIAS

- Bastos, G. & Martins, R. (2009). School libraries in Portugal: the conception and implementation of an auto-evaluation model. In *Preparing pupils and student for the future, Proceedings: 38th IASL International Conference incorporating the 13th Research Forum on Research in School Librarianship*. IASL: Abano Terme [CD-Rom].
- Bastos, G., Martins, R. & Conde, E (2011). A self-evaluation model for school libraries in Portugal. In L. Marquardt & D. Oberg (Eds.), *Global Perspectives on School Libraries: Projects and Practices* (pp. 11-21). Berlin: De Gruyter Saur.
- Direção-Geral de Educação. (2019, 14 de janeiro). DigCompEdu - Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. Retirado de <http://erte.dge.mec.pt/noticias/digcompedu-quadro-europeu-de-competencia-digital-para-educadores>
- Lucas, M. & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: Universidade der Aveiro. Retirado de http://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf
- Martins, G. O. (Coord.) et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. S/L.: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Moorefield-Lang, H. (2015). Change in the Making: Makerspaces and the Ever-Changing Landscape of Libraries. *TechTrends*, 59(3), 107-112. <https://doi.org/10.1007/s11528-015-0860-z>

- Novo, A. & Bastos, G. (2019). Information Literacy in Portuguese School Libraries: A Longitudinal Study of Master Degree Dissertations. In S. Kurbanoglu et al. (Eds), *Information Literacy in Everyday Life – ECIL 2018: Communications in Computer and Information Science Proceedings* (pp. 273-281). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13472-3_26
- RBE. (s.d.). *Avaliação da Biblioteca Escolar: 2016-17*. Retirado de <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/2149.html>
- RBE. (2012). *Aprender com a Biblioteca Escolar*. Lisboa: RBE.
- RBE. (2017). *Aprender com a Biblioteca Escolar*. 2.^a ed., revista e aumentada. Lisboa: RBE.
- RBE. (2018). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Lisboa: RBE. Retirado de http://www.rbe.mec.pt/np4/file/2161/978_989_8795_09_0.pdf
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Veiga, I. (Coord.), Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T. & Gaspar, T. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Citação:

Novo, A. & Bastos, G. (2019). Literacia para os *media* dos estudantes do ensino básico e secundário – uma análise de resultados do MABE em 2015 e 2017. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 244-257). Braga: CECS.