

UNIVERSIDADE ABERTA



Bibliotecas escolares

Entre o físico e o digital

Filipe Tavares Mendes Azevedo da Costa Lindo

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Lisboa, 2020

UNIVERSIDADE ABERTA



Bibliotecas escolares

Entre o físico e o digital

Filipe Tavares Mendes Azevedo da Costa Lindo

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Orientadora: Doutora Ana Isabel Alves Vieira Novo Guimarães

Lisboa, 2020

Resumo

A biblioteca escolar questiona a sua essência física e a sua atualidade, quando confrontada com a globalização da tendência digital e quase imaterial da informação computadorizada. O próprio conceito de “informação” exige agora uma revisão mais frequente.

A aparente liberdade de acesso e produção de informação de alcance universal põe em evidência dilemas éticos ainda mais significativos do que os que já existiram até hoje. A desmaterialização das nossas vidas, afinal, não as purifica, transporta consigo todas as nossas fragilidades humanas.

A discussão acerca do papel das bibliotecas escolares na vida digital dos alunos e nas suas literacias produz uma vasta variedade de argumentos e inflama muitas opiniões. Esta discussão engloba conceitos em constante adaptação como; “moderação” ou “censura”; “verdadeiro” ou “falso”; ou “crença” e “ciência”. Para além de qualquer tendência, a biblioteca deve preparar os seus leitores para serem críticos.

Também os conceitos tracionais de leitura precisam agora ser revistos, face ao crescimento das leituras em formato multimédia e da adaptação às exigências das novas gerações. A biblioteca deve adotar uma postura aprendente e de permanente atenção ao estudo etnográfico e sociológico das novas gerações, de forma poder oferecer a resposta adequada a novos requisitos.

Finalmente, partindo dos inquéritos da Rede de Bibliotecas Escolares aplicados às bibliotecas escolares do distrito de Setúbal, nos anos de 2015 e 2017, encontramos as tendências de opinião dos alunos relativamente ao papel desempenhado pela biblioteca escolar na promoção de conteúdos digitais e na formação para a utilização da *Internet* ou dos recursos digitais e concluímos que os alunos reconhecem as valências tradicionais da biblioteca e o seu processo delicado de integração no mundo digital.

Palavras-chave

Biblioteca escolar, digital, RBE, Setúbal, *Internet*, informação, comunicação

Abstract

School libraries questions their physical essence and their relevance when confronted with the globalization of the digital and almost immaterial trend of computerized information. The very concept of "information" now requires a more frequent review.

Apparent freedom of access to and production of information, universally available, highlights even more significantly ethical dilemmas than those that have existed to date. The dematerialization of our live, after all, does not purify it. It carries within all our human frailties.

Discussions about the role of school libraries in students' digital lives and their literacies produces a wide variety of arguments and ignites many opinions. These discussions encompass concepts in constant adaptation such as; "moderation" or "censorship"; "true" or "false"; or "belief" and "science". Beyond any trend, the library should prepare its readers to be critical.

Even tractional reading concepts need now to be revised, in view of the multimedia readings growth and the adaptation to the new generations demands. The library should adopt a learning and constant attention to the ethnographic and sociological new generations study, to offer the appropriate response to new requirements.

Lastly, based on the Rede de Bibliotecas Escolares (Portuguese School Library Network) surveys applied to the district of Setúbal school libraries, in 2015 and 2017, we find students' opinions trends on the role played by the school library in promoting digital content and training in the Internet or digital resources use. We conclude that students recognise the traditional skills of library and its delicate process of integration into the digital world.

Keywords

School libraries, digital, RBE, Setubal, *Internet*, information, communication

Índice

1. Introdução	1
1.0. Organização.....	1
1.0.1. Objetivos.....	2
1.1. Do biológico ao digital.....	2
1.2. A biblioteca no papel moderador	4
1.3. A simulação da leitura.....	7
1.4. A potencialidade emocional	8
1.5. A narrativa digital.....	9
1.6. Ainda uma visão darwiniana	10
2. Enquadramento teórico	13
2.1. Da <i>Internet</i> à biblioteca	13
a) As ferramentas da <i>Internet</i>	13
b) As dimensões essenciais	14
2.2. A Biblioteca aprendente	14
2.3. “Aprendologia”	16
2.4. Etnografia digital.....	17
2.5. Coorte geracional	18
a) Geração Z	19
b) Geração <i>Alpha</i>	20
2.6. As sociedades inteligentes.....	21
2.7. Ameaças da sociedade da informação.....	24
2.8. Bibliotecário mediador de TIC.....	25
3. Metodologia	28
3.1. Método e contexto.....	28
a) Questões e objetivos de investigação - o digital em Setúbal.....	28
b) Contexto geográfico	29
c) Caracterização geográfica.....	30
d) Representatividade do distrito	31
3.2. Instrumento de recolha de informação	33
a) A Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).....	33
b) O Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE)	33
c) Os questionários	33
d) Obtenção de dados.....	34
e) Formato e tratamento dos dados	36

3.3.	Caracterização preliminar dos inquiridos.....	37
3.4.	Concetualização – fronteiras em construção.....	42
4.	Resultados.....	44
4.1.	Utilização	44
4.2.	Acessibilidade	48
4.3.	Oferta formativa e cultural	51
4.4.	Recursos	54
4.5.	Contributo para o sucesso pessoal.....	57
5.	Conclusão.....	60
5.1.	Dimensão teórica.....	61
a)	inovação e contemporaneidade.....	61
5.2.	Dimensão empírica.....	63
a)	A oferta de recursos digitais	63
b)	a presença digital na <i>Internet</i> ou redes sociais	64
c)	Formação para o mundo digital	65
d)	Acessibilidade da informação ou recursos digitais.....	66
e)	Imagem inovadora e tecnológica vs. imagem tradicional	67
5.3.	Dimensão circunstancial e hipotética.....	68
6.	Bibliografia	73

Índice de figuras

Figura 1 – Unidades Territoriais, fonte PORDATA	29
---	----

Índice de gráficos

Gráfico 1. Identificação de género	38
Gráfico 2. Ciclos de escolaridade	39
Gráfico 3. Frequência de visitas à biblioteca	39
Gráfico 4. Números médios de respostas	41
Gráfico 5. Usos mais populares da biblioteca.....	45
Gráfico 6. Concelhos que se diferenciam	47
Gráfico 7. Como se adaptou o distrito ao paradigma digital	49
Gráfico 8. Atividades da biblioteca	53
Gráfico 9. Recursos da biblioteca	56
Gráfico 10. Contributo da biblioteca para o uso da tecnologia.....	58
Gráfico 11. Contributos da biblioteca.....	59

Índice de tabelas

Tabela 1. Número de escolas participantes, por concelho	31
Tabela 2. Bibliotecas escolares por subsistema de ensino	32
Tabela 3. Número de alunos participantes em 2015	35
Tabela 4. Número de alunos participantes em 2017	36

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AASL – *American Association of School Librarians*

Apps – Abreviatura em inglês para “aplicativos móveis”, referindo-se a um *software* desenvolvido para ser instalado num dispositivo eletrónico móvel

BE – *Biblioteca escolar*

CERN – *Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire*

Hardware – Abreviatura em inglês relativa à parte física de um computador, formada pelos componentes eletrónicos e qualquer outro material em estado físico, que seja necessário para fazer com o que computador funcione

ITU – *International Telecommunication Union*

NUTS – *Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos*

PORDATA – *Base de Dados de Portugal Contemporâneo*, organizada e desenvolvida pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, criada em 2009

RBE – *Rede de Biblioteca Escolares*

SDG – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (*Sustainable Development Goals*) da UNESCO

Software – Abreviatura em inglês para “logiciário” ou “suporte lógico”, referindo-se a uma sequência de instruções a serem executadas num computador ou máquina semelhante

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

Wi-Fi – Utilizada para se referir a dispositivos de uma rede local sem fios (wireless)

WWW – *World Wide Web*

1. Introdução

1.0. Organização

A dissertação está organizada em cinco capítulos: a *Introdução*, o *Enquadramento Teórico*, a *Metodologia*, os *Resultados* e a *Conclusão*.

Cada capítulo começa com uma síntese do seu conteúdo, permitindo prever os temas que vão ser desenvolvidos e revelando a construção lógica do texto.

Na *Introdução*, após este ponto, apresentam-se os temas e as questões que justificam este estudo, desafiando o leitor a questionar acerca da importância do digital em todas as áreas da vida humana, desde a física à emocional.

O *Enquadramento Teórico* explora diferentes abordagens na literatura académica atual, onde se explicam conceitos e se contextualiza o valor e o significado deste estudo. Destaca-se a delimitação e caracterização das gerações em estudo, as ferramentas ao alcance da biblioteca e a sua capacidade de aprender e ensinar, interferindo no tecido social e contribuindo para uma sociedade informada.

A *Metodologia* é descrita no terceiro capítulo, caracterizando a amostra e o instrumento de recolha de informação e revelando algumas limitações existentes nos dados utilizados. Esses dados referem-se a alunos que frequentam as bibliotecas escolares, pertencendo a faixas etárias específicas. Essas bibliotecas pertencem à *Rede de Bibliotecas Escolares* e organizam regularmente um inquérito de avaliação cujos dados aqui usamos.

Os *Resultados* são apresentados no quarto capítulo, correspondendo a cada uma das questões da investigação, interpretando a informação obtida por tratamento dos dados estatísticos.

Na *Conclusão* é feita uma síntese do que a literatura indica, um sumário do que foi analisado nos resultados e as hipóteses que se podem deduzir ou induzir.

Ao longo do trabalho, pretende-se destacar a curiosidade pelo fenómeno tecnológico e social que vivemos na atualidade, que nos obriga a refletir sobre qual será o seu significado no futuro da humanidade.

Analisa-se como poderemos estar a viver uma época de transformação mais significativa do que em qualquer outro período da História, o que implica uma observação simultânea ao processo ocorrente, sem conhecimento do seu desenlace. Esta

particularidade, obriga a estar atento, de forma permanente, a cada novidade sem, contudo, perder a noção do que pode ser mais significativo para o nosso tema.

1.0.1. Objetivos

Com o intuito de perceber de que forma as bibliotecas escolares, enquanto espaços com localização física, acompanham a transição para o digital, procuramos saber se, do ponto de vista dos alunos, as bibliotecas escolares ou os professores que desenvolvem trabalhos nesses espaços estão a conseguir corresponder às expectativas digitais dos jovens estudantes. Assim, analisamos as respostas às seguintes questões de investigação, relacionadas estritamente com a Biblioteca Escolar do distrito de Setúbal:

- Posiciona-se como um serviço privilegiado na oferta de recursos digitais?
- Afirma a sua presença digital na *Internet* ou redes sociais?
- Destaca-se enquanto formadora para o mundo digital?
- Oferece informação ou recursos digitais acessíveis?
- Está a evoluir para uma imagem mais tecnológica?
- É reconhecida, pelos alunos, para além da sua imagem tradicional?

Pretende-se, utilizando os dados recolhidos nos questionários do Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE), em 2015 e 2017, saber como se está a reposicionar a Biblioteca Escolar digitalmente, isto é, no que diz respeito ao investimento e presença no mundo digital, na opinião dos alunos, seus utilizadores.

Revisão empírica

1.1. Do biológico ao digital

Sentimos que a nossa época é aquela onde tudo se torna diferente em pouco tempo e cada geração é constantemente cobaia de algo novo, ainda antes de a anterior deixar de o ser. Esta vivência supera a do paradigma camoniano – “E afora este mudar-se cada dia, / Outra mudança faz de mor espanto, / Que não se muda já como soía.” (Luís Vaz de Camões, *Sonetos*). A mudança, hoje, exige-nos um esforço desproporcional, individual e coletivo, para nos mantermos em equilíbrio com uma tecnologia informacional que parece estar a absorver-nos mais rapidamente do que nós a ela. O sujeito e o objeto trocam de posição. Numa manobra digna da mais surpreendente ficção científica, a tecnologia informática evolui rapidamente para a inteligência artificial e está a observar-nos, a colecionar-nos, a analisar-nos, para depois nos dominar (Grable & Lyons, 2018; Lévy, 2005). Não é, contudo, ficção. E sabemos isso. No entanto, somos nós –

todos nós – que alimentamos essa nova “entidade inteligente”, fornecendo-lhe constantemente todo o tipo de informação, qualquer que seja a sua relevância ou verdade (Coleman, 2017; Lévy, 2005).

Por outro lado, as oportunidades para aceder ao conhecimento global e científico têm progredido de forma exponencial, desaguando nos nossos dias em possibilidades que não estiveram disponíveis antes, através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Pensadores de diferentes áreas, como filósofos (Lévy, 2005), sociólogos (Castells, 2010), economistas (Drucker, 1999) entre outros, começaram a nomear as mudanças do século XX não apenas como uma variante ou tendência, mas como uma “Era”, consistentemente aceite como a “Era da Informação” (Biscontini, 2020) e a sucessora da “Era Industrial”.

Da mesma forma que a indústria, consumada na fábrica, atingiu mortalmente a manufatura artesanal, transformando em definitivo a relação entre o homem e o produto do seu trabalho (De George, 2000), a informação digital, consumada na *Internet*, já transformou de forma irreversível a relação do homem com o conhecimento (Biscontini, 2020). E a biblioteca tradicional é exatamente a “loja artesanal” desta era.

O próprio conceito de “informação” adquiriu novos contornos e tornou-se definição da estrutura social em si: a sociedade da informação (Coelho, Monteiro, Veiga, & Tomé, 1997). O seu novo molde é resultante de mais uma inesperada inversão de papéis. Se o tradicional consumidor de informação era coletivo e passivo e o seu produtor tinha uma natureza singular, profissional e centralizadora, agora grande parte da informação é produzida coletivamente, por leigos, de forma aleatória, a competir seriamente com a informação profissional (Miller et al., 2016). Esta nova tipologia informacional não só nos permite, a todos, ser potenciais produtores, como abala esse sistema tradicional, especialmente representado por invenções como a tipografia de Gutenberg ou a rádio de Marconi, os melhores exemplos de como sistemas emissores centralizados propagam informação para um público, dispendo de uma capacidade doutrinadora unilateral (Coleman, 2017; Drucker, 1999).

De acordo com (Castells, 2010), este novo fenómeno de globalização de produção informacional causa a sensação da existência de uma consciência coletiva a reagir sincronicamente que, ao ser agitada por uma novidade que se torna viral, prova como cada um dos membros desta entidade abstrata tem a capacidade de comunicar instantaneamente a todos os outros o que vê, pensa ou sente (Lévy, 2005). Exemplos atuais desta instantaneidade têm expressão em redes como o *Instagram* ou o *Facebook*.

Contudo, o fenómeno de globalização previsto por Manuel Castells é contestado, considerando que estas redes acabam por agrupar os seus membros de forma semelhante aos tradicionais fenómenos sociais locais (Miller et al., 2016) ou mesmo reconstruindo o conceito de família (Rainie & Wellman, 2012), criando núcleos de características familiares entre pessoas que vivem afastadas e não têm legalmente laços familiares.

Paradoxalmente, mais informação e mais sincrónica não significa melhor ou mais fiável. A capacidade de agitar a humanidade ao alcance de um clique não escapou a todos aqueles que daí podem obter dividendos (De George, 2000): empresas que pretendam vender produtos, indivíduos que desejem notoriedade, partidos ou políticos que queiram ascender ao poder, religiões que anseiem por crentes, artistas que aspirem ao reconhecimento ou terroristas que planeiem infundir pavor. Tudo vale, neste universo virtual global. Logo, muitas questões morais, deontológicas, éticas e ideológicas começam a tornar-se demasiado acutilantes para poderem ser ignoradas (Coleman, 2017; Lévy, 2005). A disseminação de novidades por conterem factos incríveis, impressionantes, chocantes ou outras estratégias de sensacionalismo alcançam-nos a todos rapidamente, muito antes de haver tempo para questionar-se acerca da sua veracidade, num constante efeito dominó massificado (Harris & Johns, 2020) que só agora as redes sociais tentam limitar ao impor quotas de partilha (Twitter, n.d.).

Deste modo, a ascensão da informação não fiável ou incorreta, concebida propositadamente (*fake news*) ou resultado de crenças mais ou menos desinformadas, tornou-se evidente e largamente mediatizada (Lévy, 2005). Os governos souberam já utilizá-la para influenciar opiniões, manipulando estas “sociedades-redes”, que a reproduzem, acriticamente, multiplicando-a constantemente, tornando-as naquilo que tão bem conhecemos como “viral”, expressão que começou por ser a designação para a ação de um vírus biológico e foi rapidamente adaptado à informática, mas que, neste caso, é informacional. Fenómeno dos nossos dias preocupantemente imparável, como tão bem antecipou o visionário George Orwell em 1949: “Num tempo de engano universal, dizer a verdade é um ato revolucionário.” (Orwell, 2007).

Em suma, a digitalização da nossa vida social transporta consigo os conflitos e epidemias da nossa existência biológica.

1.2. A biblioteca no papel moderador

Para algumas gerações, a digitalização das nossas vidas pode suscitar alguns medos apocalípticos ao profetizar o fim de um universo material. Esta é, pois, uma oportunidade

única para a escola e a biblioteca escolar em particular (Miller et al., 2016) se posicionarem como referências orientadoras.

A escola e a sua biblioteca sempre foram o espaço fiável para se obter informação, independentemente de polémicas acerca de modelos educacionais, pedagogias ou programas didáticos. É inegável o papel da biblioteca escolar enquanto espaço de formação creditado para garantir a propagação do conhecimento de forma equilibrada, selecionado pela sua correção científica, imparcialidade, independência doutrinal ou religiosa, mesmo que de forma mais ou menos uniformizada e centralizada por um programa de estado (ITU & UNESCO, 2019). Ao proporcionar acesso livre e universal ao conhecimento, e disponibilizando os meios necessários para esse acesso (Bettencourt & Portela, 2014), cabe também à biblioteca moderar, como sempre o fez, a atividade dos seus utilizadores (Almeida & Freire, 2018).

“Moderar” pode ser também uma palavra perigosa, mas, neste contexto, só pode querer dizer que a partilha deste, mais que oceano, universo de informação deve ser acompanhada da disponibilização das técnicas de como navegá-la (Coelho et al., 1997). “Navegar” e “explorar” são conceitos com vastas áreas de sinonímia e não podem nunca confundir-se com a moderação no formato de censura por terceiros. O que se pretende é uma linguagem do conhecimento, onde o indivíduo está habilitado a fazer parte de um modelo de comunicação, dominando um dicionário partilhado, através da linguagem da ciência, da filosofia, da arte ou outra, que têm a capacidade de libertar o poder de uma consciência global (Innerarity, 2013; Miravalles et al., 2012).

É intrinsecamente biológica a procura da verdade, da certificação do conhecimento e do conforto das certezas enquanto anseios intelectuais (e quase místicos) que têm garantido a história da sobrevivência da humanidade. Outrora, tal como hoje, a tentativa de organizar a informação, separando o fidedigno do falacioso, o comprovado do presumível, o universal do peculiar, têm colocado em confronto diferentes crenças, culturas e, fatalmente, todos nós. Um longínquo pensamento, de provável origem africana, recolhido pelos egípcios em data imémora, registado e fixado pelos gregos e finalmente creditado na *Bíblia* a Jesus Cristo: “Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará” (*Bíblia*, n.d: João 8:32) talvez sintetize o mais significativo papel da biblioteca.

Deste modo, é expectável que a biblioteca escolar esteja em sincronia com o que de melhor existe para aceder às tecnologias da informação. Mas também que consiga antecipar uma oferta tutorial capaz de munir o utilizador das aptidões que o tornam um consumidor crítico e um criador proveitoso (Coelho et al., 1997). Nem o recurso à

proibição ou negação, nem o caos de tentar adotar toda a novidade, que muitas vezes se mostra efémera, são as melhores opções, embora sejam frequentemente as mais fáceis (Miller et al., 2016). Difícil será ao bibliotecário ter a constante capacidade de incorporar novos elementos tecnológicos na sua prática, que serão determinantes para o futuro do conhecimento, acrescentando-lhe a fiabilidade da ponderação e evitando a persistente e impregnante informação elusiva.

Neste ponto, levantam-se problemas éticos acerca da seleção e validação da informação. A *Internet* permite, a qualquer utilizador, proceder à divulgação de uma informação ou conhecimento de forma pública e alcance universal, como é exemplo a *Wikipédia*, onde, de uma forma intuitiva e acessível, é possível colocar qualquer conteúdo (Wikipédia, n.d.) com o mesmo aspeto que seria conseguido por um profissional ou investigador creditado (Miravalles et al., 2012). Por isso, há cada vez menos indícios gráficos que alertem o visitante acerca da qualidade ou fiabilidade dos conteúdos. Esse é um problema que tem obrigado diversas redes sociais à necessidade de criar políticas de certificação da informação cada vez mais exigentes, solicitando diversas fontes fiáveis e verificáveis (Correia, 2019). Portanto, a própria autenticação das fontes torna-se cada vez mais crucial para legitimar a informação, correndo-se o risco de, não o fazendo, validar informação errónea apenas porque é repetida indefinidamente (Miravalles et al., 2012).

Sabemos que sempre coube às bibliotecas esse papel de validação de fontes, uma vez que o acervo de uma biblioteca sempre esteve dependente de uma seleção da responsabilidade de alguém com a suposta idoneidade necessária para o fazer, ainda que não de uma forma totalmente linear (Almeida & Freire, 2018). Hoje, as fontes de informação disponíveis, facilmente pesquisáveis e absolutamente acessíveis de qualquer lugar, são um desafio à biblioteca que permanecer fisicamente dependente de um espaço físico específico e que, mesmo oferecendo fontes de informação de qualidade e fiabilidade reconhecidas, não tenham a mesma acessibilidade universal (Coelho et al., 1997).

Mas uma biblioteca escolar não se reduz ao tratamento da informação ou da leitura utilitária. A leitura lúdica não pode ser menos importante e também esta se processa agora em dispositivos e software que disponibilizam uma experiência de leitura muito diferente da de um livro impresso, podendo integrar elementos multimédia, como o áudio, o vídeo ou outros elementos interativos (Stichnothe, 2014).

É deste modo que as ferramentas digitais podem e provavelmente têm de fazer parte da forma como a biblioteca lega informação ao mundo (Carvalho, 2008), de modo a que

possa estar disponível, também universalmente, aquilo que faz de melhor: selecionar e validar, oferecer e educar, ao mesmo tempo que se mantém acessível e funcional para além do espaço físico tradicional.

1.3. A simulação da leitura

O tema da biblioteca digital é especialmente pertinente quando se discute o abandono do livro em papel (Kucirkova, 2018), a inovação dos métodos de estudo, o impacto das novas tecnologias de comunicação ou os benefícios da leitura lúdica. Ou seja, a linha da frente do embate entre a tradição e a inovação (Ramos, 2011). Competindo injustamente, a vanguarda desta inovação apresenta-se como uma inesperada fusão entre a arte e a tecnologia, o que proporciona uma experiência quase mágica e irresistível de acesso ao conhecimento ou ao prazer da leitura. O livro, que há séculos é impresso, agora também é simulado de forma digital e, embora desmaterializado, ganhou novas dimensões. Este formato engloba a leitura disponível para jovens e crianças (Aliagas & Margallo, 2017), que são objeto do nosso estudo. “Ler” tornou-se, de forma cada vez mais literal, um percurso multissensorial que, à semelhança da leitura tradicional, também necessita da aprendizagem, de uma técnica e treino próprios que põem em evidência a importância da interação do leitor com o *software* (Aliagas & Margallo, 2017).

Grande parte da divisão geracional atual deve-se maioritariamente à iliteracia das gerações da era pré-digital relativamente às formas de comunicação multimédia que são usadas nas aplicações digitais exploradas pelos mais jovens (Leahy, Holland, & Ward, 2019). Esta renovada forma de interagir socialmente é também muito mais desafiadora, pois não é amiga de um recetor passivo e silencioso, pelo contrário, exige uma resposta criativa que também avalia o interlocutor numa dinâmica social (Brosdahl & Carpenter, 2011). O seu estatuto será medido pela sua disponibilidade para “gostar” e também pela capacidade de produzir algo que seja “seguido” e apreciado por outros. “Gostar” e “Seguir” converteram-se na derradeira medida da popularidade e do reconhecimento social pelos pares. Paradigma radicalmente diferente daquele que encontraria um leitor de um livro impresso ou de um filme apresentado num suporte não interativo – como numa sala de cinema, na televisão ou mesmo num DVD (Digital Video Disc), por exemplo (Kucirkova, 2018). Não admira, por isso, que aos influentes *bloggers* da primeira década do século XXI, se tenham seguido os *influencers*, os *youtubers*, que optaram por estratégias ainda mais multimédia na segunda década deste século (Gonzalez Criollo &

Velasquez Benavides, 2019). Eles são o testemunho em tempo real de diferentes etapas do aprimoramento das técnicas com que se automeediatizam. Se os primeiros usaram a *Internet* para divulgar os seus textos opinativos e os ilustraram com fotos ou imagens apelativas, os segundos transformaram os seus textos em apresentações eloquentes com imagem, som e efeitos vídeo, em atuações intensas e convincentes (Gonzalez Criollo & Velasquez Benavides, 2019). De certa forma, eles simulam digitalmente os contadores de histórias.

1.4. A potencialidade emocional

Juntar os conceitos “biblioteca” e “digital” exige uma convergência entre as áreas da leitura e da informática. Hoje, a leitura e a escrita progredem para a adoção predominante de um formato digital, virtual, contrastando com o formato físico tradicional. Deste facto releva a necessidade de adquirir novas competências leitoras e dominar novas literacias, o que implica repensar os ambientes de aprendizagem atuais, garantindo que as bibliotecas escolares assumem este papel como uma das suas competência padrão (Gerrity, 2018).

O efeito da oferta digital tem sido discutido em abordagens como: a promoção da leitura e literacia digital (Côrte-Real, 2018), a promoção da escrita através da tecnologia (Williams & Beam, 2019), a comparação entre a escrita manual e a digital (Wollscheid, Sjaastad, & Tømte, 2016), o impacto dos livros digitais interativos na leitura infantil (Aliagas & Margallo, 2017), o acompanhamento digital escolar de alunos, por professores, (E. A. Gonçalves, 2014). Estes ensaios são indicadores do poder e da potencialidade destas ferramentas digitais para o desenvolvimento de diferentes literacias e justificam o quanto deveriam ser essenciais numa biblioteca que se posiciona enquanto guardiã qualificada de tais competências (Gerrity, 2018).

No entanto, à semelhança do que foi feito no estudo publicado por Alvim & Calixto, (2015) relativo à utilização do *Facebook* pelas bibliotecas públicas municipais para a promoção da missão social na biblioteca pública, precisamos analisar como estes recursos estão a ser explorados nas bibliotecas escolares portuguesas e descobrir que influência estão a ter nos nossos alunos. De acordo com Aliagas & Margallo (2017), os elementos interativos disponíveis numa leitura digital aumentam a autonomia da criança, pois tendem a destacar a importância do leitor, posicionando-o como colaborador, contador de histórias, autor ou personagem interno na ficção. Esta potencialidade pode resultar em emocionantes estratégias narrativas e desencadear, em leitores emergentes, reações

intensas a textos literários digitais, incluindo manipular, criar novas ficções ou envolver-se emocionalmente na história (Aliagas & Margallo, 2017; Kucirkova, 2018).

O poder da biblioteca é o de ser um agente cultural e social de transformação que é definido pelas dinâmicas que a partir dela se desenvolvem (Coelho et al., 1997). Os professores bibliotecários e os restantes agentes ou responsáveis pela biblioteca escolar têm nas suas mãos a potencialidade destas ferramentas digitais para o concretizar (Gerrity, 2018).

1.5. A narrativa digital

A tecnologia informática regista informação de forma digital, processo que consiste numa codificação dos seus conteúdos de tal forma que só é possível voltar a aceder-lhe através de máquinas que conseguem interpretar esse formato. O utilizador humano fica impossibilitado de aceder a esses conteúdos pelos seus próprios meios naturais, os sentidos. Na era pré-digital a preocupação com a descodificação dos conteúdos centrava-se no aperfeiçoamento da capacidade de interpretação do texto (em sentido lato) pelo leitor. No entanto, Zheng (2018) defende que uma narrativa obedece a um mecanismo de construção de histórias discreto, independentemente do seu suporte físico ou digital.

Ao contrário de outros suportes, que permitem a leitura física direta (como o livro), necessitando apenas de um conhecimento do código registado (literacia da leitura), o suporte digital exige duas descodificações. A primeira será a do aparelho ou tecnologia que recolhe essa informação guardada num formato invisível de impulsos elétricos e a transforma em luz visível, seguida da capacidade de leitura humana, que terá de a descodificar e interpretar, retomando o conhecimento original depositado. Mas, em qualquer dos casos, a máquina textual é resultado de uma produção mecânica na qual podemos identificar os agentes ou componentes (Zheng, 2018).

Em 2019, o mundo comemorou a superação de um significativo limiar na adoção global da *Internet*. Cinquenta anos atrás, em 1969, quando os primeiros pacotes de dados foram transmitidos através do que é agora conhecido como a *Internet*, esta era composta por apenas quatro nós de rede em universidades nos Estados Unidos (ITU & UNESCO, 2019). Segundo dados da ITU (*International Telecommunication Union*), em 2019, além de se alcançar o 50º aniversário da *Internet*, também marca o primeiro ano completo em que mais da metade do mundo (51,2%, ou 3,9 bilhões de pessoas) começou a participar da economia digital global fazendo *login* na *Internet* (ITU & UNESCO, 2019). Perante uma geração de jovens que utiliza comumente os recursos *web* disponíveis em diversos

dispositivos, desde o seu *smartphone* ao computador, com o intuito de comunicar e interagir com os seus pares através de texto, imagem ou vídeo, recorrendo a aplicações ou ferramentas *web* como meios privilegiados de informação e comunicação (ITU & UNESCO, 2019), será essencial perceber de que forma a biblioteca escolar responde e intervém nesta transformação, evidente, do paradigma da informação e da comunicação tradicionais.

Não restam dúvidas de que o surgimento de *sites* de redes sociais como o *Facebook*, o *Youtube* e o *Twitter* reconfiguraram o ambiente de contar histórias. Os números sozinhos são surpreendentes: o *Facebook* tem juntado 500 mil novas pessoas cada dia a uma taxa de seis por segundo; o *Youtube* carrega 300 horas de conteúdo vídeo por minuto e atinge as 3,25 mil milhões de horas visualizadas por mês; no *Twitter* são 500.000 *tweets* enviados todos os dias a uma taxa de 6000 por segundo (Coleman, 2017).

A generalização do uso dos *smartphones* vulgarizou o uso e a criação de aplicações (*apps*) que atualizam e renovam as formas de obter informação de modo cada vez mais rápido e acessível (Guenaga, Mentxaka, Eguiluz, Romero, & Zubia, 2012; Hochberg, Kuhn, & Mueller, 2018). Aliadas a esta acessibilidade, surgem comunidades associadas a cada aplicação que colocam o indivíduo tanto como consumidor quanto produtor de informação, característica essa que originou o termo *Web 2.0*, atribuído à *O'Reilly Media* e à *MediaLive International*, que o utilizaram pela primeira vez em 2004 (Carvalho, 2008).

Os *smartphones* evidenciam-se neste paradigma da informação por possuírem características de portabilidade, multifuncionalidade, qualidade e estética que os tornam imensamente apelativos (Guenaga et al., 2012). São eles os responsáveis pelo declínio de muitos outros aparelhos tecnológicos, com especial relevância para a máquina fotográfica, o telefone ou o telemóvel comum, e diversos equipamentos áudio e vídeo. Hoje em dia, mesmo o computador começa a ser substituído pelo dispositivo móvel e muitas aplicações digitais já são pensadas exclusivamente para este tipo de equipamento, ou começam para lá a migrar, abandonando definitivamente os equipamentos não portáteis (Guenaga et al., 2012; Zheng, 2018).

Hoje, a narrativa humana está disponível a qualquer momento, em qualquer lugar.

1.6. Ainda uma visão darwiniana

Quando, no século XVIII, Carl von Linné (Carlos Lineu), na sua obra, *Bibliotheca botanica*, usou pela primeira vez o termo “Biologia” e organizou um sistema de

classificação universal e comprovável a partir da observação, também permitiu alinhar o estudo da vida com o das outras ciências (Powell, 2016). A Biologia, enquanto ciência, desafiou significativamente conceitos teológicos e incitou à investigação de outros dogmas.

O estudo da vida leva-nos imediatamente a questões sobre origem e evolução. Ao falarmos de processos evolutivos e de aperfeiçoamento, não podemos evitar a referência ao trabalho de Charles Darwin, *A Origem das Espécies*. Embora o seu estudo tenha sido originalmente pensado para uma explicação da evolução da vida biológica, acabou por despertar para uma discussão aplicada, por exemplo, à física ou à química o que levanta a hipótese de um “darwinismo universal” (Alabi & Santos, 2015). Esta teoria propõe uma lei universal para explicar qualquer tipo de adaptação ou aperfeiçoamento evolutivo, não se limitando ao âmbito da biologia. Embora a literatura de ficção se tenha apropriado desta ideia e explorado exaustivamente as suas possibilidades, também a História, a Filosofia ou a Sociologia, enquanto ciências humanas, nos têm desafiado a refletir criticamente sobre o destino ou propósito da existência senciente e consciente.

É expectável que cada geração enfrente os desafios próprios da sua época, naturais ou artificiais. As atuais gerações enfrentam o desafio digital. De acordo com Harris & Johns (2020), a estrutura e coesão social estão no auge de uma mudança, a interação social foi renovada e continua em inovação, justificando o alerta para os riscos e ameaças do novo desconhecido. No entanto, esse desconhecido pode ser visto como apenas mais um passo da evolução humana (Miller et al., 2016).

Por exemplo, de acordo com o relatório da ITU & UNESCO (2019), 94,5% dos brasileiros entrevistados recentemente afirmaram que o principal motivo para o uso da *Internet* foi a troca de mensagens por meio de plataformas como *Whatsapp* e *Facebook*. A adoção da *Internet* expandiu-se rapidamente, dando aos indivíduos o poder de se comunicar e construir comunidades com facilidade e numa escala que nunca foi possível anteriormente. Para muitos indivíduos, o objetivo principal do envolvimento *online* é interagir com amigos e familiares. Deste modo, o conceito de *Internet*, para muitos, é a *media* social (ITU & UNESCO, 2019).

Da mesma forma, esta atualização ou evolução do comportamento social dos jovens também legitima a nossa questão acerca da vulnerabilidade da biblioteca escolar a estes processos evolutivos e procurar saber se, também neste âmbito, o digital é ou não uma continuação lógica, ou evolução, do biológico (físico).

Síntese

Na introdução, apresentam-se as condições que são objeto do estudo, o contexto que justifica este trabalho, os motivos que validam a pertinência do estudo e a descrição de como a dissertação está organizada, bem como a sua metodologia.

Percorrem-se argumentos que justificam a inevitabilidade da evolução para uma era digital e o impacto que essa mudança atualmente tem na vida social e biológica.

Refere-se o papel da Biblioteca Escolar na educação para as literacias da informação, e o reforço da sua função moderadora face ao desafio da falsa informação viral.

Enumeram-se os benefícios que a leitura digital interativa ou multissensorial pode trazer à leitura lúdica ou recreativa, ao simular os tradicionais “contadores de histórias”.

Discute-se a missão da biblioteca escolar na promoção da leitura e escrita digital como forma de potenciar o envolvimento emocional do leitor.

Apresenta-se o modo como a narrativa manteve a sua identidade, mas se desmaterializou, permitindo um acesso universal.

Questiona-se como a digitalização é uma etapa evolutiva humana e se a biblioteca deve evoluir da mesma forma.

2. Enquadramento teórico

2.1. Da *Internet* à biblioteca

a) As ferramentas da *Internet*

Os *tablets*, a par dos *smartphones*, têm sido emblemas contemporâneos das nossas vidas digitais. No entanto, os *tablets* são um renascimento de uma ferramenta da antiguidade (*tabulae*, em Latim), que era uma tábua com a superfície coberta de uma cera enegrecida (para melhorar o contraste) que podia ser riscada com um estilete para registar apontamentos, fazer rascunhos de discursos, auxiliar no ensino, satisfazer o prazer de desenhar, ou para escrever textos literários, podendo ser reutilizada continuamente (Husarova, 2013).

As ferramentas *Web* ou digitais decorrem da vulgarização do uso da *Internet* e dos meios de acesso à *Internet*, destacando-se claramente como recursos privilegiados para interagir na rede mundial, *World Wide Web*, referida frequentemente apenas como “*web*” (Alves, 2014). Aquelas ferramentas impuseram-se, muito rapidamente, como instrumentos de comunicação na *web*, garantindo o suporte acessível à informação, para fins de trabalho ou lazer, sem necessidade de conhecimento de linguagens de programação, como ainda se pode entrever no simulador que reproduz a primeira página *web*, criada no CERN (*Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire*), em 1989 (“The World Wide Web project,” n.d.).

No entanto, a missão milenar da biblioteca tem sido a de promover os “valores sociais e políticos, como o aumentar a cultura do povo, educar a sociedade e colocar os bens impressos à disposição de todos”, garantindo a defesa dos direitos humanos essenciais (Alvim & Calixto, 2015; Coelho et al., 1997). Esta missão necessita ser atualizada, desafiando a biblioteca a questionar-se a si própria acerca dos caminhos a seguir: ora optando pela desistência do livro em papel (Portocarrero, 2013), ora optando por oferecer, em extensão, o livro digital (Kucirkova, 2018), ora optando por oferecer acesso a recursos multimédia mais vastos, ora por oferecer diferentes serviços culturais, de modo a atrair público (Maughan, 2015).

b) As dimensões essenciais

Não perdendo o horizonte dos seus valores essenciais, a biblioteca tem certamente de reencontrar-se nos tempos futuros, valendo-se das novas oportunidades e oferecendo aquilo que se espera dela (Coelho et al., 1997).

Relatos de experiências usando *blogs* (Infante-Fernández & Faba-Pérez, 2017), *Twitter* (Shulman, Yep, & Tomé, 2015), *Facebook* (Alvim & Calixto, 2015) e outros recursos de escrita e leitura na *Internet* têm sido considerados fundamentais para promoção da biblioteca, para melhoria do interesse pela leitura e pela escrita (Park, 2013) e pelo seu papel na educação de uma sociedade.

Seguindo o exemplo, da biblioteca escolar espera-se a promoção e o desenvolvimento destas competências nas literacias da leitura e da escrita, bem como as da pesquisa e seleção crítica da informação, preparando os estudantes para a vida académica e para a capacidade de pesquisar informação com autonomia (Coelho et al., 1997; Gerrity, 2018), invocando e explorando os recursos seus contemporâneos (Martins, 2017).

2.2. A Biblioteca aprendente

Segundo Almeida & Freire (2018), a biblioteca deve aliar a informação ao conhecimento, sendo o papel do bibliotecário um papel de educador, o que se aplica especialmente às bibliotecas escolares, onde não pode ser de outra forma (Gerrity, 2018). Exige-se um novo perfil de bibliotecário com competências em tecnologias da informação (Ramos, 2011). Cabe sobretudo às bibliotecas inseridas em ambiente escolar acompanhar as rápidas e constantes mudanças advindas das tecnologias da informação e comunicação, sabendo tornar-se sobretudo aprendentes.

As bibliotecas são cada vez mais desafiadas a transformarem-se em agentes de mudanças no âmbito de sua atuação, não se limitando aos papéis de repositórios de informações e prestadora de serviços, mas são chamadas a adotarem práticas de inovação organizacional que as tornem organizações aprendentes.

(Almeida & Freire, 2018)

A biblioteca escolar, privilegiadamente interagindo com as gerações mais jovens, tem condições favoráveis para ser a primeira a perceber e, conseqüentemente reagir às preferências emergentes (Carvalho, 2008), observando, por exemplo, como as técnicas de pesquisa informatizadas têm contribuído para cientistas, engenheiros e outros especialistas acedam ao conhecimento. Contudo, a capacidade de aceder à informação de

forma adaptada às circunstâncias locais, é essencial (Coelho et al., 1997). Para isso, é necessário um domínio tecnológico e uma formação especializada que se pode tornar muito dispendiosa, sobretudo se não for possível rentabilizar estes recursos de forma mais alargada (Mansell, 1999).

Cabe à biblioteca compreender que não basta oferecer serviços de tecnologia de informação e comunicação aos utilizadores. O contexto social, cultural, económico e político é crucial para que os utilizadores consigam adaptar-se a esse ambiente de informação virtual (Almeida & Freire, 2018). Aqueles que não possuem as competências necessárias para se mover neste tipo de ambientes ficarão em desvantagem ou serão marginalizados à medida que as TIC se tornarem mais omnipresentes, independentemente da qualidade ou quantidade do aparato tecnológico, computadores ou *software* (Coelho et al., 1997; Mansell, 1999) em que a biblioteca invista.

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação estão a reforçar os sistemas educacionais do ensino primário ao universitário, embora subsistam obstáculos com a disponibilidade dos materiais de estudo na língua materna, que exigem uma literacia linguística e familiarização com as ferramentas e técnicas disponíveis (Mansell, 1999).

Ainda de acordo com Mansell (1999), se os órgãos decisores (como as bibliotecas) derem prioridade à criação de oportunidades para o desenvolvimento de capacidades técnicas nas áreas de *hardware*, *software* ou produção de conteúdos locais, haverá uma maior probabilidade de os utilizadores da sua área de influência, serem capazes de introduzir as novas tecnologias nas suas vidas de uma forma mais produtiva (Coelho et al., 1997). Isto é especialmente significativo para uma biblioteca escolar, imersa num ambiente atento a métodos educacionais, de treino, de partilha e oferta de conhecimento, onde é possível formarem-se grupos que podem criar o seu próprio ambiente comunicativo (Mansell, 1999).

Um ponto essencial para se garantir um serviço universal é o fornecimento de recursos de acesso público, mesmo que o acesso à rede esteja disponível numa determinada região, para que os custos dos dispositivos ou serviços não permaneçam proibitivos, salvaguardando a participação *online* de indivíduos com poucos recursos (Coelho et al., 1997). As instalações de acesso público incluem bibliotecas e centros comunitários com computadores equipados para fornecer acesso gratuito à *Internet*, bem como sites que oferecem acesso Wi-Fi público gratuito (ITU & UNESCO, 2019).

2.3. “Aprendologia”

A plataforma *Schoology*, responsável por um sistema de gestão das aprendizagens (*Learning Managing System*), publicou os resultados de uma sondagem envolvendo 65 países, embora o número de respostas só seja verdadeiramente significativo para os EUA (*Schoology*, 2018). Estes resultados contribuem para a nossa convicção de que o uso das ferramentas digitais nos espaços de aprendizagem é uma tendência inelutável.

Esta publicação destaca o impacto destas tecnologias pelos diversos níveis de ensino, desde o K-2 ao K-12, tal como sugerido por Gerrity (2018). Além disso, considera as diferenças entre ambientes rurais, suburbanos ou citadinos, concluindo que o paradigma da aprendizagem digital, bem como a do papel do educador, está definitivamente em mudança (*Schoology*, 2018):

Teachers are transitioning from their role as the “sage on the stage” into a helpful “guides on the side” as their students learn, explore, create —and even make mistakes — on their own. Last year, we said the age of digital learning is here. This year, we proclaim it’s here to stay.

(*Schoology*, 2018: 3)

Os resultados revelam que, entre as dez tendências mais significativas, cada vez mais instituições educativas e educadores apostam no uso de tecnologia na educação e que as redes de media social estão cada vez mais integradas no ensino, correspondendo à necessidade de ir ao encontro dos locais frequentados pelos alunos. Por outro lado, realçam as dificuldades de acesso a equipamento informático, em casa de cada aluno, bem como o problema crescente da segurança *online* (*Schoology*, 2018).

A maior dificuldade reportada nesta publicação pelos educadores é a de manusear múltiplas ferramentas digitais e conseguir integrá-las na sua prática letiva. Este tipo de recursos exige uma contínua atualização de conhecimentos e pode criar dificuldades de acesso aos alunos quando estão em casa. Tanto o *software* como o *hardware* podem exigir recursos que não estão disponíveis em casa do aluno, pelo que algumas escolas disponibilizam o livre acesso, incluindo levar consigo aparelhos informáticos (*Schoology*, 2018).

Outros aspetos interessantes, mas algo expectáveis, são de que os recursos mais utilizados correspondem a ferramentas de processamento de texto seguidos dos vídeos e jogos *online* e de que estes permitem mais facilmente uma aprendizagem diferenciada, individualizada ou personalizada (*Schoology*, 2018).

Estes resultados obtidos em *Schoology* (2018) parecem confirmar uma tendência que corresponde à nossa percepção do estilo de vida *online* que hoje nos rodeia e que se instituiu como normal (Carvalho, 2008).

2.4. Etnografia digital

A teoria de coorte geracional é uma prática usada por profissionais de marketing e académicos para segmentar mercados baseados nas atitudes, ideias, valores e crenças de cada coorte geracional (Brosdahl & Carpenter, 2011). Nos Estados Unidos, bem como na Europa Ocidental, aceita-se a seguinte categorização das gerações: **Geração Silenciosa** – *Silent Generation (Matures)* – nascidos entre 1925 e 1942; os **Baby Boomers** (*Boomers*), nascidos entre 1943 e 1960); a 13ª Geração (conhecida mais comumente como **Geração X** – nascidos entre 1961 e 1981); e a Geração Milenar (*Millennials*), conhecida como **Geração Y** – aqueles nascidos entre 1982 e 2000) (Brosdahl & Carpenter, 2011; PrakashYadav & Rai, 2017). Mais recentemente, foram categorizadas a **Geração Z** (*Gen Z*) – nascidos entre 1994 e 2010 (PrakashYadav & Rai, 2017) e a **Geração Alpha**, que começa a ser observada em estudos mais recentes (Dimock, 2019; Dupont, 2019).

A contagem de utilizadores ativos de algumas comunidades de redes sociais *online* é agora maior do que as populações de muitas nações soberanas. A partir de Março de 2019, a comunidade de utilizadores ativos mensalmente no *Facebook* atingiu mais de 2,3 mil milhões de pessoas em todo o mundo, e mais de 1,5 mil milhões de pessoas acedem ao *Facebook* diariamente (ITU & UNESCO, 2019), levando a que os estudos etnográficos tenham considerado cada vez mais estes grupos (Kavanaugh & Maratea, 2020).

A etnografia digital dedica-se a métodos de recolha de dados mediados por computador ou tecnologias digitais. Com estes métodos, os investigadores podem recolher dados de comportamento de que necessitam dos participantes, num ambiente móvel ou em linha (*online*). Estas técnicas de pesquisa etnográfica têm sido revigoradas e reformuladas nas duas últimas décadas em consequência da crescente facilidade de análise do discurso textual em meios de comunicação digital (Kavanaugh & Maratea, 2020; Miller et al., 2016).

Estes estudos têm revelado o quanto o sentimento de anonimidade durante a comunicação via *Internet* facilita a proliferação de “novos” grupos subculturais, que provavelmente não se desenvolveriam de outra forma devido a pressões de estigma social ou de sanção legal (Kavanaugh & Maratea, 2020), pelo que é expectável que a estrutura social se esteja a alterar como resultado da comunicação em meio digital.

Por outro lado, os estudos mais recentes têm mostrado claramente como os *media* sociais também têm tido um efeito corrosivo na própria estrutura social, ao demonstrar o quanto o envolvimento excessivo de um indivíduo pode ter efeitos nocivos na sua saúde mental, sobretudo no que se refere a elevados níveis de isolamento social ou depressão. Plataformas de *media* social como o *Facebook* e o *Twitter* têm sido associadas a pessoas que adotam posturas ideológicas ou partidárias cada vez mais extremas (Kavanaugh & Maratea, 2020), o que nos alerta para outros fenômenos emergentes.

Estas renovadas preocupações têm legitimado políticas adicionais de controle ou “moderação” dos conteúdos nas redes sociais que permitem a remoção de comentários ou “entradas” ofensivas, com o intuito de conseguir uma maior polidez ou cidadania neste tipo de discurso virtual. Estas políticas, por outro lado, facilitam a existência de uma espécie de “vigilância digital” enquadradas em estratégias contemporâneas para controle social, de aparência civilizada (Kavanaugh & Maratea, 2020).

Como resposta a esta necessidade, atualmente, sistemas de inteligência artificial, através de algoritmos para vigilância nas redes sociais, conseguem não só “filtrar” conteúdos, como também identificar utilizadores que são mais suscetíveis de ser manipulados e potencialmente usados para disseminar desinformação através dos *media* sociais (Kavanaugh & Maratea, 2020). Recentemente, os líderes da *Amazon*, *Apple*, *Facebook* e *Google* foram compelidos, judicialmente, a explicar como a nossa informação pessoal e as nossas escolhas continuam a ser manipuladas de forma abusiva por algoritmos que subtilmente introduzem enviesamento nos preços, na informação e nas opções que nos são apresentados (Tellado, 2020). Também outros temas da atualidade, como a eleição do presidente dos Estados Unidos, ou as discussões acerca da importância da vacinação, por exemplo, ilustram essas correntes de informação manipulada (Kavanaugh & Maratea, 2020).

Este embate de vantagens e desvantagens neste novo mundo social, virtual e digital, pode explicar porque Mansell (2010), analisando o tema de debate do século XX, já considere que a discussão académica, ao longo das décadas anteriores, revela uma divisão antitética marcada por sentimentos distópicos e utópicos relativos às novas tecnologias, relacionadas com a emergente sociedade de informação (Goodwin, 2016; Mansell, 2010).

2.5. Coorte geracional

Os sentimentos, o comportamento e a reação de cada geração às novas tecnologias é distinto, sendo que essas gerações correspondem, aproximadamente, às seguintes idades

em 2020: a Geração Silenciosa, entre os 75 e 95 anos; os *Baby Boomers*, entre os 60 e 80 anos; a Geração X, entre os 35 e 60 anos; a Geração Y, entre os 20 e os 40 anos; a Geração Z, entre os 10 e os 25 anos; e a Geração *Alpha*, relativa aos menores de 10 anos (Brosdahl & Carpenter, 2011; Dupont, 2019; PrakashYadav & Rai, 2017; Rea, 2019).

No entanto, o nosso estudo foca-se especificamente nas gerações mais jovens, à Geração Z e à Geração *Alpha* (Dupont, 2019; PrakashYadav & Rai, 2017), por serem as frequentadoras de bibliotecas em escolas até ao ensino secundário. Nos anos de 2015 e 2017 a Geração *Alpha* estaria a iniciar o seu percurso no 1º ciclo do ensino básico e a iniciar um novo ciclo de necessidades e preocupações, diferentes das de gerações anteriores. O conhecimento das preferências e características destes jovens, tanto da geração Z como da *Alpha*, que espontaneamente já assimilaram a interação com as TIC, é necessário para atualizar o plano de trabalho das bibliotecas escolares (Almeida & Freire, 2018), delineando uma estratégia de ação e uma da oferta local de acordo com esse perfil.

a) Geração Z

De acordo com Hesselbein (2018), mencionando o relatório da *Forbes.com* de 31 de março de 2016, a Geração Z americana, além de ser totalmente integrada no uso da tecnologia, assume a diversidade como o novo normal. Referindo-se a estes americanos, considera-os mais confortáveis e familiarizados com diferentes culturas, raças e etnias do que as gerações anteriores, preparando-se para ser a geração mais preparada para a participação e partilha que conhecemos até hoje (Hesselbein, 2018).

No que se refere à leitura, talvez as gerações anteriores tivessem um ritmo de vida mais propício para a leitura por prazer. Esta geração parece mais dedicada a leituras utilitárias para trabalho ou estudo do que a leituras lúdicas, pelo que predominantemente frequenta a biblioteca para ler, estudar ou procurar um livro muito específico, não deixando, ainda assim, de também se declarar interessada na leitura recreativa (Rea, 2019).

De acordo com Rea (2019), algumas peculiaridades diferenciam esta geração na sua interação com o livro: tem uma preferência por livros emprestados, gratuitos, *online* ou de bibliotecas escolares, ao contrário de gerações anteriores, que preferem comprá-los; é menos frequente a sua filiação a bibliotecas, apesar de fazerem mais empréstimos; se pretendem guardar o livro ou dispor do seu próprio tempo de leitura sem restrições, podem optar por comprar livros, mas preferem fazê-lo *online* ou em grandes cadeias de livrarias; consideram o livro um bem dispendioso, pelo que as bibliotecas servem de

showroom (sala de exposição) para os livros, sendo que a biblioteca é como um campo de ensaios para descobrir novos autores e decidir se os devem adquirir; esta geração valoriza ainda, mais do que outras gerações, a arte da capa, e também prefere livros de capa dura a livros de bolso, pelo seu tato e aroma, desde que o preço não seja obstáculo (Rea, 2019).

Como em todas as gerações, as recomendações da família e amigos são essenciais para a escolha de um livro, mas esta geração fá-lo significativamente através das redes sociais, preferindo o *Instagram*, ao contrário das gerações anteriores que, quando o fazem *online*, escolhem esmagadoramente o *Facebook*. Os jovens desta geração admitem ler em vários formatos e dispositivos, destacando-se de todas as anteriores por lerem nos *smartphones*. Esta predileção reflete a sua familiaridade com as tecnologias que permitem a sua interação social global, pelo que também gostam de pontuar as leituras *online* e apreciam leituras que refletem o seu ambiente cultural (religião ou convicções, sexualidade ou identificação de género, estilo de vida...) ao mesmo tempo que preferem livros de ficção, com destaque para a fantasia e o romance para jovens adultos. No entanto, esta também é a geração que mais provavelmente ignora a existência de comunidades de leitura locais, como a mesma naturalidade que a torna uma das que mais participa em eventos ocasionais públicos de leitura (Rea, 2019).

b) Geração *Alpha*

Em todo o mundo, a Geração *Alpha* será uma das menores gerações, com base na taxa de natalidade, em comparação com as gerações anteriores. Este fenómeno deve-se à opção universal por famílias mais pequenas, uma vez que há uma tendência para que os casais tenham menos filhos, mas é a geração de consumidores em crescimento agora, à medida que avançam no ensino básico (Dupont, 2019).

Os primeiros dados sobre esta geração mostram que estes jovens são mais emocionais, mais conscientes e mais confiantes, com grande autonomia na pesquisa de informação pelos meios tecnológicos de que dispõem e suscetíveis de exigir uma resposta mais rápida dos professores, assumindo uma atitude negativa que pode estar também a ser validada pelos pais (Apaydın & Kaya, 2019).

Os *Alpha* são os que mais cedo na sua vida começaram a usar dispositivos móveis para encontrar informação e estão perfeitamente adaptados a comunicar com a família e amigos através de aplicações como o *FaceTime*, *Skype*, *Zoom* ou *Fortnite*, mas também com assistentes de voz, como a *Siri*, a *Alexa* ou a *Echo*. Por estas razões já são a geração que desde mais cedo tem o seu comportamento estudado na *Internet*. Tal como a Geração

Z, que foge do *Facebook* para se distanciar das gerações anteriores, esta geração com certeza encontrará alternativas ao *Instagram* ou ao *Snapchat* (Dupont, 2019).

O mundo que rodeia as crianças desta geração está em mudança violenta (eventos climáticos globais, robótica e inteligência artificial no local de trabalho, em casa e nos veículos), pelo que é de esperar que esta seja a geração com maior capacidade de ser flexível e mais receptiva a mensagens nesse tom, como também a mais capacitada para criticar as *Fake News* (informação falsa ou contrainformação), (Dupont, 2019).

A emergência desta geração traz consigo uma maior necessidade de associar atividades lúdicas e tecnológicas como estratégias de motivação para as aprendizagens, recorrendo ao método de “gamificação” (criação ou utilização de jogos para a aprendizagem) (Tootell, Freeman, & Freeman, 2014).

Esta nova geração de crianças, contudo, usufrui de aplicativos que ampliam o seu envolvimento na leitura. Desta forma, a literatura ficcional infantil proporciona oportunidades de envolvimento em jogos narrativos ou atividades recreativas, que podem estar a transformar as expectativas de experiência de leitura da Geração *Alpha* (Aliagas & Margallo, 2017).

2.6. As sociedades inteligentes

Numa conferência com contornos por vezes provocadores, Innerarity (2013) analisa o impacto do acesso ao conhecimento digital numa sociedade democrática. O autor vincula o conceito de democracia ao conhecimento, à gestão do conhecimento e à sua acessibilidade. Isto é, a democracia é tanto mais possível, quanto melhor e mais global é o acesso ao conhecimento (Innerarity, 2013).

Contradizendo este ideal, o relatório ITU & UNESCO (2019) revela que as lacunas remanescentes no acesso à informação, *online*, são evidenciadas por divisões de vários tipos: geográficas (urbano vs. rural), níveis de rendimento (riqueza vs. pobreza), idade e género, entre outros. Estas assimetrias destacam o quanto as características das atuais populações *offline* necessitam de ações direcionadas, destinadas a aumentar a adoção e a participação *online* (ITU & UNESCO, 2019).

As bibliotecas atuais lutam pela manutenção do seu papel primordial enquanto facilitadoras do acesso à informação e enquanto referências promotoras do conhecimento (Almeida & Freire, 2018). No entanto, as inúmeras ferramentas digitais disponíveis nos mais variados aparatos tecnológicos, com destaque para os populares *smartphones*, desafiam a biblioteca a atualizar o seu foco. A idade e lacunas de educação existem, tanto

em países avançados como emergentes. A maioria das funcionalidades digitais exigem uma alfabetização básica devido à necessidade de competências de leitura e escrita para poder participar *online*, levando a que indivíduos sem ensino secundário sejam menos propensos a usar a *Internet* ou possuir um telefone móvel (ITU & UNESCO, 2019).

Uma sociedade inteligente não é uma sociedade onde todos possuem muitos conhecimentos ou têm acesso a ele, mas uma sociedade onde o conhecimento de todos consegue contribuir para a causa comum. Então, talvez o novo papel da biblioteca seja o de proporcionar os meios para a sociedade se organizar de forma inteligente e talvez não tanto o de procurar a manutenção da sua função tradicional (Innerarity, 2013).

A knowledge society is not a society with many experts, but a society in which the systems are expert. It is not enough for individuals to learn and innovate; there is little value in citizens acquiring new competences while the rules, routines and procedures – in other words, public, organisational intelligence – stand in the way of harnessing these new competences.

(Innerarity, 2013: 6)

Se tradicionalmente o acesso à informação era o obstáculo a ultrapassar, atualmente a sociedade tem uma nova necessidade, a de gerir a informação disponível (Almeida & Freire, 2018). O conhecimento humano é um fenómeno distintivo da nossa espécie que se habituou a confiar em informação que outros obtêm, através da sua experiência direta. Tornou-se óbvia a necessidade de distinguir a informação fiável da falsa, na mesma medida em que ela consiste na maior riqueza disponível. No entanto, tendo qualquer indivíduo a possibilidade de produzir informação que se torna massivamente mediática, tornou-se hoje, mais do que nunca, essencial poder distingui-la ou ter os mecanismos para o fazer, sem perder com isso a possibilidade de acesso a toda a informação e à diversidade que permite criticá-la, o que, por sua vez, conduz a boas práticas de aprendizagem (Gerrity, 2018). Mas não sabemos a quem atribuir o poder de fazer essa seleção, pelo que será medianamente mais seguro fazê-lo coletivamente (Innerarity, 2013).

Too much or too little trust can be shown, rumours can spread wildly without sources of objectivity to halt them, panic can become even more contagious in a world based on assessments that hard to refute.

(Innerarity, 2013: 15)

A relação entre a política e o acesso ao conhecimento continua a ser predominante (Lévy, 2005). Agora, o governante, tal como o professor, pode ser confrontado com o poder da informação que circula e que o questiona, mas também pode manobrar ou ser manobrado por essa informação (Coleman, 2017). Neste contexto, é importante rever o objetivo da conectividade universal e ir além de definições e objetivos que se concentram exclusivamente em saber se os indivíduos "acederam à internet" em algum período de tempo padronizado, e concentrar-se em que tipo de envolvimento resultaria em melhor impacto global para os indivíduos (ITU & UNESCO, 2019). Talvez a estratégia de educar os cidadãos para o uso dos instrumentos e estratégias de acesso ao conhecimento de uma forma informada e crítica, estimulando a diversidade, possa resultar em comunidades inteligentes que desempenhem um papel ativo e construtivo na sociedade (Innerarity, 2013). Assim, também será o professor com os seus alunos.

If the new technologies can broaden the horizon of information, they can also enable us not to see what we do not wish to see, allowing us to build an echo chamber that prevents us from examining our own biases.

(Innerarity, 2013: 17)

Contraditoriamente, a capacidade que todos temos de procurar e aceder à informação, parece levar-nos a alinhar com determinadas formas de pensar e de agir que não favorecem a diversidade do conhecimento, quer porque apenas selecionamos informação que confirma o nosso saber, quer porque não somos capazes de ser críticos para com a nossa conformidade ou preconceito (Innerarity, 2013). Na verdade, hoje parece ser possível documentar quase qualquer crença, por mais falsa que seja, e é preciso fazer um grande esforço para encontrar informação que a possa desconstruir e fundamentar um conhecimento fiável em bases idóneas e credíveis. O verdadeiro é cada vez menos óbvio.

If in spite of everything democracy exists, however, it is because we do not know how to determine who the best are and because, above all, even if we could identify them, nothing guarantees that their decisions, too, would be the best.

(Innerarity, 2013: 8)

Se as bibliotecas são os locais que proporcionam o acesso ao conhecimento privilegiado, então este conhecimento tem de ser adequado ao tempo. Este é o tempo da tecnologia e das redes sociais. O indivíduo marca pontos socialmente através dos

“gostos”, dos “seguidores” ou das “visualizações”. Mesmo as áreas tradicionalmente mais sérias da sociedade, já cedem à vida digital: na economia, a moeda fiduciária começa a ter também representações virtuais, as Cripto Moedas; no comércio, empresas não têm balcão ou loja físicos; em diversas áreas da ciência, a realidade virtual permite substituir a experiência física (Guenaga et al., 2012).

Então, parece evidente que as bibliotecas deveriam proporcionar aprendizagens da vida social virtual, onde cada indivíduo pudesse encontrar o seu caminho e a sua orientação numa sociedade digital universal. Innerarity (2013) destaca que o conhecimento é uma construção coletiva e que não faz sentido no século XXI não ser uma consciência coletiva e global a ter o poder decisório, em vez de ser conduzido por uma elite que desatenda essa construção do conhecimento global.

2.7. Ameaças da sociedade da informação

A informação por via digital, pode ser processada de inúmeras formas, desde televisões e frigoríficos a computadores e *smartphones*. Todos os dispositivos que permitem de alguma forma receber ou transmitir informação contribuem para uma “sociedade da informação”. A “vida digital” deixou de ser, há muito, um conceito futurista, teórico ou simplesmente fantasioso (Lévy, 2005). O digital criou-nos um mundo virtual com fronteiras difíceis entre o real e o fictício em que a sociedade da informação é também uma sociedade de mercado gerida por empresas que a modelam de acordo com novos paradigmas (Coelho et al., 1997).

Hoje, esse mundo virtual invade constantemente o nosso quotidiano das formas mais surpreendentes e inesperadas: presidentes são eleitos pela influência das “redes sociais”; segredos de estado são ameaçados por *hackers* na *Internet*; *youtubers* lançam modas, e manobram opiniões; relações pessoais descobrem novas pontes e obstáculos; dinheiro e riquezas são cada vez menos físicos; espaços privados tornam-se públicos; opiniões pessoais são escutadas por milhões (Coleman, 2017; Guenaga et al., 2012).

As tecnologias de informação podem servir para libertar forças de cidadania e fazer desabrochar solidariedades à escala planetária. Mas também podem usar-se para controlar e fichar mais comodamente, para punir e vigiar o pensamento livre, para sabiamente perseguir e cientificamente torturar.

(Coelho, Monteiro, Veiga, & Tomé, 1997: 5)

Em Portugal, nas últimas décadas, vários esforços têm sido trazidos às escolas de forma a permitir-lhes o contacto com esta realidade, como são o exemplo dos computadores “Magalhães” e do projeto “Minerva”. Apesar de uma grande resistência à inovação, que no nosso país também se pode explicar pelas taxas de analfabetismo endógenas, estas iniciativas pretendem contrariar uma condição passiva, estimulando o acesso globalizado à *Internet* e, conseqüentemente, a tudo o que ali é veiculado (Pereira & Pereira, 2011).

A *Internet* representa, segundo Ponte (2011), um acesso potencialmente livre a todo o tipo de conteúdos, mas que, no seu reverso, se torna mais um motivo de desconfiança quando se trata de expor jovens ou crianças. Estudos como os *EU Kids Online* procuram perceber o impacto nestas gerações e equacionar o compromisso gerado entre os riscos e as oportunidades, concluindo que o estatuto socioeconómico familiar dos jovens é indicador de comportamentos *online* diferentes.

Esperava-se que metade da população mundial estivesse conectada à *Internet* até ao final de 2019, o mais tardar. Isso deixa a outra metade - cerca de 3,8 bilhões de pessoas - desconectada e incapaz de beneficiar de recursos sociais e económicos importantes no nosso mundo digital em expansão. Em resposta, a *Broadband Commission for Sustainable Development* (Comissão de Desenvolvimento Sustentável da Banda Larga) estabeleceu sete metas ambiciosas para 2025 (Broadband Commission for Sustainable Development, n.d.).

Por outro lado, são as escolas e as bibliotecas que lideram a democratização dos meios de acesso à *Internet*, com referência a 2011, esbatendo as eventuais diferenças entre grupos sociais ou culturais, permitindo-lhes participar nesta “Sociedade da Informação” (Ponte, 2011).

2.8. Bibliotecário mediador de TIC

Inquire, Include, Collaborate, Curate, Explore, Engage. É deste modo que a AASL (American Association of School Librarians, 2018a) enumera um conjunto de aspetos que considera de referência para o trabalho dos professores bibliotecários, entre os quais: a integração das novas tecnologias no ensino, recursos que garantam a pluralidade de opiniões e pontos de vista, promoção do trabalho de equipa e oportunidades de decisão coletivas, garantia ao livre acesso aos seus recursos, a manutenção de uma assertiva presença na *Internet* onde se oferecem recursos diversificados e selecionados e,

finalmente, empenho em manter a liberdade e independência intelectual (American Association of School Librarians, 2018b).

Aos bibliotecários e professores fica o desafio de desenvolver a competência informacional dos sujeitos, não só no uso técnico da tecnologia, mas desenvolver a capacidade de pesquisa, de trabalho em equipe e de socialização do conhecimento com os pares.

(Martins, 2017: 95)

É preciso lembrar que a acessibilidade global da informação não corresponde à preparação dos utilizadores para a utilizar. Talvez por a sua introdução ter sido demasiado rápida, talvez porque os mais velhos e educadores não tiveram a experiência original de gerir este tipo de oportunidade (Carvalho, 2008). Os jovens vêm-se como exploradores primordiais de uma dinâmica informacional-social que está a acontecer agora, pela primeira vez, e de que ninguém tem experiência prévia, além de que está constantemente a ser renovada antes sequer de ser assimilada (Guenaga et al., 2012).

Os alunos, nascidos digitais, muitas vezes são incompreendidos pelos professores que não entendem que é possível construir propostas desafiadoras a partir das TICs. É possível que muitos apresentem em sala de aula dificuldades de aprendizagem; muitas vezes estes alunos são “experts” em informática, mas apresentam déficit em matérias do currículo.

(Martins, 2017: 80)

O conhecimento informático parece não exigir uma literacia da informação. Embora a informática seja a tecnologia para processar a informação, permite um elevado grau de iliteracia nesta área (Coelho et al., 1997). Por analogia, será como um excelente artesão de livros que não saiba ler nem escrever. Desta forma, se tradicionalmente o acesso à informação era a dificuldade, atualmente a sociedade tem uma nova necessidade: a de gerir a informação disponível. Já não é o suporte da informação que importa gerir, mas sim o seu conteúdo, a própria informação (Almeida & Freire, 2018). Há uma transição do suporte para o conteúdo que precisa ser apreendida pelo bibliotecário.

Perante um fluxo informacional disponibilizado de forma tão universal, diversificada e não tratada, sucedem-se com uma frequência assustadoramente rápida regulamentos de proteção de autorias, regulamentos de proteção de dados pessoais, regulamentos de utilização da informação *Big Data*, entre outros, gerando, em simultâneo, o incremento das controvérsias em torno dessas limitações, que contribuem para tomada de consciência súbita das novas formas, inesperadas, de como essa informação é explorada. As técnicas

para o fazer correspondem atualmente à utilização de redes neurais artificiais, mais comumente conhecidas por “inteligência artificial”, com a capacidade de analisar quantidades inimagináveis de dados (Grable & Lyons, 2018).

Ao bibliotecário de hoje compete refletir sobre a forma de garantir acesso ao conhecimento, combatendo a desinformação, tal como antes combatia a superstição. Da mesma forma, a sua reflexão terá de ser agora muito mais rápida, tentando compreender e posicionar-se na sua época, sem perder a sua vanguarda prendendo-se a práticas que podem já não ser funcionais (Almeida & Freire, 2018). Não será fácil, quando na própria sociedade circundante se confunde o público com o privado, se oscila entre a intervenção extremista e a moderação abstencionista, se duvida tanto da afirmação assertiva como da aceitação da diversidade, se questiona – agora e sempre – a fronteira do certo e do errado. A emergência dos radicalismos é um dilema no momento de se tomar decisões acerca de informação e conhecimento e ainda mais quando estes estão disponíveis sem mediação.

Síntese

O enquadramento teórico começa por observar a forma como as gerações são segmentadas e as razões por que é importante fazê-lo através do seu comportamento nas redes sociais digitais.

Identifica-se a *Geração Z* como a correspondente ao objeto do nosso estudo e a *Geração Alpha* como a emergente e preditora das necessidades dos futuros utilizadores das bibliotecas.

Descrevem-se as linhas de atuação essenciais para a biblioteca escolar e a importância de uma atitude “aprendente”.

Relaciona-se a capacidade de iniciativa e atuação social das bibliotecas, através da intervenção digital, com o sucesso de uma sociedade, não deixando de analisar os eventuais perigos de uma “sociedade da informação”.

Finalmente, equaciona-se a importância das competências TIC para um bibliotecário.

3. Metodologia

3.1. Método e contexto

a) Questões e objetivos de investigação - o digital em Setúbal

Num momento em que já pouco se questiona a mais valia dos recursos digitais na promoção das literacias, como refere Park (2013), será necessário mapear como são utilizadas, nas bibliotecas escolares, as ferramentas *web* ou digitais, se são promovidas pelos professores bibliotecários ou membros das equipas de trabalho nas bibliotecas, se são integradas de alguma forma na ação destas e, finalmente, se estes recursos são reconhecidos pelos seus utilizadores, os alunos.

Partindo deste pressuposto, queremos saber se, do ponto de vista dos alunos, as bibliotecas escolares ou os professores que desenvolvem trabalhos nesses espaços estão a conseguir corresponder às expectativas digitais dos jovens estudantes. Assim, procuramos a resposta para as seguintes questões de investigação, estritamente no âmbito da Biblioteca Escolar do distrito de Setúbal:

- Posiciona-se como um serviço privilegiado na oferta de recursos digitais?
- Afirma a sua presença digital na *Internet* ou redes sociais?
- Destaca-se enquanto formadora para o mundo digital?
- Oferece informação ou recursos digitais acessíveis?
- Está a evoluir para uma imagem mais tecnológica?
- É reconhecida, pelos alunos, para além da sua imagem tradicional?

Sendo o recurso digital um instrumento tão poderoso, que se introduz diretamente no cerne do paradigma da comunicação e da informação, surge a necessidade de saber de que forma a Biblioteca Escolar se alinha, se opõe ou o ignora, na perspetiva dos alunos. Estes meios digitais e paralelos de comunicação, que tão frequentemente superam em rapidez, número de seguidores, acessibilidade e influência qualquer outro meio de comunicação mais tradicional, ameaçam substituir a função da biblioteca, ainda que esta seja reconhecidamente mais fiável, organizada ou garanta uma compilação de informação de melhor qualidade. Face a esta constatação, pretende-se saber como se está a reposicionar a Biblioteca Escolar, isto é, qual o investimento e presença no mundo digital, de acordo com a opinião de alunos, seus utilizadores.

Será utilizada maioritariamente uma metodologia de cariz quantitativo e longitudinal, já que pretendemos analisar o reconhecimento, pelos alunos, da incidência do uso de instrumentos digitais em bibliotecas escolares em dois anos distintos, 2015 e 2017. O estudo incide numa região geográfica específica, o distrito de Setúbal, mas socialmente diversificada, uma vez que abrange concelhos desde a Área Metropolitana de Lisboa ao Alentejo Litoral.

Para esse efeito, analisámos uma parte da resposta aos inquéritos da Rede de Bibliotecas Escolares aos alunos dos anos de 2015 e 2017, delimitada geograficamente pelo distrito de Setúbal, e de onde se pretendeu obter um perfil do digital na Biblioteca Escolar.

b) Contexto geográfico

De acordo com a página da PORDATA (n.d.) a “Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos, nível III” (NUTS III) define que toda a Área Metropolitana de Lisboa a sul do rio Tejo e ainda uma parte do Alentejo Litoral, a sul do rio Sado correspondem ao distrito de Setúbal, objeto deste estudo (ver **Figura 1**). Por sua vez, a designação “Península de Setúbal”, usada com grande frequência nos meios de comunicação social e na linguagem do discurso político, designa apenas o espaço entre os estuários do Tejo e do Sado e equivale à atual Área Metropolitana de Lisboa que é parte do distrito de Setúbal, não correspondendo a uma nomenclatura oficial atualizada. No nível II da NUTS, o distrito é classificado a norte como Área Metropolitana de Lisboa e a Sul como região do Alentejo, não metropolitana, portanto (ver **Figura 1**). Assim, de acordo com esta nomenclatura, este inquérito foi aplicado a escolas do distrito de Setúbal.

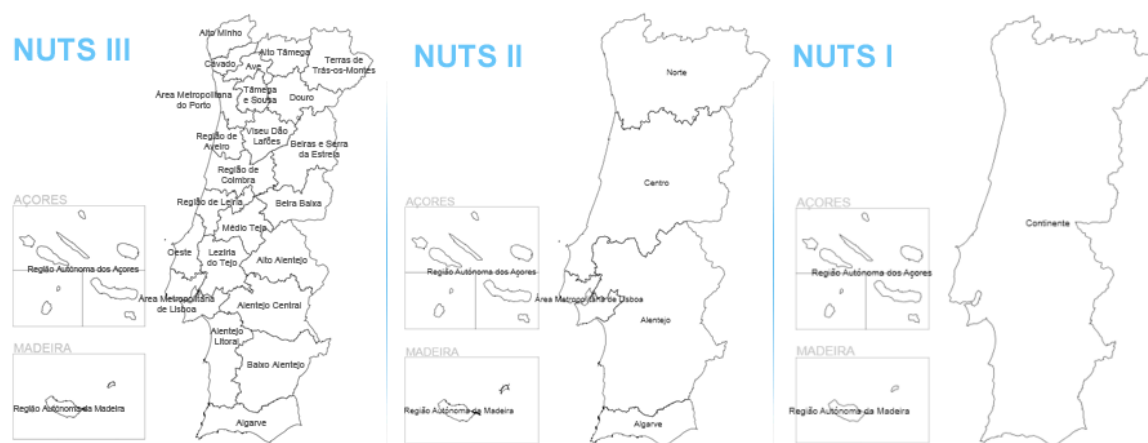


Figura 1 – Unidades Territoriais, fonte PORDATA

O distrito de Setúbal tem ainda a particularidade de estar dividido por duas Direções de Serviço Regional (DSR) – a Direção de Serviços da Região do Alentejo e a Direção de Serviços da Região de Lisboa e Vale do Tejo. Estes serviços regionais articulam com o serviço central que é a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), que tem administração direta do Estado e é dotada de autonomia administrativa (“DGEstE | Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares,” n.d.). Deste modo, as escolas de Alcácer do Sal, Grândola, Santiago do Cacém e Sines são da competência da Direção de Serviços da Região (DSR) do Alentejo e as escolas de Alcochete, Almada, Barreiro, Moita, Montijo, Seixal, Sesimbra e Setúbal são da competência da DSR de Lisboa e Vale do Tejo.

A investigação delineou-se de forma a abranger esta região, por ter características regionais ecléticas, situando-se imediatamente a sul de Lisboa e prolongando-se para sul. Este dimensionamento permite desenhar um quadro representativo de uma região de características bastante diversificadas, contribuindo para uma compreensão dos resultados nacionais.

c) Caracterização geográfica

A amostra é uma parte do inquérito de avaliação da Rede de Bibliotecas Escolares aplicado em todo o território nacional, de acordo com o Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (Rede de Bibliotecas Escolares, 2013). Contudo, os dados utilizados neste trabalho são selecionados pela localização geográfica das escolas em que foram recolhidos, que corresponde ao distrito de Setúbal.

O número de bibliotecas escolares do distrito de Setúbal, participantes nos inquéritos de 2015 e 2017, não foi igual, sendo que o inquérito de 2017 registou menos escolas participantes. Em 2015 somam-se 132 escolas e em 2017 somam-se 120 (ver **Tabela 1**). Não podemos deixar de fazer notar que essa redução se verificou nas escolas da Área Metropolitana de Lisboa, mantendo-se quase igual o número de escolas dos concelhos alentejanos (ver **Tabela 1**). Nos concelhos da Direção de Serviço Regional de Lisboa e Vale do Tejo (Área Metropolitana de Lisboa) a quebra mais significativa é a do concelho de Almada, com uma redução de 6 escolas (ver **Tabela 1**).

2015	Contagem de Escolas	2017	Contagem de Escolas
Alentejo	16	Alentejo	15
Setúbal		Setúbal	
Alcácer do Sal	3	Alcácer do Sal	4
Grândola	3	Grândola	3
Santiago do Cacém	6	Santiago do Cacém	4
Sines	4	Sines	4
Lisboa e Vale do Tejo	116	Lisboa e Vale do Tejo	105
Setúbal		Setúbal	
Alcochete	3	Alcochete	3
Almada	30	Almada	24
Barreiro	10	Barreiro	11
Moita	10	Moita	9
Montijo	7	Montijo	6
Palmela	7	Palmela	6
Seixal	21	Seixal	19
Sesimbra	9	Sesimbra	8
Setúbal	19	Setúbal	19
Total Geral	132	Total Geral	120

Tabela 1 . Número de escolas participantes, por concelho

Estas diferenças resultam num menor número de alunos abrangidos, respondentes ao inquérito, com impacto especialmente acrescido porque a redução se verificou em escolas de concelhos com maior número de alunos. Aliás, os concelhos de Almada, Seixal e Setúbal somam, cada um, o maior número relativo de alunos dos concelhos do distrito, correspondendo o seu conjunto a mais de 50% do total das respostas da amostra (ver **Tabela 1**).

A diferença numérica entre concelhos, em escolas e alunos, é um dos motivos pelo qual se exige que os dados sejam apresentados percentualmente de modo a manter perceptível a comparação entre concelhos e as suas tendências. Da mesma forma, todas as respostas analisadas são tratadas em forma de percentagem.

d) Representatividade do distrito

A percentagem de bibliotecas escolares do distrito representa cerca de 5% das bibliotecas do país. Em 2015, as 132 bibliotecas escolares representam 5,4% do total e, em 2017, as 120 bibliotecas representam 4,9% desse total.

Estes números nacionais representam as bibliotecas escolares que integraram a Rede de Bibliotecas Escolares e, logo, só estão contabilizadas desde 1997, na sequência da criação da RBE (ver **Tabela 2**).

Rede de Bibliotecas Escolares: número de bibliotecas escolares por subsistema de ensino

Quantas bibliotecas de escolas públicas ou privadas integram o programa rede de bibliotecas escolares?

Biblioteca

Anos	Subsistema de ensino		
	Total	Público	Privado
1997	164	164	0
1998	328	328	0
1999	536	536	0
2000	745	745	0
2001	853	853	0
2002	1 058	1 058	0
2003	1 289	1 289	0
2004	1 434	1 434	0
2005	1 649	1 649	0
2006	1 762	1 762	0
2007	1 888	1 888	0
2008	2 077	2 077	0
2009	2 224	2 213	11
2010	2 402	2 371	31
2011	2 490	2 454	36
2012	⊥ 2 375	⊥ 2 339	⊥ 36
2013	2 423	2 387	36
2014	2 420	2 384	36
2015	2 426	2 389	37
2016	2 432	2 396	36
2017	2 461	2 427	34
2018	2 480	2 446	34

Rede de Bibliotecas Escolares: número de bibliotecas escolares por subsistema de ensino

Fontes de Dados: RBE/MEd

Fonte: PORDATA

Última actualização: 2018-12-27

Tabela 2 . Bibliotecas escolares por subsistema de ensino

A partir dos dados obtidos no PORDATA, compreende-se que as bibliotecas de escolas privadas só começaram a integrar a RBE a partir de 2009 e que o seu crescimento é muito limitado. São as escolas públicas que se impõem nesta contagem (ver **Tabela 2**).

3.2. Instrumento de recolha de informação

a) A Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)

A RBE foi criada na sequência de um programa dos Ministérios da Educação e Cultura, em 1996 e que se mantém até hoje, coordenado pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, apresentando-se com a sigla “RBE”. O seu objetivo é o “de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, eletrónico e digital” (Rede de Bibliotecas Escolares, 2019).

Como se pode ler na página de apresentação da Rede de Bibliotecas Escolares (2019), este organismo articula diversos serviços institucionais e recursos humanos, de forma a “garantir serviços de biblioteca a todas as escolas”, sendo igualmente importante a sua ação na difusão e partilha de experiências usando diversas plataformas e redes sociais na *Internet*.

b) O Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE)

Para o nosso estudo, releva a vertente da avaliação das bibliotecas escolares, orientada pelo Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE) para o qual a RBE disponibiliza um instrumento de recolha de dados “em todas as escolas dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário e nalgumas escolas do 1.º ciclo, [que] tem constituído um referencial de gestão e um instrumento de orientação e melhoria interna” (Rede de Bibliotecas Escolares, 2013). Este instrumento de recolha de dados consiste num conjunto de questionários concebidos para quatro grupos diferentes: direção da escola, encarregados de educação, docentes e alunos.

c) Os questionários

Neste estudo apenas iremos analisar os dados relativos aos alunos, não só porque são o principal grupo alvo da ação das bibliotecas escolares, como também constitui o maior número de inquiridos. Mas, sobretudo, porque os alunos representam as mais recentes gerações expostas ao novo paradigma social-digital, a quem é urgente fornecer técnicas

que lhes permitam ser consumidores críticos da informação e, tanto quanto possível, as aprendizagens da experiência já adquirida.

Entre os aspetos focados neste inquérito, a RBE procura questionar acerca do “desenvolvimento da literacia digital, da informação e dos média, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania” (Rede de Bibliotecas Escolares, 2019), que correspondem ao objeto da nossa análise. Finalmente, da totalidade do questionário, focar-nos-emos nas seguintes questões pois são as que mais diretamente se relacionam com o tema da investigação – como a biblioteca escolar se relaciona com a sociedade digital:

QA Questionário aos alunos

5. Com que objetivos utilizas a biblioteca?
 - 5.3 – Procurar informação na *Internet*
6. Qual a tua opinião sobre a biblioteca?
 - 6.4 – Os computadores são em número suficiente e respondem ao que procuro
 - 6.9 - Comunico facilmente com a biblioteca através da *Internet* e das redes sociais
7. Já participaste em alguma das seguintes atividades promovidas pela biblioteca?
 - 7.4 - Utilizar programas informáticos para tratamento e produção de imagem, som, apresentações multimédia, gráficos, ...
 - 7.5 - Avaliar recursos digitais (sítios *Web*, documentos em linha, *software*, ...)
 - 7.6 - Aprender a publicar conteúdos e a ter comportamentos seguros na *Internet* e nas redes sociais
9. Qual a tua opinião sobre os recursos existentes na biblioteca ou que esta faz circular na tua escola?
 - 9.6. Recursos digitais (Escola virtual, Aula digital, software educativo, e-books, videojogos, ...)
 - 9.7 - Informação organizada pela biblioteca escolar, acessível através da *Internet*
10. Como classificas o trabalho e contributo da biblioteca escolar para
 - 10.3 - Saber usar as tecnologias, os média e a informação

d) Obtenção de dados

Os dados foram recolhidos através dos questionários aos alunos dos anos de 2015 e 2017, no âmbito da avaliação das bibliotecas escolares, que se concretiza a cada dois anos. Este questionário é gerido por uma aplicação informática disponibilizada pela Rede

de Bibliotecas Escolares, sendo acessível apenas mediante autenticação da biblioteca escolar que lhe pretende aceder. As escolas organizam de diversas formas a aplicação do questionário, gerando uma ligação (*link*) naquela aplicação *online* que pode ser usado uma única vez por cada utilizador.

Para o distrito em análise, no ano de 2015 responderam 132 escolas num total de 11635 alunos, dos quais 1011 pertencem a escolas do Alentejo e 10624 a escolas de Lisboa e Vale do Tejo (ver **Tabela 3**).

	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Outro E.B.	10.º ano	11.º ano	12.º ano	Curso prof	Outro E.S.	Não resp
Alentejo	108	84	117	118	94	100	81	32	85	38	58	90	0	6
Setúbal														
Alcácer do Sal	15	0	43	43	25	28	28	24	13	6	10	11	0	5
Grândola	30	5	10	10	9	4	0	0	35	4	22	61	0	0
Santiago do Cacém	6	16	44	45	42	51	35	2	26	23	24	6	0	0
Sines	57	63	20	20	18	17	18	6	11	5	2	12	0	1
Lisboa e Vale do Tejo	975	1108	1251	928	1288	1017	1080	106	806	702	559	442	66	296
Setúbal														
Alcochete	38	72	24	26	32	19	35	1	42	11	24	7	0	6
Almada	322	332	302	205	253	230	240	31	248	177	192	173	26	65
Barreiro	71	86	110	87	89	82	79	17	71	69	58	26	1	34
Moita	50	59	104	102	88	75	88	19	40	40	29	71	15	17
Montijo	36	35	209	107	117	116	90	0	65	61	49	0	0	1
Palmela	69	70	26	38	105	53	67	1	24	24	11	21	0	22
Seixal	176	202	238	219	320	220	227	26	154	178	94	97	19	62
Sesimbra	39	61	59	60	44	55	73	2	62	58	35	0	1	6
Setúbal	174	191	179	84	240	167	181	9	100	84	67	47	4	83
Total Geral	1083	1192	1368	1046	1382	1117	1161	138	891	740	617	532	66	302

Tabela 3 . Número de alunos participantes em 2015

No ano de 2017 responderam 120 escolas e cerca de 10172 alunos, dos quais 761 pertencem a escolas do Alentejo e 9411 a escolas de Lisboa e Vale do Tejo (ver **Tabela 4**).

Ao analisar as respostas, verificámos que nem todos os alunos respondem a todas as questões, como já discutimos anteriormente, pelo que o número total de respostas para cada questão é variável e não corresponde aos números de alunos das tabelas de 2015 e de 2017, calculados a partir do ano de escolaridade que cada inquirido declarou.

	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Outro E.B.	10.º ano	11.º ano	12.º ano	Curso prof	Outro E.S.	Não resp
Alentejo	56	76	110	146	86	63	38	8	51	33	40	26	3	25
Setúbal														
Alcácer do Sal	13	14	18	44	16	18	16	0	9	7	7	0	0	7
Grândola	17	6	10	10	11	10	0	0	4	5	4	16	3	3
Santiago do Cacém	0	35	64	74	20	15	3	7	18	15	19	0	0	11
Sines	26	21	18	18	39	20	19	1	20	6	10	10	0	4
Lisboa e Vale do Tejo	512	815	1048	1055	1099	1103	894	71	726	657	521	449	139	322
Setúbal														
Alcochete	10	16	26	24	31	29	22	3	15	26	27	14	0	19
Almada	131	265	258	294	243	249	176	15	175	151	111	115	91	43
Barreiro	41	104	99	91	90	68	69	2	81	81	65	37	19	32
Moita	46	51	124	81	101	88	64	4	31	24	26	26	15	22
Montijo	21	34	31	25	86	59	47	0	26	56	30	7	0	17
Palmela	8	44	9	30	50	93	83	3	79	50	29	57	0	33
Seixal	130	110	172	172	240	268	226	38	133	117	124	80	9	64
Sesimbra	46	38	47	49	40	35	46	0	59	46	36	34	1	11
Setúbal	79	153	282	289	218	214	161	6	127	106	73	79	4	81
Total Geral	568	891	1158	1201	1185	1166	932	79	777	690	561	475	142	347

Tabela 4 . Número de alunos participantes em 2017

Devido a esta incoerência generalizada entre o número de alunos que se identifica no inquérito e o número de respostas a cada questão, todas as percentagens de resposta são calculadas tendo como referência o total das respostas a cada questão, obtido pela soma das diversas opções (de cada resposta).

Os dados disponíveis neste inquérito não permitem cruzar dados de respostas individuais, ou de conjuntos dentro de cada escola, uma vez que os resultados disponíveis são os totais por escola. Deste modo, concentramo-nos na comparação diacrónica entre os dois anos disponíveis, 2015 e 2017, e sincrónica entre os concelhos do distrito, analisando e discutindo os resultados.

Finalmente, estes dados foram disponibilizados pela Universidade Aberta, com quem a Rede de Bibliotecas Escolares tem um protocolo de cedência de dados para trabalhos académicos e de investigação.

e) Formato e tratamento dos dados

Os dados foram recebidos em ficheiros de extensão *.xls/* contendo uma listagem do número total de respostas a cada item do questionário, identificadas pela Escola, Agrupamento, Conselho, Distrito, DSR e Códigos da Direção Geral de Administração

Escolar. Foram fornecidos dois ficheiros, um correspondendo ao inquérito de 2015 e outro ao do ano 2017.

Para o tratamento e obtenção de resultados a partir desses dados foi utilizado o *Microsoft® Excel® para Microsoft 365 MSO (16.0.13231.20371) 64 bits*. O primeiro passo para o tratamento de dados foi a aplicação da função “Ordenar e filtrar” na linha de cabeçalho, de modo a permitir, de imediato, ordenar os dados a partir de qualquer coluna.

Cada questão contém várias opções para resposta (entre 3 e 14 opções), pelo que, de seguida, foram criadas colunas de soma e percentagem para cada questão, de modo a permitir visualizar os seus totais e medir as flutuações do número de respondentes ao longo do inquérito. Este aspeto torna-se especialmente relevante porque as questões não são de resposta obrigatória.

Por fim, todas as questões pertinentes para o nosso estudo, nomeadamente as 5, 6, 7, 9 e 10, foram isoladas individualmente em folhas Excel. Em cada uma dessas folhas foi aplicada a operação “Tabela Dinâmica”, que permite selecionar quaisquer campos pretendidos de forma a cruzar e agrupar os dados numéricos. Desta forma, são produzidos os valores que se pretendem analisar. Depois de determinados os valores relevantes, esses valores foram utilizados para gerar gráficos, também no mesmo *software, Excel*.

3.3. Caracterização preliminar dos inquiridos

O inquérito foi aplicado pelas bibliotecas escolares, pertencentes à Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), a alunos do ensino básico e ensino secundário (Rede de Bibliotecas Escolares, 2018). O questionário é composto por questões que exigem respostas com diferentes formatos.

A primeira questão pretende uma identificação de género, sendo formulada como “Identificação” e oferecendo três opções: “Masculino”, “Feminino” e “Não responde” (ver **Gráfico 1**).

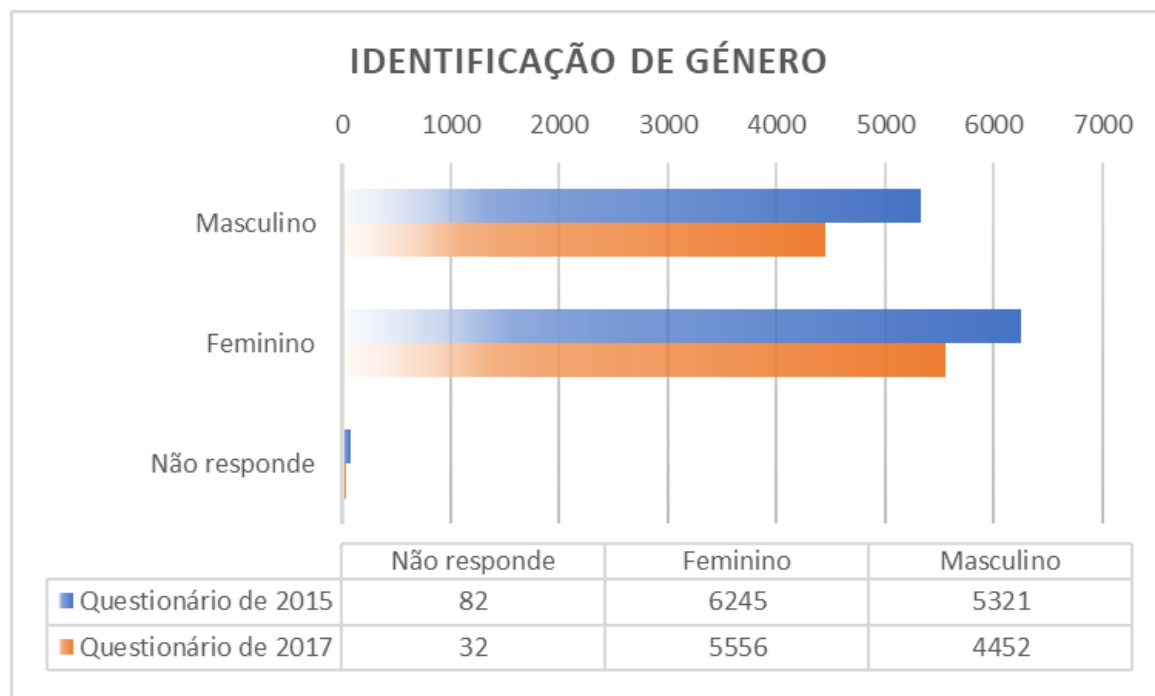


Gráfico 1 . Identificação de género

Verificamos que há mais alunos do género feminino a responder, tanto no questionário de 2015 como no questionário de 2017. A soma de respostas a esta questão é de 11648 inquiridos em 2015 e de 10040 em 2017 (ver **Gráfico 1**).

Ao iniciar a análise da amostra, alguns dados sobressaem imediatamente. Entre eles, podemos verificar que a soma total de respostas para cada questão não é uniforme, o que revela que nem todos os alunos responderam a todas as questões ou que, nalgumas questões, não seguiram as instruções para a resposta.

A segunda questão pede aos alunos para indicarem o ano de escolaridade em que se encontram sendo formulada como “Frequentas o” seguida por uma lista de todos os anos de escolaridade, do 3º ano ao 12º ano, incluindo as opções “Curso profissional” e “Outros cursos”, separadas em “Ensino Básico” e “Ensino Secundário” (ver **Gráfico 2**).

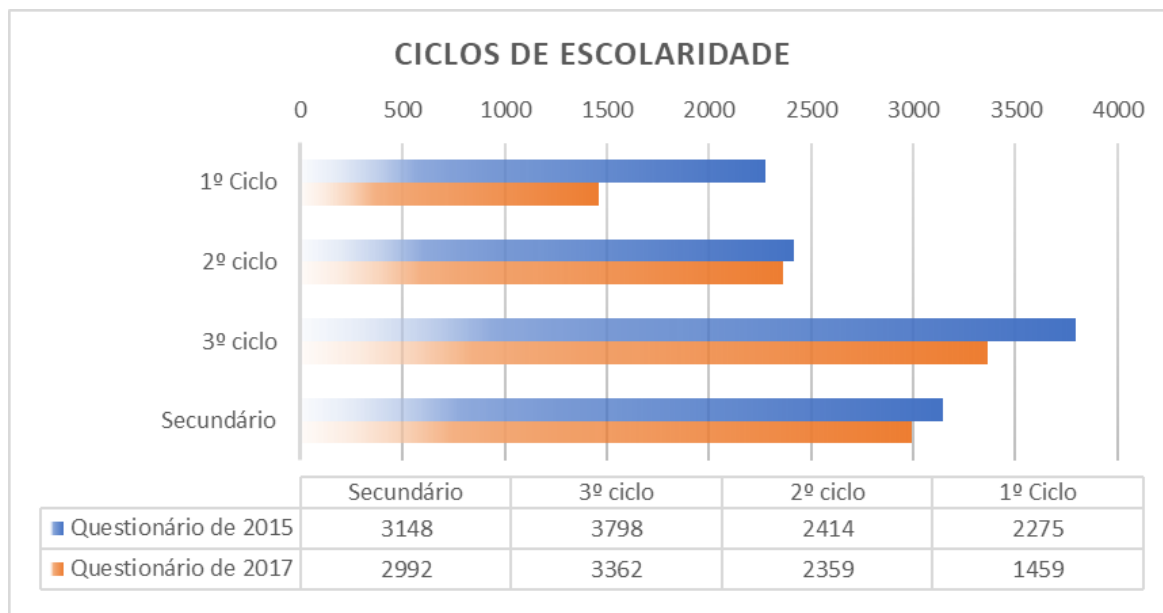


Gráfico 2 . Ciclos de escolaridade

Estas respostas permitem-nos verificar que a maior parte das respostas é dada por alunos do 3º ciclo do ensino básico e por alunos do ensino secundário. No entanto, também é possível concluir que de 2015 para 2017 houve uma redução muito significativa de respostas de alunos do 1º ciclo e 3º ciclo do ensino básico e menos significativa nas respostas dos alunos do 2º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, apesar da redução do total de respostas que foi de 11635 em 2015 e de 10172 em 2017,

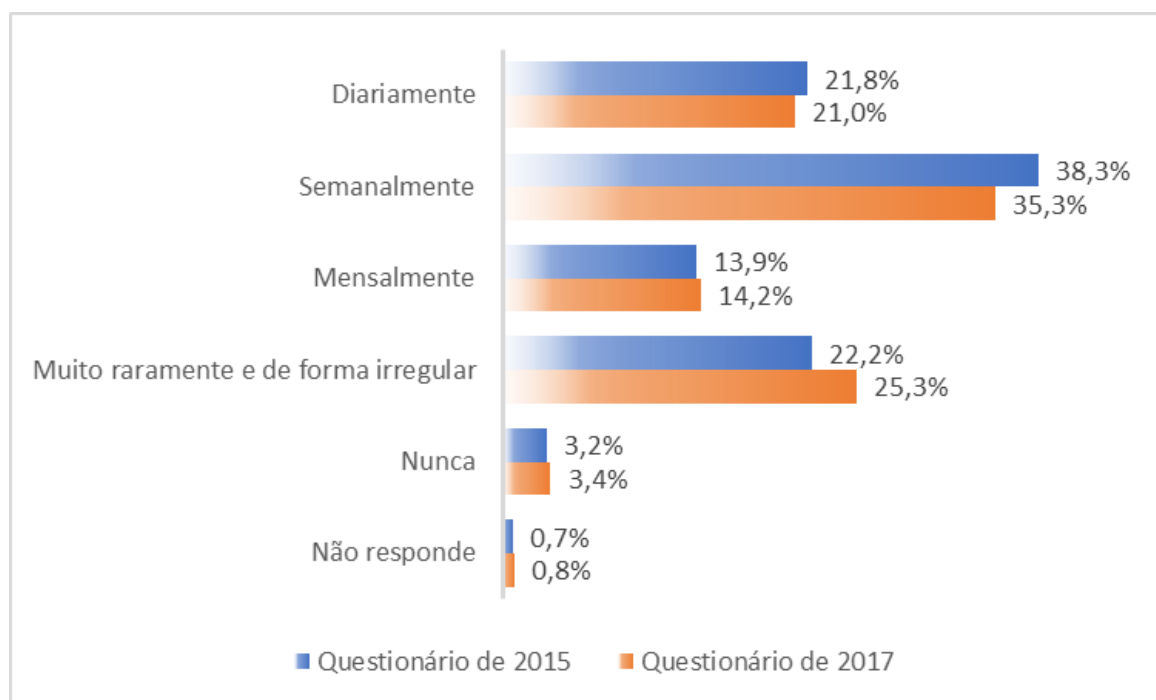


Gráfico 3 - Frequência de visitas à biblioteca

uma diferença de cerca de 1500 respostas quase completamente atribuível à redução no 1º ciclo e 3º ciclos do ensino básico (ver **Gráfico 2**).

Ainda nesta caracterização preliminar, verificamos que a terceira questão nos traz alguns dados preocupantes sobre a frequência da presença dos alunos na biblioteca, sobretudo se for uma tendência confirmada em anos futuros. Esta questão pergunta se “Vais à biblioteca ou usas os livros e recursos digitais que ela oferece”, seguida das opções “Diariamente”, “Semanalmente”, “Raramente e de forma irregular”, “Nunca” e “Não responde” (ver **Gráfico 3**).

É muito clara a redução de frequência da presença dos alunos na biblioteca nas respostas de 2015 para as de 2017. As percentagens de cada opção mostram uma redução das visitas mais assíduas à biblioteca, “Diariamente” e “Semanalmente”, e um aumento das presenças mais espaçadas, “Mensalmente” e “Muito raramente e de forma irregular”, para além da opção “Nunca”, que também sobe (ver **Gráfico 3**).

Esta constatação obriga-nos também a uma reflexão preliminar acerca destes dados. Uma vez que o universo de respondentes se alterou, há um conjunto de possibilidades a considerar: ou os alunos de 1º e 3º ciclos de escolaridade do ensino básico têm uma postura muito diferente quanto à frequência da biblioteca e a sua ausência em 2017 transfigura os dados, como observável no **Gráfico 2 e 3**, ou confirma-se uma tendência global dos alunos para reduzir a sua presença na biblioteca, ou as respostas não correspondem corretamente às instruções do inquérito, permitindo interpretações que se tornam detetáveis nestes números.

Acreditamos que, no contexto atual, a hipótese de haver menor frequência da presença dos alunos nas bibliotecas não é surpreendente, mesmo reconhecendo o esforço que estas fazem por se tornarem úteis e apelativas, uma vez que o paradigma comportamental das gerações está em mutação. No entanto, não podemos deixar de reparar que logo nestas três primeiras questões o número de respostas não é coerente. Em 2015 há 11648, 11635 e 11602 respostas para as questões 1, 2 e 3, respetivamente. Já em 2017, o número de respostas é, pela mesma ordem, 10040, 10172 e 10201 (comparação dos **Gráficos 1, 2 e 3**). O mesmo se verifica nas respostas a todas as questões seguintes, com a particularidade de que esta terceira questão deveria excluir um conjunto de alunos inquiridos, que responderam que “Nunca” frequentam a biblioteca, conforme é indicado nas instruções do próprio questionário: “Se respondeste Nunca, indica o motivo e termina aqui o preenchimento do questionário”. Na realidade, apesar de 366 alunos em 2015 e 351

alunos em 2017 assinalarem esta opção, é possível verificar que o número de respostas subsequentes se mantém ou até aumenta em alguns casos.

Finalmente, perante esta imprecisão acerca do número de alunos efetivamente envolvidos nestes questionários, calculamos a moda, a média e a mediana de todas as questões, a partir da quarta, por serem os instrumentos estatísticos usados para cálculo de valores variáveis dos quais se pretende conhecer a tendência (ver **Gráfico 4**).

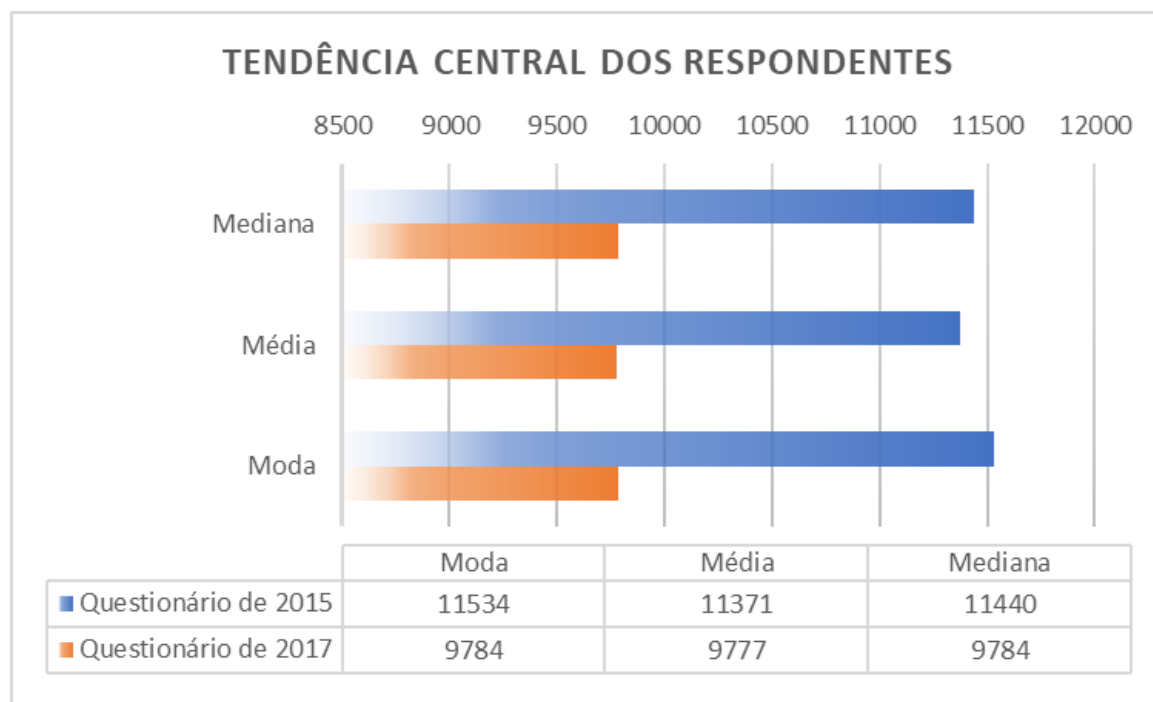


Gráfico 4 . Números médios de respostas

Como era de esperar, estes valores confirmam que o número de alunos que continua a responder acerca do funcionamento da biblioteca inclui aqueles que assinalaram que nunca a visitam e que deviam ter terminado o preenchimento do questionário. Também é curioso notar que, ao calcular os valores médios de resposta, a Moda apresenta sempre um valor superior à Média, o que pode indicar que há perguntas preferidas, sobre as quais os alunos fazem questão de registar uma opinião, resultando em respostas mais populares, com número de registos superior à média. Essa, aliás, pode ser mais uma razão que explica porque é que alguns alunos não terminaram o preenchimento do questionário após reconhecerem que nunca visitam a biblioteca (ver **Gráfico 4**).

De qualquer modo, os dados que tratamos nas secções seguintes não estão em causa, uma vez que usamos para cada resposta, como referência, o número total efetivo de respondentes a essa questão. Fica-nos desde já o alerta para como o fator emocional –

possivelmente originado pela relação do aluno com o espaço da biblioteca, pela empatia com o professor bibliotecário ou com o professor que o possa ter acompanhado durante o preenchimento do questionário – parece já espreitar por detrás destes primeiros números.

3.4. Concetualização – fronteiras em construção

Alguns conceitos, como o de “leitura” e “leitor”, são usados neste estudo na sua valência mais lata, de forma a poder responder à variedade de possibilidades de acesso à informação por meios digitais. Deste modo, “leitura” refere-se ao “processo de obtenção de informação”, não se restringindo à informação registada na forma de escrita gráfica. Da mesma forma, “leitor” é qualquer indivíduo que aceda à informação por qualquer processo. Assim, a imagem estática ou em movimento, o vídeo, o áudio, a escrita, ou qualquer outra forma de fazer chegar informação aos sentidos de um leitor, é considerado uma forma de “leitura” (Aliagas & Margallo, 2017; Kucirkova, 2018). Da mesma forma, “ferramentas *web*”, “ferramentas digitais”, “aplicações digitais” e outros conceitos que designem o meio digital que permite ao utilizador conectar-se e interagir com uma fonte ou canal de informação e comunicação (Shona Whyte, 2017) são usados para o mesmo fim.

Embora não seja objeto deste estudo distinguir o tipo de equipamento usado, estará implícito que são os dispositivos móveis ou *smartphones* a impor-se como referência para os recursos digitais, aplicações ou ferramentas *web* (Miller et al., 2016). Deste modo, o que interessará concretamente saber é se os recursos digitais são oferecidos pelas bibliotecas escolares, independentemente do aparelho que serve para lhes aceder.

Síntese

Neste capítulo descreve-se o método de investigação utilizado e enumeram-se as questões e os objetivos da investigação.

Procede-se à caracterização da amostra atendendo: aos aspetos cronológicos da recolha de dados, ao âmbito geográfico em que se localizam as bibliotecas escolares que pretendemos observar, à representatividade do distrito de Setúbal em relação ao país, à contextualização dos alunos inquiridos, à descrição dos instrumentos de recolha e às fontes de dados.

Os alunos do ensino básico e secundário do distrito de Setúbal são o objeto deste estudo onde se pretende descobrir de que forma eles percecionam a transição das bibliotecas escolares do formato tradicional para o digital.

Os dados são obtidos através do inquérito associado ao Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE) da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) relativos aos anos 2015 e 2017.

Assinala-se que o número de respondentes e a sua distribuição geográfica dentro do distrito não é uniforme nos dois anos.

As contagens realizadas em ambos os inquéritos revelam que nem todos os inquiridos responderam a todas as questões ou não respeitaram as instruções acerca da sequência das respostas.

Por esse motivo, as percentagens são calculadas em relação ao número de respostas em cada questão e não ao número de respondentes pressuposto.

O último ponto deste capítulo apresenta uma delimitação de sentido de conceitos usados.

4. Resultados

4.1. Utilização

Uma das questões mais relevantes para perceber o que leva os alunos a visitar a biblioteca é a quinta questão do inquérito associado ao Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE) da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) relativos aos anos 2015 e 2017, onde se pedem as três situações que melhor descrevem o motivo que leva o inquirido a utilizar a biblioteca, oferecendo as seguintes opções:

1. Ler;
2. Estudar ou realizar trabalhos escolares;
3. Procurar informações na *Internet*;
4. Requisitar livros ou outros materiais para casa;
5. Ver um filme;
6. Ouvir música;
7. Participar em atividades;
8. Conversar ou conviver com os colegas;
9. Jogar;
10. Noutra situação;
11. Não responde.

(Rede de Bibliotecas Escolares, 2013: 57)

A escolha mais popular que leva os utilizadores à biblioteca, com mais de 50% dos alunos a referi-la, tanto em 2015 como em 2017, é “Estudar ou realizar trabalhos escolares”, seguida da opção “Procurar informação na *Internet*”. As duas opções mais populares seguintes são “Ler” e “Requisitar livros ou outros materiais para casa”, ambas abaixo de 40% das escolhas (ver **Gráfico 5**).

No distrito de Setúbal, em 2017, estas respostas mostram um crescimento da opção “Estudar ou realizar trabalhos escolares” e uma redução de quase todas as outras, mantendo-se ou aumentando ligeiramente apenas as opções “Conversar ou conviver”, “Jogar” e “Noutra situação”. A confirmar-se esta tendência, a biblioteca parece assumir cada vez mais a função de espaço utilitário para fazer trabalhos e conviver, mas limitada em atividades que podem exigir condições de luz e de som especiais como “Ver um

filme”, “Ouvir música” e até “Participar em atividades”, que são alguns dos objetivos menos escolhidos (ver **Gráfico 5**).

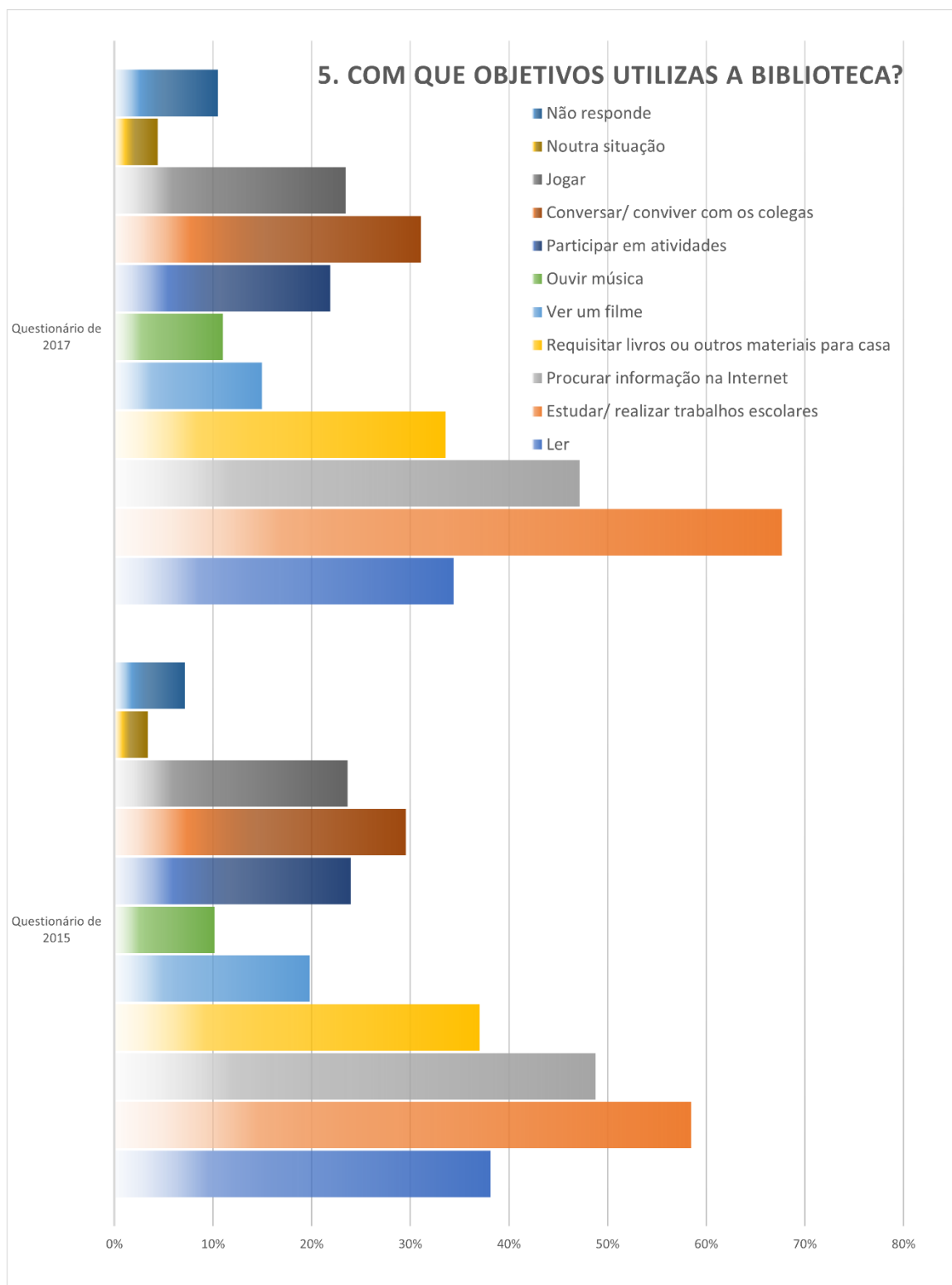


Gráfico 5 . Usos mais populares da biblioteca

De acordo com o perfil já delineado para a Geração Z, sabemos que esta geração prefere frequentar a biblioteca para ler ou estudar (PrakashYadav & Rai, 2017; Rea, 2019), o que se confirma nestes números. Seguindo os mesmos autores, esta geração tem tendência para ignorar a atividade regular das comunidades locais e prefere optar por eventos pontuais, pelo que este comportamento pode estar a invalidar o investimento efetivamente realizado pela biblioteca, se for esse o caso. De qualquer modo, esse também corresponde ao desafio identificado por (Almeida & Freire, 2018) para que uma biblioteca seja permanentemente “aprendente”, devendo conhecer os seus utilizadores e adaptar-se, oferecendo uma resposta rápida e adequada às novas exigências.

Alguns concelhos contribuem de forma diferente para o resultado global do distrito de Setúbal em 2015, distinguindo-se dos demais, como é o caso de: Alcácer do Sal, onde se destacam as opções de “Ler”, “Procurar informação na *Internet*” e “Jogar”; do Montijo, nas opções “Procurar informação na *Internet*”, “Participar em atividades” e “Conversar ou conviver”; de Sesimbra, onde as opções “Procurar informação na *Internet*” e “Conversar ou conviver” se diferenciam; e de Sines, onde “Ler” e “Requisitar livros e outros materiais” bem como “Jogar” também são relevantes (ver **Gráfico 6**). Em 2017, no entanto, todos os concelhos do distrito se tornam muito mais uniformes e o resultado global do distrito traduz os resultados concelhios (ver **Gráfico 5**).

A Geração *Alpha*, em movimento emergente nesta década, caracteriza-se por uma maior impaciência, exigência de respostas rápidas e grande independência na procura de informação pelos seus próprios meios tecnológicos portáteis, preferindo-os aos fixos, o que poderá causar ainda mais pressão na eventual incapacidade de resposta das bibliotecas (Tootell et al., 2014), se estas mantiverem um registo predominantemente tradicional e físico.

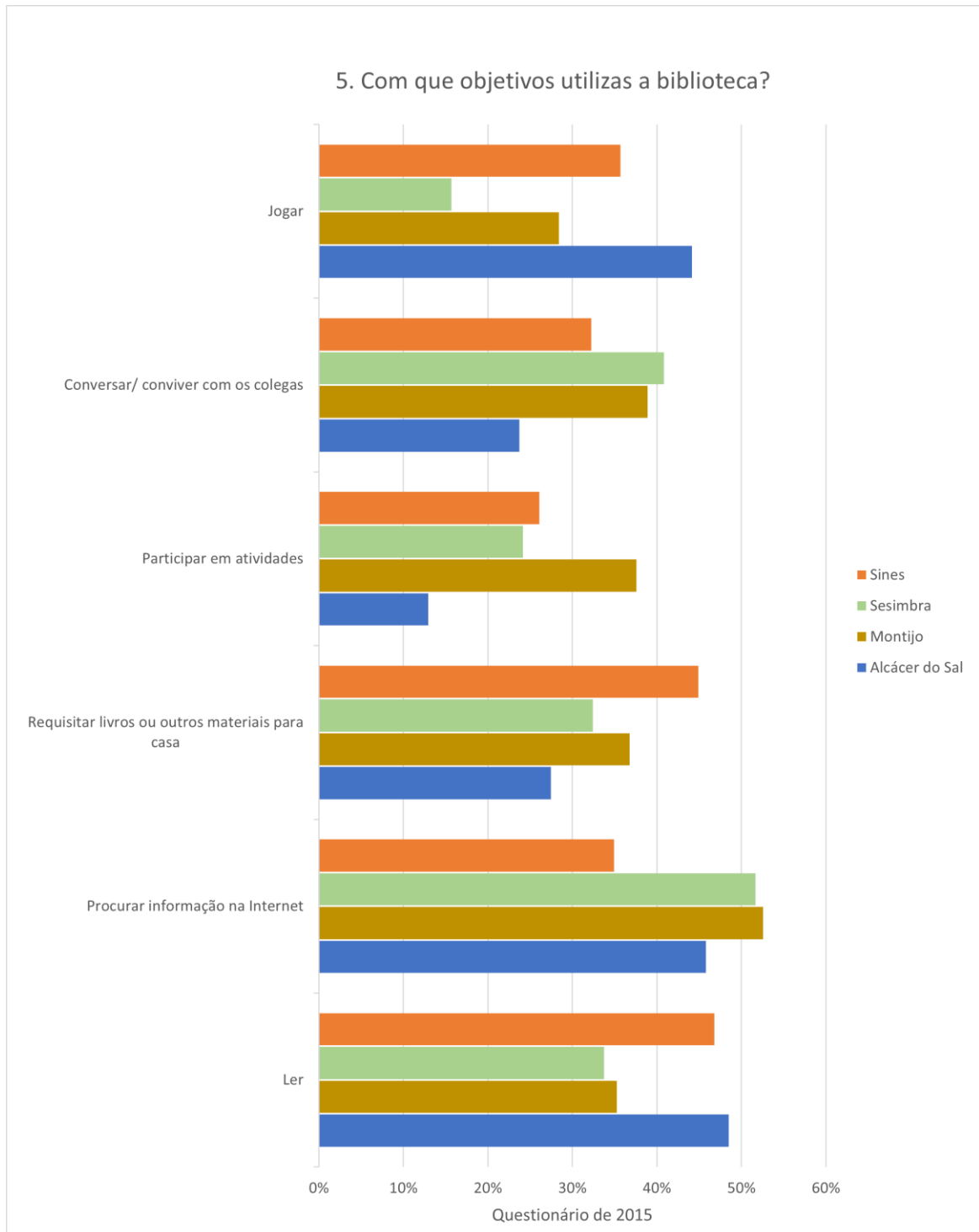


Gráfico 6 . Concelhos que se diferenciam

4.2. Acessibilidade

A questão seis deste inquérito interroga sobre aspetos específicos da acessibilidade, pressupondo uma resposta “sim” ou “não”. A pergunta é enunciada como: “Qual a tua opinião sobre a biblioteca?”. O inquirido dispõe das opções “Sim” ou “Não” para cada uma das seguintes situações:

1. O horário e as regras de funcionamento estão de acordo com as minhas necessidades;
2. O espaço permite a utilização ao mesmo tempo por vários alunos e grupos;
3. É fácil encontrar os livros e a informação de que preciso;
4. Os computadores são em número suficiente e respondem ao que eu procuro;
5. São-me dadas sugestões e sinto-me apoiado(a) se procuro um livro ou preciso de realizar alguma pesquisa ou trabalho escolar;
6. O catálogo bibliográfico é útil nas minhas pesquisas;
7. Sou sempre informado(a) sobre as novidades e as atividades que vão sendo realizadas;
8. Tenho acesso fácil a guiões de trabalho, tutoriais, fichas de leitura e outros materiais;
9. Comunico facilmente com a biblioteca através da *Internet* e das redes sociais.

(Rede de Bibliotecas Escolares, 2013: 58)

Todas estas questões se referem a condições de acessibilidade da biblioteca, observadas de diferentes perspetivas. Algumas destas condições, contudo, são cruciais para permitir a promoção do uso de ferramentas digitais e da literacia digital e da informação. As mais expressivas entre estas são as condições “4. Os computadores são em número suficiente e respondem ao que eu procuro” e “9. Comunico facilmente com a biblioteca através da *Internet* e das redes sociais”, embora a opinião acerca da disponibilidade do catálogo bibliográfico, “6. O catálogo bibliográfico é útil nas minhas pesquisas”, também possa ser reveladora.

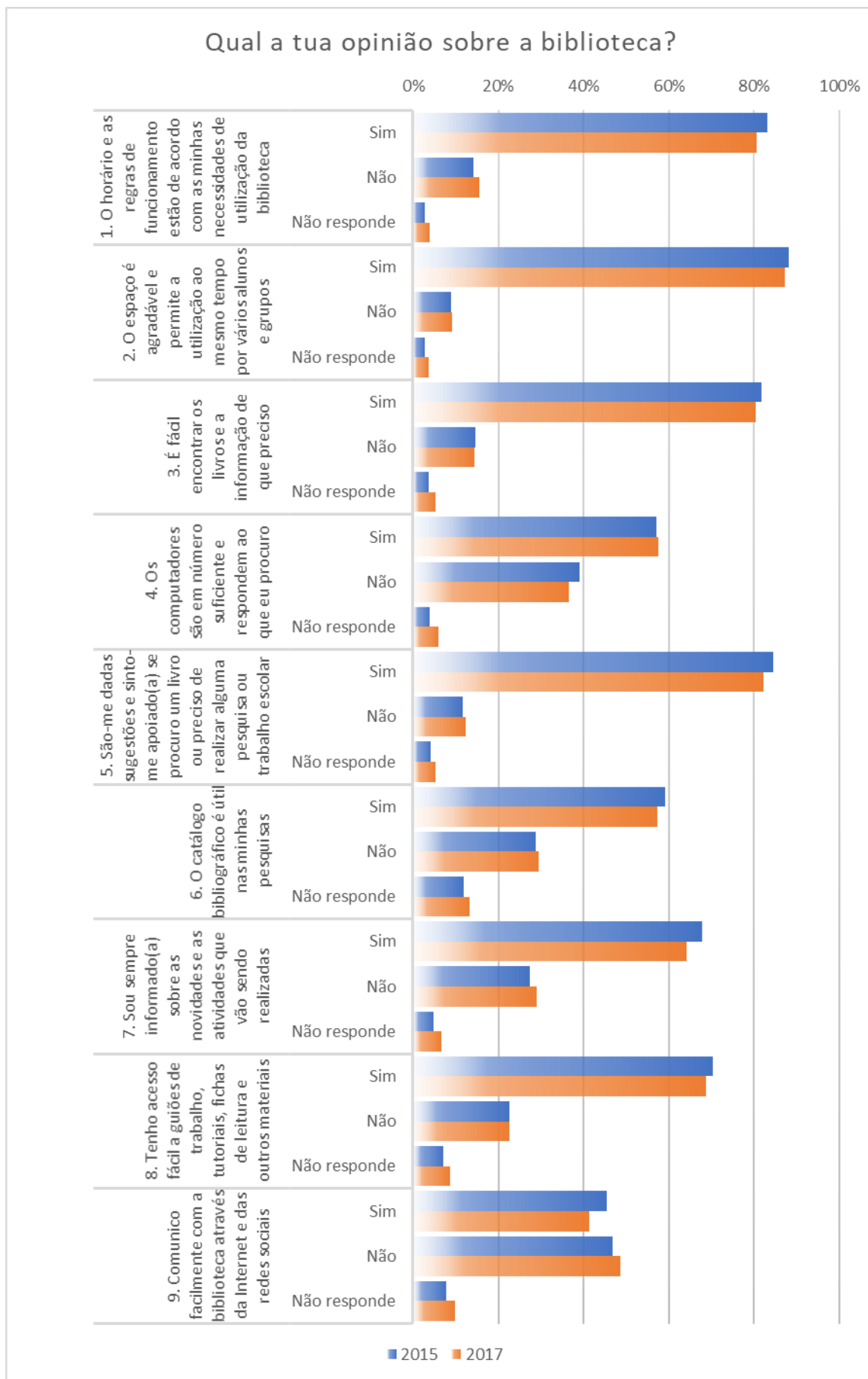


Gráfico 7. Como se adaptou o distrito ao paradigma digital

É muito claro que as redes sociais podem ser uma arma adequada para ajudar a biblioteca a cumprir os seus objetivos no apoio curricular e enquanto centro de recursos, mas também para fomentar a difusão de atividades e a criação de um ambiente de cooperação dentro da comunidade educativa ao estimular o intercâmbio de interesses e atividades que enriquecem o processo de aprendizagem dos alunos, bem como dos docentes que participam na integração ética e promoção destas tecnologias (Infante-Fernández & Faba-Pérez, 2017).

Segundo Infante-Fernández & Faba-Pérez, (2017), iniciativa mais comum das bibliotecas é a de usar as redes sociais com o intuito de fomentar a leitura. Optam por divulgar as novidades e novas aquisições da biblioteca, difundir atividades e concursos, expor trabalhos realizados em aula e criar ligações (*links*) para publicações externas interessantes ou para publicações no próprio *blog* da biblioteca, onde podem ser encontradas entrevistas ou encontros com autores, relatos de visitas a bibliotecas ou recursos para apoiar ou auxiliar em trabalhos (Infante-Fernández & Faba-Pérez, 2017).

Estes dados revelam que as funções tradicionais da biblioteca são reconhecidas pelos alunos, mas os dois pontos que se relacionam mais diretamente com o acesso à informação digital e os meios tecnológicos para o fazer (os pontos 4 e 9), são os que têm uma avaliação mais negativa (ver **Gráfico 7**). Todos os concelhos do distrito são bastante uniformes nesta avaliação e o mesmo se verifica diacronicamente, não havendo diferenças expressivas de 2015 para 2017 a assinalar, exceto a tendência para uma resposta mais negativa em quase todos os pontos.

Apesar de corresponderem a aspetos que traduzem a afirmação informática e digital da biblioteca (“4. Os computadores são em número suficiente e respondem ao que eu procuro” e “9. Comunico facilmente com a biblioteca através da *Internet* e das redes sociais”) e não terem uma expressão negativa por parte dos utilizadores (ver **Gráfico 7**), ainda assim são os pontos em que, claramente, a opinião é menos positiva. Considerado por Almeida & Freire (2018) como processo “longo” e “sem fim”, mas também crucial para o futuro da biblioteca, estas bibliotecas ainda não conseguiram, junto dos seus utilizadores, obter o título de “aprendentes e “transformadoras”, mantendo uma imagem positiva mais tradicional, associada ao seu horário, à qualidade do seu espaço físico, ao apoio oferecido para a pesquisa e trabalhos escolares. Considerando as conclusões de (Ramos, 2011) acerca do investimento dos professores bibliotecários para acompanhar a evolução tecnológica, adequando as bibliotecas escolares às novas gerações, o resultado

junto destes jovens não é expressivo, pois não corresponde ao esforço relatado naquelas conclusões.

Pelo contrário, a opinião manifestada pelos utilizadores nesta questão, fornece indícios sobre a imagem da biblioteca enquanto espaço de transformação evolutiva e aprendente, como proposto por Almeida & Freire (2018), ainda muito ténue, se considerarmos o progresso na comunicação e na informação na atualidade.

Não podemos minimizar o quanto a comunicação, na atividade social, sofreu grandes alterações durante o século XX: a globalização, as instituições tradicionais perderam poder influenciador, a distinção entre o público e o privado tornou-se vaga bem como a distinção entre o fundamental e o acessório. Esta nova estrutura social comunicativa alterou a forma como as mensagens e os significados circulam. (Coleman, 2017). Os *media social online* são atualmente o meio em que se socializa e não apenas um meio de comunicação. Como resposta a esta nova realidade, as plataformas de *media* sociais têm sido frequentemente substituídas ou transformadas e atualizadas (Miller et al., 2016) com um ritmo que se adequa às exigências das novas gerações.

O Conselho Europeu recomendava, como objetivo desejável para o ano 2000, que todas as escolas primárias e secundárias tivessem, pelo menos, um computador multimédia por sala de aula, ligados a uma rede local e com acesso às redes telemáticas, nacionais e internacionais. Com o desenvolvimento de novos meios de difusão, a informação deixou de ser predominantemente veiculada pelo professor na escola (Coelho et al., 1997). Além disso, informação não é conhecimento e o aluno continua a necessitar da orientação de como trabalhar essa informação. Tendo em conta a quantidade enorme de informações que circulam atualmente nas redes digitais, ser capaz de nelas se orientar tornou-se um pré-requisito do próprio saber, a necessitar daquilo que alguns já chamam “nova alfabetização”. Esta infoalfabetização é cada vez mais necessária para se chegar a uma verdadeira compreensão do real. Ela constitui, assim, uma via privilegiada de acesso à autonomia levando cada um a comportar-se em sociedade como um indivíduo livre e esclarecido (Coelho et al., 1997), o que corresponde a uma das missões da biblioteca.

4.3. Oferta formativa e cultural

A questão sete do MABE pretende conhecer de que forma a biblioteca dinamiza ações promotoras da literacia da informação entre as quais se encontram as literacias digitais. Este item é apresentado na forma de uma pergunta – “Já participaste em alguma das

seguintes atividades promovidas pela biblioteca?” – seguida de diversas opções que podem ser assinaladas com “Sim” ou “Não”:

1. Usar o catálogo e localizar os livros e outros materiais nas estantes;
2. Aprender a pesquisar informação e a realizar trabalhos escolares;
3. Obter apoio em tarefas de estudo e de aprendizagem relacionadas com as disciplinas ou áreas disciplinares;
4. Utilizar programas informáticos para tratamento e produção de imagem, som, apresentações multimédia, gráficos, ...;
5. Avaliar recursos digitais (sítios Web, documentos em linha, software, ...);
6. Aprender a publicar conteúdos e a ter comportamentos seguros na *Internet* e nas redes sociais;
7. Participar em clubes, encontros com escritores, concursos, visitas a exposições, espetáculos musicais, teatrais ou outros eventos;
8. Outra.

Com uma semelhança notável à questão anterior – opinião sobre a oferta material da biblioteca (acessibilidade) – verifica-se que o mesmo acontece quanto à oferta intelectual. Isto é, há um reconhecimento maior acerca da oferta tradicional, física, (usar livros das estantes, pesquisar, fazer trabalhos, receber apoio no estudo e participar em eventos organizados pela biblioteca) do que da oferta tecnológica, digital, (utilizar recursos informáticos, avaliar meios digitais ou utilizar em segurança a *Internet*).

Da mesma forma, de 2015 para 2017, também aqui se revela uma tendência para a avaliação negativa do impacto do desempenho da biblioteca nesta oferta, sobretudo nos pontos 4. “Utilizar programas informáticos para tratamento e produção de imagem, som, apresentações multimédia, gráficos, ...” e 5. “Avaliar recursos digitais (sítios Web, documentos em linha, software, ...)” (ver **Gráfico 8**), revelando que os alunos não identificam estes dois pontos como uma oferta relevante das bibliotecas.

Segundo Gerrity (2018), existe uma abundância significativa de pesquisa sobre as práticas na sala de aula mas o mesmo não se verifica quanto a estudos académicos acerca de bibliotecas escolares, sobretudo quanto às pré-universitárias. Há muitas questões que precisam ser exploradas, pelos investigadores, acerca do papel e do impacto do bibliotecário, nas bibliotecas escolares até ao secundário, na aprendizagem das diversas literacias, incluindo a literacia digital (Gerrity, 2018).

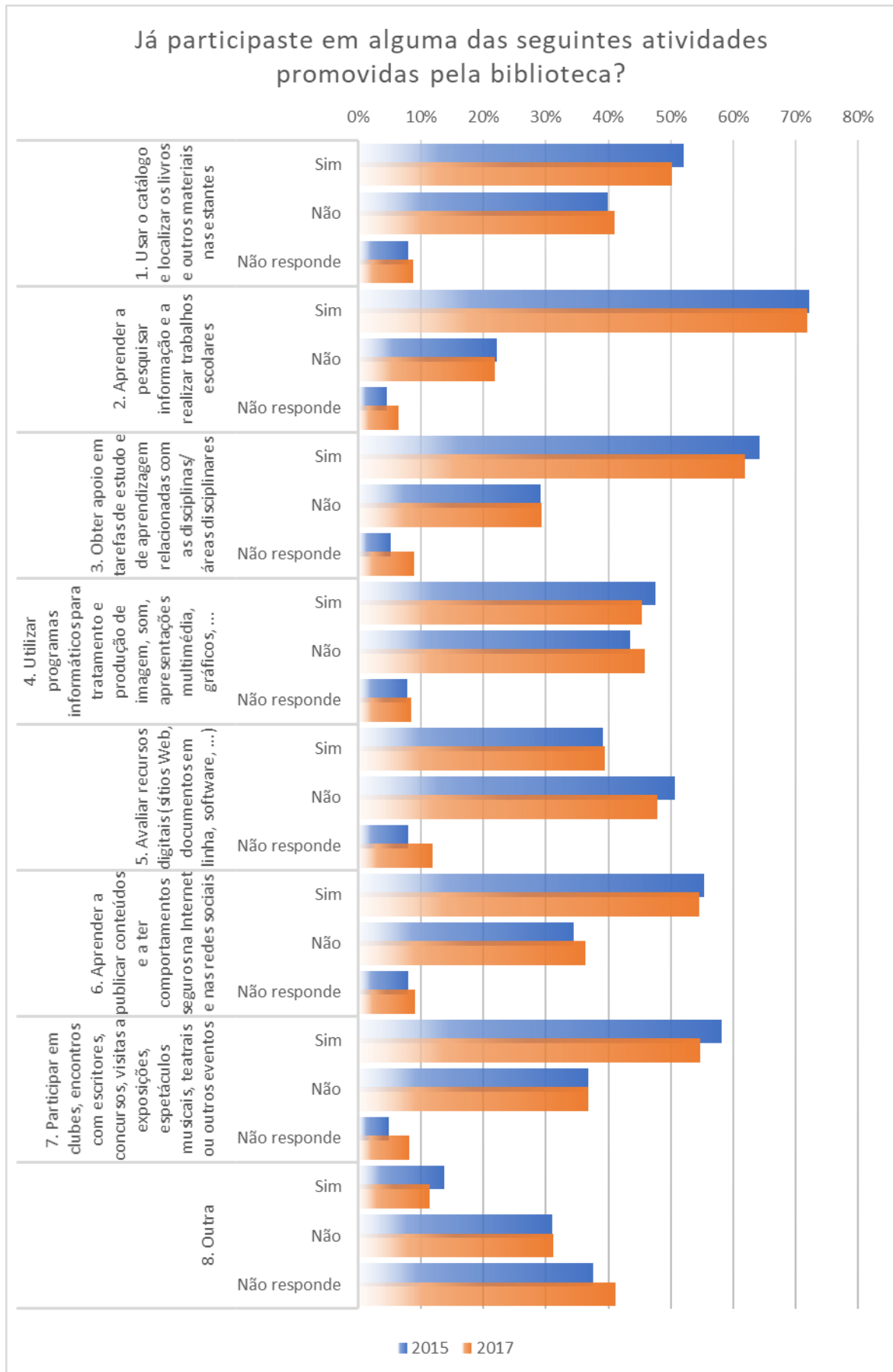


Gráfico 8 . Atividades da biblioteca

Segundo Guenaga et al. (2012), os estudantes podem tornar-se “*prosumers*” (*producers and consumers*), produtores e consumidores, do seu próprio conhecimento. Os dispositivos *smartphone* não têm utilidade apenas para assistir a vídeos, mas podem ser usados também para os produzir. Deste modo, os professores podem aproveitar experiências de trabalho em que um diálogo gravado em língua estrangeira pode ser utilizado para corrigir a pronúncia ou outro aspeto linguístico (Guenaga et al., 2012).

Na verdade, um *smartphone* possui inúmeras capacidades, como as de câmara, som ou gravador de vídeo, diversas opções de reprodução audiovisual, bússola, GPS, bloco de notas, calendário e muitas outras, podendo ser usado para muitas áreas do conhecimento, desenvolvendo capacidades e competências, além de que, sendo dispositivos móveis, têm a grande vantagem de poderem estender as experiências de aprendizagem para além da sala de aula, num processo que pode ocorrer ao longo de 24 horas por dia e 7 dias por semana (Guenaga et al., 2012).

Este novo paradigma educacional, estimulando uma dimensão dinâmica e ubíqua, possibilita um crescente número de oportunidades para experiências de aprendizagem ativa que, contudo, não traz só benefícios. Existem ameaças potenciais no seu uso, sobretudo para os mais jovens. Não será a tecnologia em si que representa um perigo, mas as próprias características dos adolescentes que os levam a correr riscos (Guenaga et al., 2012).

Assim, o papel das bibliotecas na formação para a literacia digital deveria surgir como uma característica mais vincada do ponto de vista dos alunos.

4.4. Recursos

A questão nove deste inquérito pretende conhecer que recursos da biblioteca são mais valorizados pelos utilizadores. Este item é apresentado na forma de uma pergunta – “Qual a tua opinião sobre os recursos existentes na biblioteca ou que esta faz circular na tua escola?” – seguida de uma escala de valor que pode ser assinalada com “Muito Bom”, “Bom”, “Médio” ou “Fraco”, relativamente às seguintes opções:

1. Obras de referência, de consulta e de apoio ao estudo (enciclopédias, dicionários, obras didáticas, cadernos de atividades, provas de avaliação, ...);
2. Livros;
3. Jornais e revistas;
4. Vídeos;
5. Música;

6. Recursos educativos digitais (Escola virtual, Aula digital, software educativo, e-books, videojogos, ...);

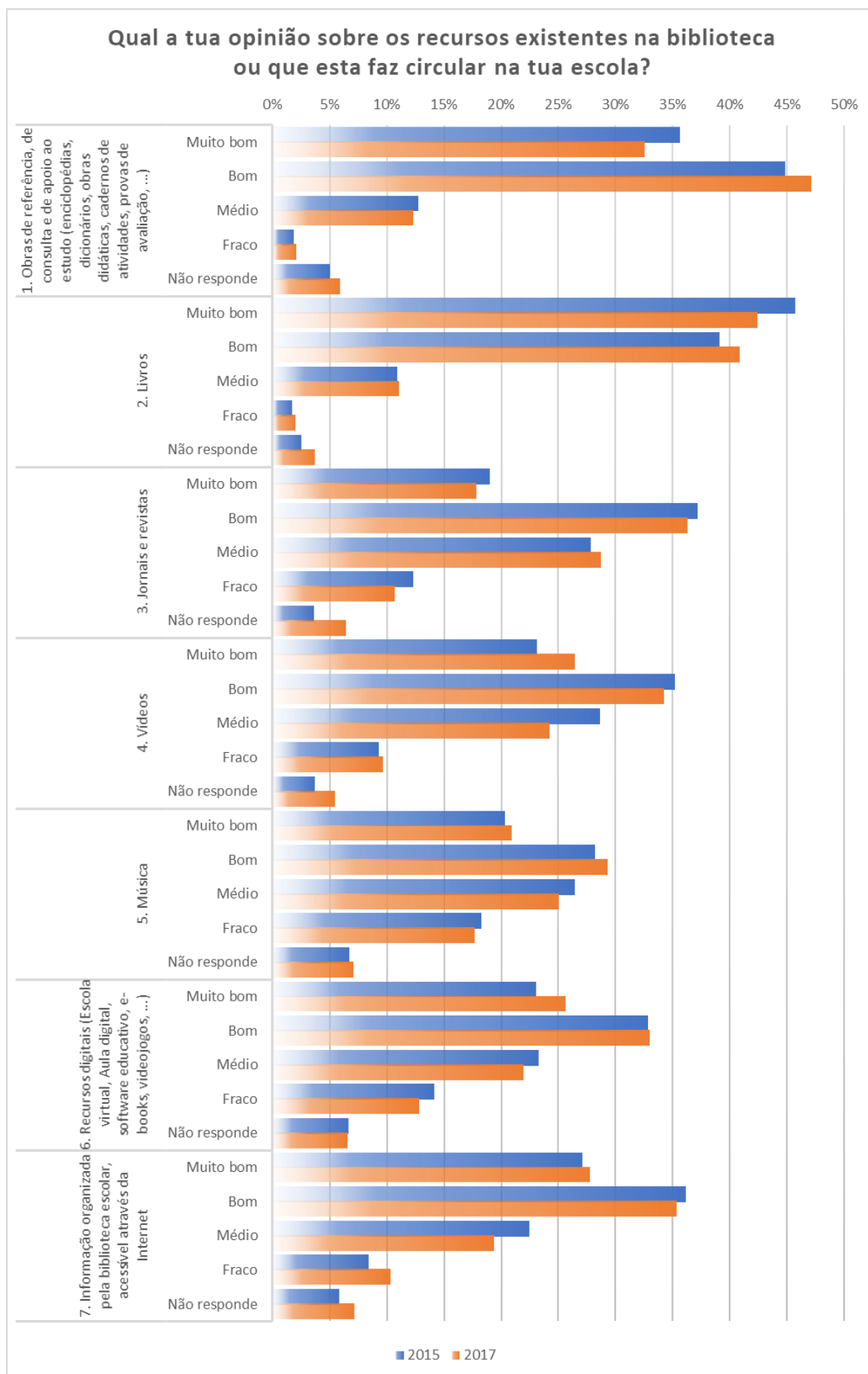
7. Informação organizada pela biblioteca escolar, disponibilizada através da *Internet*.

Nesta questão, os pontos 1, 2 e 3 são os que espelham uma biblioteca mais tradicional e os pontos 6 e 7 traduzem uma biblioteca mais em linha com a tendência tecnológica digital.

Os pontos 4 e 5 representam a oferta multimédia que também teve um período em que se apresentou como uma inovação, em suporte digital, diferenciando-se dos restantes recursos em suporte de papel. Atualmente, estes recursos digitais diferenciam-se daqueles que são acessíveis através da *Internet*, precisamente porque estão *offline*, não permitindo a interação que caracteriza uma rede de comunicação social.

Os alunos assinalam o recurso “2. Livros” como o mais representativo da biblioteca, seguido das “1. Obras de referência”. Com algum significado surge ainda a escolha da “Informação organizada pela biblioteca escolar, disponibilizada através da *Internet*”. Apesar de haver algum reconhecimento do envolvimento da biblioteca no mundo digital, este ainda é relativamente marginal, continuando a predominar as valências mais tradicionais da biblioteca (ver **Gráfico 9**).

Seguindo a mesma constante, as ofertas de “4. Vídeos” e “5. Música”, também são consideradas pouco representativas dos recursos da biblioteca, sendo que a opção “5. Música” é a que reúne maior número de respostas com a classificação de “Fraco”. Para além da “5. Música”, são os recursos “3. Jornais e revistas” e “6. Recursos educativos digitais” que reuniram mais respostas com a classificação de “Fraco” (ver **Gráfico 9**).



Este retrato das bibliotecas escolares feito pelos seus utilizadores, os alunos, corresponde quase à imagem contrária daquilo que caracteriza o comportamento destas gerações e daquilo que se propõe como nova forma de trabalho e de motivação para a leitura no contexto tecnológico vivido (Kucirkova, 2018).

As tecnologias digitais mudaram o modo como o que se conta, a narrativa, é ouvido ou lido. As crianças são curiosas e recetivas a estas mudanças. Crescem rodeadas de histórias que lhes chegam através de filmes, jogos, família e amigos, pela palavra, expressão corporal e facial, aprendendo a apreciar estas narrativas de uma forma muito abrangente, pois inclui não só a palavra escrita, mas também a imagem, o som, a possível interação com um ecrã tátil (Aliagas & Margallo, 2017; Husarova, 2013).

Ao contrário das gerações adultas de hoje, as crianças não estão condicionadas por uma narrativa impressa que, pela sua rigidez, também desenvolveu um tipo de leitor com determinadas características e expectativas. Pelo contrário, estas gerações mais jovens apreciam a flexibilidade que, através de ecrãs digitais táteis, lhes permitem uma interação livre com a história, tornando a leitura digital uma experiência de descoberta muito menos condicionada (Kucirkova, 2018).

Os jovens de hoje incluem, no conceito de leitura, a leitura dos comentários de outros leitores, quer se trate de um livro convencional lido digitalmente num *tablet*, de leituras em *apps* literárias, ou mesmo durante jogos *online*, enquanto os parceiros de jogo constroem e comentam as suas aventuras. Desde que uma narrativa lhes seja agradável, estes jovens vão envolver-se nela, em qualquer formato. Nesta época de mutação tecnológica, onde tudo parece estar ao alcance de um ecrã, cabe aos educadores garantir que as crianças têm disponíveis diversos formatos e temas, contornando os algoritmos que os conduzem para uma oferta monotemática (Kucirkova, 2018).

4.5. Contributo para o sucesso pessoal

A questão dez deste inquérito pretende conhecer a eficácia do trabalho da biblioteca para o sucesso pessoal do aluno. Este item é apresentado na forma de uma pergunta – “Como classificas o trabalho e contributo da biblioteca escolar para:” – seguida de uma escala de valor que pode ser assinalada com “Muito Bom”, “Bom”, “Médio” ou “Frac”, relativamente às seguintes opções:

1. Satisfazeres os teus interesses e as tuas necessidades escolares e pessoais;
2. Melhorares os teus resultados escolares;
3. Saberes usar as tecnologias, a informação e os média;

4. Gostares mais de ler e leres mais;
5. Leres melhor;
6. Participares em projetos e atividades com outras escolas, bibliotecas ou organizações.

Entre os itens de pendor mais académico, uma das opções de resposta refere-se ao contributo para as competências tecnológicas, “3. Saberes usar as tecnologias, a informação e os média”. No entanto, esta é uma opção que não obtém a melhor avaliação.

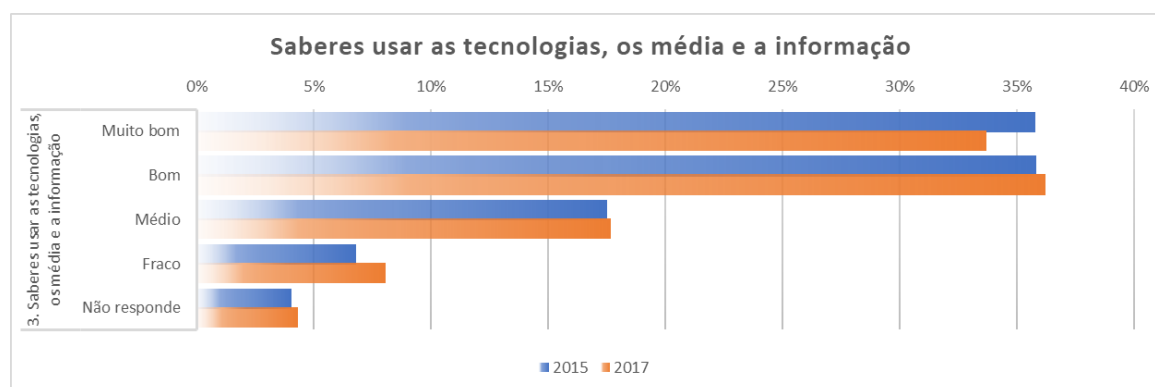


Gráfico 10. Contributo da biblioteca para o uso da tecnologia

Em nenhuma das áreas inquiridas nesta questão, a biblioteca é reconhecida com “Muito bom” ou “Bom” acima dos 50%. A área melhor classificada é “1. Satisfazeres os teus interesses e as tuas necessidades escolares”, que corresponde também à opção de contornos mais imprecisos, não se referindo a nenhum aspeto concreto do contributo para o sucesso pessoal. Assim, esta resposta revela uma opinião maioritária de que a biblioteca contribui positivamente para o sucesso do indivíduo, sem que essa opinião se sustente em qualquer dos outros aspetos questionados. Contudo, esse reconhecimento pode estar associado a “2. Melhorares os teus resultados escolares”, que obtém a segunda melhor classificação, e também às opções acerca do contributo para melhorar o gosto e a competência pela leitura, questões 4 e 5.

A digitalização de obras literárias é considerada atualmente uma estratégia benéfica para a divulgação e acessibilidade da produção literária universal, mas também facilitadora de novas formas de expressão narrativa, podendo explorar recursos multimédia (Bettencourt & Portela, 2014; Grammatikopoulou, 2010). Assim, o contributo da biblioteca escolar nesta área precisa tornar-se mais assertivo.

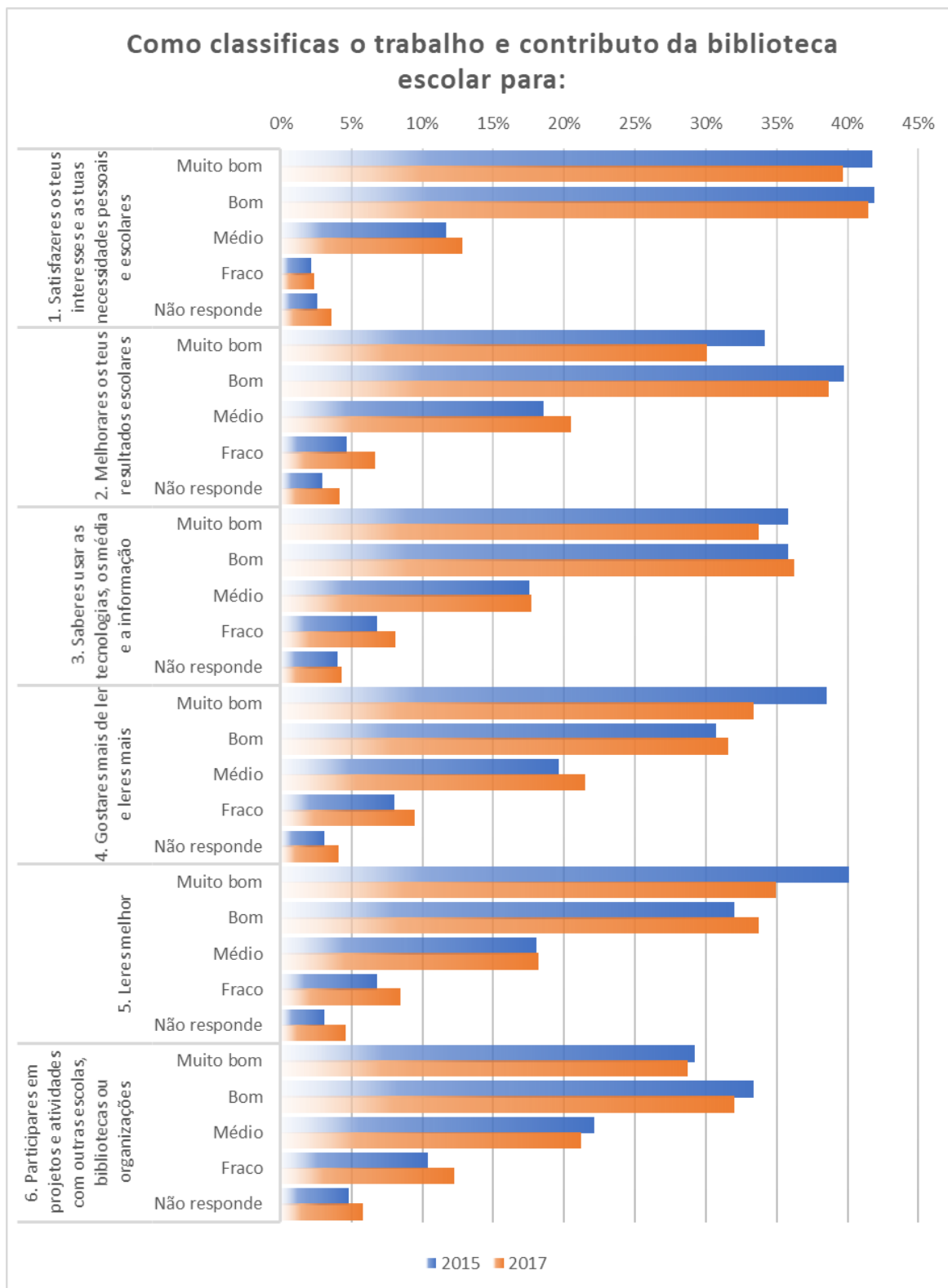


Gráfico 11. Contributos da biblioteca

5. Conclusão

Partimos do princípio de que a biblioteca pretende ser um agente de mudança, inovadora, mas também aprendente, integrando em si e preparando os seus utilizadores para as competências da sociedade da informação e comunicação (Almeida & Freire, 2018)

A comunicação, na atividade social, sofreu grandes alterações durante o século XX: a sua globalização, a perda de influência das instituições tradicionais e o esbatimento da distinção entre o público e o privado tornaram indistinto o significado da experiência pessoal e íntima do significado das preocupações universais, durante a partilha social; a estrutura social comunicativa alterou a forma como as mensagens e os seus significados circulam (Coleman, 2017).

Como reação, as próprias redes de comunicação social assumiram a execução da censura ou da moderação como práticas de contenção do discurso *online*, tentando compensar a anonimidade da *net* que estimula o discurso excessivo (Kavanaugh & Maratea, 2020). Estes excessos, contudo, tornaram-se índices preciosos para o estudo etnográfico digital, permitindo um conhecimento do comportamento humano sem precedentes (Brosdahl & Carpenter, 2011).

Assim, em sintonia com Miller et al., (2016), podemos questionar-nos acerca do impacto do digital. Qual será o resultado da ênfase crescente na utilização da comunicação multimédia? Estamos a tornar-nos mais individualistas ou mais sociais? Porque é que as redes sociais são tão conservadoras? Porque é que a igualdade *online* não altera a desigualdade constatada no mundo físico? Porque é que as redes sociais se tornam a polícia moral dos nossos dias?

A biblioteca escolar, na sua peculiaridade, especializa a sua intervenção em ações junto dos estudantes, que representam gerações mais jovens, com características menos conhecidas, pelo que aquelas iniciativas da biblioteca escolar terão de ser muito mais experimentais. A sua presença visível e funcional no mundo digital é um anseio nos dias de hoje, permitindo-lhe a atuação sem necessidade do espaço físico, o que se torna ainda mais pertinente em épocas de emergência que resultam em distanciamento social compulsivo (conflitos bélicos, catástrofes naturais ou artificiais e outras). Assim, este trabalho compara a literatura sobre o tema, produzida por diversos autores (dimensão teórica), com a análise dos resultados dos inquéritos aos alunos (dimensão empírica). A

partir desses resultados, podemos identificar as circunstâncias em que o estudo é feito e os resultados que ainda importa alcançar, (dimensão circunstancial e hipotética).

5.1. Dimensão teórica

a) inovação e contemporaneidade

Ao percorrer os diversos estudos que neste início de século têm motivado os investigadores acerca do impacto da *Internet* nas bibliotecas, verificamos que a cada etapa da evolução informática corresponde uma progressão das inquietações (Mansell, 1999), produzidas pela surpresa do momento vivido, pelos sentimentos de perda de uma tradição e pela urgência de atualização (Ramos, 2011). As diferentes formas de participação, que o leitor pode desfrutar em narrativas digitais, estão a ampliar as experiências das crianças na literatura ficcional, à medida que certas narrativas literárias coexistem com oportunidades de se envolver em jogos narrativos ou outras atividades recreativas (Aliagas & Margallo, 2017; Kucirkova, 2018). Ainda Aliagas & Margallo (2017) sugerem que as novas gerações de crianças começam a associar as atividades de leitura a um alto nível de proatividade e à possibilidade de viver ou ampliar a história através de jogos, que podem estar a alterar as suas expectativas de experiência da leitura (Ramos, 2011). Esta expectativa pode estar a ser frustrada, para a geração Alfa, nas bibliotecas escolares em que os recursos digitais continuam a ser assinalados como um ponto fraco.

Num primeiro momento, os investigadores usam a *Internet* e outros suportes digitais como meio e suporte para a informação, que permitem aceder ao conhecimento de novas formas (Mansell, 2014), como se se tratasse de umas prateleiras de biblioteca especiais. No momento seguinte, os investigadores são surpreendidos pela capacidade de interlocução na *Internet*, com o advento da “*Web 2.0*” e a criação de ferramentas digitais que permitem a todos serem autores de uma narrativa com alcance universal.

Mas mais recentemente, não é a capacidade da *Internet*, por si, de ser suporte ou meio de comunicação, mas sim as aplicações informáticas que exploram essas capacidades agregando comunidades virtuais (Mansell, 2013) e permitindo ou estimulando a construção de narrativas próprias e sedutoras. Estas redes sociais somam grandes êxitos e rapidamente se tornam o paradigma da interação social, sobretudo entre os mais jovens, os que tipicamente estão em idade escolar (ITU & UNESCO, 2019). Assim, interrogamo-nos se os leitores educados através de experiências de leitura destas narrativas ou de livros em formato digital, que os inspiram a participar de maneiras atraentes,

desenvolverão exigências acrescidas face à ficção não-digital (Aliagas & Margallo, 2017).

As restantes gerações, por ordem inversa de idades, vão entrando gradualmente nessas redes, só para constatar que, entretanto, os mais jovens já encontraram outras comunidades digitais. Assim, quando uma geração mais experiente e cautelosa acede a determinadas redes sociais e as começa a compreender, já os mais jovens estão a explorar outras, onde não só evitam ser vigiados pelos seus tutores, como se arriscam a expor-se a ameaças ainda desconhecidas, antes de alguma ponderação acerca desses riscos poder ser feita (Rea, 2019).

Hoje, é frequente que as novas comunidades de redes sociais se formem em torno de uma aplicação com uma função que não é a de ser “rede social” só por si. Pode ser um jogo, durante o qual os jogadores interagem trocando qualquer informação ou mensagem, pode ser uma aplicação de fotografia ou vídeo, que tem a dupla função de registar momentos e partilhá-los, ou pode centrar-se em partilhas de interesses específicos como viagens, gastronomia, desporto, *bricolage* ou outras.

É frustrante, por isso, tentar abordar cada um destes fenómenos na sua dimensão particular e transitória. Não é relevante, a médio prazo, ser conhecedor especializado da “Web 2.0” ou da “Internet das coisas”, do *Facebook* ou do *Instagram*, do *Snapchat* ou do *TikTok*, do *Fortnite* ou do *Minecraft*. Na verdade, se a biblioteca ou o bibliotecário se empenhar em investir, de forma excessiva, numa presença vigorosa nestas várias plataformas, na expectativa de estar em dia com o mundo digital dos jovens, vai rapidamente compreender que, quando o conseguir, o momento está ultrapassado (Kucirkova, 2018). Será breve o reinado de qualquer delas, pelo menos no que diz respeito às novas gerações que continuamente vão explorando novas experiências digitais de interação. Assim, nos perguntamos se os leitores educados através de experiências de leitura de livros de história, que os inspiram a participar de maneiras atraentes, desenvolverão demandas particulares de ficção não-digital (Aliagas & Margallo, 2017).

Para acompanhar tal inquietude, ou a biblioteca arrisca um percurso do constante desconhecido – no qual precisará mais de ser guiada do que conseguirá guiar – ou optará pela capacidade de trazer a si esta atividade nevrálgica, oferecendo-se mais como espaço criativo do que como espaço consultivo. Serão os utilizadores a instruir a biblioteca e não a biblioteca a instruir utilizadores.

Por mais fascínio que nos possa causar a inovação tecnológica e admiração pelas suas novas e melhoradas capacidades de fornecer informação ou permitir produzi-la de forma

universalmente acessível através de novos aplicativos (*apps*), o tempo de aprender a dominá-los é o tempo de se tornarem quase obsoletos (Kucirkova, 2018). Esta efemeridade, que alguns acusam de estímulo ao consumismo descontrolado, não deve servir uma apologia do conservadorismo ou de resistência, mas sim a oportunidade de entender o verdadeiro desafio para a biblioteca, se queremos transitar o seu valor tradicional para a atualidade.

Em comparação com a biblioteca tradicional – espaço repleto de informação organizada e acessível localmente – como se pode transportar para a biblioteca de hoje, que continua relativamente local, a possibilidade de se tornar acessível universalmente e apelativa, de modo a ter “seguidores” e “gostos” que a tornem centro de atenção e “influenciador digital”, como tão bem conseguem alguns jovens dotados? Um “influenciador digital” consegue mobilizar a opinião de milhares ou milhões de pessoas, quase instantaneamente. Por vezes, divulgando informações falsas, interpretações erradas ou verdades duvidosas. E, no entanto, a biblioteca não está a conseguir contrapor-se enquanto recurso para resistência a esta nova forma de superstições, como já o fez, outrora.

A literatura consultada sugere que é necessário investigar soluções para a Biblioteca do futuro. Teremos, com certeza, de distinguir diferentes modalidades de acesso à informação, conforme se trate de leitura recreativa, leitura técnica (informação técnica ou académica e disciplinar), ou ainda a adequação de meios e suportes para acesso à leitura (informação) e o impacto de cada modalidade.

5.2. Dimensão empírica

A observação empírica e interpretação dos resultados dos inquéritos analisados permitem retomar as questões de investigação que nos motivaram como ponto de partida. O estudo destes dados permite-nos consumir o objetivo desta investigação, expresso num conjunto de respostas deduzidas das tendências encontradas nas respostas dos alunos.

a) A oferta de recursos digitais

Questionámo-nos, inicialmente, se a biblioteca escolar se posicionaria como um serviço privilegiado na oferta de recursos digitais. Os dados analisados indicam que a biblioteca é claramente entendida como o espaço privilegiado para estudar ou fazer trabalhos, confirmando as observações de Rea (2019).

Em 2015, 53% dos alunos escolheu esta opção e em 2017 foram uns expressivos 68%. Como o nosso estudo procura conhecer a utilização digital da biblioteca escolar, esta opção, só por si, não é suficiente para perceber a forma como o fazem ou o que está implícito em “estudar” ou “fazer trabalhos”. Fica-nos a dúvida se estas atividades são realizadas com recurso a meios digitais ou não.

No entanto, os alunos inquiridos apontam como usos mais frequentes da biblioteca outros aspetos característicos das bibliotecas tradicionais. Nomeadamente “ler” ou “requisitar livros”, 38% e 37%, respetivamente, em 2015, e 34% para ambas, em 2017. Em ambos os anos, a opção “procurar informação na *Internet*” surge em segundo lugar surgindo em 49% de escolhas, em 2015, e 47%, em 2017.

Estes números levam-nos a refletir acerca das motivações de resposta dos inquiridos e também acerca do modelo de biblioteca que se pretende alcançar. Por um lado, os alunos podem estar a fornecer uma evidência das suas rotinas concretas ou, de outra forma, a tentar acertar num modelo que acreditam ser o expectável para uma biblioteca, por ser um arquétipo atrativo ou corresponder ao veiculado pelos educadores (Ferreira, 2000). Por outro lado, pode estar a dar-nos pistas acerca do modelo de biblioteca mais aliciante. As opções de trabalhar, conviver, ler ou interagir com livros são, no seu conjunto, extraordinariamente significativas e a opção “procurar informação na *Internet*” parece surgir como complementar dessas, mas não em sua substituição. Essa tendência torna-se ainda mais relevante ao observar que no inquérito mais recente, de 2017, ainda se acentua mais essa complementaridade do uso da *Internet*.

Assim, talvez o modelo preferível de biblioteca escolar não seja o que privilegia a oferta de recursos digitais, mas aquele onde estes recursos surgem como complemento de qualidade à oferta tradicional, mas não a substituindo. A biblioteca escolar precisa oferecer o livro utilitário, para informação técnica ou prática, procurado pelas gerações mais jovens, mas também o livro para leitura recreativa, permitindo a estes jovens a descoberta de novos autores do seu interesse (Rea, 2019).

b) a presença digital na *Internet* ou redes sociais

A presença digital das bibliotecas escolares na *Internet* é, claramente, um ponto fraco.

As bibliotecas escolares fazem valer o seu espaço físico, mas não o seu espaço digital. Perto de 90% dos alunos considera o espaço físico agradável, funcional e atrativo, mas apenas 45%, em 2015, e 41%, em 2017, tem uma opinião positiva acerca da interação digital com a biblioteca. Este ponto parece distanciar a biblioteca dos interesses destas

gerações, considerando que o relatório da ITU & UNESCO (2019) indica que o envolvimento em interações *online* é o privilegiado pelos jovens.

Nunca será, com certeza, fácil para uma biblioteca escolar afirmar-se no universo da *Internet*, como propõe Ramos (2011), competindo com uma infinidade de outros espaços virtuais apelativos e tecnologicamente avançados. Várias obrigações formais se impõem a uma biblioteca escolar, como o respeito pelos direitos autorais e a tecnologia informática necessária para controle das licenças de utilização dos seus recursos ou a monitorização e identificação dos seus utilizadores. Mais ainda, a capacidade e acessibilidade da pesquisa no acervo ou nos conteúdos da biblioteca e a disponibilidade de uma *app*, *software* ou página *web* para o fazer, são recursos necessários que teriam de se multiplicar ou utilizados para conseguir uma gestão de diversas bibliotecas escolares em simultâneo no espaço digital, o que exigiria um dimensionamento da oferta muito diferente daquela que é feita num espaço físico de oportunidade e acessos restritos, como já alertava Mansell (1999).

Além disso, se estamos a considerar o papel da biblioteca escolar enquanto entidade responsável por disponibilizar informação e acesso à leitura de forma universal, como se fosse uma espécie de “servidor informático” de um acervo de uma biblioteca, teremos de perceber que opções para a leitura lúdica e para a leitura informativa serão funcionais, possíveis e desejadas. Isto é, se se lê da mesma forma para diferentes fins: informativo ou recreativo (Ramos, 2011).

c) Formação para o mundo digital

Quanto ao destaque da biblioteca escolar enquanto formadora para o mundo digital, os alunos reconhecem-na como um espaço de formação e de acesso à cultura, de forma global. É uma imagem positiva que perdura em tempos de diferença. No entanto, a predominância da oferta formativa digital é moderada, comparativamente à oferta tradicional.

As opções relativas à pesquisa de informação e realização de trabalhos escolares, bem como o apoio para tarefas de estudo, são as mais populares, representando a escolha de 72% e 64% dos alunos em 2015, mantendo-se quase inalterável em 2017. São valores que confirmam o reconhecimento do papel tradicional das bibliotecas escolares enquanto espaço privilegiado para o trabalho e estudo nas escolas.

Já na área da formação para os recursos digitais, o questionário oferece três opções dedicadas ao tema: “Utilizar programas informáticos para tratamento e produção de

imagem, som, apresentações multimídia, gráficos, ...”, “Avaliar recursos digitais (sítios Web, documentos em linha, software, ...)” e “Aprender a publicar conteúdos e a ter comportamentos seguros na *Internet* e nas redes sociais”. O tratamento da informação em meios digitais é apontado por 48%, a avaliação de produtos digitais na *Internet*, por 39% e a segurança em ambientes digitais, por 55% dos alunos, em 2015. O inquérito de 2017 regista apenas uma redução de 48% para 45% relativa às atividades com programas informáticos.

Quando são confrontados com a classificação do impacto da biblioteca enquanto formadora para as tecnologias, os média e a informação, 36% dos alunos considera, de forma muito uniforme, que é “Muito Bom” ou “Bom”, havendo apenas uma discrepância na redução para 34% da opção “Muito Bom” em 2017.

Considerando que as opções para o futuro das bibliotecas são hoje predominantemente visionárias, apontando para a necessidade de se adequarem a uma nova etapa da evolução humana (Alabi & Santos, 2015) em que a informática é a linguagem que inicia a passagem do mundo físico para o mundo digital (Lévy, 2005), permitindo à humanidade ascender a uma virtualização no mundo das ideias (a noosfera) (Grammatikopoulou, 2010), representada já nas interações nas redes sociais (Miller et al., 2016) e no modo como as pessoas comunicam (Hochberg et al., 2018), sobretudo as gerações mais jovens (Tootell et al., 2014), a biblioteca escolar, neste distrito, não se está a destacar enquanto formadora para o mundo digital.

d) Acessibilidade da informação ou recursos digitais

Também nos questionámos, inicialmente, quanto à acessibilidade da oferta de informação e recursos digitais acessíveis. Na opinião dos alunos, não são os recursos digitais da biblioteca que mais se destacam, mas sim os físicos, destacando-se os livros, que em 2015 foram considerados um recurso “Muito Bom” por 46% dos inquiridos e em 2017 por 42% e “Bom” por 39% e 41%, respetivamente, nesses anos.

Os recursos digitais foram apreciados como “Muito Bom” por 23% em 2015 e 26% em 2017 e como “Bom” por 33% dos alunos em ambos os anos. Já a “informação organizada e disponibilizada na *Internet*” obteve 27% e 28% de classificações como “Muito Bom”, naqueles anos, e 36% e 35%, respetivamente, em cada ano, como “Bom”.

Os recursos existentes *online* e as ferramentas de fácil publicação da *Web 2.0* constituem uma oportunidade para que professores e alunos possam aprender colaborativamente, divulgando e compartilhando as suas experiências e saberes

(Carvalho, 2008). Contrastando com a pesquisa abundante acerca das melhores práticas na sala de aula, faltam estudos académicos, no que diz respeito a bibliotecas escolares, que deem resposta e tenham impacto direto na atuação de um bibliotecário escolar na área das literacias da informação (Gerrity, 2018). Também a literatura digital tem estimulado a reação dos investigadores (Kline, 2010), que defendem as vantagens de explorar estes recursos (Aliagas & Margallo, 2017), inclusive na poesia (Husarova, 2013).

Assim, comparativamente, os recursos digitais ou informação disponibilizada e acessível na *Internet* são considerados 20% inferiores à oferta material de livros. Este aspeto reforça uma constante, detetada ao longo do inquérito, que é a da preferência por aspetos materiais e tradicionais na biblioteca, em detrimento do espaço imaterial e tecnológico. Falta descobrir se esta preferência se deve à expectativa do que a biblioteca escolar deve e precisa ser ou se se deve à inadequação do conceito de biblioteca escolar, enquanto espaço inerente a uma escola física, ao conceito imaterial correspondente à atividade no universo do digital.

e) Imagem inovadora e tecnológica vs. imagem tradicional

Um dos aspetos mais significativos que procurávamos esclarecer, diz respeito à evolução da imagem da biblioteca enquanto espaço tecnológico e se esta já se estaria a sobrepor à imagem tradicional de uma biblioteca com prateleiras de livros arrumados. Considerando apenas os anos analisados – 2015 e 2017 – no distrito de Setúbal, não há evidências de crescimento da imagem tecnológica associada às bibliotecas escolares. Mas o retrato destes dois anos é ainda pouco significativo, necessitando claramente da continuação da análise desta progressão. Além disso, se este estudo longitudinal, diacrónico, ainda não é significativo, é possível um estudo transversal, sincrónico, ao longo do país, de onde se poderão extrair mais algumas conclusões interessantes.

Por outro lado, também não temos disponível um registo equivalente ao inquérito aqui utilizado do primeiro momento em que o digital e a biblioteca escolar estabeleceram a primeira ligação. No entanto, é facilmente deduzível que terá existido um determinado momento em que os conceitos digitais não teriam qualquer associação com uma biblioteca e não se adivinharia essa ligação, pelo que, neste momento, é significativo que pelo menos um terço dos alunos inquiridos neste distrito faça essa associação o que, não sendo perentório, também não é sinal de alheamento. Contrastando com esta perceção dos alunos, está a perceção dos professores bibliotecários, captada por Ramos (2011), que naquele ano já indicava que mais de 50% dos bibliotecários se empenhava em contruir ou

preparar recursos digitais. Aliás, antes que haja tempo de haver um estudo sobre o que de mais atualizado se possa conceber para a biblioteca escolar, as notícias, que cada vez mais naturalmente surgem em jornais digitais, dão conta das iniciativas inovadoras, como a integração de um clube de robótica (V. Gonçalves, 2020) na biblioteca escolar, a verdade é que os alunos, nestes inquéritos de 2015 e 2017, ainda não reconhecem essa imagem. Talvez por isso surjam frequentes críticas a essas tentativas, como nos casos em que se duvida do caminho digital para as bibliotecas (António Carlos Cortez, 2019).

Assim, fica claro que a biblioteca escolar vive hoje o mesmo dilema que agita muitas áreas da nossa vida. O que vai ser e como vai ser a transição da nossa vida biológica, física e material para uma vida digital e imaterial? E como já muitas vezes foi dito: não é uma questão de “se”, mas apenas uma questão de “quando”.

5.3. Dimensão circunstancial e hipotética

Não poderíamos terminar sem mencionar alguns dos obstáculos encontrados, bem como as novas motivações encontradas para aprofundar este estudo. Algumas das dificuldades relacionaram-se com o contexto em que os questionários foram aplicados.

Em primeiro lugar, de 2015 para 2017, o número de escolas inquiridas, bem como a sua composição, alterou-se. Esta oscilação influencia, de forma não previsível, os resultados dos dois anos, pelo que se torna indispensável um acompanhamento ao longo de mais anos, para que se possa concluir, de forma mais segura, quais as eventuais constantes progressivas no comportamento e na opinião dos inquiridos.

Em segundo lugar, o modo de aplicação dos inquéritos não impediu que os alunos respondessem de forma contraditória ou irregular. Esta afirmação comprova-se pela simples contagem do número de respostas nos casos em que uma determinada resposta implica terminar o questionário e se verifica que o número de respondentes se manteve ou aumentou nas questões seguintes, revelando assim que os critérios ou indicações para responder ao inquérito não foram seguidos. Este problema deriva da própria construção do inquérito, que não termina automaticamente perante opções de resposta que implicam cessar.

A continuação lógica deste estudo será uma análise de dados de todo o país, permitindo comparar distritos e verificar se as tendências do distrito de Setúbal são comuns no plano nacional. Poderá ser bastante instrutivo perceber se todo o país se comporta da mesma forma ou se existem assimetrias regionais. Essa perceção poderá permitir que o investigador obtenha um mapa descritivo do impacto tecnológico no país, a

partir do ponto de vista dos alunos. No entanto, como o inquérito da RBE aborda outras temáticas relativas à utilização da biblioteca escolar e à leitura, tanto do ponto de vista dos alunos, como dos professores e de outros intervenientes na ação educativa das escolas, também será interessante desenvolver outros estudos, com outras perspetivas.

A evolução tecnológica constante e a captação de uma realidade mais prática, através destes inquéritos, podem ainda proporcionar a oportunidade para introduzir novas questões e de modo diferente, que venham a complementar ou aperfeiçoar esta recolha de dados. As novidades tecnológicas, quase diárias, exigem que novas questões sejam pensadas, de forma a manter a sua atualidade e pertinência. Da mesma forma, a compreensão de que, na prática, os comportamentos e as escolhas dos jovens se vão alterando, em simultâneo com a sua forma de se relacionar com a informação, exige a atenção do investigador para a permanente transformação geracional, obrigando-o à necessidade de atualizar a sua forma de abordagem dos dados recolhidos e, eventualmente, levá-lo também a construir modelos de investigação inovadores.

A hipótese de que a forma como se aborda a problemática da leitura deva ser diferenciada para a leitura informativa e a de fruição, precisa igualmente ser aprofundada. Embora se reconheçam, globalmente, as diferenças entre um modo de leitura destinado a obter conhecimento, de características mais didáticas ou instrutivas, e um modo de leitura que se destina a uma satisfação pessoal, talvez com efeitos catárticos, não está muito claro ainda qual o papel que a tecnologia terá em cada uma delas. O livro em papel permitiu que inúmeras gerações de leitores o experienciassem e pudessem relatar as suas experiências de leitura ao longo de séculos. Hoje não é assim. Devido à rapidez com que o mundo digital nos envolve, ainda não passou o tempo suficiente para ser possível dispor de uma experiência longa de leitores que a possam relatar com maturidade. E este é um aspeto a que um investigador atual precisa de estar muito atento.

Autores como Pierre Lévy (2005) consideram o Homem como uma ponte entre o mundo natural e sobrenatural. Não porque defendem uma filosofia esotérica duvidosa, mas porque consideram que a capacidade de comunicar, transportando conhecimento através da linguagem, eleva o mundo físico a um nível imaterial. Segundo o autor, a vida dos signos eleva-se da vida corporal, onde é gerada, e alcança a sua autonomia através da arte, religião, tecnologia, escrita, ciência e através do mundo das ideias que hoje se torna ainda mais complexo, funcionando como uma segunda biosfera no Ciberespaço. Considera ainda que a linguagem é como uma máquina que produz inteligência coletiva e

que começa agora a tomar controlo da sua própria evolução tal como a da vida que suporta (Lévy, 2005).

Ele compara a vida orgânica de microrganismos e plantas que emergiu lentamente de matéria inerte, graças ao código digital do DNA, com o que se passa no Ciberespaço, que está em processo de se tornar um ecossistema para o mundo das ideias. É uma Noosfera atarefada que se transforma rapidamente e começa a tomar conta da biosfera, conduzindo a evolução para o seu próprio fim. O autor remata afirmando que “A vida, na sua completude, está a ascender ao virtual, ao infinito, através da porta aberta pela linguagem humana” (Lévy, 2005).

Embora aquela postura possa parecer demasiado especulativa e ficcional, a verdade é que começa a parecer cada vez mais real perante a ciência e a inúmeros investigadores. Infante-Fernández & Faba-Pérez, (2017), de uma forma mais contida, sugerem que o quadro da cidadania digital global é uma forma produtiva de compreender como os jovens estão empenhados em moldar o espaço civil *online*, tanto através de atos digitais individuais como de práticas que exprimem e exigem direitos. É o caso de práticas coletivas, identificação de grupo, partilha de conhecimento e formas de ativismo que contestam as desigualdades ou formações sociais divisivas.

Também Harris & Johns (2020) propõem este quadro de cidadania digital como um passo necessário na direção das abordagens para a literacia digital e para a resiliência digital. É necessário reconhecer os cidadãos digitais como sendo distintos na forma como concebem e se posicionam em relações de poder mais abrangentes e em relações estruturais diferenciadas (diferentes das que vivem no mundo físico) onde, assim, podem ignorar barreiras de racismo, estrato social ou polarização impostas tão frequentemente à participação cívica. Estes autores veem a cidadania digital global como uma saída para abordar estes desequilíbrios, ao considerar a forma criativa como os cidadãos se ligam em redes globais que podem desafiar estas desigualdades no mundo físico (Harris & Johns, 2020).

Em suma, será necessário manter atualizado um conhecimento sobre as novas gerações e suas aspirações, desejos e ansiedades, tal como se pratica para um estudo de mercado. Em simultâneo, é necessário conhecer e compreender as migrações ao longo das constantemente renovadas redes sociais. E, finalmente, não poderá ser descurado o cumprimento da missão da biblioteca escolar, indo ao encontro da finalidade da educação em termos de preparação dos alunos para o seu futuro profissional e como cidadãos

(Comité Permanente da Secção da IFLA de Bibliotecas para Crianças e Jovens, n.d.;
Comité Permanente da Secção de Bibliotecas Escolares da IFLA, 2015).

6. Bibliografia

- Alabi, L. P., & Santos, C. M. D. (2015). Elementos para uma filosofia universal da biologia: vida e a origem da ordem. *Amazônia: Revista de Educação Em Ciências e Matemáticas*, 11(22), 34. <https://doi.org/10.18542/amazrecm.v11i22.2136>
- Aliagas, C., & Margallo, A. M. (2017). Children's responses to the interactivity of storybook apps in family shared reading events involving the iPad. *Literacy*, 51(1), 44–52. <https://doi.org/10.1111/lit.12089>
- Almeida, J. L. S. de, & Freire, G. H. de A. (2018). Projeto educativo para competências em informação: bases teóricas para a pesquisa-ação em uma biblioteca multinível. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência Da Informação*, 23(51), 123–137. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2018v23n51p123>
- Alves, T. (2014, March 12). World Wide Web faz 25 anos | Internet | PÚBLICO. *Público*. Retrieved from <https://www.publico.pt/2014/03/12/tecnologia/noticia/world-wide-web-faz-25-anos-1627909>
- Alvim, L., & Calixto, J. A. (2015). As perceções dos responsáveis das bibliotecas públicas portuguesas sobre a missão social da biblioteca pública no Facebook. *Actas Do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, 0(12). Retrieved from <https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/1353>
- American Association of School Librarians. (2018a). *AASL STANDARDS FRAMEWORK for Learners*. Retrieved from <https://standards.aasl.org/wp-content/uploads/2017/11/AASL-Standards-Framework-for-Learners-pamphlet.pdf>
- American Association of School Librarians. (2018b). *School Library Evaluation Checklist*.
- António Carlos Cortez. (2019, July 24). O livro é na escola: leitura e escrita no reino digital. *Público*. Retrieved from <https://www.publico.pt/2019/07/24/sociedade/opiniao/livro-escola-leitura-escrita-reino-digital-1878973>
- Apaydın, Ç., & Kaya, F. (2019). An Analysis of the Preschool Teachers' Views on Alpha Generation. *European Journal of Education Studies*, 6(11), 123–141. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3627158>
- Bettencourt, S., & Portela, M. (2014). World wide book: a digitalização e o livro. *Matlit*:

- Revista Do Programa de Doutoramento Em Materialidades Da Literatura*, 2(1).
Retrieved from <https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/34688>
- Bíblia*. (n.d.).
- Biscontini, T. (2020). Information age (Digital age). *Salem Press Encyclopedia*.
Retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=129815357&site=eds-live>
- Broadband Commission for Sustainable Development. (n.d.). *2025 Targets: “Connecting the Other Half.”* Retrieved from www.broadbandcommission.org/about
- Brosdahl, D. J. C., & Carpenter, J. M. (2011). Shopping orientations of US males: A generational cohort comparison. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 18(6), 548–554. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2011.07.005>
- Carvalho, A. A. A. (2008). *Manual de ferramentas da web 2.0 para professores*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Castells, M. (2010). Globalisation, Networking, Urbanisation: Reflections on the Spatial Dynamics of the Information Age. *Urban Studies (Sage Publications, Ltd.)*, 47(13), 2737.
- Coelho, J., Monteiro, A., Veiga, P., & Tomé, F. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Retrieved from <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/rec/livro-verde/index.htm>
- Coleman, S. (2017). Democratic agency in an age of digital networks. *Revista Compolítica*, 7(1), 27-27–46. <https://doi.org/10.21878/compolitica.2017.7.1.315>
- Comité Permanente da Secção da IFLA de Bibliotecas para Crianças e Jovens. (n.d.). Directrizes para serviços de bibliotecas para crianças.
- Comité Permanente da Secção de Bibliotecas Escolares da IFLA. (2015). *Directrizes da IFLA para a biblioteca escolar*. (International Federation of Library Associations and Institutions, Ed.).
- Correia, G. (2019). Facebook vai pagar a alguns meios de comunicação para promover notícias “confiáveis.” *Observador*. Retrieved from
<https://observador.pt/2019/10/20/facebook-vai-pagar-a-alguns-meios-de-comunicacao-para-promover-noticias-confiaveis/>
- Côrte-Real, A. M. F. (2018). Ferramentas da WEB 2.0 na biblioteca escolar para a promoção da leitura e literacia digital. Retrieved from

- <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorioaberto.uab.pt:10400.2/7585>
- De George, R. T. (2000). Business Ethics and the Challenge of the Information Age. *Business Ethics Quarterly*, 10(1), 63–72. <https://doi.org/10.2307/3857695>
- DGEstE | Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. (n.d.). A DGEstE. Retrieved September 24, 2019, from <https://www.dgeste.mec.pt/>
- Dimock, M. (2019, January 17). Where Millennials end and Generation Z begins. *Pew Research Center*. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Drucker, P. F. (1999). Beyond the information revolution. *Atlantic*, 284(4), 47–54.
- Dupont, S. (2019). Here Comes Generation Alpha. *Public Relations Strategies & Tactics*.
- Ferreira, P. M. (2000). Controlo e identidade: a não conformidade durante a adolescência. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (33), 55–85.
- Gerrity, C. (2018). The New National School Library Standards: Implications for Information Literacy Instruction in Higher Education. *Journal of Academic Librarianship*, 44(4), 455–458. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.05.005>
- Gonçalves, E. A. (2014). Utilização de ferramentas web pelos professores do ensino secundário para acompanhamento escolar dos alunos em contexto fora da sala de aula. Retrieved from <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/9774>
- Gonçalves, V. (2020, January 2). Transmedia Storytelling na biblioteca escolar. *Observador*. Retrieved from <https://observador.pt/opiniao/transmedia-storytelling-na-biblioteca-escolar/>
- Gonzalez Criollo, M. J., & Velasquez Benavides, A. V. (2019). YouTubers and its Digital Influence. Case Study: Ecuador and Colombia. *2019 14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), Information Systems and Technologies (CISTI), 2019 14th Iberian Conference On*. <https://doi.org/10.23919/CISTI.2019.8760719>
- Goodwin, T. (2016, June 23). The three ages of digital. *TechCrunch*.
- Grable, J. E., & Lyons, A. C. (2018). An Introduction to Big Data. *Journal of Financial Service Professionals*, 72(5), 17–20.
- Grammatikopoulou, C. (2010). Stepping Towards the Immaterial: Digital Technology revolutionizing art. *Transforming Culture in The Digital Age*, 367–372.
- Guenaga, M., Mentxaka, I., Eguiluz, A., Romero, S., & Zubia, J. G. (2012). Smartphones and teenagers, threat or opportunity. *2012 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), Interactive Collaborative Learning (ICL)*,

- 2012 15th International Conference On. <https://doi.org/10.1109/ICL.2012.6402203>
- Harris, A., & Johns, A. (2020). Youth, social cohesion and digital life: From risk and resilience to a global digital citizenship approach. *Journal of Sociology*, 1–18. <https://doi.org/10.1177/1440783320919173>
- Hesselbein, F. (2018). Working With and Inspired By Generation Z. *Leader to Leader*. <https://doi.org/10.1002/ltl.20400>
- Hochberg, K., Kuhn, J., & Mueller, A. (2018). Using Smartphones as Experimental Tools-Effects on Interest, Curiosity, and Learning in Physics Education. *JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION AND TECHNOLOGY*, 27(5), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10956-018-9731-7>
- Husarova, Z. (2013). Literature on Tablets: Poetics of Touch. *Studies in Foreign Language Education*, No. 5, 81–122.
- Infante-Fernández, L. M., & Faba-Pérez, C. (2017). El uso de los medios sociales en las bibliotecas de los centros de educación secundaria como canales de difusión de su información: el caso de Extremadura. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), 1–20. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1434>
- Innerarity, D. (2013). Shifting to intelligent societies. *Higher Education in the World*, 1–24.
- ITU & UNESCO. (2019). *State of Broadband Report 2019*. Geneva.
- Kavanaugh, P. R., & Maratea, R. J. (2020). Digital Ethnography in an Age of Information Warfare: Notes from the Field. *Journal of Contemporary Ethnography*, 49(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0891241619854123>
- Kline, D. T. (2010). *Metamediavalism, Videogaming, and Teaching Medieval Literature in the Digital Age*. (Takis Kayalis Anastasia Natsina and Contributors 2010, Ed.), *Teaching Literature at a Distance*. London: Continuum International Publishing Group.
- Kucirkova, N. (2018). *How and Why to Read and Create Children's Digital Books : A Guide for Primary Practitioners*. (N. Kucirkova, Ed.). UCL Press PP - London. <https://doi.org/10.14324/111.9781787353473>
- Leahy, S. M., Holland, C., & Ward, F. (2019). The digital frontier: Envisioning future technologies impact on the classroom. *Futures*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.04.009>
- Lévy, P. (2005). Collective Intelligence, A Civilisation: Towards a Method of Positive Interpretation. *International Journal of Politics, Culture & Society*, 18(3/4), 189.

- Mansell, R. (1999). Information and communication technologies for development: assessing the potential and the risks. *Telecommunications Policy*, 23(1), 35–50. [https://doi.org/10.1016/S0308-5961\(98\)00074-3](https://doi.org/10.1016/S0308-5961(98)00074-3)
- Mansell, R. (2010). The life and times of the information society. *Prometheus (United Kingdom)*, 28(2), 165–186. <https://doi.org/10.1080/08109028.2010.503120>
- Mansell, R. (2013). Employing digital crowdsourced information resources: Managing the emerging information commons. *International Journal of the Commons*, 7(2), 255–277. <https://doi.org/10.18352/ijc.395>
- Mansell, R. (2014). Colaboração aberta para a solução de problemas sociais: normas de autoridade de governança convergentes ou divergentes? *Liinc Em Revista*, 10(2). <https://doi.org/10.18617/liinc.v10i2.750>
- Martins, L. G. (2017). Bibliotecário como mediador de aprendizagem: uma proposta a partir do uso das TICs. *BIBLOS: Revista Do Instituto de Ciências Humanas e Da Informação, Vol 31, Iss 2, Pp 74-98 (2017)*, 31(2), 74-74–98. <https://doi.org/10.14295/biblos.v31i2.5602>
- Maughan, S. (2015). Hot topics in the school library: librarians share the latest buzz from the field. *Publishers Weekly*.
- Miller, D., Sinanan, J., Wang, X., McDonald, T., Haynes, N., Costa, E., ... Nicolescu, R. (2016). *How the World Changed Social Media*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781910634493>
- Miravalles, A. F., Miravalles, A. F., Parcerisa-Arán, A., Innerarity, D., Miravalles, A. F., & Parcerisa-Arán, A. (2012). Conference review: Symposium INNED 2. Intelligent societies and stupid societies. Daniel Innerarity. *Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 5(2). <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.25210>
- Orwell, G. (2007). *Mil Novecentos e Oitenta e Quatro*. Antígona.
- Park, S. W. (2013). The Potential of Web 2.0 Tools to Promote Reading Engagement in a General Education Course. *TechTrends*, 57(2), 46–53. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0645-1>
- Pereira, S., & Pereira, L. (2011). Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha. In *Journal of science communication* (Vol. 7, pp. 1–7).
- Ponte, C. (2011). Acessos e literacias digitais: resultados portugueses do inquérito europeu EU Kids Online. *Literacia, Media e Cidadania*, 0(0), 23–38. Retrieved from <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/522/503>

- PORDATA. (n.d.). PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa. Retrieved October 21, 2019, from <https://www.pordata.pt/>
- Portocarrero, M. (2013, January 15). Nos EUA haverá uma biblioteca sem um único livro em papel. *Público*. Retrieved from <https://www.publico.pt/2013/01/15/tecnologia/noticia/nova-biblioteca-abre-no-outono-sem-um-unico-livro-1580784>
- Powell, R. (2016). Linnaeus, analogy, and taxonomy: Botanical naming and categorization in erasmus darwin and charlotte smith. *Philological Quarterly*. Department of English, University of Iowa.
- PrakashYadav, G., & Rai, J. (2017). The Generation Z and their Social Media Usage: A Review and a Research Outline. *Global Journal of Enterprise Information System*, 9(2), 110–116. <https://doi.org/10.18311/gjeis/2017/15748>
- Rainie, L., & Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*.
- Ramos, M. R. M. O. (2011). *As novas tecnologias na biblioteca escolar ao serviço da promoção da leitura recreativa*. Universidade Aberta. Retrieved from <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2035>
- Rea, A. (2019). Reading Through the Ages. *Library Journal*.
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2013). Modelo de avaliação da biblioteca escolar: 2014-2017, 136. Retrieved from <http://www.rbe.mec.pt/np4/mabe.html>
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2018). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. (Rede de Bibliotecas Escolares – Ministério da Educação, Ed.) (outubro). Lisboa. Retrieved from http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/2161/978_989_8795_09_0.pdf
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2019). RBE, Programa, Apresentação. Retrieved September 21, 2019, from <http://www.rbe.mec.pt/np4/programa.html>
- Schoology. (2018). *The Global State of Digital Learning in K-12 Education*. Schoology.Com (Vol. 1).
- Shona Whyte. (2017). *Digital tools ITILT mini-guide Interactive Teaching in Languages with Technology*. Digital Tools.
- Shulman, J., Yep, J., & Tomé, D. (2015). Leveraging the Power of a Twitter Network for Library Promotion. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(2), 178–185. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.12.004>
- Stichnothe, H. (2014). Engineering stories? A narratological approach to children’s book apps. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 5(1), 23602. <https://doi.org/10.3402/blft.v5.23602>

- Tellado, M. L. (2020, July 29). Big Tech's biased algorithms abuse consumers and limit their choices. Retrieved July 31, 2020, from <https://eu.usatoday.com/story/opinion/2020/07/29/big-tech-abuses-consumers-stop-online-discrimination-column/5525703002/>
- The World Wide Web project. (n.d.). Retrieved October 16, 2019, from <http://line-mode.cern.ch/www/hypertext/WWW/TheProject.html>
- Tootell, H., Freeman, M., & Freeman, A. (2014). Generation alpha at the intersection of technology, play and motivation. In *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 82–90). IEEE Computer Society. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.19>
- Twitter. (n.d.). Regras e políticas. Retrieved November 21, 2020, from <https://help.twitter.com/pt/rules-and-policies#twitter-rules>
- Wikipédia. (n.d.). Wikipédia: Aviso geral – Wikipédia, a enciclopédia livre. Retrieved November 22, 2020, from https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia:Aviso_geral
- Williams, C., & Beam, S. (2019). Technology and writing: Review of research. *Computers & Education, 128*, 227-227–242. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.024>
- Wollscheid, S., Sjaastad, J., & Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. Pen(cil) and paper on primary school students' writing skills – A research review. *Computers & Education, 95*, 19-19–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.001>
- Zheng, Y. (2018). *The Story, the Touchscreen and the Child: How Narrative Apps Tell Stories*.