

UNIVERSIDADE ABERTA



**As Literacias Digitais na Biblioteca Escolar: Perceções
e Práticas de Professores Bibliotecários**

Pedro Miguel Figueiredo Gonçalves

MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO
E BIBLIOTECAS ESCOLARES

2023

UNIVERSIDADE ABERTA



**As Literacias Digitais na Biblioteca Escolar: Perceções e
Práticas de Professores Bibliotecários**

Pedro Miguel Figueiredo Gonçalves

MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO E BIBLIOTECAS
ESCOLARES

Dissertação orientada pela
Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso

2023

A investigação realizada no âmbito deste Projeto está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - **Laboratório de Educação a Distância e eLearning**¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

Licença *Creative Commons*



Este trabalho está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Agradecimentos

A realização de uma investigação no plano de dissertação de mestrado é um empreendimento que exige muito esforço, concentração e dedicação. Mas dificilmente se chega a bom porto sem o contributo indispensável de outros intervenientes que nos envolvem com o seu saber e experiência. Se aparenta ser um projeto puramente solitário, é, na verdade, um trajeto que implica a interação com outros profissionais. Uns com uma participação formal; outros com uma participação mais contingente e, às vezes, quase inesperada. Deste modo, não posso deixar de dedicar uma palavra àqueles que, por um motivo ou por outro, se envolveram nesta investigação, significando isso, muitas vezes, um esforço acrescido, e sem os quais não teria conseguido concretizar os objetivos a que me propus.

Assim, começo por agradecer aos vários professores bibliotecários que aceitaram desviar uma parte do tempo e das energias para colaborar nesta investigação, participando nas entrevistas e partilhando comigo os documentos oficiais necessários. Nunca será demais sublinhar que essa colaboração foi de inestimável valor para a conclusão deste estudo. Portanto, muito obrigado pelo contributo.

Também devo uma palavra de agradecimento especial à Professora Doutora Teresa Cardoso que exerceu o seu papel orientador com mestria, estando sempre presente nos momentos críticos de tomada de decisão. Não só deu pistas valiosas de como resolver as situações mais complexas, como lançou desafios que acrescentaram valor ao meu trabalho. Muito obrigado cara professora Teresa.

Não esqueço também os meus colegas de mestrado, já que criámos um ambiente de partilha e entajuda muito interessante e muito profícuo. Além disso, o caminho da dissertação começou muito antes, quando ainda estávamos na parte disciplinar, partilhando, uns com os outros, reflexões e materiais nos fóruns da plataforma da Universidade Aberta. Muito obrigado a todos.

Por fim, uma palavra de agradecimento ao núcleo da minha família, a minha filha e a minha mulher, que suportaram tantas horas de ausência enquanto me enredava em múltiplas leituras e na redação do texto da dissertação. Muito obrigado.

Declaração de Integridade

Statement of Integrity

Declarado ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

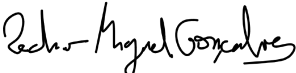
Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, n.º 215, 6th November 2013).

Universidade Aberta, 27 de julho de 2023

Nome completo/*Full name*: Pedro Miguel Figueiredo Gonçalves

Assinatura/*Signature*: 

Resumo

A literacia digital tem sido objeto de vários estudos e com a pandemia por COVID-19 alcançou uma outra dimensão e pertinência. Mas que significado assume a literacia digital no contexto da biblioteca escolar? Motivados por esta questão de partida, pretendemos analisar perceções e práticas de professores bibliotecários em torno da literacia digital e das competências digitais que lhe são/estão associadas. Do ponto de vista teórico, partimos da Revisão da Literatura para clarificar os territórios e as fronteiras das 'grandes literacias' (Literacia da Informação, Literacia dos Media e Literacias Digitais), e para fundamentar o entendimento moderno das literacias digitais, assente numa visão contextual, dinâmica e aberta à complexidade. Complementarmente, analisamos o perfil expectável para o professor bibliotecário do século XXI. Metodologicamente, adotamos o estudo de caso, centrado em professores bibliotecários de escolas com ensino secundário da cidade de Coimbra. De acordo com o princípio de múltiplas fontes de evidência, desenhamos e aplicamos três instrumentos de recolha de dados: inquérito por entrevista; grelha de análise documental; grelha de análise da presença online das bibliotecas escolares dos professores bibliotecários entrevistados. Como resultados, apresentamos as perceções e práticas que têm das literacias digitais os professores bibliotecários que inquirimos, identificamos o lugar dessas literacias em documentos oficiais das respetivas bibliotecas escolares, a par do mapeamento da sua presença online. Concluimos que, globalmente, os professores bibliotecários inquiridos tendem a definir a literacia digital apenas pelas componentes técnicas e tecnológicas, em detrimento de outras, apesar de não estarem inteiramente alheios à sua existência. Em alguns casos, o estágio de desenvolvimento das respetivas definições corresponde à primeira fase de evolução do conceito de literacia digital, o que inspira mais investigação e recomenda mais formação de professores, nomeadamente de professores bibliotecários.

Palavras-Chave

Literacias Digitais; Competências digitais; Literacia dos Media; Literacia da Informação; Perfil do Professor Bibliotecário; Perceções; Práticas.

Abstract

Digital literacy has been the subject of several studies and with the COVID-19 pandemic it has reached yet another dimension and relevance. But what meaning does digital literacy assume in the context of the school library? Motivated by this initial question, we aim at analysing perceptions and practices of librarian teachers of digital literacy and the digital skills that are associated with it. From a theoretical point of view, we start with a Literature Review through which the territories and borders of the 'great literacies' (Information Literacy, Media Literacy and Digital Literacies) are clarified, and through which we sustain the modern understanding of digital literacies, based on a contextual vision, dynamic and open to complexity, which implied the consequent abandonment of a static and strictly technical vision, embodied in the singular use of the term digital literacy. Complementarily, we aim at analysing the expected profile for the 21st century librarian teacher. Methodologically, we adopted the case study, centred on librarian teachers from secondary schools in the city of Coimbra (Portugal). According to the principle of multiple sources of evidence, we designed and applied three data collection instruments: interview survey; document analysis grid; online presence of school libraries analysis grid. As a result, we present the perceptions and practices that the librarian teachers we interviewed have of digital literacies, we identify the place of these literacies in official documents of the respective school libraries, along with the mapping of their online presence. We conclude that, globally, the librarian teachers we have interviewed tend to define digital literacy only by its technical and technological components, to the detriment of others, despite not being entirely alien to its existence. In some cases, the stage of development of the respective definitions corresponds to the first phase of evolution of the concept of digital literacy, which inspires further research and recommends further teacher training.

Keywords

Digital Literacies; Digital Skills; Media Literacy; Information Literacy; Profile of teacher librarians; Perceptions; Practices.

Nota prévia

Este trabalho de investigação segue as Normas de Apresentação de Trabalhos Académicos a defender em provas públicas como requisito para obtenção do grau de doutor ou de mestre na Universidade Aberta, tendo sido consultadas pela última vez no dia 27 de julho de 2023, em https://portal.uab.pt/dsd/wp-content/uploads/sites/19/2022/02/Normas-Teses-Dissertacoes_2022.pdf

Índice Geral

Licença <i>Creative Commons</i>	IV
Agradecimentos	V
Declaração de Integridade	VII
Resumo	VIII
Abstract	IX
Nota prévia	X
Índice Geral	XI
Índice de quadros	XIV
Índice de gráficos	XIV
Índice de figuras	XIX
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	XX

INTRODUÇÃO	01
------------------	----

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. As Literacias	08
1.1. Da Literacia às Novas Literacias	08
1.1.1. Alfabetismo e analfabetismo	08
1.1.2. Conceito de Literacia	09
1.1.3. Literacia, Democracia e Cidadania	10
1.2. As Novas Literacias	11
1.2.1. Alargamento do conceito de literacia	11
1.2.2. ‘ <i>New Literacy Studies</i> ’	12
1.2.3. As ‘grandes literacias’	13
1.2.4. Literacia da Informação	14
1.2.5. Literacia dos Media	16
1.3. As Literacias Digitais	18
1.3.1. Evolução do conceito de ‘Literacia Digital’	18
1.3.1.1. Fase das definições lineares	19
1.3.1.1.1. Literacia Digital em Lanham (1995)	20
1.3.1.1.2. Literacia Digital em Gilster (1997)	21
1.3.1.2. Fase intermédia	21
1.3.1.2.1. Literacia Digital em Eshet-Alkalai (2004)	22
1.3.1.2.2. Literacia Digital em Martin & Grudziecki (2006)	22
1.3.1.2.3. Literacia Digital em Lankshear & Knobel (2008)	23
1.3.1.3. Fase das definições em <i>framework</i>	23
1.3.1.3.1. Literacia Digital em Bawden (2008)	24
1.3.1.3.2. Literacia Digital em Ala-Mutka (2011)	25
1.3.1.3.3. Literacia Digital em Belshaw (2012)	26
1.3.1.3.4. Literacia Digital na IFLA (2017)	27
1.3.2. Principais contributos teóricos na genealogia das Literacias Digitais	28
1.3.2.1. Estádios de Desenvolvimento da Literacia Digital	28
1.3.2.2. Dimensões da Literacia Digital	29
1.3.2.3. Modelos da Literacia Digital	30
1.3.2.4. Matriz das Literacias Digitais	33

1.3.2.5. Competências digitais para o séc. XXI	34
1.3.3. O significado do plural ‘Literacias Digitais’	36
1.3.3.1. Argumentos	36
1.3.3.1.1. Sentido de unidade	36
1.3.3.1.2. Conceito integrador	37
1.3.3.1.3. Superação de literacias obsoletas	38
1.3.3.1.4. Abertura à complexidade	38
1.3.3.1.5. Vantagens educativas	39
1.3.3.1.6. Superação do problema da ambiguidade	40
1.3.3.1.7. Transitoriedade das literacias digitais	41
1.3.3.1.8. Mutabilidade dos contextos	41
1.3.3.2. Tendências de evolução futura nas Literacias Digitais	42
2. Perfil do Professor Bibliotecário no Digital	43
2.1. Competências do Professor Bibliotecário	44
2.2. As quatro funções estruturantes do Professor Bibliotecário	45
2.2.1. Função docente (“ <i>as teacher</i> ”)	46
2.2.2. Função de co-docência ou parceria de instrução (“ <i>as instructional partner</i> ”)	47
2.2.3. Função de especialista em informação (“ <i>as information specialist</i> ”)	47
2.2.4. Função de gestão (“ <i>as program administrator</i> ”)	48
2.3. Perfil do Professor Bibliotecário em Portugal	48
2.4. Competências Digitais para Educadores (DigCompEdu)	51
2.4.1. Envolvimento Profissional	53
2.4.2. Recursos Digitais	54
2.4.3. Ensino e Aprendizagem	54
2.4.4. Avaliação	55
2.4.5. Capacitação dos Aprendentes	56
2.4.6. Promoção da Competência Digital dos Aprendentes	56

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. A investigação em educação	59
1.1. Fases e etapas da investigação em educação	64
1.1.1. Fase conceptual do processo de investigação	65
1.1.2. Fase metodológica do processo de investigação	66
1.1.3. Fase empírica do processo de investigação	67
2. Métodos, Técnicas e Instrumentos	67
2.1. Estudo de caso	67
2.2. Procedimentos e técnicas de recolha de dados	71
2.2.1. Inquérito (por questionário e por entrevista)	71
2.2.2. Pesquisa documental	73
2.2.3. Pesquisa em páginas Web	75
2.3. Instrumentos da recolha de dados	78
2.3.1. Entrevista	78
2.3.2. Grelha de análise documental	82
2.3.3. Grelha de análise de páginas Web	82
2.4. Procedimentos e técnicas de análise de dados	83
2.4.1. Análise de conteúdo	84
3. Desenho metodológico	87
3.1. Identificação do problema de partida	87
3.2. Participantes e contextos do estudo empírico	89

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

1. Apresentação e discussão dos dados	94
1.1. Dados das Entrevistas	94
1.2. Dados da Pesquisa Documental	121
1.3. Dados da <i>Check-list</i> da presença online da BE	124
CONCLUSÃO	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
ANEXOS	141
Anexo I – Entrevista Parte 1	142
Anexo II – Entrevista Parte 2	148
Anexo III – Entrevista Parte 3	155
Anexo IV – <i>Check-list</i> de Análise da presença online da Biblioteca Escolar	162

Índice de quadros

Quadro 1.1 - Síntese comparativa entre uma definição singular e uma definição plural .	42
Quadro 2.1 - Matriz Categrorial apriorística	79
Quadro 3.1 - Análise das áreas de verificação dos critérios gerais	125
Quadro 3.2 - Análise das áreas de verificação dos critérios específicos	128

Índice de tabelas

Tabela 3.01 - Envolvimento profissional - Uso das tecnologias digitais na comunicação institucional com alunos, encarregados de educação e outros	99
Tabela 3.02 - Envolvimento profissional - Comunica de forma responsável e ética através das tecnologias digitais.	100
Tabela 3.03 - Envolvimento profissional - Usa as tecnologias digitais para colaborar com os outros docentes, partilhando e trocando experiências	100
Tabela 3.04 - Envolvimento profissional - Constrói conhecimento de forma colaborativa dentro de comunidades digitais	100
Tabela 3.05 - Uso de recursos digitais - Usa, avalia, seleciona e modifica 'Recursos Educativos Digitais' (RED)	101
Tabela 3.06 - Uso de recursos digitais - Usa, avalia, seleciona e modifica 'Recursos Educativos Abertos' (REA).	101
Tabela 3.07 - Uso de recursos digitais - Cria recursos digitais próprios adequados ao seu contexto de aprendizagem.	102
Tabela 3.08 - Uso de recursos digitais - Armazena, organiza e partilha recursos digitais em ambientes digitais	102
Tabela 3.09 - Configuração do processo de aprendizagem - Usa tecnologias de sala de aula como quadros interativos, projetores e computadores	103
Tabela 3.10 - Configuração do processo de aprendizagem - Usa sistemas de gestão de aprendizagens, como o Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Classflow ou outro	103

Tabela 3.11 - Configuração do processo de aprendizagem - Usa ferramentas de partilha e colaboração facilitadoras da autorregulação das aprendizagens, como o Padlet, Wakelet ou Google.Docs, Trello ou outras	103
Tabela 3.12 - Configuração do processo de aprendizagem - Usa ferramentas de ‘quadro branco’ online facilitadoras da interação, como o Jamboard, Whiteboard ou OpenBoard ou outras	104
Tabela 3.13 - Uso de ferramentas digitais na avaliação - Usa ferramentas de interação facilitadoras da avaliação formativa (gaming/feed-back) como o Kahoot, Socrative, Quizizz, Quizlet ou outros	104
Tabela 3.14 - Uso de ferramentas digitais na avaliação - Contempla formas de autoavaliação em ambientes digitais	105
Tabela 3.15 - O uso do digital como estratégia de aprendizagem centrada no aluno - Selecciona estratégias pedagógicas digitais tendo em conta a acessibilidade e a inclusão de alunos com necessidades especiais	105
Tabela 3.16 - O uso do digital como estratégia de aprendizagem centrada no aluno - Selecciona estratégias pedagógicas digitais tendo em conta a diferenciação e a personalização do processo de aprendizagem	106
Tabela 3.17 - Promoção da competência digital nos alunos – No planeamento da promoção das Literacias Digitais inclui atividades para promover a Literacia da Informação e a Literacia dos Media	106
Tabela 3.18 - Promoção da competência digital nos alunos – No planeamento da promoção das Literacias Digitais inclui atividades que estimulam o uso de tecnologias digitais para a comunicação, colaboração e participação cívica	107
Tabela 3.19 - Promoção da competência digital nos alunos – No planeamento da promoção das Literacias Digitais inclui atividades que estimulam a criação de conteúdos digitais	107
Tabela 3.20 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - A Literacia da Informação é uma forma de literacia pré-digital que está a ficar obsoleta?	108
Tabela 3.21 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - A Literacia da Informação é mais importante que a Literacia dos Media?	108

Tabela 3.22 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - A Literacia da Informação tem um objeto de estudo distinto do objeto de estudo da Literacia dos Media.	108
Tabela 3.23 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - É possível a fusão da Literacia da Informação e da Literacia dos Media na Literacia Digital?	109
Tabela 3.24 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - A promoção da Literacia da Informação pode ser feita ao mesmo tempo que se faz a promoção da Literacia dos Media?	109
Tabela 3.25 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - A Literacia Digital é uma literacia compósita que inclui, ou integra, a Literacia da Informação e a Literacia dos Media?	109
Tabela 3.26 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - Concorda que a promoção da Literacia da Informação requer o domínio de competências digitais tanto por parte de professores como por parte de alunos?	110
Tabela 3.27 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - Os conhecimentos/capacidades previstos no referencial 'Aprender com a Biblioteca Escolar' não podem ser atingidos sem o uso de recursos digitais?	110
Tabela 3.28 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas) - Na sua prática diária, há verdadeira distinção, e nenhuma sobreposição de competências, entre a Literacia da Informação e a Literacia dos Media?	111
Tabela 3.29 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas) - A promoção da Literacia da Informação é feita sempre num momento diferente da promoção da Literacia dos Media?	111
Tabela 3.30 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas) - A promoção da Literacia da Informação é feita simultaneamente com a promoção da Literacia dos Media?	112
Tabela 3.31 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas) - As estratégias que usa para promover a Literacia da Informação são as mesmas que usa para promover a Literacia dos Media?	112

Tabela 3.32 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas) - Nunca promove, no seu exercício profissional, a Literacia da Informação?	112
Tabela 3.33 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas) - Nas práticas correntes de promoção da Literacia da Informação usa software digital (aplicações informáticas, motores de busca na internet, etc)?	113
Tabela 3.34 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas) - As práticas correntes de promoção da Literacia da Informação exigem dos professores e dos alunos competências digitais básicas (Word, Excel, Email, PowerPoint, etc)?	113
Tabela 3.35 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas) - As práticas correntes de promoção da Literacia da Informação exigem dos professores e dos alunos competências digitais avançadas (programação, web design, gaming, criação de áudio, vídeo, infografia, etc)?.....	113
Tabela 3.36 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (conceções) - A Literacia dos Media é uma forma de literacia pré-digital que está a ficar obsoleta?	115
Tabela 3.37 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (conceções) - A Literacia dos Media é mais importante que a Literacia da Informação?	115
Tabela 3.38 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (conceções) - A Literacia dos Media tem um objeto de estudo distinto do objeto de estudo da Literacia da Informação?	115
Tabela 3.39 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (conceções) - É possível a fusão da Literacia dos Media e da Literacia da Informação na Literacia Digital?	116
Tabela 3.40 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (conceções) - A promoção da Literacia dos Media pode ser feita ao mesmo tempo que se faz a promoção da Literacia da Informação?	116
Tabela 3.41 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (conceções) - A Literacia Digital é uma literacia compósita que inclui, ou integra, a Literacia dos Media e a Literacia da Informação?	116
Tabela 3.42 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (conceções) - Concorda que a promoção da Literacia dos Media requer o domínio de competências	

digitais tanto por parte de professores como por parte de alunos?	117
Tabela 3.43 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (conceções) – Abordar os 12 temas previstos no ‘Referencial de Educação para os Media’ não pode ser feito sem o uso de recursos digitais?	117
Tabela 3.44 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas) – Na sua prática diária, há verdadeira distinção, e nenhuma sobreposição de competências, entre a Literacia dos Media e a Literacia da Informação?	118
Tabela 3.45 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas) – A promoção da Literacia dos Media é feita sempre num momento diferente da promoção da Literacia da Informação?	118
Tabela 3.46 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas) – A promoção da Literacia dos Media é feita simultaneamente com a promoção da Literacia da Informação?	119
Tabela 3.47 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas) – As estratégias que usa para promover a Literacia dos Media são as mesmas que usa para promover a Literacia da Informação?	119
Tabela 3.48 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas) – Nunca promove, no seu exercício profissional, a Literacia dos Media?	119
Tabela 3.49 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas) – Nas práticas correntes de promoção da Literacia dos Media usa software digital (aplicações informáticas, motores de busca na internet, etc)?	120
Tabela 3.50 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas) – As práticas correntes de promoção da Literacia dos Media exigem dos professores e dos alunos competências digitais básicas (Word, Excel, Email, PowerPoint, etc)?	120
Tabela 3.51 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas) – As práticas correntes de promoção da Literacia dos Media exigem dos professores e dos alunos competências digitais avançadas (programação, web design, gaming, criação de áudio, vídeo, infografia, etc)?	120

Índice de figuras

Figura 1.1 - Mapa conceptual da Literacia Digital integrando outros conceitos relacionados	25
Figura 1.2 - Estádios de Desenvolvimento da Literacia Digital.....	28
Figura 1.3 - As dimensões da Literacia Digital segundo Bawden (2008)	29
Figura 1.4 - Um diagrama das componentes da Literacia Digital	31
Figura 1.5 - Modelo Conceptual para aprendizagem das Competências Digitais.....	32
Figura 1.6 - As Competências Digitais no DigComp 2.1	35
Figura 1.7 - Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores	53

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AASL – *American Association of School Librarian*

ATLC – *Association for Teacher-librarianship in Canada*

BE – Biblioteca escolar

LD – Literacias digital

LI – Literacia da informação

LM – Literacias dos media

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PB – Professor Bibliotecário

IFLA – *International Federation of Library Associations and Institutions*

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

INTRODUÇÃO

Passámos o primeiro quartel do séc. XXI e continua a ser atual a designação de ‘Sociedade da Informação e do Conhecimento’ para a sociedade global em que vivemos. É comum dizer-se que estamos na Era da Informação e da Comunicação, na medida em que o domínio da informação (ou *intelligence*, como dizem os anglo-saxónicos) tem muito valor; na verdade tornou-se num bem tão precioso quanto o ouro ou o petróleo. Não é só na economia ou na política que controlar informação relevante é importante, também na sociedade em geral e na educação em particular. Por essa razão se criaram as Bibliotecas Escolares. Lembremo-nos da primeira frase do *Manifesto IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar* (2000, p.1): “A biblioteca escolar fornece informação e ideias que são fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade atual baseada na informação e no conhecimento”.

As ideias de Marshall McLuhan, agregadas à fórmula *the medium is the message*, são hoje sobejamente conhecidas. O que não é muito conhecido é que foi Harold Innis, afinal o mestre de McLuhan, quem primeiro teorizou a relação entre as tecnologias da comunicação e o desenvolvimento das sociedades. Segundo Cádima (2002, pp.124-125), foi Innis quem mostrou que “o advento e o declínio das grandes civilizações, e as mudanças culturais, deveriam ser entendidas, em primeiro lugar, em função do meio de comunicação e das tecnologias predominantes”. Na verdade, McLuhan (1962, pág.82 *apud* Cádima, 2002, p.125) só vem a acrescentar que “o modelo das sociedades sempre foi mais influenciado pela natureza dos meios de comunicação do que pelo conteúdo da comunicação”, ideia da qual deriva a fórmula, já aludida *the medium is the message*. Da mesma forma que se estabelecem paralelos entre a oralidade e as necessidades de fixar essa informação oral e um certo tipo de sociedade; da forma como se relacionou a emergência das tabuinhas de argila nos arquivos estatais da Suméria e da Babilónia com um tipo diferente de sociedade; ou se relacionaram os papiros no Egito com a cultura secreta da escrita que só o escriba dominava; ou se relacionou o aparecimento do pergaminho com a emergência de outro tipo de cultura e de sociedade; tal como a invenção da imprensa, por parte de Gutenberg, veio revolucionar o modo como se

registava a informação, e como ela circulava, dando origem a outro tipo de sociedade; hoje o *medium* dominante é altamente tecnológico, e digital, e está igualmente a transformar a sociedade que produz mensagens e interações sociais.

Nunca, como hoje, houve tanta consciência que as tecnologias estão a transformar a sociedade em que se vive. A evidência desta relação entre as tecnologias de comunicação e as práticas sociais nunca foi tão clara. Quando a pandemia da COVID-19 deflagrou e, em 13 de Março de 2020, uma larga maioria da população mundial ficou em confinamento domiciliário, o teletrabalho tornou-se dominante em vez de ser uma exceção. A persistência da pandemia em 2020 e 2021 tornou evidentes as vantagens das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e, sobretudo, das tecnologias digitais. No campo da educação, as interações professor-aluno passaram a estar mediadas por um computador, por um ecrã, e o trabalho destes, tanto de alunos como de professores, converteu-se num “ensino à distância (E@D)” (Portaria nº359/2019 de 8 de outubro) que poucos acreditavam ser viável. O recurso a aplicações digitais e à interação online tornou-se uma estratégia com valor pedagógico e a Literacia Digital passou a ser uma temática central nas escolas.

Se quisermos descobrir as primeiras manifestações da tecnologia, que fundou a sociedade tecnocientífica atual, temos que recuar até aos anos 40 do séc. XX. De facto, reconhece Mattelert (2002), as TIC emergem “na esteira das máquinas inteligentes aperfeiçoadas durante a Segunda Guerra Mundial” (p.12), no fundo “relacionadas com a futura informática”, quando a preocupação maior da investigação era a “descodificação da correspondência estratégica do inimigo, as tabelas de tiro para uso da artilharia antiaérea e a bomba atómica (projeto Manhattan)” (p.56). Nesse mesmo período, estavam, segundo Wolf (1999), em pleno desenvolvimento as teorias fundamentais da comunicação de massas, com os contributos decisivos de Lasswell (1948), Shannon & Weaver (1949), Jakobson (1952), que rapidamente tiveram impacto na tecnologia.

Mas é sobretudo nos anos 60 e 70 que o efeito tecnológico se acentua na sociedade. Resultado do próprio desenvolvimento tecnológico, as tecnologias analógicas foram substituídas por tecnologias digitais. Segundo Moreno (2013, p.114), “a passagem do analógico para o digital constitui o substrato tecnológico (Castells, 2011, p.70) sobre o

qual se sedimentaram todos os outros desenvolvimentos ao nível da computação, microeletrónica e telecomunicações e que isso está na base da evolução das tecnologias de informação e comunicação tal como as conhecemos”. Se as tecnologias analógicas convertiam a informação em sinais eletrónicos que teriam de ser gravados em suportes físicos, nas tecnologias digitais a informação é armazenada e transmitida numa sequência determinada de dígitos (um formato binário de zeros e uns), sendo que cada dígito na sequência é designada por ‘bit’. Portanto, seja texto, áudio ou imagem, tudo é convertido em dígitos, numa sequência de dígitos (*binary digits*), que ficam em memória digital; e depois, para serem recebidos, ou recuperados, precisam de um processador (computador). Segundo Costa, Duqueviz & Pedrosa (2015, p.604), “como o termo TIC abrange tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo, pesquisadores têm utilizado o termo Novas Tecnologias para se referir às tecnologias digitais (Kenski, 1998) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC – (Baranauskas, & Valente, 2013)”. Por outras palavras, as TIC evoluíram e são hoje TDIC, ou seja, Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

É no contexto da tecnologia digital que apareceu um *medium* muito poderoso, a internet, que tem o grande arranque com a invenção do físico britânico Tim Berners-Lee, a “World Wide Web”, no início dos anos 90. Com o virar do milénio o uso da internet tornou-se simples e barato, ou seja, democratizou-se, e o seu uso generalizou-se de forma rápida. A partir de 2005, aparece a segunda geração de serviços web, a Web 2.0, e tornaram-se dominantes os princípios da era digital, a saber, a interatividade, a conectividade e o acesso. Em 2007, segundo Hilbert & López (2011, s.p.), cerca de 97% das comunicações mundiais eram digitais e realizadas através da internet. O desenvolvimento das TDIC favoreceu a constituição de “infoestradas” (Matterlart, 2002, p.122) que multiplicaram o fluxo de informação, e a sociedade passou a desenvolver-se segundo um sistema de Redes, razão pela qual Castells (2006) designou a sociedade atual como uma ‘Sociedade em Rede’: as redes tecnológicas estimulam o desenvolvimento de redes sociais e vice-versa. É numa sociedade em rede que emerge a noção vivida, para além da noção teórica, que estamos a viver numa “aldeia global” (McLuhan, 1977).

A emergência da tecnologia digital numa sociedade da informação e do conhecimento

está a colocar sob pressão todas as dimensões da sociedade que ainda não aderiram ao digital. Talvez o impacto maior se esteja a sentir nas escolas, pois este ambiente relacional interativo exige novas competências para as quais as instituições de ensino tradicionais não estão preparadas. Parece que a literacia tradicional cede lugar às chamadas 'Novas Literacias'. Se antes a literacia da leitura, da escrita e do cálculo eram a referência, nos últimos anos tem-se acrescentado a literacia da informação, a literacia dos media e sobretudo a literacia digital. Para se estar integrado na sociedade, e fazer um exercício crítico de cidadania, é preciso saber navegar na informação (encontrá-la, interpretá-la, avaliá-la, analisá-la, usá-la, aplicá-la), e isso só se faz por meios tecnológicos que se estão a tornar cada vez mais digitais. Portanto, hoje para se formarem cidadãos capazes de atuar na Sociedade da Informação e do Conhecimento da Era Digital, a escola tem que evoluir, tem que acompanhar os caminhos e os ritmos do digital.

Se a tecnologia digital veio revolucionar a Educação, isso também implica, como consequência, uma revolução na Biblioteca Escolar (BE). Se a sociedade está a mudar, obrigando a escola a mudar, a BE não pode ficar parada. O que fazer quando as necessidades dos utilizadores das bibliotecas mudam? Continua-se com a mesma oferta? Ou acompanhamos a mudança e nos adaptamos, ou tornamo-nos obsoletos. Este é o drama das Bibliotecas, em especial das Bibliotecas Escolares. É também o drama de muitos professores e, em especial, dos Professores Bibliotecários (PB). De certa forma as Bibliotecas estão em crise e a função dos bibliotecários está em risco. Alguns dos mais experientes profissionais desta área confessam que a profissão do Professor Bibliotecário estará em risco se não se realizarem as mudanças fundamentais que aproximem a BE das necessidades dos seus utilizadores. Por exemplo, Doug Johnson (2002, s.p.) fala de "state of crisis" da profissão. Cahill & Richey (2012, p.95) afirmam claramente que "since the popularization of the Web in the 1990s, libraries have been battling the assertion that they are no longer relevant (Herring, 2001)", de modo que se impôs "the need for school librarians to justify their existence". Quanto a Todd (2001), é em nome do "future survival" dos "teacher-librarians" que defende as práticas de "evidence-based" nas bibliotecas escolares.

Para a Biblioteca Escolar manter o seu papel pertinente de suporte ao processo de ensino-aprendizagem e à formação global dos alunos, é preciso trazer a BE para o séc. XXI. Se a BE não empreender mudanças no seu modelo de funcionamento, corre o risco de falhar na sua missão primeira e tornar-se obsoleta. Neste ponto da encruzilhada, o Professor Bibliotecário é a figura central sobre quem recai a responsabilidade de ser líder na mudança. Como refere Todd (2001, p.17), “at the heart of a school library empowering learning are teacher-librarians”. Então a questão é esta: conseguirão os Professores Bibliotecários levar a Biblioteca Escolar a reinventar-se para acompanhar a mudança para a sociedade digital? Terá a BE um papel na escola do futuro?

A Biblioteca Escolar, que tem tido um papel primordial na promoção das Novas Literacias, desde o deflagrar da pandemia da COVID-19, ficou ainda com mais responsabilidades na capacitação dos educandos na Literacia Digital. Estarão os Professores Bibliotecários aptos para o desafio? Que nível de entendimento terão da Literacia Digital e que práticas promovem nas respetivas Bibliotecas Escolares? O presente estudo pretendeu responder às seguintes questões: 1) De que forma os Professores Bibliotecários e as Bibliotecas Escolares compreendem a Literacia Digital? 2) De que forma os Professores Bibliotecários e as Bibliotecas Escolares promovem a Literacia Digital?

Nesta investigação procurámos evidências sobre as representações que os docentes PB das escolas secundárias de Coimbra têm das próprias competências digitais, o que permite alguma reflexão sobre a convergência/divergência entre as funções desempenhadas e o perfil ideal do PB para o séc. XXI. Tratámos também de mapear as práticas destes PB no âmbito das Literacias Digitais, o que nos permite conhecer a representação que têm das práticas (ou atividades) realizadas sob essa designação. Paralelamente, definiram-se como objetivos específicos para esta investigação os seguintes: 1) Averiguar que entendimento têm da Literacia Digital os PB das escolas secundárias de Coimbra; 2) Mapear práticas de promoção da Literacia Digital existentes nas BE das escolas secundárias de Coimbra; 3) Refletir sobre o perfil do PB para o séc. XXI à luz das necessidades e exigências das Literacias Digitais.

Quanto à estrutura e organização deste texto, na primeira parte, após esta introdução, apresentamos a revisão da literatura internacional concretizada em busca das mais

relevantes definições de Literacia Digital, de modo a tornar clara a sua evolução. Essas definições foram ainda analisadas com vista a identificar os contributos teóricos fundamentais que se tornaram perenes no entendimento moderno do que é a literacia digital, e que permite fundamentar a argumentação da tendência atual para considerar o uso do plural, de 'Literacias Digitais', em detrimento do uso do singular 'Literacia Digital'. Na segunda parte desta dissertação, procedemos a uma revisão da literatura no que respeita à metodologia científica e fixamos o desenho metodológico segundo o qual a investigação foi realizada. Em consequência, é nesse ponto que revelamos os métodos e técnicas utilizadas, bem como as técnicas de recolha de dados e ainda as técnicas de análise de dados. Faz-se também a caracterização da amostra e introduzem-se esclarecimentos quanto aos procedimentos realizados.

Na terceira e última parte do trabalho, apresentamos os dados que foi possível recolher durante a investigação, ao que se segue uma interpretação desses mesmos dados, por modo a responder às perguntas que constituem o cerne deste estudo. Nesta conclusão incluímos também um conjunto de recomendações para investigações futuras, sobretudo a partir das limitações do estudo. Por fim, elencam-se as Referências Bibliográficas e apresentam-se os Anexos.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. As Literacias

1.1. Da Literacia às Novas Literacias

Na altura em que Marc Prensky (2001) forjou a expressão “nativos digitais”, contrapondo-a a “emigrantes digitais”, que, de certa forma, marca o início da ascensão da Literacia Digital, os académicos das ciências sociais tinham acabado de desbravar “um novo objecto de estudo” (Gomes, Ávila, Sebastião & Costa, 2000, p.1), que era o estudo da literacia das populações. Os primeiros estudos de literacia realizaram-se nos E.U.A. apenas nos anos 70/80 do séc. XX, eram estudos muito parcelares, praticamente centrados nas populações escolares, e só nos anos 90 aparecem os primeiros estudos de dimensão nacional. Ultrapassando as limitações do conceito de alfabetização, o conceito de literacia cedo evoluiu de uma noção geral para várias linhagens genealógicas concorrentes ou interdependentes.

1.1.1. Alfabetismo e analfabetismo

Até meados do séc. XX, o esforço predominante dos Estados era alfabetizar o máximo possível a respetiva população, sabendo que havia uma vasta maioria de analfabetos e uma restrita elite de alfabetizados. Neste contexto, a informação gerada pela distinção entre Alfabetismo e Analfabetismo era suficiente. No entanto, estas duas categorias apenas geram informação básica, que se situa no ter ou não ter certa competência. Dão-nos informação estática sobre a “posse de determinadas credenciais escolares” (Gomes *et al.*, 2000, p.2), o saber ou não-saber escrever, saber ou não-saber ler, saber ou não-saber calcular. Não dão qualquer informação sobre o desempenho, sobre as capacidades de usar efetivamente as capacidades com proficiência. Além disso, assenta no equívoco de associar um ‘nível de instrução formal’ a um ‘nível de literacia’, quando “não é possível estabelecer uma correspondência simples e absoluta entre os níveis de instrução formal de uma população e o seu perfil de literacia” (Gomes *et al.*, 2000, p.2).

A partir do momento que uma parte substancial da população passou a dominar competências de leitura e escrita, o binómio ‘alfabetizado’ versus ‘analfabeto’ deixou de ser satisfatório, dada a diminuta informação que comporta e a insuficiente capacidade de

caracterização da população. Mesmo tendo aumentado a taxa de escolaridade, largos setores da sociedade continuavam a revelar fragilidades de competências. Detetava-se na população alfabetizada “um novo analfabetismo, dito “funcional” (terminologia introduzida pela UNESCO), que tem que ver com aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida. (...) a pessoa apenas sabe ler e escrever, sem saber fazer uso da leitura e da escrita” (Martins, 2010, p.20). Constatou-se a insuficiência que era determinar a posse de instrução formal. Daí a necessidade de abandonar o binómio ‘Alfabetismo’ *versus* ‘Analfabetismo’, dado que não dá qualquer informação sobre o desempenho, de modo a abraçar um conceito que tivesse enfoque no uso, na funcionalidade, e, por conseguinte, que permitisse revelar graus de proficiência no desempenho e assim traduzir um perfil de literacia numa população.

1.1.2. Conceito de Literacia

A raiz da palavra ‘literacia’ está no lexema latino *littera* (que designa letra ou carácter alfabético), que, por sua vez, deu origem ao lexema *litteratura* e *litteratus*. Este último lexema deu origem à forma popular do português ‘letrado’ e a forma erudita ‘literato’. Portanto, o literato (ou o *litteratus*) era aquele que tinha a faculdade de usar as letras, por outras palavras, era aquele que sabia escrever a letra e ler a letra. Daqui decorre que a literacia não se desliga do uso da competência da leitura, da escrita e do cálculo.

O conceito de Literacia só entrou em Portugal em 1995, com os estudos de Ana Benavente, mas no contexto anglo-saxónico o termo literacia já existia. Segundo Campbell (1990 *apud* Ala-Mutka, 2011, p.16), “literacy involves the integration of listening, speaking, reading, writing, and critical thinking; it incorporates numeracy. It includes a cultural knowledge which enables a speaker, writer or reader to recognize and use language appropriate to different social situations”. Martins (2010) acrescenta, citando Hodges (1999), que “the substantive literacy first appeared in English in the early 1880s, formed from the adjective literate, which occurred in English writing as early as the middle of the 15th century” (p.12). Além disso, o termo *illiteracy* já constava do *Oxford English Dictionary* desde 1660, para só mais tarde emergir o termo *literacy*. Por essa razão se adotou o conceito diferenciador em contexto anglo-saxónico de “Functional

literacy”, para situar o aspeto de “effective and efficient use of the basic abilities of reading and writing” (Ala-Mutka, 2011, p.16).

Segundo a definição de Gomes *et al.* (2000, p.1), a literacia é “a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos vários (textos, documentos, gráficos)”. É uma definição funcional porque permite “a análise da capacidade efetiva de utilização na vida quotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo” (*ibid, idem*). É uma definição dinâmica porque remete para “um contínuo de competências que se traduzem em níveis de literacia com graus de dificuldade distintos” (*ibid, idem*). Note-se que ao considerar uma definição dinâmica como esta, estamos a aceitar que “as competências de uma população neste domínio tendem a alterar-se, quer por via da evolução (positiva ou negativa) das capacidades individuais, quer por via da transformação permanente das exigências da própria sociedade” (*idem, p.2*). Alves (2005, p.15) afirma que devemos configurar a literacia “como um processo, e não como um estado”. E, logo a seguir, esclarece: “em sentido lato, nunca seremos literatos, nem estaremos nunca na iminência de o ser. Corremos atrás da literacia, mas a meta tem movimento próprio, afasta-se de nós. O sinal do literato é a percepção do muito que tem que aprender” (*ibid, idem*).

1.1.3. Literacia, Democracia e Cidadania

A crescente preocupação pelo estudo do nível de literacia das populações liga-se imediatamente à problemática da cidadania democrática. Sabendo que a cidadania é a participação ativa nos assuntos públicos da comunidade, dentro de um quadro de direitos e deveres legais, é fundamental que os cidadãos disponham de competências para conseguirem essa participação com um nível de consciência e informação que seja pertinente. Convém à saúde da democracia que os cidadãos tenham bons níveis de literacia para se envolverem ativamente e com qualidade nos exercícios de cidadania. Por isso, temos de concordar com Correia (s.d., p.5) quando diz que “se a cidadania pressupõe fazer opções e tomar decisões conscientes, agir individualmente e como parte integrante de processos colectivos, desempenhar plenamente o papel de cidadão ativo e ter envolvimento cívico, através do exercício de responsabilidade moral, do envolvimento

na comunidade e do desempenho de direitos e de responsabilidades, então as pessoas têm de adquirir competências para essa participação”. Portanto, não detendo competências de literacia de leitura, de expressão escrita e de cálculo, não é possível um exercício de cidadania ativa e responsável como seria de esperar em regimes políticos democráticos.

1.2. As Novas Literacias

1.2.1. Alargamento do conceito de Literacia

Antes de abordar a emergência do conceito de Literacia Digital, importa reconhecer que antes de tal conceito se constituir se verificou o desdobramento do conceito de literacia. Se inicialmente o conceito de literacia era singular, entretanto passou a ser plural, pois passaram a ser aceites várias formas de literacia. Em virtude das transformações na sociedade, nos últimos 30 ou 40 anos, que se podem imputar aos contributos revolucionários das Tecnologias da Informação e da Comunicação, o conceito de literacia alarga-se. Segundo Lopes (2011, p.12), “o conceito de literacia ampliou-se (atualizou-se) com a inevitável inclusão de formas de expressão e comunicação audiovisuais, electrónicas, digitais”, de tal modo que passava a refletir a “mudança e a transformação que caracteriza a sociedade da informação e do conhecimento, uma sociedade em que o conhecimento parece ter ganho uma presença particularmente decisiva”. Portanto, “esta ampliação conceptual, ao espelhar múltiplas dimensões das competências básicas de literacia (leitura, escrita e cálculo), traduz o dinamismo e a pluralidade que caracterizam os *rich literate environments*” (*ibid, idem*).

Foi ao detetar este desdobramento ou ampliação do conceito de Literacia que os autores da especialidade começaram a experimentar novas designações, capazes de traduzir a nova realidade. Segundo Lankshear & Knobel (2013, p.1), o ponto de partida para este tipo de reflexão situa-se em 1993, quando “David Buckingham, in collaboration with Chris Abbott and Julian Sefton-Green, made the first formal recognition we can find within professional literature of “new literacies” as a potentially viable construct for organizing

ongoing theoretical, conceptual, and pedagogical work across diverse cultural sites including formal education”. Desde logo os autores usaram a expressão *New Literacies*. Já Stuart Selber (2004) preferiu usar a expressão “multiliteracies” no seu livro *Multiliteracies for a Digital Age*. Outros autores, como Cervetti, Damico & Pearson (2006), usaram em paralelo as expressões “multiple literacies” e “new literacies”. Mais tarde, Alvermann (2008) prefere usar o termo “transliteracy”, enquanto que Charlie Firestone, também em 2008, preferiu utilizar a expressão “bundle of literacies” no seu artigo, *The responsibilities of Citizenship: a Bundle of Literacies*. Mas a expressão que acabou consagrada como mais apta para traduzir a nova realidade de várias linhagens genealógicas, concorrentes ou interdependentes, de literacia foi ‘Novas Literacias’, sobretudo a partir da constituição dos ‘New Literacy Studies’ e do sucesso de livros marcantes como o de William Kist, *New Literacies in Action*, de 2005.

1.2.2. ‘New Literacy Studies’

O aparecimento das Novas Literacias explica-se como uma mudança de paradigma nos estudos da literacia. A maneira de abordar a literacia mudou ao acrescentar-se mais uma camada de compreensão do conceito de literacia que, para lá da funcionalidade, acrescenta a noção de prática situada ou prática em contexto; este fenómeno pode ser explicado do seguinte modo:

the learning and use of literacies are fundamentally interwoven with social, technological, economic, political, and cultural dynamics (Gee, 1992; Lankshear & Knobel, 2006; Street, 1995). An extension of this observation is that literacy is a social practice and not merely an individual or cognitive one, a view which complexifies and contests the notion of literacy as primarily a brain local skill involving an individual engaged in deciphering and producing graphically rendered language. (Thorne, 2013, p.3).

De facto, enquanto que a abordagem tradicional da literacia “viewed literacy as a ‘cognitive phenomenon’ and defined it in terms of mental states and mental processing”, de tal maneira que ler, escrever e contar era algo que se passava dentro da cabeça da pessoa, a moderna abordagem da literacia “saw literacy as something people did inside

society” (Gee, 2010, p.10 *apud* Belshaw, 2012, p.149), de tal maneira que ler, escrever e contar passava a depender do contexto sociocultural de cada um. Portanto, as interações sociais passam a ser fundamentais para entender a literacia. Segundo Belshaw (2012, p.149), “literacy became, explicitly, a construct”, uma construção que implicava um contexto e uma interação nesse contexto.

Foi um grupo interdisciplinar de académicos que iniciou a abordagem da literacia a partir de uma perspetiva sociocultural, nomeadamente David Barton, Brian Street e Paul Gee, acabando por fundar, ao longo das duas últimas décadas do séc. XX, os ‘New Literacy Studies’ (Belshaw, 2012, p.149-151). Por essa razão prevaleceu a expressão ‘Novas Literacias’, para designar as novas competências funcionais típicas de uma sociedade multimediática que ultrapassam as simples competências de Leitura, Escrita e Numeracia da literacia clássica.

1.2.3. As “grandes literacias” do Digital

Quando previamente aludimos ao desdobramento do conceito de literacia e ao aparecimento das ‘Novas Literacias’, referimos que a ‘Literacia Digital’ era a mais recente, embora sem ter ainda mencionado que a esta deveríamos acoplar a ‘Literacia da Informação’ e a ‘Literacia dos Media’. Esta tríade de literacias formaria, na sociedade de hoje, a Grande Literacia, porquanto “há uma tentativa de utilizar sobretudo os conceitos de literacia mediática, literacia da informação e literacia digital, quer de forma isolada quer combinada, como designação da “grande literacia” para lidar com o ambiente digital que caracteriza a Sociedade da Informação de hoje” (Santos, Azevedo & Pedro, 2016, p.30). No entanto, são múltiplos os pontos de sobreposição e de interceção entre as três formas de literacia, dadas as fronteiras mal definidas entre si. Na verdade, com o crescimento do digital, cada vez mais se regista uma espécie de interdependência e interconexão nessa tríade. Na perspetiva de Nichols & Stornaiuolo (2019, p.15), a ‘Literacia da Informação’ e a ‘Literacia dos Media’ fariam parte da “genealogy of digital literacy from a time before the term found popular uptake, when diverse scholarly lineages were still competing to shape an educational agenda for new computer technologies”.

1.2.4. Literacia da Informação

A 'Literacia da Informação' foi a primeira das Novas Literacias a destacar-se e a acrescentar-se à literacia clássica, há cerca de 50 anos. Paul Zurkowski tem sido apontado como o pioneiro neste domínio, sendo denominado de "Mr. Information Literacy" (Kelly, 2013, p.163), por ter, enquanto presidente da *Information Industry Association Washington DC*, em 1974, forjado pela primeira vez a expressão "Information Literacy", numa carta dirigida à *National Commission on Libraries and Information Science*, nos EUA, alertando para a necessidade de as bibliotecas ajudarem a capacitar os cidadãos no uso da informação. Uma das definições mais conhecidas de Literacia de Informação será a de Johnston & Webber (2003, *apud* Webber & Johnston, 2017, p.158), que citamos: "Information literacy is the adoption of appropriate information behaviour to obtain, through whatever channel or medium, information well fitted to information needs, together with critical awareness of the importance of wise and ethical use of information in society". A esta definição acrescentamos a de Novo (2015, s.p.), que é mais minuciosa, além de permitir entrever as competências associadas à Literacia da Informação. Assim, para a autora, Literacia de Informação é um:

conjunto de competências que permitem a uma pessoa reconhecer quando necessita de informação e atuar de forma eficiente e efetiva na sua obtenção. Neste contexto, refere-se o esforço de identificar uma necessidade informativa, localizar, adquirir, e avaliar criticamente a informação necessária, organizá-la, incorporando-a na base de conhecimentos previamente adquiridos para que essa informação possa resultar numa ação válida. (Novo, 2015, s.p.).

Para se determinar o perfil do "information-literate student", a *American Association of School Librarians* publicou em 1998 os referenciais da literacia da Informação, por outras palavras, o *Information Literacy Standards for Student Learning*, constituído por 3 categorias, nove normas e 29 indicadores. De acordo com estes *standards*, um aluno habilitado a dominar e trabalhar a informação teria de ser capaz de aceder, avaliar e usar a informação de acordo com estas normas (AASL & AECT, 1998, pág.1-3): "The student who is information literate accesses information efficiently and effectively" [norma 1]; "The student who is information literate evaluates information critically and

competently” [norma 2]; “The student who is information literate uses information accurately and creatively” [norma 3].

Para além da preocupação por uma definição clara de literacia da informação, outros autores, como Carol Kulthau, preocuparam-se, a partir dos anos 90, em delinear modelos de literacia de informação que permitissem guiar o processo de pesquisa da informação e, ao mesmo tempo, promover a aprendizagem do processo de pesquisa da informação. Assim, começou-se por especificar quais as competências e estratégias a usar para realizar uma pesquisa de informação com sucesso. A *American Library Association* definiu, em 1989, “the key components of information literacy as: (1) recognizing the need for information; (2) identifying what information would address a particular problem; (3) finding the information needed; (4) evaluating the information found; (5) organizing the information; and (6) using the information effectively in addressing the specific problem” (Nichols & Stornaiuolo, 2019, p.16). Hoje há vários modelos disponíveis, entre os quais, o Modelo ‘PLUS’ (de James Herring), o Modelo ‘Information Skills’ (de Carol Kulthau), o Modelo ‘EXIT’ (de David Wray e Maureen Lewis) e o Modelo ‘Big Six Skills’ (de Mike Eisenberg e Bob Berkowitz).

Todavia, o problema central é que, numa Sociedade da Informação, quem não consegue ter acesso à informação torna-se um marginal, um desfavorecido, ou seja, um infoexcluído. A infoexclusão é uma das novas formas de exclusão nas sociedades avançadas. Portanto, os indivíduos devem ser capacitados de modo a terem a acesso autónomo à informação sem a qual não poderão ter um exercício de cidadania crítica. Mas como hoje o acesso à informação implica também o acesso às TDIC, não é possível dissociar a literacia da informação do panorama digital. A maior parte dos exercícios em que se requerem competências de literacia de informação acontecem em ambientes digitais, de modo que os domínios digitais da LI são cada vez mais importantes. Segundo Ala-Mutka (2011, p.25), a LI tornou-se “a crucial skill in an information society, where information is in abundance, and easy access to it through digital means is available for all. Those who know how to find and use it for their benefit are in much better position than those who do not”. Ou seja, o entendimento da literacia digital está enlaçado no entendimento da literacia da informação. Segundo a IFLA (2017, p.3), “It is clear that

digital literacy overlaps with other areas of competence, notably media and information literacy”.

1.2.5. Literacia dos Media

A ‘Literacia dos Media’ foi a segunda das Nova Literacias a afirmar-se, há cerca de 30 a 40 anos, com a crescente afirmação dos media (*mass media* e *social media*) na circulação da informação. Lopes (2011) aponta para a sua emergência a data de 1982, com a *Declaração de Grünwald sobre a Educação para os Media*, mas Ala-Mutka (2011) aponta para a data de 1992 por causa da definição de Literacia dos Media apresentada no *Aspen Institute*. Segundo Nichols & Stornaiuolo (2019, p.16), a genealogia da Literacia dos Media recua aos estudos de propaganda realizados no pós-guerra. Goodfellow (2011, p.3) afirma que a literacia dos media é “perhaps the most expansive and interesting concept for educators at this moment in time [...], emerged from teaching about mass media by communications specialists within the schools curriculum”. Hoje não existem apenas os media clássicos (a imprensa, a rádio, a televisão), existem também os media sociais (redes sociais, wikis, blogs, fóruns, comunidades de conteúdo) e os “connective media” (ecossistemas de comunicação móvel), proliferando em ambientes digitais. Um cidadão ativo não necessita só de saber lidar com a informação (a pletora de informação), é também importante que saiba lidar com os meios (os *media*) onde se veicula a informação. Sem competências para entender e trabalhar com os media, o cidadão não poderá estar devidamente informado e, assim, não participará da melhor forma na vida democrática da comunidade. Deste modo, a literacia dos media não tem a tônica na informação, mas nas mensagens mediáticas.

Conforme aludido, no parágrafo precedente, a primeira definição conhecida de Literacia dos Media foi gizada em 1992 no *National Leadership Conference on Media Literacy*, em Aspen, em resultado da colaboração de vários participantes. A redação final do *Aspen Report* deve-se a Patricia Aufderheide, enquanto *rapporteur*, e a Charles Firestone, enquanto *Program Director*. É Charles Firestone quem apresenta a definição básica, enunciando a literacia dos media como “the ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outcomes” (Aufderheide & Firestone, 1993, p.6). Patricia

Aufderheide aprofunda a compreensão de tal definição, sublinhando que “media educators know that understanding how reality is constructed through media means understanding three interacting elements: the *production process* (including technological, economic, bureaucratic and legal constraints), the text, and the *audience/receiver/end-user*” (Aufderheide & Firestone, 1993, p.10).

Lopes (2011, p.27) destaca a clareza da definição básica do *Aspen Report*, pois numa só frase condensam-se “os vários eixos ou ângulos de abordagem que integram o conceito: o consumo, a exploração, a avaliação e a produção de conteúdos mediáticos em vários formatos – texto, som, imagem estática e em movimento – e a sua comunicação (disseminação) através de vários meios – imprensa, rádio, televisão, web, etc”. Numa definição criada no seio da União Europeia, já de 2007, a Literacia dos Media é “a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (*idem*, p.13).

Apesar das proximidades com a literacia da informação, elas diferem, pois, segundo Martin (2006 *apud* Ala-Mutka, 2011, p.26), “while information literacy tends to focus on the ways in which information is accessed and evaluated, definitions of media literacy focus on the nature of various genres of media and the way in which messages are constructed and interpreted”. Também é distintivo entre as duas literacias que: “while information literacy is crucial for people's learning and personal development, media literacy highlights the skills for developing and maintaining one's independence and productive participation as a citizen in the (digital) media filled world” (Ala-Mutka, 2011, p.26). Citando indiretamente Zacchetti (2011), Lopes (2011, p.14) complementa a ideia da importância da Literacia dos Media, referindo que “potencia o nível de consciência relativamente às mensagens mediáticas com que as pessoas contactam no seu quotidiano, é uma questão de inclusão social na sociedade da informação e do conhecimento, e um pré-requisito essencial a uma cidadania ativa e plena”.

Em suma, de acordo com Aufderheide & Firestone (1993, p.9), “the fundamental objective of media literacy is critical autonomy in relationship to all media”. Para atingir a autonomia crítica é preciso atingir competências como:

Estar à vontade com todos os tipos de media, desde jornais a comunidades virtuais; utilizar ativamente os media, nomeadamente através da televisão interativa, dos motores de pesquisa da Internet ou da participação em comunidades virtuais, e explorar melhor as potencialidades dos media entretenimento, acesso à cultura, diálogo intercultural, aprendizagem e aplicações quotidianas; Ter uma visão crítica dos media no que respeita tanto à qualidade como ao rigor do conteúdo; Estar consciente das questões dos direitos de autor, essenciais para uma “cultura de legalidade”, em especial para os mais novos, na sua dupla qualidade de consumidores e produtores de conteúdos. (Lopes, 2011, p.14).

1.3. As Literacias Digitais

1.3.1. Evolução do conceito de ‘Literacia Digital’

A Literacia Digital (LD) foi a última das Novas Literacias a constituir-se, a autonomizar-se em relação a outras formas de literacia. Não terá emergido senão há pouco mais de 20 anos. Mas a sua definição não conheceu de imediato uma formulação clara, estável, consensual entre os especialistas, antes foi melhorada à medida que as experiências de apropriação do digital por parte da sociedade se intensificavam, evoluindo de autor para autor. A este propósito, é sugestivo o comentário de Feerrar (2019, p.3), quando afirma que “since the 1990s, defining digital literacy has continued to be a complex undertaking. Dissatisfaction with existing definitions and uses of the term is common throughout the literature”. De facto, ainda hoje a definição de LD se encontra em evolução, conhecendo a agregação de parâmetros do digital que, entretanto, se constata serem fundamentais para caracterizar a interação social digital e que, portanto, deveriam fazer parte de uma definição cabal e integral de Literacia Digital. Nichols & Stornaiuolo (2019, p.14) também se revelam prudentes ao reconhecerem que “the term’s meaning remains stubbornly nebulous”. Paralelamente, a IFLA (2017, p.2) não deixa de assinalar que “existing studies indicate that the definition of digital literacy remains fluid”.

Ora, como afirmámos atrás, a Literacia Digital foi a última das Novas Literacias a

constituir-se e, também neste caso, existiu, no início, uma grande variedade de terminologias para a designar. Goodfellow (2011, pp.1-2) fez uma sistematização de alguns desses termos que pululavam na literatura científica nos primeiros anos, explicitando que:

literacy in association with new technology in education has been similarly marked by terminological shifts: ‘electronic literacy’ (Warschauer 1998), ‘silicon literacy’ (Snyder 2002), ‘e-literacy’ (Martin 2003), ‘techno-literacy’ (Lankshear, Snyder & Green 2000). Most recently the literature has converged on ‘digital’ (Lankshear & Knobel, 2008, Gillen & Barton 2010, Martin & Madigan 2006). (Goodfellow, 2011, pp.1-2).

A este conjunto de termos podemos ainda acrescentar a expressão “online literacies” (Alvermann, 2008). Só mais tarde emergiu, deste caldo terminológico, o consenso em torno da expressão ‘Literacia Digital’, e, hoje, à entrada da terceira década do séc. XXI, a expressão está relativamente estabilizada para designar este novo tipo de literacia. No entanto, a sua definição ainda está, de certa maneira, em aberto, em virtude do contínuo fluxo das práticas sociais e culturais no ambiente digital, e a tendência atual está na evolução da expressão para o plural ‘Literacias Digitais’.

No curso da revisão da literatura, detetámos que é possível organizar as várias definições de Literacia Digital em pelo menos três fases evolutivas com características relativamente coerentes, como propomos de seguida.

1.3.1.1. Fase das definições lineares

Detetámos, numa primeira fase, que os autores se esforçavam por conceber definições lineares de Literacia Digital e que uma definição estrita do digital se baseava sempre num elencar de competências técnicas. Além disso, todos os autores desta fase eram provenientes das áreas TIC e preocupavam-se sobretudo em prescrever as características que permitiriam à Literacia Digital distinguir-se de outras literacias concorrentes, como a *computer literacy* que então era relevante. O drama para os autores desta fase (Buckingham, 2015) era serem oriundos da mesma área tecnológica e tentarem cunhar um termo para um território de conhecimento já ocupado pela *computer literacy*, do qual

mal se distingua.

As definições então concebidas podiam classificar-se, segundo Lankshear & Knoble (2008), em dois tipos: ou definições de tipo conceptual ou definições de tipo operacional. As definições de tipo conceptual, seguindo a reflexão dos autores, “present views of digital literacy couched as a general idea or ideal”, e, por conseguinte, “according to this ideal, digital literacy enables us to match the medium we use to the kind of information we are presenting and to the audience we are presenting it to” (p.2). As definições de tipo operacional, “by contrast, “operationalize” what is involved in being digitally literate in terms of certain tasks, performances, demonstrations of skills, etc., and advance these as a standard for general adoption” (*idem*, p.3). Seria, portanto, uma definição cognitiva *versus* uma definição prática. A síntese realizada por Ala-Mutka (2011, p.19) é clara: “the operational definitions describe a set of skills, tasks, and performances as the elements of digital literacy/competence, while conceptual approaches typically involve (possibly in addition to specific skills) cognitive and socioemotional aspects of acting in a digital environment, such as awareness, understanding and reflective evaluations”. Esta aparente dicotomia seria superada posteriormente com o aperfeiçoamento das definições de LD mais ajustadas à realidade social digital.

1.3.1.1.1. Literacia Digital em Lanham (1995)

A designação Literacia Digital apareceu pela primeira vez na literatura científica no título de um pequeno artigo de Lanham publicado na revista *Scientific American* (Vol. 273) em setembro de 1995. Mas não é certo que Lanham seja o autor que realmente cunhou o termo, pois já era ocasionalmente usado como uma espécie de patoá tecnológico na comunidade tecnológica TIC dos anos 90, entusiasmada com a novidade absoluta que era a aplicação das TIC à internet e aos computadores individuais (Bawden, 2008). Segundo Feerrar (2019, p.2), “Lanham uses the term digital literacy interchangeably with multimedia literacy, arguing that to be literate in the digital world means ‘being at home in a shifting mixture of words, images and sounds’ (1995, p.200)”. O termo estava preso ao universo tecnológico então emergente e o seu significado estava restrito ao campo técnico e tecnológico. De certa forma, o termo “digital literacy” era tão-só usado por

oposição a “print literacy”.

1.3.1.1.2. Literacia Digital em Gilster (1997)

O autor que realmente tornou popular o termo ‘Literacia Digital’ foi Paul Gilster, ao publicar, em 1997, um livro com o título homónimo “Digital Literacy”. Nesse livro aparece a primeira definição formal, ainda que muito genérica, de Literacia Digital: “the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers” (Gilster, 1997, p.1 *apud* Martin & Grudziecki, 2006, p.254). Na perspectiva de Bawden (2008), esta definição é muito simples e equivale a considerar a Literacia Digital “regarded it simply as literacy in the digital age. It is therefore the current form of the traditional idea of literacy *per se* – the ability to read, write and otherwise deal with information using the technologies and formats of the time – and an essential life skill” (p.18). Uma vez que no livro que foi escrito durante “the first flush of enthusiasm for the internet” (*idem*, p.19), o significado de Literacia Digital ainda está muito ligado às novidades tecnológicas da época, apesar de se mostrar menos comprometido, o seu significado é mais abrangente do que o proposto por Lanham (1995), tal como se pode inferir a partir da insistente declaração de que “digital literacy is about mastering ideas, not keystrokes – thus distinguishing his conception from the more limited ‘technical skills’ view of digital literacy” (Bawden, 2008, p.18). No entanto, a definição de Gilster (1997) teve pouco impacto, pois era muito genérica. Talvez seja significativo referir, como medida do pouco impacto que a noção de Gilster teve, que quando Marc Prensky cunhou o termo *Nativos Digitais*, no famoso artigo de “Digital Natives, Digital Immigrants”, publicado em outubro de 2001, nunca usou a expressão Literacia Digital para se referir às capacidades dos nativos digitais.

1.3.1.2. Fase Intermédia

Numa segunda fase, começaram a aparecer autores atentos à interação social com o digital e, percebendo a complexidade dessas interações, começaram a recorrer ao conceito de *framework*. Mesmo assim, alguns autores ainda tentaram conceber definições lineares capazes de incorporar todas as características dessa realidade social

complexa. É o caso da definição de Martin & Grudziecki (2006).

1.3.1.2.1. Literacia Digital em Eshet-Alkalai (2004)

Eshet-Alkalai (2004) criticou diretamente a insuficiência das definições que então existiam, considerando a Literacia Digital um “fashionable term” ao qual faltava consistência. O estado de desenvolvimento do conceito, até então, permitia interpretações e entendimentos diferentes “between those who regard digital literacy as primarily concerned with technical skills and those who see it as focused on cognitive and socio-emotional aspects of working in a digital environment” (Bawden, 2008, p.24). Ora, tal panorama não era positivo, pois, segundo Eshet-Alkalai (2004, p.94), “the indistinct use of the term causes ambiguity, and leads to misunderstandings, misconceptions, and poor communication among researchers and developers”. O autor não forjou uma definição no sentido clássico, mas foi o primeiro a propor um “conceptual framework for the concept of digital literacy” (*ibid, idem*), por outras palavras, foi o primeiro a conceptualizar a Literacia Digital como uma estrutura onde estão integradas várias tipologias de literacias e competências digitais. Na sua perspetiva, baseada na revisão da literatura, na observação e na experiência, essa estrutura deveria ser composta por “five types of literacy: (a) photovisual literacy; (b) reproduction literacy; (c) information literacy; (d) branching literacy; and (e) socio-emotional literacy” (*ibid, idem*). A forma como o autor entende a Literacia Digital tem a vantagem de superar o dualismo anteriormente existente, ao mesmo tempo que apresenta “an integrative conceptual frame of reference that encompasses most of the dimensions of user activity in digital environments, which may serve as a basis for future research on the ever-changing directions of digital culture” (*idem*, p.103). Para Belshaw (2012, p.153), a proposta de Eshet-Alkalai é um exemplo de “using digital literacy as an ‘umbrella term’, considering both previously and newly-defined literacies as ‘micro-literacies’”.

1.3.1.2.2. Literacia Digital em Martin & Grudziecki (2006)

Sendo a definição de Gilster (1997) bastante vaga, permitindo, pois, dissenso e várias leituras possíveis, acabou por não ter muito impacto e só cerca de uma década mais tarde

aparece uma nova definição. Contudo, sem sair das fronteiras já delimitadas pelo autor, e reconhecendo o significado do contributo deste, Martin & Grudziecki (2006) apresentam uma definição mais precisa, e compreensiva, de Literacia Digital:

Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyze and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process. (Martin & Grudziecki, 2006, p.255).

Nesta definição deteta-se já a visão integradora de outras competências e literacias, nomeadamente a Literacia da Informação (LI) e a Literacia dos Media (LM), pois “is broader than information literacy, ICT literacy, etc., and subsumes a number of these individual literacies” (Bawden, 2008, p.27), além de remeter para a complexidade de uma vida social que se apropria do digital e que está sujeita às mudanças e à evolução da tecnologia e que, por isso, requer contínua atualização.

1.3.1.2.3. Literacia Digital em Lankshear & Knobel (2008)

A mesma aproximação à complexidade do digital também se pode detectar numa definição proposta por Lankshear & Knobel. Segundo estes autores (Lankshear & Knobel, 2008, p.5), não se pode pensar na Literacia Digital senão enquanto “a shorthand for the myriad social practices and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged, etc., via digital codification”. Portanto, estes autores vêem o digital a partir de uma perspectiva sociocultural, onde as práticas sociais em situação são decisivas.

1.3.1.3. Fase das definições em *framework*

Numa terceira fase, os especialistas desta área do conhecimento abandonaram o intento de conceber uma definição linear de Literacia Digital; pelo contrário, assumiram o intento de conceber uma definição em *framework* (quadro ou estrutura), de modo a organizar a estrutura complexa de elementos que fazem parte da experiência digital. De

facto, reconhecer a complexidade e a multiplicidade de componentes inerentes é distinto de formalizar uma definição que assuma a conceção de *framework*. O primeiro desses autores a ensaiar uma definição de literacia digital em *framework* foi David Bawden, cuja proposta a seguir se analisa.

1.3.1.3.1. Literacia Digital em Bawden (2008)

Sem repudiar a definição de Martin & Grudziecki (2006), Bawden apresenta em 2008 a Literacia Digital como uma estrutura integradora de várias literacias; nas suas palavras, “digital literacy [...] is a framework for integrating various other literacies and skill-sets, though it does not need to encompass them all” (Bawden, 2008, p.28). Ao mesmo tempo, organiza essa estrutura em função de uma certa hierarquia e articulação entre elementos, ou componentes, num total de quatro. Primeiro, os fundamentos (“underpinnings”); depois, os conhecimentos prévios (“background knowledge”); em terceiro, as competências centrais (“central competencies”); e, por último, atitudes e princípios (“attitudes and perspectives”). Ou seja, de novo nas suas palavras:

Taken as a whole, we see that the “underpinnings” give the basic skill sets without which little can be achieved. The “background knowledge” complements them, by giving the necessary understanding of the way in which digital and non-digital information is created and communicated, and of the various forms of resources which result. The competencies are essentially those proposed by Gilster, phrased in the terms of later authors. “Information literacy” implies competences in actively finding and using information in “pull” mode, while “media literacy” implies an ability to deal with information formats “pushed” at the user. Finally, the attitudes and perspectives reflect the idea that the ultimate purpose of digital literacy is to help each person learn what is necessary for their particular situation. “Moral / social literacy” reflects the need for an understanding of sensible and correct behavior in the digital environment and may include issues of privacy and security. (Bawden, 2008, p.30).

Resulta desta noção de Literacia Digital, enquanto estrutura integrante de literacias, que as competências inerentes à LD não se resumem a competências técnicas ou a competências cognitivas.

1.3.1.3.2. Literacia Digital em Ala-Mutka (2011)

Se a Literacia Digital passa a ser vista como uma estrutura agregadora de competências várias e de literacias várias, então era ainda necessário identificar quais são essas competências e literacias que estão em jogo na interação social digital. É Ala-Mutka que, em 2011, num trabalho para a Comissão Europeia, procede ao mapeamento das competências digitais e produz o primeiro Mapa Conceptual da Literacia Digital, pelo qual se tentou discernir as várias literacias que se sobrepõem e que têm vindo a causar conflito e falta de acordo entre investigadores.

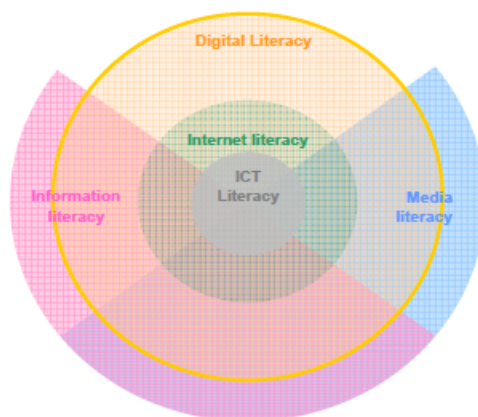


Figura: 1.1: Mapa conceptual da Literacia Digital integrando outros conceitos relacionados
Ala-Mutka (2011, p.30)

Os saberes-chave reunidos neste mapa são “computer literacy” (ou “ICT literacy”), “internet literacy” (ou “network literacy”), “information literacy”, “media literacy” e “digital literacy”. Analisando o mapa, constata-se que a literacia dos computadores é o domínio mais pequeno, “mainly concentrated on technical knowledge and usage of computers and software applications” (Ala-Mutka, 2011, p.29). Segue-se a literacia da internet, que “adds to the tool-related knowledge and skills the considerations and ability to successfully function in networked media environments” (*ibid, idem*). A azul e rosa é

possível observar a literacia da informação e a literacia dos media que “largely overlap” e “cover both digital and non-digital domains” (*idem*, pp.29-30). Finalmente, a literacia digital, que tudo cobre, exceto os domínios não digitais da literacia de informação e dos media. Neste mapa, que a seguir se reproduz, estão reunidos os elementos essenciais de todas as conceções setoriais da literacia digital, conforme exposto precedentemente.

1.3.1.3.3. Literacia Digital em Belshaw (2012)

Mais tarde, e com Belshaw (2012), acentua-se a passagem das definições estáticas para as ‘frameworks’, bem como, a passagem do uso do termo singular para o plural ‘Literacias Digitais’. O autor propôs-se responder à questão “*What is 'digital literacy'?*”, embora sem apresentar uma definição formal e objetiva de LD, argumentando que tais definições são contraproducentes, porque ambíguas, excludentes e estáticas, e, portanto, incapazes de traduzir a realidade das tecnologias num contínuo evolutivo e das sociedades em mutação. No âmbito de uma perspetiva pragmática, definiu quatro condições necessárias para reconhecer uma definição como válida. Assim, uma definição de LD seria válida se respeitasse cumulativamente as seguintes condições:

1. ‘Cash value’ – it must be useful and must be able to make a difference in practice.
2. Retrospective nature – it must include past (and future) instances of ‘digitally literate’ practice.
3. Metaphorical nature – its position to other metaphorical terms in the literate practices arena must be explained adequately.
4. Digital element – advocates must be able to explain to what the ‘digital’ part of ‘digital literacy’ pertains. (Belshaw, 2012, p.91).

O autor toma também como certa “the transience of digital literacies”, pois as tecnologias e as sociedades estão em constante evolução, de modo que, em alternativa à definição tradicional, propõe uma “matrix of digital literacies”, extraída a partir dos múltiplos contributos da literatura. Isto é, considera um núcleo de elementos essenciais, que permanecem constantes, independentemente dos contextos, ainda que se verifiquem variações nos diferentes contextos. Designa aquele núcleo “the 8C’s of digital literacies”, a saber, “the eight essential elements of digital literacies are: 1. Cultural; 2.

Cognitive; 3. Constructive; 4. Communicative; 5. Confident; 6. Creative; 7. Critical; 8. Civic” (*idem*, p.206).

1.3.1.3.4. Literacia Digital na IFLA (2017)

Mais recentemente, em 2017, a Literacia Digital emerge no contexto da Bibliotecas Escolares através do “IFLA Statement on Digital Literacy”, reconhecendo-se a sua importância, a par de outras literacias, para que as pessoas sejam dotadas da capacidade de exercer a sua cidadania na sociedade digital. A declaração da IFLA concentra-se em perceber em que termos um indivíduo pode ser considerado um literato digital, em plenas capacidades de cidadania, e considera que “to be digitally literate means one can use technology to its fullest effect – efficiently, effectively and ethically – to meet information needs in personal, civic and professional lives” (IFLA, 2017, p.2). Nesta declaração da IFLA não se apresenta, de facto, uma definição própria de Literacia Digital; apresentam-se, antes, as suas componentes essenciais, nas quais reconhecemos os contributos imediatos dos autores que atrás fomos referindo. Assim, a Literacia Digital “includes basic technical skills, such as the ability to operate a computer and perform tasks such as word processing, form-filling, searching, e-banking and use of government services”; um segundo componente seria “knowledge of how the Internet works, and especially the way in which data (including personal data) travels and may be used. This implies, in particular, an awareness of cybersecurity issues and risks to privacy, and of the tools and practices which can help users stay safe online”; um terceiro componente seria a “ability to use technology creatively, stretching from blogging or editing Wikipedia to designing websites or writing code, as well as creative expressions through multimedia tools such as podcasts and vídeos”; e, por fim, “incorporates less technical elements, such as legal and ethical knowledge and global citizenship” (*idem, ibidem*).

Em síntese, e antes de se prosseguir, pelo exposto, constata-se a diversidade de definições de literacia digital; uma evolução das definições do âmbito técnico para outras áreas sociais; uma evolução da definição formal para a definição em *framework* (ou quadro conceptual); uma evolução da definição do âmbito prescritivo (normativo) para o descritivo (contextual).

1.3.2. Principais contributos teóricos na genealogia das Literacias Digitais

Estando sistematizados os principais passos evolutivos que contribuíram para a conceptualização das literacias digitais, importa agora considerar quais as ferramentas teóricas essenciais que fundamentam o entendimento atual do seu significado no plural, cujos principais elementos da arquitetura intelectual que o explicam consideramos a seguir.

1.3.2.1. Estádios de Desenvolvimento da Literacia Digital

A primeira noção a reter é a de que existem diferentes níveis de Literacia Digital, já que, nomeadamente, as literacias e competências digitais não se encontram todas no mesmo patamar homogéneo de dificuldade. Pelo contrário, existe uma diferença de grau e, portanto, de hierarquia entre níveis ou estádios de complexidade das competências. Martin & Grudziecki (2006) propõem a identificação de estádios de desenvolvimento da literacia digital no utilizador, do mesmo modo que revelam três fases de desenvolvimento nas competências técnicas da *ICT Literacy*. Os autores sugerem, então, três estádios de desenvolvimento: o primeiro, *digital competence*; o segundo, *digital usage*; e o terceiro, *digital transformation* (cf. figura abaixo). Importa, assim, assumir a noção de graus de complexidade no desenvolvimento da literacia digital numa pessoa.

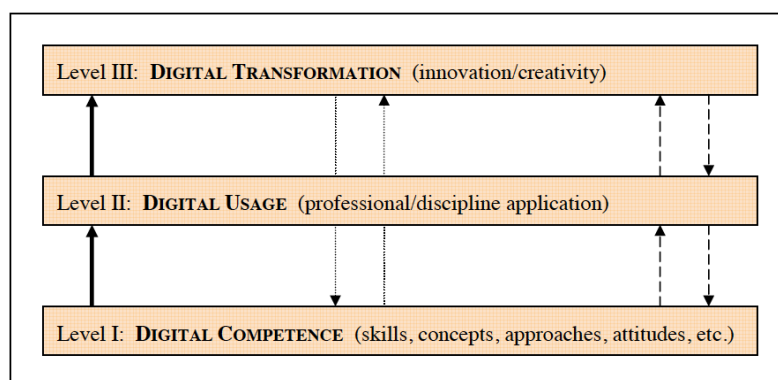


Figura: 1.2: Estádios de Desenvolvimento da Literacia Digital
Martin & Grudziecki (2006, p.255)

No primeiro nível consideram uma competência que “encompasses skill levels from basic visual recognition and manual skills to more critical, evaluative and conceptual

approaches, and also includes attitudes and awarenesses” (Martin & Grudziecki, 2006, p.255); uma competência passível de ser aplicada em treze processos digitais (*statement, identification, accession, evaluation, interpretation, organization, integration, analysis, synthesis, creation, communication, dissemination, reflection*). No segundo nível, consideram o uso das competências digitais numa situação social e profissional concreta, ou seja, “the application of digital competence within specific professional or domain contexts” (*idem*, p.257), de modo que o uso digital é “shaped by the requirements of the situation” (*ibid, idem*). No terceiro nível consideram a transformação digital, “when the digital usages which have been developed enable innovation and creativity, and stimulate significant change within the professional or knowledge domain” (*idem*, p.259).

1.3.2.2. Dimensões da Literacia Digital

A segunda noção estruturante do entendimento recente das Literacias Digitais é a de que existem diferentes domínios, dimensões ou componentes; poderá não existir exatamente uma hierarquia entre essas dimensões, mas representam proveniências ou tipologias diferentes na composição da Literacia Digital. Deste modo, importa perceber que a LD não é feita apenas de competências técnicas, é também feita de competências cognitivas, e assenta em bases que são a literacia clássica (extra-digital), para além de atitudes e princípios (individuais e sociais).

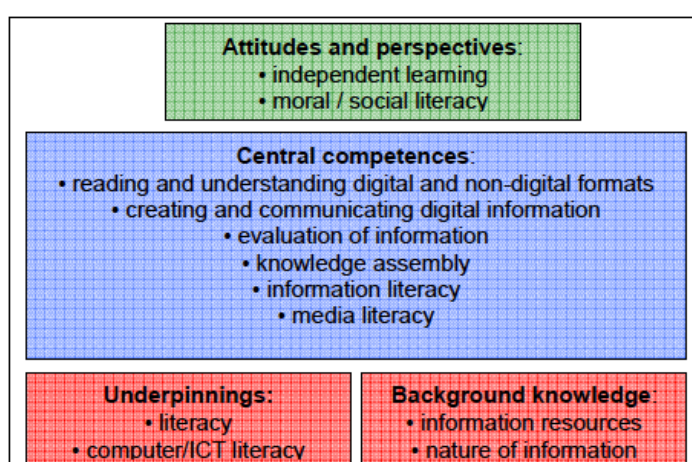


Figura: 1.3: As dimensões da Literacia Digital segundo Bawden (2008) apud Ala-Mutka (2011, p.45)

O principal contributo neste sentido deve-se a Bawden (2008) e, depois dele, não mais se abandonou a noção que a Literacia Digital é uma literacia compósita. Ala-Mutka (2011) apresenta uma boa síntese das dimensões perspetivadas por aquele autor:

The **underpinnings** give the basic skill sets which must be present, together with **background knowledge**, which gives the necessary understanding of the way in which digital and non-digital information is created and communicated, and of the various forms of resources which result. **Competences** are basically those elements of digital literacy proposed by Gilster (1997). **Attitudes and perspectives** reflect the ultimate purpose of digital literacy to help each person learn what is necessary for their particular situation, with an understanding of sensible and correct behaviour in the digital environment. (Ala-Mutka, 2011, p.45).

1.3.2.3. Modelos de Literacia Digital

Sendo consensual que a Literacia Digital se constrói em vários níveis de proficiência, constituindo-se por várias componentes e contendo em si várias literacias, abordamos como se articulam estes atributos. Dito de outro modo, sendo a Literacia Digital uma literacia compósita, importa saber como estruturar esses diversos elementos. De facto, os autores têm-se ocupado com a modelação desses *frameworks*, tanto por necessidades teóricas, como por necessidades práticas das organizações. Por exemplo, Feerrar (2019, p.2) refere que:

In answer to the challenge of defining digital literacy, a wide variety of educational institutions, professional organizations, and others have created digital literacy models or frameworks. These frameworks may work to define broad, global definitions for digital literacy or to address the needs of their specific context. In addition to providing common definitions and language, digital literacy frameworks may be used to assess student and staff capabilities, to identify areas for expansion and growth, and to strategize implementation of digital literacy programming (Adams Becker et al., 2017). (Feerrar, 2019, p.2).

Porém, já antes, Allan Martin, da Universidade de Glasgow, liderou o projeto DigEuLit, patrocinado pela Comissão Europeia, cujos objetivos foram definir a Literacia Digital e

desenvolver um modelo para o desenvolvimento da LD nos contextos educativos europeus; neste âmbito, considera-se que um modelo de literacia digital consiste numa “definition, generic structure, and set of tools which will enable educators, trainers and learners to share an understanding of what constitutes digital literacy and how it can be mapped into European educational practice, in terms of both curriculum and personal development” (Martin & Grudziecki, 2006, p.254).

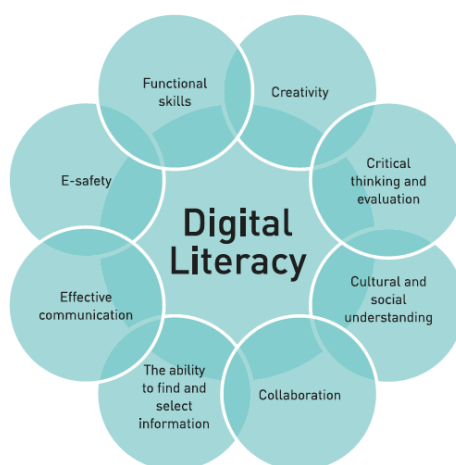


Figura: 1.4: Um diagrama das componentes da Literacia Digital Hague & Payton (2010, p.19).

No entanto, Belshaw (2012, p.152) alerta que é impossível conceber um *framework* de validade universal, em virtude de “‘constantly changing practices through which people make traceable meanings’ (Gillen & Barton 2009, p.1), the changing technologies upon which they are based, and the fluid nature of ‘Communities of Practice’ (Wenger, 1998) that often spring up within such discourses, it is difficult for researchers to devise universally-applicable frameworks”. Portanto, os modelos de Literacia Digital mudam o seu conteúdo e a sua estrutura, consoante o cenário em que se pretendem aplicar as competências digitais. Deste modo, pensar a LD em abstrato, independentemente do contexto, é um equívoco, pois a literacia é fundamentalmente situada e implicada no contexto social, cultural, político da comunidade em que se trabalha. De acordo com Bélisle (2006, p.2/3), “the social and historical context of literacy must be taken into account to appreciate what literacy means for a specific social group. [...] literacy varies

from one social group to another and is largely determined by the cultural, political and historical contexts in which it is developed”.

A partir do trabalho de mapeamento das competências digitais empreendido por Ala-Mutka (2011) para a Comissão Europeia, antes aludido, estabeleceu-se um Modelo Conceptual das Competências Digitais com três áreas essenciais (cf. figura seguinte), dentro das quais se definem 6 áreas de competências/conhecimento (operacionais, uso dos media, comunicação e colaboração, gestão da informação, aprendizagem e resolução de problemas, participação significativa) e 5 áreas de atitudes (colaborativa e intercultural, atitude crítica, atitude criativa, atitude responsável, atitude autónoma).

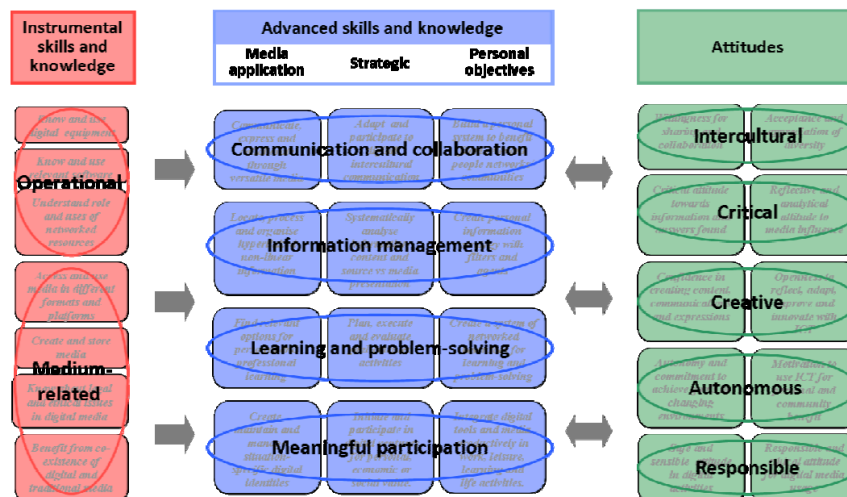


Figura: 1.5: Modelo Conceptual para aprendizagem das Competências Digitais Ala-Mutka (2011, p.50)

Para caracterizar cada uma das três áreas, socorremo-nos da síntese realizada por Santos, Azevedo & Pedro (2016, p.36); assim:

“instrumental skills and knowledge”, isto é, as aptidões necessárias para utilizar as ferramentas digitais, considerando a natureza visual, dinâmica e em rede dos meios de comunicação digitais; as “advanced skills and knowledge”, que descrevem as três principais áreas que as pessoas devem aprender para aplicar em ambientes digitais; e as “attitudes for skills and knowledge application”, que representam formas de pensar e motivações para agir e, portanto, influenciam as atividades das pessoas em ambientes digitais. (Santos, Azevedo & Pedro, 2016, p.36).

A referida base conceptual, de Ala-Mutka (2011), inspirou depois a criação de um modelo aplicável em todo o contexto europeu, *The European Digital Competence Framework for Citizens (The DigComp framework)*, em 2013, e que já foi atualizado – *The DigComp 2.1 framework* é a terceira versão e data de 2017. Tal referencial europeu evoluiu também para modelos aplicáveis na área da Educação, a exemplo do *European Framework for Digitally Competent Educational Organizations (The DigCompOrg framework)* de 2015, ou o *European Framework for the Digital Competence of Educators (The DigCompEdu framework)* de 2017. Em 2018, ainda o *DigComp framework* esteve na base da criação de um modelo global de literacia digital sob o patrocínio da UNESCO – *The UNESCO Digital Literacy Global Framework*.

1.3.2.4. Matriz das Literacias Digitais

Perante a noção de que é impossível estabelecer um *framework* universal, válido para todos, em qualquer contexto, Belshaw (2012) ressalva que existe, porém, uma base comum que atravessa todos os contextos, como que um fundo, por vezes ténue, que está sempre por trás das manifestações de primeiro plano; a esse fundo, dá o nome de Matriz das Literacias Digitais. Como refere, “although context is extremely important with digital literacies [...] there are, I would suggest, certain core and essential elements that serve as a starting point”, além de que “none of these elements are objectively ‘more important’ than any other” (p.206). Mais especificamente, “digital literacies comprise of eight essential elements that form a core around which other elements may accrete” (*idem*, p.203), e que, de forma abreviada, são os seguintes:

1. “Cultural element” – “the need to understand the various digital contexts an individual may experience” (*idem*, p.207).
2. “Cognitive element” – “the ability to use a set of cognitive tools” (*idem*, p.208).
3. “Constructive element” – “creating something new, including using and remixing content from other sources to create something original” (*ibid, idem*).
4. “Communicative element” – “understanding how communications media work [...], the nuts and bolts of how to communicate in digital networked environments” (*idem*, p.209).
5. “Confident element” – “the understanding that the digital environment can be more

forgiving in regards to experimentation than physical environments” (*idem*, p.210).

6. “Creative element” – “perform tasks and achieve things that were previously either impossible or out-of-reach of the average person” (*idem*, p.212).

7. “Critical element” – “the reflection upon literacy practices in various semiotic domains” (*idem*, p.213).

8. “Civic element” – “is about participation, social justice and civic responsibility” (*idem*, p.212).

Ainda segundo o autor, “the eight essential elements of digital literacies I have outlined above are those that, based on my research, I believe to be the core of an overlapping matrix. This matrix may be customised and used to help people develop attributes, skills and attitudes” (*idem*, p.214). Além disso, “an overlapping matrix in which certain parts are either foregrounded or backgrounded, depending upon context” (*idem*, p.210). É esta noção de matriz que conduz os autores dos estudos de literacia digital a criar diversos *frameworks*, adaptados a diferentes contextos, elencando, por conseguinte, competências digitais diferentes, que perspetivamos a seguir.

1.3.2.5. Competências Digitais para o séc. XXI

Assumindo o pressuposto de faltar ainda uma referência importante para guiar a estruturação das *frameworks* de literacia Digital e os seus vários níveis de proficiência, questionamo-nos sobre como conseguimos selecionar as competências que são efetivamente importantes adotar no presente, e promover para o futuro, em determinado contexto, tendo presente que as competências digitais não provêm apenas da área técnica, mas incluem componentes cognitivas e comportamentais. De acordo com Ala-Mutka (2011, p.39), “recent research and policy discussion both highlight the new needs for working, learning and participating in the digital information society”, e essas novas necessidades correspondem ao que habitualmente se designa por ‘competências para o séc. XXI’. Várias organizações, desde a Comissão Europeia à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), investiram em estudar quais seriam essas competências, necessárias para os jovens do séc. XXI, e propuseram incluir as seguintes: resolução de problemas, colaboração, responsabilidade,

iniciativa e autonomia, atitude crítica, atitude criativa, flexibilidade e adaptabilidade, atitude intercultural e social, expressão e criatividade, entre outras. O autor, na linha das definições da OCDE, considera que sendo a interação digital contextualmente situada, estas competências para o séc. XXI também têm de ser incluídas na literacia digital e reconhecidas como elementos das competências digitais:

those skills and competencies young people will be required to have in order to be effective workers and citizens in the knowledge society of the 21st century. There are different perspectives on what these new skills and competences should include, though they typically agree that digital competence is an integral part of them. This is due to the expectation that working, communication and civic participation will take place in digitally-mediated environments, using digital media tools. (Ala-Mutka, 2011, p.39).

O *DigComp Framework* de 2017, a que já aludimos, é um exemplo de um *framework* criado para desenvolver as competências digitais num contexto específico: os cidadãos da União Europeia; está organizado em 5 dimensões onde podemos reconhecer as competências para o séc. XXI.

Área de competência 1: Literacia de informação e de dados

- 1.1 Navegação, procura e filtragem de dados, informação e conteúdo digital
- 1.2 Avaliação de dados, informação e conteúdo digital
- 1.3 Gestão de dados, informação e conteúdo digital

Área de competência 2: Comunicação e colaboração

- 2.1 Interação através de tecnologias digitais
- 2.2 Partilha através de tecnologias digitais
- 2.3 Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais
- 2.4 Colaboração através de tecnologias digitais
- 2.5 Netiqueta
- 2.6 Gestão da identidade digital

Área de competência 3: Criação de conteúdo digital

- 3.1 Desenvolvimento de conteúdo digital
- 3.2 Integração e reelaboração de conteúdo digital
- 3.3 Direitos de autor e licenças
- 3.4 Programação

Área de competência 4: Segurança

- 4.1 Proteção de dispositivos
- 4.2 Proteção de dados pessoais e privacidade
- 4.3 Proteção da saúde e do bem-estar
- 4.4 Proteção do meio ambiente

Área de competência 5: Resolução de problemas

- 5.1 Resolução de problemas técnicos
- 5.2 Identificação de necessidades e respostas tecnológicas
- 5.3 Utilização criativa das tecnologias digitais
- 5.4 Identificação de lacunas na competência digital

Figura: 1.6: As Competências Digitais no DigComp 2.1
Lucas & Moreira (2017, p.19)

Na primeira dimensão consideram-se as ‘áreas de competência’, como grupos funcionais, que são cinco: Literacia de informação e de dados, Comunicação e colaboração, Criação de Conteúdo Digital, Segurança, Resolução de Problemas. Além disso, dentro de cada ‘área de competência’ inscrevem-se competências digitais específicas, onde, uma vez mais, se reconhecem as competências para o séc. XXI.

Em suma, para cada competência estão previstos vários níveis de proficiência. Além disso, os *frameworks* não têm validade universal, são desenhados em função de um contexto específico e partem de um fundo comum, a matriz da literacia digital. Por sua vez, as competências digitais organizam-se em grupos funcionais (áreas de competência), de acordo com a noção de competências para o séc. XXI.

1.3.3. O significado do plural ‘Literacias Digitais’

A partir de 2008, sobretudo com os trabalhos de Lankshear & Knoble, iniciou-se um período nos estudos da literacia digital onde predomina a atenção nas práticas sociais e culturais. Segundo Nichols & Stornaiuolo (2019, p.18), “most historiographies of digital literacy delineate a second wave of scholarship, informed by sociocultural literacy studies (Street, 1995), that adopted a pluralized form, ‘digital literacies’, to signal a shift from normative skill-acquisition to more descriptive accounts of digital activities situated within social, cultural, and political contexts”. É, portanto, neste período que emerge a tendência para usar o termo no plural, Literacias Digitais. Esta mudança do singular para o plural não era uma questão superficial, de mero formalismo; pelo contrário, pretendia assinalar um entendimento mais pertinente e mais compreensivo das Literacias Digitais.

1.3.3.1. Argumentos

São várias as razões que explicam a relevância de abordar a Literacia Digital com recurso ao plural, Literacias Digitais, como procuramos sistematizar nos pontos seguintes.

1.3.3.1.1. Sentido de unidade

A primeira razão, e quiçá a menos importante, para usar a designação ‘Literacias Digitais’, prende-se com a suposta vantagem de funcionar como um conceito chapéu-de-chuva, debaixo do qual se abrigam várias concepções de Literacia Digital, nem sempre

concordantes entre si, de modo a reduzir a confusão ou a perturbação para quem tem de tomar decisões. Por outras palavras, entender a Literacia Digital como Literacias Digitais tem um efeito unificador perante a pletera de conceções; incute unidade sobre a diversidade. Lankshear & Knoble (2008, p.4) reconhecem, no uso do plural, uma tentativa para “constitute an umbrella definition or overarching frame of digital literacy” ao abrigo da qual se podem recolher as diversas conceções, “a myriad concepts of digital literacy, a veritable legion of digital literacies”. Seria, portanto, uma forma de ver a Literacia Digital “as ‘a framework for integrating various other literacies and skill-sets’ without ‘the need to encompass them all’ or to serve as ‘one literacy to rule them all’ (Martin cited in Bawden, Chapter 1 here; Martin, 2006)” (*apud* Lankshear & Knoble, 2008, p.4).

1.3.3.1.2. Conceito integrador

A Literacia Digital não poderia ser um conceito cristalino, uno e estanque, mas compósito, resultando da junção de diversos componentes prévios que lhe dão significado. Segundo Nichols & Stornaiuolo (2019, p.17), “digital literacy can be understood less as a bounded concept and more as an assemblage – a layering together of historical meanings and practices that have congealed, for the moment, into a useable discourse”. De facto, as LD estão enraizadas no passado, sendo herdeiras de ‘linhagens de literacias’ que já existiam e que não deixam de existir por causa da emergência do digital. Para os autores, “digital literacy took shape from these lineages” e, assim, “the emergence of digital literacy did not mark a clean break from these predecessors, but consolidated recognizable features from each into a tenuous new program” (*ibid, idem*). Segundo Martin & Grudziecki (2006, p.250), a noção de ‘Literacias Digitais’ integra não só literacias digitais como também as pré-digitais, “we can identify several ‘literacies of the digital’, mostly originating in the pre-digital period, but presented as routes to understanding phenomena which have become more significant or even transformed in digital contexts”. Assim, a designação ‘Literacias Digitais’ torna-se adequada para expressar a integração de uma multiplicidade de literacias, competências e aptidões que estão em jogo na interação digital, nas práticas digitais, as quais têm, entre si, zonas de sobreposição. Para Martin (2006 *apud* Ala-Mutka, 2011, p.30), “a multitude of literacies may be confusing and inconvenient, but it

represents the reality of social life, where perspectives and situations vary immensely and are constantly changing”.

1.3.3.1.3. Superação de literacias obsoletas

Correlacionado com o argumento anterior, está o princípio de que a integração enquanto *framework* também pode significar a superação de literacias prévias que estão em risco de obsolescência; seria uma perspectiva, não consensual, de entender a integração das literacias como uma tendência de fusão das literacias ao nível do conteúdo, resultando, no limite, numa futura dissolução das literacias prévias. Porque as literacias prévias ao digital estão cada vez mais dominadas pela tecnologia digital, Santos, Azevedo & Pedro (2016, p.30) consideram que “a diferença entre os domínios digitais e não digitais passará rapidamente a ser obsoleta e, por isso, fará sentido que a literacia digital seja vista como o conceito integrador de literacias prévias ao grande crescimento do contexto digital”. De certa forma, com a noção de Literacias Digitais deixaria de fazer sentido a abordagem das Novas Literacias autonomamente.

1.3.3.1.4. Abertura à complexidade

Segundo Goodfellow (2011, p.2), muitos autores estão a usar “the plural form ‘literacies’ to express an expanded concept of literacy that emphasises the diversity of social and cultural practices that are covered by the term”. Este é também o entendimento de Nichols & Stornaiuolo (2019, p.14), quando afirmam que o uso da “plural form, ‘digital literacies’, [is] to reflect the multiplicity of situated social practices that are mediated through digital technologies”. De facto, as práticas digitais inscrevem-se num ambiente social com características que ultrapassam o mero patamar técnico. Logo, o ensino e o treino da competência digital não pode deixar de fora o ambiente social (e até pessoal) presente na interação digital; é necessário englobar saberes, aptidões e atitudes, que, numa situação social dinâmica, são sempre desiguais e múltiplos, pelo que se podem discernir vários níveis de complexidade. Beetham, Littlejohn & McGill (2012), analisando as práticas sociais das literacias digitais, lembram que:

we see situated knowledge practices as extending beyond technical competence, such as the ability to form letters in writing, or use a keyboard. Knowledge practices are meaningful and generative of meaning: they depend on the learner's previous experiences (Goodyear and Ellis, 2008), on dispositions such as confidence, self-efficacy and motivation (Candy, 1991), and on qualities of the environment where that practice takes place, including of course the available digital technologies (Engestrom, 1999). (Beetham, Littlejohn & McGill, 2012, p.2).

Se as práticas digitais são sempre situadas num contexto, e os contextos são múltiplos, plurais, então há sempre múltiplas formas de exercer competências digitais com significado (comunicando, informando, etc.). Por isso, Lankshear & Knoble (2008, p.7) afirmam que “engaging in these situated practices where we make meanings by relating texts to larger ways of doing and being is engaging in literacy – or, more accurately, literacies, since we are all apprenticed to more than one. To grasp this point is to grasp the importance of understanding that “digital literacy” must also be seen as digital literacies”. Portanto, numa perspectiva sociocultural, as práticas digitais são sempre mais ricas e complexas do que um mero conjunto de competências prescritivas, retiradas do seu contexto respetivo.

1.3.3.1.5. Vantagens educativas

De acordo com Lankshear & Knoble (2008, p.9), abordar a Literacia Digital em termos de Literacias Digitais tem uma vantagem acrescida a nível pedagógico. Tomar as práticas digitais no seu contexto, reconhecendo as competências exercidas quotidianamente nesse contexto, poderá ser um modo de criar pontes entre a aprendizagem prática (vivencial) fora da escola e a aprendizagem escolar (formal) dentro da escola, permitindo vencer assim desvantagens de alguns alunos que não têm no seu contexto familiar o treino das competências (linguísticas, culturais, etc.), que, por norma, são a base da aprendizagem escolar. Entendendo a literacia digital como práticas, e não como um alinhamento prescrito de competências, tem a vantagem de permitir construir “bridges between learners' existing interests in these practices and more formal scholarly purposes” (*ibid, idem*). Deste modo, o foco nas Literacias Digitais poderá ser um modo de

aplicar metodologias educativas centradas no aluno (e não no professor), ganhando-o para a aprendizagem, isto é, “digital literacies successfully recruit participants to learning and mastering them, and then translate these principles into effective approaches for pursuing bona fide educational ends” (*ibid, idem*). Além disso, para os mesmos autores, o valor dessas aprendizagens em contexto é muito maior, tem mais significado, pois trata-se de “situated meaning making”, ou seja,

participating in digital literacy practices like gaming, machinima, digital animating, fanfiction writing, blogging and the like, provides opportunities for gaining situated rather than merely verbal (or literal) meanings for concepts, processes and functions. Situated rather than literal meanings are, precisely, the kinds of meanings that underpin deep understanding and competence, whether in work practices or academic disciplines. (Lankshear & Knoble, 2008, p.13).

1.3.3.1.6. Superação do problema da Ambiguidade

Segundo Belshaw (2012, p.203) houve, durante muito tempo, um “unsustainable focus on an individual ‘digital literacy’; the equivalent of mono sound reproduction in a world of surround sound”. Portanto, o esforço de delinear uma definição singular de LD redundou sempre numa visão parcial, incompleta do espectro do digital, pois “to define something is to also define what it is not” (*idem*, p.220). O problema das definições é que “a singular definition of digital literacy will necessarily be exclusionary as it would simultaneously enhance, reverse, retrieve and obsolesce other aspects” (*ibid, idem*), aspectos que poderão ser contraditórios noutras definições. No entanto, adverte que “ambiguity surrounds us and is not a necessarily negative thing” (*idem*, p.16). Recorrendo aos trabalhos de Empson, Robinson e Abbott, ainda o autor considera que “ambiguous terms can be placed on a continuum of ambiguity” (*idem*, p.111), tal como se pode fazer com o conceito de LD. A ambiguidade é a possibilidade de se dar dois ou mais sentidos a um termo; “ambiguous terms suffer an imbalance in the denotative (surface-level) information and connotative (symbolic) information conveyed to individuals” (*idem*, p.95). Ora, aceitar esta oscilação de sentidos, entre o denotativo e o conotativo, cria uma margem que elimina entendimentos demasiado rígidos e estáticos. Portanto, o uso do

termo no plural, Literacias Digitais, contribui para a superação da ambiguidade inerente a toda a definição estática, abraçando o próprio sentido de ambiguidade; ou, como alerta o autor, “as ambiguity when defining terms such as ‘digital literacy’ cannot be avoided it would be best to acknowledge, understand and, indeed, embrace it” (*idem*, p.112).

1.3.3.1.7. A transitoriedade das literacias digitais

Uma vez que as tecnologias digitais estão sujeitas ao contínuo desenvolvimento tecnológico, influenciando constantemente mudanças nas LD, não é recomendável aceitar definições singulares que são estáticas e que ficam desatualizadas assim que acabam de ser propostas. Segundo Belshaw (2012, p.204), “digital literacies are transient: they change over time, may involve using different tools or developing different habits of mind, and almost always depend upon the context in which an individual finds herself”. Portanto, é mais recomendável o uso do termo no plural, pois, retendo uma flexibilidade que lhe advém da ambiguidade, é mais capaz de acomodar mudanças.

1.3.3.1.8. A mutabilidade dos contextos

A par de outros autores da área dos estudos socioculturais, Belshaw (2012, p. 218) acredita que “definitions need to be co-created within specific contexts to have power”, ou, ainda, “Context is key” (*idem*, p.222). E estando a interação social sujeita ao devir histórico, aberta a um contínuo de mudanças que alteram o contexto dessa interação, importa reter que “such ‘freezing’ of dynamic and fluid discourses is necessary for the sake of encoding, but can mean that definitions, frameworks and models either age quickly or are so vague as to be meaningless” (*idem*, p.153). Assim, é pertinente que uma concepção de Literacias Digitais assente em alicerces mais profundos, menos nos elementos superficiais do contexto e mais nos elementos profundos do contexto, que assente naquilo que é transversal a todos os contextos e que, como identificado precedentemente, releva da e para a Matriz da Literacia Digital. Para este autor, central na nossa clarificação do conceito de LD, que sintetizamos no quadro seguinte, “definitions emerging from the use of the matrix are understood as context-dependent, tentative and fallible, so future changes and revisions are not problematic. [...] Instead of one

overarching definition the focus is instead upon a set of context-dependent, evolving definitions” (*idem*, p.217).

Definição singular (Literacia Digital)	Definição plural (Literacias Digitais)
<ul style="list-style-type: none"> • Alcance universal • Sentido unitário • Definição Estática • Valor definitivo • Abstração • Objectividade (redução da ambiguidade) • Excludente 	<ul style="list-style-type: none"> • Alcance local (contexto) • Sentido múltiplo • Definição Dinâmica • Valor temporário (transitório) • Contextualização • Subjetividade (assume a ambiguidade) • Integrativa

Quadro: 1.1: Síntese comparativa entre uma definição singular e uma definição plural de LD

1.3.3.2. Tendências de evolução futura nas Literacias Digitais

Sem deixar de apoiar o atual paradigma das Literacias Digitais, Nichols & Stornaiuolo (2019, p.19), também antes citados, consideram que “the present model of digital literacies, with its expanded view of social practices, continues to offer generative avenues for research and pedagogy”, se bem que se detetem algumas limitações de cobertura, pois “with the proliferation of connective media and mobile technologies, there are times when our inherited models of digital literacies – focused on the skills and social practices of individuals – strains to accommodate the political and economic flows that underwrite contemporary digital activities”. Há, de facto, um território desbravado pelas tecnologias móveis e pelas “connective media” que não está coberto pelo paradigma, deixando assim questões sem resposta. Por exemplo, o código informático e os algoritmos estão a ter uma influência decisiva sobre aquilo que as pessoas fazem na internet, portanto é preciso estudar e compreender estes fenómenos e aquelas tecnologias. Analisando melhor os condicionamentos provocados pela tecnologia, igualmente a partir dos autores,

beneath the hardware itself, code is shaping how data is being generated and used; how algorithms are processing information; how interfaces are structuring user experience; how protocols are delimiting what actions are possible within the system; and how defaults define standards for usage. In bounding “technology” to objects themselves, our present model of digital literacy offers few resources for

tracing how these infrastructures interact with one another. (Nichols & Stornaiuolo, 2019, p.20).

Contrariamente a algumas expectativas, de progressiva integração das literacias prévias, ao ponto de se fundirem numa só literacia que as absorvesse, implicando, como consequência, a dissolução das literacias prévias, os autores apontam como caminho de futuro, dentro do paradigma, um “reassembling” das LD através da expansão do campo específico de cada uma das literacias prévias. Assim, em vez de fundir e unificar, sugerem explorar melhor os filões das linhagens de literacia que já existiam antes da supremacia do digital, também porque as práticas do digital a estudar não podem restringir-se à sua dimensão social, pelo contrário será de se acrescentar a dimensão sociotécnica, a dimensão socioeconómica e a dimensão sociohistórica; propõem então uma “multi-dimensional approach to digital literacy”, porquanto “putting these dimensions together, we can begin to map a broader terrain for digital literacy research” (p.20). Trata-se, portanto, da expansão do próprio paradigma das literacias digitais por via do regresso às origens de cada linhagem, “the concept’s foundations in computer, information, and media literacy”; numa palavra, “such a multidimensional framework positions educators and researchers to ask complex questions about which dimensions are animated in practice” (*ibid, idem*).

2. Perfil do Professor Bibliotecário no Digital

Hoje não se pode ignorar que as Bibliotecas Escolares (BE) estão a atravessar um período de mudanças significativas, existindo um consenso em validar que o Professor Bibliotecário (PB) “plays a unique and pivotal role in the learning community” (AASL, 1989, p.4) e que, portanto, é um dos seus pilares. Para Shannon (2002, p.9), deve ter características de “leadership and change agency”, pois terá de funcionar como “facilitator and as a leader and be proactive in articulating a vision for what library media programs can be”. O PB não pode ser considerado apenas um formador em técnicas de recolha de informação, mas também um especialista em aprendizagem, um catalisador

das aprendizagens (Stripling, 1996) e um “knowledge manager” (Barrett, 2006, s.p.).
Numa palavra, reconhecemos que:

The teacher-librarian is a highly skilled teacher, with competencies provided by a combination of teacher education, classroom experience and courses in teacher-librarianship and information studies. The teacher-librarian should be in the forefront of curriculum and staff development, familiar with the full range of instructional strategies and learning styles, able to organize time and resources, and active in professional concerns within the school and the district. (ATLC, 1997, p.2).

2.1. Competências do Professor Bibliotecário

Numa primeira camada de competências a considerar no desenho do perfil do PB para o séc. XXI, recordamos que o desempenho de excelência, ao nível dos *Standards of Professional Excellence for Teacher Librarians*, terá de reunir um conjunto de competências fundamentais, tanto de índole pessoal como de índole profissional. Efetivamente, a associação canadiana dos professores bibliotecários (ATLC) destaca um conjunto de competências pessoais, tão importantes quanto as competências profissionais:

Professional Competencies relate to the teacher-librarians' knowledge and skill in the areas of collaboration and leadership, curriculum and instruction, cooperative program planning and teaching, information resources, information access, technology, management and research, and the ability to apply these abilities as a basis for providing library and information services. (ATLC, 1997, p.3).

Entre as competências profissionais salientamos a capacidade de liderança, pois, dada a visão de futuro e inovação, que faz parte do seu ADN, o Professor Bibliotecário terá de funcionar como uma ‘locomotiva’ que puxa para o futuro, envolvendo outros membros da comunidade em equipas de trabalho. Segundo Barrett (2006, s.p.), “they need to become leaders in schools by serving on key committees, by developing a vision and by sharing that vision with others”. Exercer a capacidade de

liderança ajuda o professor bibliotecário a criar influência no seu local de trabalho e a questão da influência, como demonstram Henri & Boyd (2002), é, de facto, muito

importante para que o professor bibliotecário consiga desempenhar a sua ação pró-ativa no processo de aprendizagem dos alunos. (Ramos, 2014, p.1).

É através do exercício da sua capacidade de liderança que poderá vir a ter um papel transformador dentro da escola:

transformational leadership is about leadership that transforms rather than simply maintains the status quo; it is about leadership that brings about meaningful and purposeful change; it is about leadership grounded in actions and evidence that create the desired reality. Transformational leadership is about creating and enabling preferred futures, and this is achieved through people who are empowered to take evidence-based action. (Todd, 2001, p.17).

Segundo Todd (2001), o Professor Bibliotecário tem que ser um “partner-leader”, na medida em que a sua liderança é: “Purposeful leadership”, “Strategic leadership”, “Collaborative and creative leadership”, “Renewable leadership”, “Sustainable leadership”.

E, a par dos aspetos técnicos e profissionais, como aludido, há também um conjunto de competências pessoais indispensáveis para o bom exercício da profissão (empenho, flexibilidade, confiança, positividade, entre outras); ou seja:

Personal Competencies represent a set of skills, attitudes and values that enable teacher-librarians to work efficiently and effectively, be good communicators, focus on continuing learning throughout their careers, demonstrate the value-added nature of their contributions and thrive in the new world of education. (ATLC, 1997, p.3).

2.2. As quatro funções estruturantes do PB

Se antes o Professor Bibliotecário era visto apenas como um gestor dos espaços da Biblioteca Escolar e da sua coleção física, a partir de 1998, com a declaração **Information Power** da ALA (American Library Association), o perfil do PB tornou-se mais abrangente e dinâmico, e agora, com o acelerar da sociedade digital, essa tendência acentua-se ainda mais. Segundo Lowe (2000, p.2), os PB “are part of the solution” precisamente pelas funções alargadas que desempenha na escola, e que identifica desta forma:

In the opening chapter of *Information Power: Building Partnerships for Learning*, the authors describe a vision of the library media specialist in the information-rich society of the future. In their view, library media specialists of the future will need to wear many professional hats. These roles include four basic categories: teacher, instructional partner, information specialist, and program administrator. (Lowe, 2000, p.3).

Todavia, o que é esperado de um PB varia com o contexto e com as especificidades culturais. Em alguns casos, ainda que cada vez menos, o bibliotecário que trabalha na escola não chega a ter a experiência pedagógica de um professor. O Manifesto para a Biblioteca Escolar da IFLA e UNESCO reflete aquela diversidade:

O papel dos bibliotecários escolares varia consoante o orçamento, o currículo e as metodologias de ensino das escolas, de acordo com o quadro legal e financeiro nacional. Dependendo do contexto, existem áreas gerais nas quais é muito importante que os bibliotecários escolares possuam conhecimentos para poderem assegurar um funcionamento eficaz dos serviços: a gestão de recursos, a gestão de bibliotecas e de informação e a pedagogia. (Manifesto IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar, 2000, p.3).

Se regularmos a clarificação das funções principais do Professor Bibliotecário pela declaração *Information Power* (AASL, 1998, pp.4-5), teremos que discriminar as funções profissionais de um PB de acordo com quatro domínios que adiante sistematizamos e que desde já enunciámos: função docente (“*as teacher*”); função de co-docência ou parceria de instrução (“*as instructional partner*”); função de especialista em informação (“*as information specialist*”); função de gestão (“*as program administrator*”).

2.2.1. Função docente (“*as teacher*”)

O Professor Bibliotecário é um docente de formação e trabalha diretamente com os alunos, de acordo com um programa de atividades pedagógicas próprias integradas no currículo, de modo a detetar necessidades de informação e aprendizagem, podendo ser um promotor da leitura, da expressão escrita, da literacia da informação, com plenas capacidades pedagógicas em termos de estratégias e teorias da aprendizagem. No

quadro desta função, o PB tem que se inteirar dos novos paradigmas da aprendizagem. Se antes ainda era dominante o paradigma behaviorista, agora o paradigma dominante é o paradigma construtivista, segundo o qual o aluno é o agente primeiro na construção do conhecimento insuflando significado nas matérias com que trabalha. Se muda o paradigma teórico de aprendizagem, também mudam, por consequência, as práticas pedagógicas. As novas práticas pedagógicas, compatíveis com uma visão da BE como centro de construção de conhecimento, pressupõem, por exemplo, perspetivar o professor como um orientador ou treinador (*teaching through coaching*) a par de modelos como o *Resource-Based Learning*, o *Problem-Based Learning* ou o *Project-Based Learning*.

2.2.2. Função de co-docência ou parceria de instrução (“*as instructional partner*”)

Para além das atividades pedagógicas próprias, o PB trabalha em colaboração com os docentes de sala de aula (tanto no espaço-biblioteca como em sala de aula), integrando no seu trabalho o currículo das disciplinas em que colabora (Todd, 1995). No quadro desta função, o PB deve adotar práticas de trabalho colaborativo (efetivas, e não apenas de coordenação e cooperação) com os professores de sala de aula, e, ainda, imprimir na sua prática um cunho de liderança para a inovação pedagógica.

2.2.3. Função de especialista em informação (“*as information specialist*”)

A docência do PB tem um traço especializado na área da informação, pois é um perito habilitado em procurar, adquirir e avaliar recursos de informação em todos os formatos, bem como é conhecedor dos processos de pesquisa da informação, de tal forma que deveria assumir-se na escola como um “*chief information officer*” (CIO), pois este “oversees information services, systems, and resources, while delivering information and technology facilities, resources, and services” (Eisenberg & Miller, 2002, s.p.). Na verdade, esta componente profissional é dupla: por um lado, é um perito a trabalhar com a informação; por outro, é um perito em tecnologias de informação e comunicação (TIC), em especial no uso de ferramentas digitais, hoje indispensáveis para trabalhar a informação e, por conseguinte, promover a literacia da informação e dos media, o

chamado *software 2.0* (blogues, *wikis*, *podcasts*, redes sociais, etc.) que, segundo Asselin & Doiron (2008), poderá transformar as nossas BE em bibliotecas 2.0.

2.2.2.4. Função de Gestão (“*as program administrator*”)

O Professor Bibliotecário também é um gestor de todos os serviços da BE e deve assumir a liderança de condução da BE para o futuro, para o séc. XXI, por forma a que a sua missão continue a ser cumprida, ou seja, para que a BE possa continuar a servir as necessidades informativas dos seus utilizadores. Neste sentido, cabe-lhe definir as políticas e empreender uma gestão estratégica que consiga efetivamente implementar mudanças transformadoras que levem a BE para o futuro. Tal só se consegue com o devido planeamento e em relação colaborativa com a direção da escola e outros docentes.

2.3. Perfil do Professor Bibliotecário em Portugal

Pretendendo evitar agora o debate sobre se o modelo português acolhe integralmente, ou não, as boas práticas no campo das Bibliotecas Escolares, normalmente reconhecidas nos contextos norte-americano (Canadá e EUA) e australiano, não podíamos deixar de apontar os contornos das funções atribuídas ao PB no contexto português.

Começamos por lembrar que o fenómeno das Bibliotecas Escolares em Portugal é relativamente recente. O Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares só foi lançado em 1997 e o documento orientador para o efeito, “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares”, data de 1996. Nesse documento já aparece, pelo seu ponto 5.1, uma referência aos “Recursos Humanos e Formação”, identificando a necessidade da existência de um professor bibliotecário, e um resumo (ainda) genérico das funções que deveria desempenhar. Mas, não havendo então muitos profissionais qualificados para desempenhar tais funções, a preocupação situava-se num plano prospetivo, a preocupação era desenvolver planos de formação de professores para que viessem a ocupar as funções de PB.

Só com a publicação da Portaria 756/2009 se cria formalmente a função de PB, pelo que será neste documento que encontramos os primeiros indícios do perfil do Professor

Bibliotecário. É no Artigo 3.º, Conteúdo funcional, que se listam as funções do PB, distribuídas por 10 alíneas, onde já é notória a atribuição de responsabilidades em “assegurar o serviço de biblioteca”, na “articulação das actividades da biblioteca”, “gestão de recursos humanos”, gestão de “recursos materiais”, definição e operacionalização de uma “política de gestão dos recursos”, criando “redes de trabalho colaborativo”, entre outras. Contudo, parece-nos visível um certo desencontro entre a ambição que se encontra no preâmbulo da lei e o desenho das competências que se inscrevem no corpo da lei. Num dos parágrafos do preâmbulo da portaria, refere-se que a BE se assume “como estrutura inovadora, funcionando dentro e fora da escola, capaz de acompanhar e impulsionar as mudanças nas práticas educativas, necessárias para proporcionar o acesso à informação e ao conhecimento e o seu uso” (Portaria nº755/2009, p.4488). Porém, as competências atribuídas ao PB, nessa mesma portaria, parecem diminuídas face aos exemplos que encontramos nos contextos internacionais de referência. A título de exemplo, não se coloca ênfase na função de co-docência do PB, de acordo com um projeto de intervenção próprio, pelo que se toma a BE como um auxiliar à aprendizagem e não como um centro de aprendizagem por excelência.

Mais tarde, em 2015, aquela primeira portaria regulamentar é substituída pela Portaria 192-A/2015, com a qual se introduzem algumas alterações, nomeadamente na área pedagógica, apontando para soluções centradas no aluno. No preâmbulo desta segunda portaria é referido que a BE “se constitui como suporte fundamental não só para as atividades letivas mas também para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, bem como para a promoção de outras atividades complementares e de interação com a comunidade, garantindo a integração das suas atividades nos projetos educativos dos agrupamentos” (Portaria 192-A/2015, p.4518), reforçando, portanto, a ideia de BE enquanto centro de construção de conhecimento, que pressupõe a integração dos currículos e práticas pedagógicas colaborativas orientadas para o aluno. No entanto, e de novo, não se detetam grandes mudanças na parte do conteúdo funcional, pois as alíneas que enumeram as funções mantêm-se, de uma portaria para a outra, em geral, excetuando-se em pormenores mínimos.

Recentemente, em 2021, na linha do *Programa Rede de Bibliotecas Escolares: Quadro estratégico 2021-2027*, a RBE publicou o documento orientador *Professor Bibliotecário: um profissional em ação*, concebido tendo como objetivo “ajudar o professor bibliotecário a identificar áreas de melhoria, investindo num percurso que lhe permita gerir as bibliotecas escolares com proficiência” (2021, p.3). Ao identificar determinadas áreas de atuação como sendo mais importantes para cumprir os objetivos do referido *Quadro estratégico 2021-2027*, simultaneamente, identifica áreas do perfil do PB que são mais relevantes para o conseguir, designadamente são “cinco domínios – Liderança, Desenvolvimento Profissional, Ação Pedagógica, Gestão e Serviços, e Avaliação – e respetivos subdomínios e competências. Estas competências – complementares e sem hierarquia entre si – discriminam os conhecimentos, as capacidades e atitudes necessários para o exercício do cargo de professor bibliotecário” (*ibid, idem*).

O primeiro domínio de competências a destacar no modelo português é o da **Liderança**, e tem como subdomínios a ‘Visão Estratégica’ (“uma visão estratégica do papel da biblioteca”), a ‘Comunicação’ (“estratégias de comunicação adequadas”), a ‘Participação na definição das políticas da escola’ (“políticas e prioridades educativas da escola”), a ‘Promoção de uma cultura de colaboração’ (“trabalho em rede”), a ‘Promoção de uma cultura de inovação’ (“transformação das práticas organizacionais e pedagógicas”), e a ‘Liderança pelo exemplo’ (“Lidera através do exemplo e da prática”).

O segundo domínio de competências a destacar, do **Desenvolvimento Profissional**, tem como subdomínios os seguintes: ‘Conhecimento das tendências emergentes’ (“informado sobre as tendências emergentes na educação”), ‘Aprendizagem ao longo da vida’ (“investindo num processo contínuo e sistemático de aprendizagem”), ‘Promoção de oportunidades de formação’ (“formação formal e/ou informal”) e ‘Participação em comunidades de prática’ (“divulgação de boas práticas e/ou da publicação de trabalhos”).

O terceiro domínio, da **Ação Pedagógica**, tem como subdomínios a ‘Promoção da segurança e do bem-estar’ (“medidas para promover a segurança e o bem-estar físico”), a ‘Adequação da ação pedagógica a diferentes ambientes de aprendizagem’ (“Implementa programas formativos... articulação com o currículo... em situações de coensino”), a ‘Criação de oportunidades de aprendizagem variadas’ (“aprendizagem variadas, de sua

iniciativa ou em colaboração”), a ‘Promoção de iniciativas culturais’ (“iniciativas de âmbito cultural diversificadas”) e a ‘Participação na avaliação das aprendizagens’ (“avaliação, diversificando métodos, estratégias e instrumentos”).

O quarto domínio, de **Gestão e Serviços**, apresenta como subdomínios a ‘Inclusão e acessibilidade’ (“Adequa espaços, serviços e coleção às necessidades”), a ‘Gestão de recursos e espaços’ (“Gere uma equipa de professores, assistentes técnicos/operacionais e eventuais voluntários”, “gere o espaço físico e virtual da biblioteca”, “Gere eficazmente os recursos tecnológicos”), a ‘Gestão, desenvolvimento e curadoria da coleção’ [“seleciona recursos, em formato físico e digital”, “tratamento técnico da coleção física e digital”, “divulga recursos educativos abertos (REA)”, “atualiza a coleção física e digital e divulga-a”], a ‘Gestão orçamental’ (“Define e prioriza, em articulação com a direção da escola, necessidades orçamentais”), a ‘Aplicação da legislação de direitos de autor e conexos’ (“direitos de autor e direitos conexos”), a ‘Aplicação da política de privacidade’ (“proteção de dados pessoais”), a ‘Implementação de um serviço de referência’ (“serviço de referência presencial e a distância”), a ‘Presença em linha’ (“presença em linha estruturada, coerente e adequada”) e a ‘Implementação de estratégias de marketing’ (“promover os serviços e recursos”).

O quinto, e último, domínio de competências, atinente às **Práticas e Avaliação**, tem como subdomínios o ‘Planeamento do processo de avaliação’ (“processo de avaliação”), a ‘Implementação de procedimentos de avaliação’ (“evidências da ação da biblioteca”), a ‘Implementação de planos de melhoria’ (“implementa planos de melhoria”), a ‘Comunicação de resultados’ (“Apresenta os resultados da avaliação”) e a ‘Disseminação de boas práticas’ (“melhoria contínua e a inovação”).

2.4. Competências Digitais para Educadores (DigCompEdu)

Uma terceira camada de competências no perfil do PB para o séc. XXI terá de ser eminentemente digital. Hoje em dia, nenhuma das quatro funções principais que os organismos internacionais atribuem ao Professor Bibliotecário está apartada do uso de tecnologia digital. Dito de outro modo, para ser competente no assegurar de tais funções, o PB deve reunir competências digitais. Tanto como docente, como co-docente, como

especialista em informação ou como gestor, o PB tem de ser proficiente em competências digitais, pois tais competências são hoje transversais em todas as formas de literacia e não é possível promovê-las com eficácia sem esse domínio digital.

Desta forma, o perfil do PB para o séc. XXI tem que prever o domínio de um certo conjunto de competências digitais que sejam relevantes para o campo da educação, completando, assim, o leque de competências que fazem parte do perfil de um PB no séc. XXI. Para este efeito, retomamos o *European Framework for the Digital Competence of Educators*, mais conhecido por *DigCompEdu*, apresentado em 2017. Trata-se do modelo de competências digitais para a educação desenhado para o contexto europeu pelo *Joint Research Centre (JRC)* da Comissão Europeia, de certa forma o culminar do trabalho de investigação iniciado em 2005 com o trabalho de Martin & Grudziecki, e que contou com os contributos de Ala-Mutka, conforme explicitado. No âmbito do nosso estudo, adotamos a versão portuguesa do *DigCompEdu* (Lucas & Moreira, 2018), em que se reconhece que “os educadores precisam de um conjunto de competências digitais específicas para a sua profissão de modo a serem capazes de aproveitar o potencial das tecnologias digitais para melhorar e inovar a educação” (p.8). Ora, não poderíamos deixar de incluir nos educadores os Professores Bibliotecários. Portanto, consideramos que as “competências digitais específicas dos educadores europeus” (2018, p.9) selecionadas pelo *DigCompEdu* são as mesmas que também os PB devem desenvolver.

Importa ainda referir que este modelo é entendido como “um enquadramento de referência geral para desenvolvedores de modelos de competência digital, como sejam os estados membros, governos regionais, agências nacionais e regionais relevantes, as próprias instituições educativas” (*ibid, idem*); por outras palavras, o *DigCompEdu* facilita o desenvolvimento de outros modelos contextualmente situados.

O *DigCompEdu* prevê 22 competências elementares, organizadas em seis áreas, que são as seguintes: Envolvimento profissional (área 1); Recursos Digitais (área 2); Ensino e Aprendizagem (área 3); Avaliação (área 4); Capacitação dos aprendentes (área 5); e Promoção da competência digital dos aprendentes (área 6). Porém, as mais importantes, aquelas que constituem o núcleo central de competências digitais, são as competências das áreas 2 a 5, áreas que “explicam a competência pedagógica digital do educador, i.e.

as competências digitais que os educadores precisam para promover estratégias de ensino e aprendizagem eficientes, inclusivas e inovadoras” (*idem*, p.16).

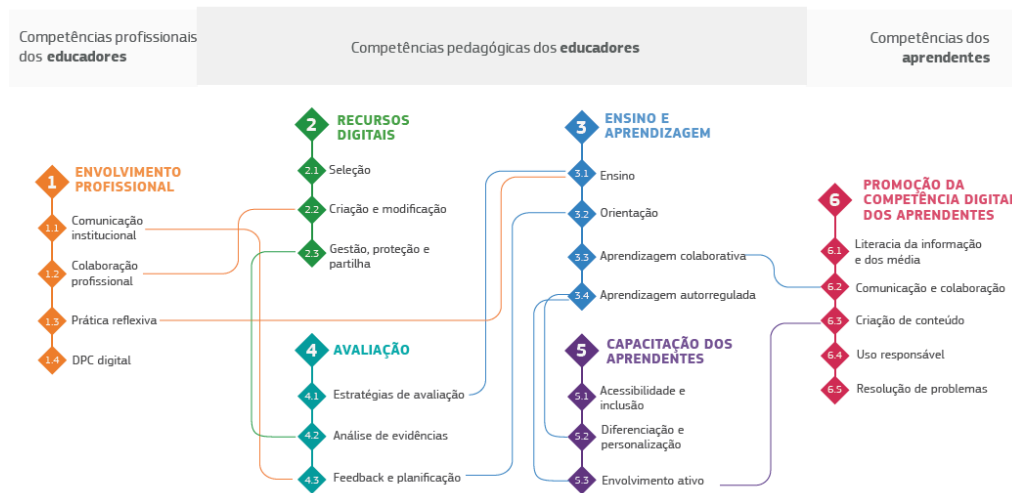


Figura: 1.7: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores
Lucas & Moreira (2018, p.8)

2.4.1. Envolvimento profissional

A área 1 identifica as competências necessárias no ambiente profissional do docente no digital. Portanto, é um conjunto de competências mais gerais e centra-se na “capacidade para utilizar tecnologias digitais, não só para melhorar o ensino, mas também para as interações profissionais com colegas, aprendentes, encarregados de educação e outras partes interessadas” (*idem*, p.19).

São 4 as competências previstas nesta área: **Comunicação institucional** (por exemplo: “Usar tecnologias digitais para melhorar a comunicação institucional com os aprendentes, encarregados de educação e terceiros”); **Colaboração profissional** (por exemplo: “Usar tecnologias digitais para colaborar com outros educadores, partilhar e trocar conhecimento e experiência, bem como para inovar práticas pedagógicas de forma colaborativa”); **Prática reflexiva** (por exemplo: “Refletir individualmente e coletivamente, avaliar criticamente e desenvolver ativamente a sua prática pedagógica digital e a da sua comunidade educativa”); **Desenvolvimento Profissional Contínuo Digital** (por exemplo: “Usar fontes e recursos digitais para desenvolvimento profissional contínuo.”).

2.4.2. Recursos Digitais

A área 2 é uma das áreas de competências centrais e diz imediatamente respeito às competências pedagógicas digitais necessárias para implementar práticas de ensino/aprendizagem inovadoras em contexto digital. Portanto, é um conjunto de competências que está no coração da atividade docente, para a qual é preciso saber identificar e selecionar “os recursos que melhor se adequam aos seus objetivos de aprendizagem, grupo de aprendentes e estilo de ensino; para estruturar a riqueza de materiais, estabelecer ligações e modificar, adicionar e desenvolver recursos digitais para apoiar a sua prática” (*idem*, p.20).

São 3 as competências previstas nesta área: **Seleção** (por exemplo: “Identificar, avaliar e selecionar recursos digitais para o ensino e aprendizagem. Ter em consideração o objetivo específico de aprendizagem, o contexto, a abordagem pedagógica e o grupo de aprendentes, ao selecionar recursos digitais e planificar a sua utilização”); **Criação e modificação** (por exemplo: “Modificar e desenvolver recursos existentes com licença aberta e outros recursos onde tal é permitido. Criar ou cocriar novos recursos educativos digitais”); **Gestão, proteção e partilha** (por exemplo: “Organizar conteúdo digital e disponibilizá-lo aos aprendentes, encarregados de educação e outros educadores. Proteger eficazmente conteúdo digital sensível. Respeitar e aplicar corretamente regras de privacidade e de direitos de autor. Compreender a utilização e criação de licenças abertas e de recursos educativos abertos”).

2.4.3. Ensino e Aprendizagem

A área 3 é outra das áreas do núcleo mais importante e também faz parte da essência da atividade docente, para a qual concorre a capacidade de “orquestrar efetivamente a utilização de tecnologias digitais nas diferentes fases e configurações do processo de aprendizagem” (*ibid, idem*). É nesta área que se encontra a competência mais importante no universo docente e, por isso, a mais importante do *framework*: a competência de ensinar, definida como a “formulação, planificação e implementação da utilização de tecnologias digitais em diferentes fases do processo de aprendizagem” (*ibid, idem*).

São 4 as competências previstas nesta área: **Ensino** (por exemplo: “Planificar e implementar dispositivos e recursos digitais no processo de ensino, de modo a melhorar a eficácia das intervenções pedagógicas. Gerir e orquestrar adequadamente estratégias de ensino digital. Experimentar e desenvolver novos formatos e métodos pedagógicos para o ensino”); **Orientação** (por exemplo: “Usar tecnologias e serviços digitais para melhorar a interação com os aprendentes, individual e coletivamente, dentro e fora da sessão de aprendizagem. Usar tecnologias digitais para proporcionar orientação e assistência oportuna e dirigida”); **Aprendizagem colaborativa** (por exemplo: “Usar tecnologias digitais para promover e melhorar a colaboração do aprendente. Permitir que os aprendentes usem tecnologias digitais enquanto parte de tarefas colaborativas”); **Aprendizagem autorregulada** (por exemplo: “Usar tecnologias digitais para apoiar a aprendizagem autorregulada dos aprendentes”).

2.4.4. Avaliação

A área 4 também é uma área de competência central para os educadores, pois reporta-se à avaliação das aprendizagens. Um educador digitalmente competente pode selecionar ferramentas pedagógicas que facilitem a recolha de dados para efeitos de avaliação e, ao mesmo tempo, realizar uma monitorização da evolução das aprendizagens dos alunos, pois a “utilização de tecnologias digitais na educação, quer para a avaliação, aprendizagem, administração ou outros objetivos, resulta numa ampla gama de dados disponíveis sobre o comportamento individual de aprendizagem de cada aprendente” (*idem*, p.21).

São 3 as competências previstas nesta área: **Estratégias de avaliação** (“Usar tecnologias digitais para a avaliação formativa e sumativa. Melhorar a diversidade e adequação dos formatos e abordagens de avaliação”); **Análise de evidências** (“Produzir, selecionar, analisar criticamente e interpretar evidências digitais sobre a atividade, desempenho e progresso do aprendente, de modo a informar o ensino e aprendizagem”); **Feedback e planificação** (“Usar tecnologias digitais para fornecer feedback oportuno e direcionado aos aprendentes. Adaptar estratégias de ensino e proporcionar apoio direcionado, com base nas evidências geradas pelas tecnologias digitais utilizadas.”).

2.4.5. Capacitação dos Aprendentes

A área 5 reúne um conjunto de competências relacionadas com a capacidade do docente se ajustar ou adaptar às características de aprendizagem dos alunos, ou seja, a “estratégias pedagógicas centradas no aprendente” e ao “envolvimento ativo dos aprendentes no processo de aprendizagem e sua apropriação” (*idem*, p.22). De facto, as ferramentas digitais “podem ser usadas para facilitar o envolvimento ativo dos aprendentes”, ao mesmo tempo que se cuida da diferenciação pedagógica “em sala de aula e da educação personalizada, ao proporcionarem a realização de atividades de aprendizagem adaptadas ao nível de competência, interesses e necessidades de cada aprendente” (*ibid, idem*).

São 3 as competências previstas nesta área: **Acessibilidade e inclusão** (por exemplo: “Ter em consideração e dar resposta às expectativas, capacidades, usos e conceções erróneas (digitais) dos aprendentes, bem como ao uso contextual, físico e cognitivo que fazem das tecnologias digitais”); **Diferenciação e personalização** (por exemplo: “Usar tecnologias digitais para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos aprendentes, permitindo que estes progridam a diferentes níveis e velocidades e sigam caminhos e objetivos de aprendizagem individuais”); **Envolvimento ativo** (por exemplo: “Usar tecnologias digitais para promover o envolvimento ativo e criativo dos aprendentes com um assunto específico. Usar tecnologias digitais no âmbito de estratégias pedagógicas que fomentem as competências transversais dos aprendentes, a reflexão profunda e a expressão criativa”).

2.4.6. Promoção da Competência Digital dos Aprendentes

A área 6 é uma área de competências complementar que se centra já não nas competências a desenvolver pelos docentes, mas nas competências que deveria ser capaz de apoiar os alunos a desenvolver; trata-se da “capacidade para promover a competência digital dos aprendentes [e] é uma parte integrante da competência digital dos educadores” (*idem*, p.23). Nesta área há uma coincidência com as áreas de competência digital para os cidadãos, previstas no *framework* DigComp 2.1.

São 5 as competências previstas nesta área: **Literacia da informação e dos média** (por exemplo: “Incorporar atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes articulem necessidades de informação; encontrem informação e recursos em ambientes digitais; organizem, processem, analisem e interpretem informação; e comparem e avaliem criticamente a credibilidade e a fiabilidade da informação e das suas fontes”); **Comunicação e colaboração digital** (por exemplo: “Incorporar atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes usem, eficaz e responsabilmente, tecnologias digitais para comunicação, colaboração e participação cívica); **Criação de conteúdo digital** (por exemplo: “Incorporar atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes se expressem através de meios digitais, modifiquem e criem conteúdo digital em diferentes formatos. Ensinar aos aprendentes como os direitos de autor e as licenças se aplicam ao conteúdo digital, como referenciar fontes e atribuir licenças”); **Uso responsável** (por exemplo: “Tomar medidas que garantam o bem-estar físico, psicológico e social dos aprendentes enquanto usam tecnologias digitais. Capacitar os aprendentes para gerir riscos e usar tecnologias digitais de forma segura e responsável”); **Resolução de problemas digitais** (por exemplo: “Incorporar atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes identifiquem e resolvam problemas técnicos ou transfiram criativamente conhecimento tecnológico para novas situações”).

PARTE II
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. A investigação em educação

A Educação é um dos campos de investigação das ciências sociais e humanas (CSH). O estudo no campo da Educação partilha com os outros campos das CSH as características de multiplicidade de abordagens possíveis e a dependência contextual, mas porventura ultrapassa-os na complexidade. Segundo Amado (2014, p.19-20), “investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos”. A Educação é um fenómeno social complexo, é intrinsecamente humano, confunde-se com a própria humanidade. Não é possível falar-se do Humano sem se falar de Educação, no seu sentido geral, como processo de socialização. Num sentido mais estrito de Educação, tanto é objeto de estudo o que diga respeito ao aluno e ao seu contexto, como ao professor e ao seu contexto, como à interação professor-aluno, ao grupo-turma, à escola, ao sistema educativo, à família, às bibliotecas, instituições e políticas culturais, aos contextos culturais, etc. Esta plêiade de dimensões passíveis de ser investigada dentro do fenómeno educativo impede que a investigação se restrinja à linguagem matemática e à intenção de medir, pois seria uma linguagem demasiado pobre para traduzir as riquezas humanas.

Nos últimos vinte anos, considera Aires (2015, p.6), “desencadeou-se uma revolução silenciosa no seio das Ciências Sociais e Humanas que se tem traduzido no aprofundamento teórico e metodológico de modelos de investigação divergentes do paradigma positivista”. De facto, a complexidade do fenómeno educativo (a educação em geral e a atividade educativa em particular), com todas as suas diferentes facetas e cambiantes, impõe que se recorra a uma multiplicidade de procedimentos e metodologias de investigação, por vezes de naturezas diferentes. Atualmente, o estudo dos temas da Educação apresenta predominantemente uma natureza qualitativa. A perspectiva qualitativa da investigação, ou, mais simplesmente, da investigação qualitativa, verifica-se quando o objetivo é compreender profundamente um fenómeno humano, o que requer atenção a tudo o que preenche o contexto em que o fenómeno ocorre. Para isso, o cientista “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Freixo, 2012, p.173).

Segundo Coutinho (2021, p.28), “o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar *ideias*, de descobrir *significados* nas *ações individuais* e nas *interações sociais* a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo”. Sendo este o posicionamento do investigador, o seu raciocínio é sobretudo indutivo, pois, como refere, “a interrelação do investigador com a realidade que estuda faz com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem” (*ibid, idem*).

A tarefa intelectual dominante na investigação qualitativa é a descrição e a interpretação, e não tanto a mensuração. Como a interpretação requer uma sensibilidade propriamente humana, é preciso aceitar a subjetividade intrínseca ao investigador, que é o responsável máximo por conceder significados ao que é observado. Deste modo, as competências pessoais (as suas atitudes, os seus valores éticos) e técnicas do investigador são determinantes ao nível dos resultados da investigação. Na investigação qualitativa a pessoa do investigador tem uma proximidade subjetiva em relação ao objeto de estudo (muitas vezes outras pessoas – alunos, professores, formadores e membros da comunidade educativa), ao ponto de se afirmar que “a ‘pessoa do investigador’ se torna no principal ‘instrumento’ deste tipo de investigação” (Amado, 2014, p.12).

Segundo Aires (2015, p.13), a investigação qualitativa é considerada “um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas” e é “multiparadigmática no seu *focus* e os investigadores que a praticam são sensíveis ao valor da aproximação multimetódica”. Como explicita Amado (2014):

A investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos informados (teórica, metodológica e tecnicamente) e treinados para o efeito; pesquisa que tem como objetivo obter junto dos sujeitos a investigar (amostras não estatísticas, casos individuais e casos múltiplos) a informação e a compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e de construir a vida); trata-se de uma compreensão que se deve alcançar tendo em conta os contextos humanos

(institucionais, sociais e culturais) em que aqueles fenômenos de atribuição de sentido se verificam e tornam únicos (perspetiva naturalista, ecológica); quando for oportuno, a curto ou a médio prazo, direta ou indiretamente, mediante a aplicação desse conhecimento ou, até, mediante o processo da sua construção, a investigação qualitativa visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto. (Amado, 2014, p.15).

Dada a complexidade dos temas das ciências humanas, e mais especificamente da Educação, a investigação qualitativa obedece a princípios teóricos multiparadigmáticos, ou seja, não há o primado de um paradigma científico, mas vários ao mesmo tempo, sem os quais, em conjunto, a complexidade não seria retratada. Na investigação qualitativa é possível adotar: o paradigma hipotético-dedutivo (modelo explicativo, através do estabelecimento empírico de relações causa-efeito e por aplicação de métodos experimentais – hipotético-dedutivo – sobre amostras estatisticamente significativas, em busca das regularidades sustentáveis que permitem a formulação de leis generalizáveis); o paradigma fenomenológico-interpretativo (modelo interpretativo, que relewa da atribuição de significado às vivências dos atores da situação social em análise, lançando a compreensão e interpretação de todas as variáveis do contexto em que essa situação social acontece); o paradigma sócio-crítico (modelo transformista, que tem por objetivo detetar problemas sociais e erradicá-los, pela ação do investigador, transformando a sociedade); e os paradigmas da pós-modernidade (rejeitando as grandes meta-narrativas, tomando como critério de verdade a ‘utilidade’ e implicando-se os investigados no destino da investigação).

Depois das etapas de recolha e análise de dados ainda vem outra etapa importante, muito próxima da análise de dados, que é a etapa de validação de resultados. O produto da investigação tem que ser também examinado por olhares críticos, de modo a afastar qualquer problema que possa pôr em questão a respetiva credibilidade.

No caso da investigação qualitativa essa preocupação ainda é maior, pois não desapareceram os olhares críticos que pretendem lançar o descrédito sobre os produtos deste tipo de investigação. Muitos autores consideram que “o tribunal da razão científica é composto apenas por jurados com posições bem próximas do positivismo”, portanto, “o

peso que a tradição e a cultura atual conferem ao paradigma hipotético-dedutivo” ainda é adverso à investigação qualitativa (Amado, 2014, p.353).

Na investigação qualitativa lida-se com a “qualidade das entidades estudadas” e inerentes “processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis” (*idem*, p.40) e cuja “significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes” (*idem*, p.41). É, por isso, dependente de múltiplos condicionalismos (sociais, políticos, culturais, pessoais e instrumentais), que implicam o assumir de um certo relativismo. Ora, aplicar os critérios tradicionais neste âmbito é incompatível com a variedade de processos de investigação qualitativa existentes.

Importa igualmente reconhecer que são diferentes os modos de atestar a validade científica dos conhecimentos obtidos através de uma investigação quantitativa dos de uma investigação qualitativa. Ou seja, os critérios clássicos de cientificidade não se aplicam da mesma forma na investigação quantitativa e na investigação qualitativa. O modo como cada tipo de investigação responde ao problema do Valor da Verdade, Aplicabilidade dos Conhecimentos, Consistência do Método e Neutralidade dão origem a duas modalidades de validação diferentes.

Numa investigação quantitativa, os critérios tradicionais são os mesmos critérios epistemológicos de cientificidade à luz do paradigma hipotético-dedutivo: validade, fiabilidade e objetividade. Afinal os critérios de valor universal que qualquer investigador experimental (em qualquer parte do mundo e em qualquer que fosse o objeto quantitativo de estudo) saberia seguir sem gerar polémica.

Uma vez que a investigação qualitativa é multiparadigmática, os critérios de validação têm sido plurais, muitas vezes variando de acordo com a perspetiva paradigmática assumida. Ou seja, os critérios de validação são escolhidos caso a caso, em vez de terem aplicabilidade universal. Como a expressão critérios de cientificidade tem uma carga positivista, muitos investigadores preferem, inclusive, afastar-se dessa designação e optar por designá-los de critérios de qualidade, a par de outras designações possíveis que Tracy (2010, p.837) menciona quando refere que “the literature is brimming with criteria for qualitative goodness including concepts such as catalytic validity (Lather, 1986),

empathetic validity (Dadds, 2008), crystallization (Richardson, 2000b), tacit knowledge (Altheide & Jonhson, 1994), transferability (Lincoln & Guba, 1985)”.

Amado (2014) defende que a validação ecológica ou naturalista, própria do paradigma fenomenológico-interpretativo, assenta nos seguintes critérios de qualidade: a credibilidade, a transferibilidade, a confiança e a confirmabilidade. Primeiro, segundo o autor o que importa “garantir é a credibilidade do processo e das conclusões, dada a natureza dos instrumentos, a forte dependência de todo o processo relativamente à essência da interação estabelecida entre observador e observado e, ainda, dada a natureza dos objetivos deste tipo de investigação”, o que corresponde à credibilidade descritiva, à credibilidade interpretativa e à credibilidade teórica (e não à validade interna). Sob a égide da transferibilidade procura-se não a generalização, mas saber “até que ponto as conclusões podem ser transferidas para outros contextos relativamente próximos e homogêneos” (*idem*, p.365). Terceiro, pretende-se a confiança (e não a fiabilidade), “a confiança nas intenções e nos processos metodológicos do investigador”; existe, pois, uma preocupação “não com os instrumentos *per se*, mas sim com a consistência do estilo interativo do investigador, do tipo de registo de análise dos dados e da interpretação que este faz dos significados individuais captados durante o trabalho de campo com os participantes” (*idem*, p.366). Quarto, e ainda segundo o autor (*idem*, p.368), a confirmabilidade traduz não a objectividade, mas uma certa imparcialidade sem apartar a intersubjetividade, o que passa pelo combate contra os “preconceitos do investigador (*research bias*) e a reatividade das pessoas investigadas (*reactivity*)”.

Numa tentativa de ultrapassar a variabilidade de critérios de investigação que a diversidade de paradigmas na investigação qualitativa pressupõe, Tracy (2010, p.837) propôs critérios de qualidade universais capazes de transcender a circunscrição paradigmática, isto é, “*universal* hallmarks for high quality qualitative methods across paradigms – and differentiates these from mean practices”. De acordo com os “Eight ‘Big-Tent’ Criteria for Excellent Qualitative Research” (Tracy, 2010), uma investigação qualitativa de alta qualidade é aquela que tem:

1. “Worthy topic”, ou seja, aborda temas altamente relevantes, interessantes, tratados de maneira profunda;

2. “Rich Rigor”, ou seja, mostra abundante rigor em termos de construções teóricas, dados e tempo no campo, amostras, contexto, entre outros;
3. “Sincerity”, ou seja, revela sinceridade e transparência em relação a pressupostos e ao relacionamento entre o autor e o contexto;
4. “Credibility”, ou seja, é credível, por apresentar uma análise interpretativa dos dados plausível e persuasiva (descrições espessas, detalhes concretos, mostrar em vez de dizer, etc.);
5. “Resonance”, ou seja, provoca um impacto que ressoa na audiência e noutros contextos, vertendo luz sobre a experiência de outros;
6. “Significant Contribution”, ou seja, traz uma contribuição significativa (teórica, metodológica, aplicada);
7. “Ethical”, ou seja, respeita todos os princípios éticos na relação entre o investigador e os participantes;
8. “Meaningful Coherence”), ou seja, apresenta coerência interna, por atingir os propósitos que lançaram a investigação, usando os métodos adequados e atingindo significados que se interconectam com o disposto na literatura.

1.1. Fases e etapas da investigação em educação

O processo de investigação científica serve-se de um caminho reconhecível para todos os cientistas, ou seja, dispõe de um método que configura as características de cientificidade do trabalho realizado. Porém, esse trabalho contém nuances, consoante a modalidade de investigação que se empreende, ou qualitativa ou quantitativa, apesar de, no essencial, as etapas serem bastante similares. Dentro de cada etapa poderão existir procedimentos diferentes, que se ajustam a objetos de estudo diferentes e a métodos e técnicas diferentes, mas, segundo Coutinho (2021, p.39), são muitos os “pontos críticos de coincidência entre metodologias quantitativas e qualitativas”, nomeadamente a necessidade de ‘bases conceptuais’, a definição do ‘problema de investigação’, a seleção da ‘metodologia de investigação’, a realização do ‘plano/desenho’, a recolha de ‘dados: sujeitos e instrumentos’, a ‘análise de dados’ e as ‘conclusões’. Muitos autores convergem em afirmar que há três fases gerais comuns a todos os processos científicos,

pese embora as designações variarem. Por exemplo, no entender de Quivy & Campenhoudt (2008, p.27), essas três fases correspondem aos “três atos do procedimento” científico, a saber, a Ruptura (que vai da pergunta de partida ao problema), a Construção (que vai do problema ao modelo de análise) e a Verificação (que vai da observação às conclusões). Para Freixo (2012), cuja terminologia adotamos, a melhor designação para essas três fases gerais será a seguinte: 1) Fase conceptual do processo de investigação; 2) Fase metodológica do processo de investigação; 3) Fase Empírica do processo de investigação.

1.1.1. Fase conceptual do processo de investigação

As tarefas científicas mais importantes na primeira fase do processo de investigação são a definição do problema e a revisão da literatura. Quivy & Campenhoudt (2008, p.26) designam esta fase como a “fase de Ruptura”, porque consideram que, enquanto se está a explorar a pertinência de um problema, se procura “romper com os preconceitos e as falsas evidências, que somente nos dão a ilusão de compreendermos as coisas”. Portanto, antes de ir para o “campo” e de aplicar as metodologias que domina, o investigador tem primeiro que formular o problema a estudar, que não é uma questão de menor importância. Um problema mal formulado, ou desprovido de pertinência científica, não conduz a nenhum contributo ou resultado; pelo contrário, um problema formulado com perspicácia, pode conduzir a grandes descobertas, até durante a própria investigação. O modo como o problema é formulado tem implicações decisivas na escolha metodológica; para Amado (2014, p.119), “o modo como se formula o problema é, pois, fundamental para se desenhar o caminho que se há-de tomar em termos de metodologia de pesquisa”. A definição do problema a estudar não se pode desvincular da revisão da literatura. Para clarificar e estudar o problema é necessário proceder a muitas leituras, é necessário recolher informação nos textos fundamentais na área do objeto de estudo escolhido, pois “uma revisão inicial da literatura, desde logo, é considerada por alguns autores como assumindo particular importância na identificação e sustentação do problema” (Freixo, 2012, p.184). Segundo Coutinho (2021, p.59), a revisão da literatura “consiste na identificação, localização e análise de documentos que contêm informação relacionada

com o tema de uma investigação específica” e que, por conseguinte, tem por objetivo “estabelecer um vínculo entre o conhecimento existente sobre o tema – o chamado estado da arte – e o problema que se pretende investigar (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010)”. Assim, estabelecido o estado da arte, chega-se a “um quadro teórico que lhe serve de referente” (Coutinho, 2021, p.219).

Em suma, a fase conceptual do processo de investigação é uma fase de ‘gabinete’, essencialmente intelectual e teórica; é a fase preparatória onde as ideias se “tornam” problemas e estes se tornam perguntas, e estas depois se tornam hipóteses interpretativas, o que implica a leitura de vasta documentação e a elaboração de revisão da literatura sobre o tema, até se tornar claro o objeto de estudo que se pretende investigar.

1.1.2. Fase metodológica do processo de investigação

Segundo Freixo (2012, p.205), “a fase metodológica inclui todos os elementos que ajudam a conferir à investigação um caminho ou direção”. Tendo claro o problema que se pretende investigar, passa-se à fase em que é preciso traçar um desenho da investigação (*research design*). O mesmo autor considera que “a opção por este ou por aquele procedimento ou desenho depende do problema em concreto e da situação dos conhecimentos à volta desse mesmo problema”. Quivy & Campenhoudt (2008, p.26) designam esta segunda fase como a “fase de Construção”, porque consideram que antes de se avançar para o terreno é necessário construir um “sistema conceptual organizado, susceptível de exprimir a lógica que o investigador supõe estar na base do fenómeno”, como também, construir “o plano de pesquisa a definir, as operações a aplicar e as consequências que logicamente devem esperar-se”.

De acordo com Freixo (2012, p.209), “o desenho de investigação é o plano lógico elaborado e utilizado pelo investigador para obter respostas às questões de investigação, especificando qual o tipo de investigação que utilizará”. Trata-se, portanto, de uma fase de escolhas metodológicas tanto em termos de método a aplicar, como em termos de técnicas de recolha de dados e respetivos instrumentos de recolha de dados, como ainda em termos de técnicas de análise de dados. É especialmente importante a clarificação do

processo da amostragem e a coerente conceção de um instrumento para recolha de dados empíricos.

Em suma, a fase metodológica do processo de investigação é aquela fase intermédia em que se procura ajustar ao objeto de estudo, entretanto delimitado, uma estratégia metodológica adequada, o que implica o desenho de um plano de investigação, no qual se inscreve o método, bem como as técnicas de recolha de dados e as técnicas de análise de dados.

1.1.3. Fase empírica do processo de investigação

Estando formulado o problema em estudo, estando completo o desenho do projeto de investigação, chega a terceira fase do processo de investigação. O investigador sai, finalmente, do ‘gabinete’ e vai para o ‘terreno’, ou seja, vai confrontar-se com a realidade. É a fase da implementação do que foi planeado, entrando em contacto direto com os sujeitos da amostra, e, de acordo com a metodologia adotada, aplica as várias técnicas que lhe oferecem os dados sobre os quais pretende refletir para encontrar uma resposta ao problema em estudo.

Em suma, a fase empírica do processo de investigação corresponde ao momento em que o investigador executa o projeto de investigação anteriormente desenhado, sendo, por isso, o momento em que vai ser feita a recolha de dados, a sua organização e, por fim, a sua análise, a que se seguirá ainda a apresentação e a discussão dos resultados.

2. Métodos, Técnicas e Instrumentos

2.1. Estudo de Caso

Nesta investigação, optámos por adotar o método de Estudo de Caso, por se constatar ser o mais adequado ao nosso objeto de investigação; esclarecendo, o caso corresponde aos Professores Bibliotecários em escolas com Ensino Secundário na cidade de Coimbra.

O estudo de caso “pode consistir”, como informa Amado (2014, p.122), “no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de

mudanças ocorridas numa região, etc.” Ou, como referem Cohen, Manion & Morrison (2007, p.272), “it is ‘the study of an instance in action’”, ou seja,

the single instance is of a bounded system, for example a child, a clique, a class, a school, a community. It provides a unique example of real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles. (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p.272).

Esta estratégia é aplicável em vários domínios, político, económico, social, e, também, no domínio da educação. Segundo Ponte (1994, p.2), o investigador que opta pelo estudo de caso “não pretende modificar a situação, mas compreendê-la tal como ela é”. O investigador está interessado em encontrar o que há de realmente específico naquele “caso” que pretende estudar. Como explicita o autor,

uma característica muito importante dos estudos de caso é este carácter particularístico – debruçamo-nos sobre um caso, uma situação específica que supomos ser especial e única, pelo menos em certos aspectos. Deste modo, o objetivo do estudo de caso é descobrir o que há de mais essencial e característico nessa entidade de modo a contribuir para a compreensão do fenómeno que nos interessa. (Ponte, 2013, p.21).

Em virtude deste cuidado de estudar em detalhe, a característica mais forte do Estudo de Caso é a componente descritiva, ou seja, “apoia-se numa “descrição grossa” (*thick description*), isto é, factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa do seu objeto de estudo” (Ponte, 1994, p.2). Segundo Coutinho (2021, p. 335), “examina-se o caso (ou um pequeno número de casos) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade”. Inerente a este tipo de processos está uma natureza empírica, pois baseia-se numa recolha sistemática de dados sobre esse objeto de estudo. Adverte Ponte (2013, p.21) que “esta recolha deve ser detalhada e tanto quanto possível completa, usando fontes de evidência diversificadas de forma a obter um quadro global do objeto e não apenas um quadro parcial”.

Mas sendo o estudo de “algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (Ponte, 1994, p.3), não resulta de uma intervenção conduzida e controlada pelo investigador. Na verdade, “este tipo de investigação não é experimental. Recorre-se a ele quando não se

tem controlo sobre os acontecimentos e não é portanto possível ou desejável manipular as potenciais causas do comportamento dos participantes (Merriam, 1988; Yin, 1984)” (*ibid, idem*).

Podemos dizer que no Estudo de Caso se dá muita importância ao contexto, pois “estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos (Yin, 1984)” ; por outras palavras, “baseia-se fortemente em trabalho de campo ou em análise documental” (*ibid, idem*).

Apesar de a descrição ser essencial no Estudo de Caso, não pode deixar de ter uma componente analítica. Segundo Ponte (2013, p.28), “para além da descrição é importante que o caso tenha profundidade analítica, fazendo ressaltar ideias importantes”. Mais do que descrever, é importante interrogar os dados empíricos recolhidos, confrontá-los com outros dados e, por análise, fazê-los falar. Ou conforme esclarece ainda o autor, “o importante num caso é percebê-lo em profundidade, aprender o mais possível com ele. Por isso, o estudo de caso é importante não tanto pela descrição, embora esta seja indispensável, mas é importante pela discussão que se pode fazer a partir do caso, em relação a aspectos de natureza teórica” (*ibid, idem*).

Em síntese, convocamos as palavras de Coutinho (2021, p.336) para afirmar que o Estudo de Caso é “uma **investigação empírica** (Yin, 1994); que se baseia no **raciocínio indutivo** (Gómez et al., 1996); que depende fortemente do **trabalho de campo** (Punch, 1998); que **não é experimental** (Ponte, 1994); que se baseia em **fontes de dados múltiplas e variadas** (Yin, 1994)”.

Como em todas as estratégias metodológicas, no Estudo de Caso há vantagens e desvantagens. Tendo por base o quadro “Strengths and weaknesses of case study” proposto por Cohen, Manion & Morrison (2007), cuja fonte maior é Nisbet & Watt (1984), entre os problemas que se levantam está a dificuldade de delimitar congruentemente o “caso” a estudar; também a dificuldade em seleccionar um caso que seja relevante (a escolha depende de determinadas bases teóricas); a recolha da informação descritiva é feita muitas vezes por um observador participante, o que acrescenta uma carga subjetiva

e pessoal, o que dificulta o “cross-checking” ou triangulação do valor das informações; há o risco de conter uma perspectiva tendenciosa, dada a carga subjetiva do observador.

Todavia, tem também vantagens, nomeadamente: pode ser conduzido por um só investigador, sem exigir uma equipa de investigação; providencia “insights” sobre outros estudos de casos, ajudando assim na interpretação; são muito fortes em “realidade”, pois são descrições da realidade observada e não dependem de cenários montados e controlados; captam facetas únicas, singulares, que de outro seriam perdidas nos processos de generalização; são fáceis de compreender por largas audiências (não apenas pelo público académico), pois a linguagem usada é simples (não é a linguagem técnica dos cientistas experimentais).

Para Ponte (2013, p.30), os “estudos de caso têm de satisfazer todos os critérios de qualidade da investigação em educação”. Mas, salienta um: “o seu carácter único. Um estudo de caso deve levar a perceber o que há específico no caso” (*ibid, idem*). Na sua perspetiva, os mais importantes critérios de qualidade, a usar na avaliação da investigação por Estudo de caso, são os propostos por Goetz & LeCompte (1984), e informa que

sugerem [...] (a) adequação, b) clareza, (c) carácter completo, (d) credibilidade, e (e) significado. Estas autoras apontam ainda dois possíveis critérios adicionais, a utilizar para os estudos de caso de natureza excepcional: (f) a criatividade e (g) o carácter único. Estes sete critérios são referidos a oito componentes fundamentais do estudo:

§ Problema e objetos do estudo

§ Base teórica

§ Modelo geral da investigação

§ Seleção dos participantes, locais e circunstâncias

§ A experiência e os papéis do investigador

§ Estratégias de recolha de dados

§ Técnicas de análise de dados

§ Apresentação, interpretação e aplicação das conclusões. (Ponte,1994, p.12).

2.2. Procedimentos e técnicas de recolha de dados

Faz parte do *research design* não só optar por um método, mas também optar por técnicas associadas. Para realizar a recolha de dados, o investigador tem à sua disposição um vasto reportório de técnicas de recolha de dados. Coutinho (2021, p.105) considera que “todo e qualquer plano de investigação, seja ele de cariz quantitativo, qualitativo ou multimetodológico implica uma recolha de dados originais por parte do investigador”. Segundo Aires (2015, p. 24), na esteira de Colás (1992), “as técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas”. Por seu lado, Coutinho (2021, p.142) considera que existem métodos não interferentes, que são “todas as técnicas de recolha de dados que permitem ao investigador obter informação sobre um fenómeno social sem nele poder intervir ou modificar (Teddlie & Tashakorri, 2009)”.

Neste estudo, considerámos conveniente a adoção de três técnicas de recolha de dados: a do inquérito (por entrevista); a pesquisa documental (de documentos oficiais); e a pesquisa de presença online (em páginas Web).

2.2.1. Inquérito (por questionário e por entrevista)

O inquérito (*questioning*) é uma das técnicas de recolha de dados mais usadas na investigação qualitativa. Segundo Coutinho (2021, p.107), o inquérito é o “processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo (Ghiglione & Matalon, 1997; Wiersma, 1995), e pode ser implementado com o recurso a entrevistas ou a questionários (Charles, 1998; Eisman, 1992)”. Existem, portanto, duas variantes do inquérito: o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Clarificando, “quando as perguntas são colocadas pelo investigador o inquérito designa-se por entrevista, quando as questões são apresentadas através de um formulário que o inquirido administra a si próprio, o inquérito designa-se por questionário” (Coutinho, 2021, p.139). Segundo Freixo (2012, p.225), o inquérito por questionário “necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, sendo constituído por um conjunto de enunciados ou de

questões que permitem avaliar as atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos”. Ainda Coutinho (2021, p.107) informa que os questionários “assemelham-se às entrevistas, mas por dispensarem a presença do entrevistador são autoadministrados (Ghiglione & Matalon, 1997); tomam quase sempre a forma de formulários impressos que podem ser enviados por correio (para grandes populações), entregues em mão (para amostras mais pequenas) ou por email (questionários electrónicos) (Charles, 1998)”.

A concretização desta técnica de recolha de dados, por inquérito, implica a conceção de uma ferramenta auxiliar, que, como identificado, pode ser o questionário. A conceção de um questionário rodeia-se de um conjunto de cuidados. Segundo Coutinho (2021, p.108), os questionários podem “incluir o mesmo tipo de questões que uma entrevista, mas o facto de não haver contacto pessoal com o inquirido, obriga a que devam ser prestados especiais cuidados ao nível da conceção do mesmo”. Para Freixo (2012, p.227), “um questionário não constitui um acumular de questões em jeito de livre arbítrio, desordenado e sem anexo”. Pelo contrário, existe a necessidade de ajustar o conteúdo das perguntas aos “pressupostos colocados pelo problema” (*ibid, idem*) em estudo, o que implica uma escolha criteriosa de questões. Já para Amado (2014, p.274), o inquérito por questionário “aberto” é uma maneira de fazer “emergir, a partir dos textos, a interpretação e opinião dos respondentes acerca dos processos educativos”.

O inquérito por entrevista não é muito diferente do inquérito por questionário, como antes aludido; a diferença essencial é a presença, ou não, de um mediador que coloca as questões. Para Aires (2015, p.28), a entrevista “adopta uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador (Fontana & Frey, 1994)”. Para Freixo (2012, p.220), “o termo entrevista refere-se ao ato de perceber o realizado entre duas pessoas”. Em suma, a entrevista implica um “processo de comunicação em que ambos atores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente”; e uma “interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais

do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2015, p.29).

2.2.2. Pesquisa documental

A pesquisa documental é uma técnica de recolha de dados usada em várias áreas científicas. Apesar de estar muitas vezes associada à investigação histórica, a pesquisa documental passou também a ser associada a outras áreas científicas. No campo da Educação é uma técnica relevante, em virtude da abundância de documentos de todo o tipo que encerram significados importantes para compreender o fenómeno educativo. Note-se que por ‘documento’ não se entende apenas o registo escrito, mas peças em vários suportes, escritos e não escritos. Para a ciência documental um ‘documento’ é qualquer objeto que suporte informação e que sirva para a transmitir. Não devemos, por conseguinte, confundir pesquisa bibliográfica com pesquisa documental. Segundo a definição de Apolinário (2009, p.67 *apud* Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p.4), o documento é “qualquer suporte que contenha informação registada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova”.

Podemos distinguir, como Amado (2014), entre documentos não pessoais e documentos pessoais, com interesse para a investigação em educação. Quando a investigação tem por objeto conhecer os pensamentos, sentimentos e a perceção da realidade por parte de um determinado ator social, e, em geral, conhecer o que pensa do mundo, o investigador pode recorrer a múltiplas produções pessoais, em formato escrito, gráfico ou áudio, de que são exemplo as “autobiografias, cartas pessoais, diários, evocações de sonhos, poemas, portefólios” (*idem*, p.275). Mas os documentos não pessoais são também muito abundantes e muito pertinentes:

Existe uma grande variedade de documentos *não pessoais* cujo estudo pode ser útil, dependendo do desenho da investigação: como os textos oficiais, atas, regulamentos, dados estatísticos sobre um determinado fenómeno, fichas de inscrição, fichas de avaliação, caderneta do aluno, entre outros (cf. Bogdan e Biklen, 1994; Merriam, 2002). Estes documentos não devem ser tratados simplesmente como fonte de informação, como recurso, mas também como ‘produtos sociais’

que, pela sua análise, possibilitam a compreensão de um conjunto, por vezes com substancial complexidade e abrangência, de fenómenos interacionais e interpretativos que estão por detrás da sua produção (cf. Hammersley e Atkinson, 1994). (Amado, 2014, p.277).

Aires (2015, p.24) enquadra a pesquisa documental como ‘técnica indireta ou não interativa’, em oposição às técnicas diretas ou interativas, em que o investigador entra em contacto direto com a situação em estudo. Segundo (Aires, 2015, p.42), em linha com Colás (1992), “as técnicas indiretas podem desempenhar funções diversas na investigação educativa: apoiar os métodos diretos de recolha de informação, ‘validar’ e contrastar a informação obtida, reconstituir acontecimentos importantes para as pessoas ou grupos sociais em análise, gerar hipóteses, etc” e são, em geral, documentos oficiais e documentos pessoais.

Procurando definir a pesquisa documental, podemos afirmar que é, de acordo com Sá-Silva, Almeida & Guindani (2009, p.4), “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Bardin (1979, p.45) recorre a uma definição mais específica, que se deve a Chaumier (1974), para designar a pesquisa documental como a “operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”. A mesma autora esclarece que a pesquisa documental

tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). [...] permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro). (Bardin, 1979, pp.45-46).

Ao nível dos procedimentos, começa com a constituição de um *corpus* documental, por outras palavras, com a seleção dos documentos a serem alvo da análise. Segundo Amado (2014, p.311), na constituição de corpo de documentos, é necessário assegurar os

critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e adequação. Seguidamente, é necessário fazer uma avaliação preliminar dos documentos, que segundo Sá-Silva *et al.* (2009), na linha de Cellard (2008), terá de ter em conta cinco dimensões: o contexto; o autor (ou autores); a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Segue-se a análise dos documentos propriamente ditos, que muitos autores consideram ser já uma análise de conteúdo. Sá-Silva *et al.* (2009, p.11) afirmam que “no caso da análise de documentos recorre-se geralmente para a metodologia da análise do conteúdo”. Amado (2014, p. 178) partilha deste entendimento, quando afirma que “tanto os documentos pessoais como os não pessoais devem ser objeto de uma análise de conteúdo”.

2.2.3. Pesquisa em páginas Web

Tendo em conta que o nosso estudo se centra nas Literaturas Digitais, no curso da investigação tornou-se evidente que o modo como a Biblioteca Escolar se expõe no ambiente digital da Web é relevante para compreender os esforços e as práticas dos Professores Bibliotecários na promoção da dita literacia. Assim, pareceu-nos oportuno não apenas questionar os Professores Bibliotecários e analisar os documentos oficiais usados pelas Bibliotecas Escolares, mas também analisar as páginas Web das ditas BE e identificar que mensagens ou leituras da competência digital dos docentes nos oferecem. Neste domínio dedicado às páginas Web predominam os estudos voltados para a avaliação da qualidade de websites. Há sobretudo propostas de critérios gerais de avaliação de websites, embora se vislumbrem igualmente algumas propostas específicas de critérios dedicados a websites no campo da educação.

Entre as propostas de critérios gerais estão as de Moustakis, Tsironis e Litos (2004) que apontam cinco critérios principais na avaliação da qualidade de qualquer website: “Content”; “Navigation”; “Design and structure”; “Appearance and multimédia”; “Uniqueness”. Dentro destes critérios principais estão previstos vários outros subcritérios, sendo que a “conveyed information comes in different types, languages and forms and incorporates text, images, sound, and video intended to inform, persuade, sell, present a viewpoint or even change an attitude or belief” (*idem*, s.p.). Deste modo, a

avaliação da qualidade de um website tem que se relacionar com os objetivos e intenções do website; e do seu público. Na verdade, “quality relates to customer satisfaction and also with the level of accomplishment of user expectation when interfacing a website” (*ibid, idem*). Por outras palavras, o conjunto de critérios propostos funcionam como uma espécie de portfólio de critérios a que se pode recorrer consoante o tipo de website avaliado.

No campo dos websites educativos é menos abundante a proposta de critérios de avaliação. Segundo Carvalho, Simões e Silva (2005), são três os grandes domínios sobre os quais recai uma avaliação crítica da qualidade de um website que contém ou divulga informação: a usabilidade (do site), a qualidade (da informação) e a confiança (da autoria). O primeiro domínio, referem os autores, permitirá responder à pergunta ‘O site é fácil de usar?’, pois a “usabilidade do site passa pela compreensão do design da interface e da estrutura do site, bem como do conteúdo, da legibilidade e da navegação” (p.24). O segundo domínio permitirá responder à pergunta ‘A informação tem qualidade?’, sabendo que a “qualidade da informação está dependente de alguns indícios que demonstrem que a página foi pensada para um dado contexto e/ou tipo de utilizador” (*idem, p.27*), ou seja, a finalidade da informação e o contexto em que é utilizada. O terceiro domínio permitirá responder à pergunta ‘A autoria da informação é de confiança?’, pois a “autoria da informação assume diferentes relevâncias, de acordo com o destino da informação” (*idem, p.28*).

Mais tarde, Carvalho (2006) estabeleceu de um modo mais completo os indicadores de qualidade de um site educativo, isto é, são nove as dimensões que “integram os indicadores de qualidade de um site educativo, nomeadamente: a identidade, a usabilidade, a rapidez de acesso, os níveis de interatividade, a informação, as atividades, a edição colaborativa online, o espaço de partilha e a comunicação” (p.18). Quanto à primeira dessas dimensões, considera que a “identidade de um site integra o nome do site, o seu propósito ou finalidade, a autoridade, a data de criação e da última atualização” (*ibid, idem*). Relativamente à segunda dimensão, a “usabilidade de um site traduz-se no facto de ser fácil de usar e fácil de aprender a usar, bem como no grau de satisfação sentido pelo utilizador” (*idem, p.19*). Já a “rapidez de acesso ao site e de

navegação no seu interior é um factor importante” que se denota na inexistência de “hiperligações quebradas [que] são frustrantes para o utilizador e [que] geram uma percepção de descuido por parte do responsável do site” (*idem*, p.21), enquanto que a “interatividade motiva o utilizador a explorar um site” (*ibid, idem*). Por sua vez, a “informação a disponibilizar pode estar em qualquer formato, como texto, imagem, som e vídeo ou em formatos combinados, como pode acontecer com as simulações, os tutoriais e, mais recentemente, os podcasts” (*ibid, idem*). Além disso, as “atividades disponíveis num site têm como principal motivo levar os alunos a conhecerem a informação nele disponível ou outras temáticas complementares em outros sites afins” (*idem*, p.23) e as “ferramentas colaborativas permitem que vários sujeitos colaborem para um mesmo objeto” (*idem*, p.24); o “espaço de partilha é neste contexto perspectivado como um espaço em que podem ser disponibilizados os trabalhos realizados pelos alunos ou pelos professores” (*ibid, idem*). Por fim, e no que diz respeito à última dimensão, a comunicação, considera que “um site para além de disponibilizar o contacto do responsável para esclarecimento de dúvidas, deve proporcionar fóruns de discussão, para que haja um espaço de reflexão que motive os utilizadores a regressarem ao site” (*idem*, p.25).

Recentemente, e na sequência dos efeitos da epidemia COVID-19, que remeteu a relação educativa professor-aluno para o contexto de ensino a distância, surgiu o documento da RBE intitulado “Presença em Linha de Bibliotecas Escolares – Roteiro para a definição de uma política”, com pistas para regular a presença digital das BE na internet. Este documento orientador apresenta “um conjunto de ações a desenvolver pela biblioteca para garantir uma presença em linha estruturada, coerente e eficaz, tendo como ponto de partida canais existentes ou a criar” (RBE, 2022, p.3), e ainda a “criação de uma imagem de marca, isto é, de uma identidade digital” (*ibid, idem*). Deste modo, cada BE deverá preocupar-se em “definir, implementar e consolidar a sua identidade digital, seguindo um plano pré-estabelecido” (*ibid, idem*). Assim, a presença em linha da BE deve contar com um canal principal e com outros canais complementares. No que concerne aos serviços específicos a considerar num website de uma BE, estes são os seguintes: apresentação; documentação estruturante; serviço de referência; serviço

documental/curadoria; atividades; projetos; formação; serviço cultural divulgação; difusão e interação.

2.3. Instrumentos da recolha de dados

A efetiva operacionalização das técnicas de recolha de dados envolve a existência de uma ferramenta ou instrumento que permita recolher a informação necessária. Segundo Coutinho (2021, p.110), na investigação qualitativa “o investigador [é] o principal e, muitas das vezes, o único “instrumento” do estudo”, mas isso não invalida que se dedique muita atenção e cuidado à construção dos instrumentos para que se consiga recolher a informação que se pretende. Acrescenta a autora que “ou o investigador utiliza um instrumento já existente e previamente aferido, ou então adapta ou constrói o seu próprio instrumento” (Coutinho, 2021, p.112). Nas circunstâncias em que não exista já um instrumento standardizado, ou não seja caso de aplicação de tal tipo de instrumento, o desenvolvimento dos “instrumentos pode ser parte central do processo de investigação em si” (*idem*, p.111).

A construção dos instrumentos de recolha de dados foi, de facto, uma das etapas mais trabalhosas do processo de investigação. De acordo com as recomendações da literatura científica, ponderámos usar instrumentos já existentes. No entanto, tendo em conta a especificidade do nosso tema de estudo, foi necessário criar instrumentos ajustados. Portanto, os nossos instrumentos são não standardizados. Assim, para recolher informação junto dos Professores Bibliotecários, concebemos um inquérito por entrevista (em três partes, como daremos conta – cf. Anexos I a III); para recolher informação a partir dos documentos oficiais, concebemos uma grelha de análise documental; para recolher informação a partir das páginas Web, concebemos uma *Check-list* (grelha de análise da presença online da BE; cf. Anexo IV).

2.3.1. Entrevista

A técnica de recolha de dados através de inquérito por entrevista exige um instrumento específico, que é a entrevista. Com base em Cardoso & Pestana (2021, p.144), “recorremos [...] a Tuckman (2012, p. 689-690), quando explicita que “[a] investigação do

estudo de caso reúne normalmente dados a partir de três tipos de fontes: (1) Entrevistas a diversas pessoas ou participantes na situação, que estão envolvidos nos fenómenos em estudo. (2) Documentos [...]. (3) Observação directa dos fenómenos em acção”. Importa ressaltar que a observação se revelou impossível, o que constitui uma limitação do presente estudo, a qual se procurou suprir através da análise da presença online da Biblioteca Escolar de cada escola dos professores bibliotecários que entrevistámos.

Centrámos, inicialmente, a nossa atenção na construção do inquérito dirigido aos PB; para assegurar que criávamos perguntas pertinentes em cada um dos núcleos de interesse teórico do nosso tema, começámos por definir uma matriz categorial (cf. Quadro seguinte). Portanto, o nosso processo de categorização não se poderá definir como ‘Não Apriorístico’, mas sim como ‘Apriorístico’, pois, de antemão, ou seja, antes das respostas à entrevista, já tínhamos um conjunto de categorias pré-definido “associada[s] a um quadro teórico que a[s] sustém e ao qual se refere” (Coutinho, 2021, p.217).

MATRIZ CATEGORIAL

BLOCO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	SUBCATEGORIA 2
Bloco 1	Literacias digitais	Concepções do PB	1. Conceito de literacia digital
			2. Definição em <i>framework</i>
			3. Graus de proficiência da competência digital
			4. Dimensões da literacia digital
			5. Modelos de literacia digital
			6. Competências digitais para o séc. XXI
			7. O uso plural de ‘Literacias Digitais’
Bloco 2	Literacias digitais	Práticas do PB	1. Envolvimento profissional
			2. Uso de recursos digitais
			3. Configuração do processo de aprendizagem através de recursos digitais
			4. Uso de ferramentas digitais na avaliação
			5. O uso do digital como estratégia de aprendizagem centrada no aluno
			6. Promoção da competência digital nos alunos
Bloco 3	Literacia da Informação	Concepções do PB	1. Relação das literacias entre si 2. Relação com o digital
Bloco 4	Literacia da Informação	Práticas do PB	1. Relação das literacias entre si 2. Relação com o digital
Bloco 5	Literacia dos Media	Concepções do PB	1. Relação das literacias entre si 2. Relação com o digital
Bloco 6	Literacia dos Media	Práticas do PB	1. Relação das literacias entre si 2. Relação com o digital

Quadro: 2.1: Matriz Categorial apriorística

Por definição, o ponto de partida para a conceção das perguntas é o domínio teórico que envolve o problema em estudo. Por outras palavras, as perguntas arrancam dos alicerces

teóricos que sustentam o problema. Só no passo seguinte o investigador atenta em aspetos formais da conceção das perguntas e da conceção do inquérito como um todo. Em termos de formato de perguntas, é preciso ter em atenção a clara redação da pergunta (para que o inquirido compreenda o que é pedido) e correta redação (para colher a resposta desejável e não outra resposta, inesperada). Neste sentido, considera-se que o investigador

deve assegurar-se que os sujeitos compreendem bem a questão, que são capazes de dar uma resposta, que aceitem dá-la e que a resposta seja autêntica. Neste estágio, a preocupação deverá ser como que meter-se na pele do respondente, tentando prever as suas reações aos estímulos que as questões formuladas suscitem e de gerar os estímulos que pareçam mais suscetíveis de produzir a informação desejada. (Freixo, 2012, p.226).

O investigador tem à sua disposição, quanto à formulação, dois tipos de perguntas essenciais: ou perguntas fechadas (em que o inquirido escolhe uma opção de resposta previamente determinada), que poderão ser as mais indicadas quando a busca de informação se situa no domínio dos factos; ou perguntas abertas (em que o inquirido responde através do seu próprio vocabulário e através dos pormenores e comentários que achar necessários), que poderão ser as mais indicadas quando a busca de informação se situa no domínio das opiniões, atitudes ou preferências. Em virtude destas diferenças ao nível das perguntas, é possível identificar diferentes tipologias de inquéritos: de tipo aberto (se for constituído por questões abertas); de tipo fechado (se for constituído por questões fechadas); ou de tipo misto (se for constituído pelos dois tipos de questões).

Em termos de formato geral do formulário (*layout*), também há um conjunto de cuidados a ter, para o tornar atrativo, pois pretende-se contar com uma intervenção voluntária do inquirido. Segundo Santos & Henriques (2021, p.22), convém não esquecer que os inquéritos “excessivamente longos convidam os potenciais respondentes a desistirem do seu preenchimento ainda antes de chegarem ao fim (Santos, 2018)”.

Terminada a primeira fase, de definição de perguntas que cobrissem o âmbito da matriz categorial, porquanto se optou por uma entrevista semi-dirigida ou semidirigida (Amado, 2014), passamos à fase de construção do instrumento na aplicação *Google Forms*. Dado

ter-se constatado que se tratava de um instrumento demasiado extenso, composto por perguntas de resposta aberta e perguntas de resposta fechada, que levaria muito tempo a responder, portanto, não oferecendo as melhores perspectivas de sucesso, foi decidido, reduzir o número de perguntas. Além disso, foi decidido decompô-lo em três partes distintas, para serem respondidas de modo faseado, ao longo de três semanas, com vista a assegurar condições de conforto para os respondentes e melhores garantias de sucesso na obtenção de dados.

Este instrumento de recolha de dados passou por fases ulteriores de aperfeiçoamento, pois foi ainda sujeito à avaliação por peritos (outros professores bibliotecários que não aqueles que fazem parte da amostra), o que funcionou como teste-piloto. Os comentários destes peritos apontaram alguns problemas, como a já referida extensão, a dificuldade de compreensão de algumas das perguntas abertas e certas gralhas. Assim, procedeu-se à correção das gralhas, à reformulação das perguntas de difícil compreensão e também à anulação de certas perguntas, consideradas redundantes.

Na primeira parte da entrevista, cujo tempo de resposta estimamos ser de cerca de 10 minutos, considerámos um conjunto de 15 perguntas fechadas, com o objetivo de caracterizar os PB da amostra; esta parte decorreu entre 20 e 24 de abril de 2022 e foram devolvidas 5 entrevistas-parte I. A segunda parte, centrada nas perceções e práticas de promoção da Literacia Digital por parte do Professor Bibliotecário, é constituída por duas secções: a primeira destas secções é composta por 13 perguntas abertas, como tal, sujeitas a eventual reenvio para apurar o sentido das respostas quando não se vislumbrar clareza e objetividade nas respostas; a segunda secção é composta por 20 perguntas fechadas, tendo sido estimado que o tempo de resposta é de 20 minutos. Esta parte decorreu entre 26 e 30 de abril, tendo sido devolvidas 4 entrevistas-parte II. Por fim, a terceira parte, centrada na relação entre as novas literacias (Literacia da Informação e Literacia dos Media), é composta por 34 perguntas fechadas; o tempo de resposta foi estimado em 15 minutos. Esta parte decorreu entre 2 e 8 de maio, tendo sido devolvidas 4 entrevistas-parte III.

Importa igualmente explicitar que o instrumento de recolha de dados, entrevista, de que fomos dando conta nos parágrafos precedentes, foi também apresentado à Comissão de

Ética do LE@D, Laboratório de Educação a Distância e eLearning da Universidade Aberta para verificar a sua conformidade em termos éticos. Em abril de 2022, a referida Comissão de Ética comunicou-nos um parecer favorável à aplicação dos inquéritos (as três partes da entrevista), pois “apresentam-se bem formulados do ponto de vista ético”. Só depois foram enviados os links dos três *Google Forms* aos seis Professores Bibliotecários que inicialmente aceitaram colaborar nesta investigação, embora no final, conforme aludiremos, tenha sido apenas possível receber quatro entrevistas no total.

2.3.2. Grelha de análise documental

A construção da grelha de análise documental teve por objeto recolher informação a partir dos documentos oficiais usados pelos Professores Bibliotecários nas respetivas Bibliotecas Escolares. Por outras palavras, para recolher dados, por meio da pesquisa documental, a partir dos documentos oficiais usados pelos Professores Bibliotecários nas respetivas BE, nomeadamente o Regulamento da Biblioteca Escolar e a Política de Desenvolvimento da Coleção, construímos uma grelha de análise documental. Sendo que o objetivo é investigar, através dos documentos oficiais, significados sobre os mesmos assuntos que investigámos juntos dos PB, aplicámos, na conceção desta grelha, a mesma matriz categorial, concebida para a elaboração do inquérito por entrevista. Os dados recolhidos através desta grelha permitiram realizar uma triangulação de dados que foi relevante para as conclusões do nosso estudo; no total, foram aplicadas quatro grelhas para fazer a leitura dos dois documentos oficiais (tantas quanto o número de PB que responderam a todas as perguntas das três partes da entrevista, ou seja, que participaram na íntegra do nosso estudo empírico).

2.3.3. Grelha de análise de páginas Web

Existe muita literatura sobre a avaliação da qualidade de Websites, reportando um conjunto de critérios para realizar uma avaliação da qualidade e da confiança de um sítio da internet, o que ultrapassa os propósitos deste estudo. De facto, não temos qualquer pretensão para avaliar a qualidade dos Websites da BE das escolas que fazem parte da nossa amostra. Pretendemos apenas complementar a informação obtida através das

entrevistas aos docentes e através da pesquisa documental. Pretendemos saber até que ponto a Website da Biblioteca Escolar nos dá indicações da participação do PB e da BE no digital, e se é (ou não) revelador de Literacia Digital.

A construção do terceiro instrumento de recolha de dados teve, porém, como base grelhas de avaliação de qualidade de Websites. Ainda que o nosso objetivo não fosse avaliar a qualidade da Página Web da Biblioteca Escolar em causa, mas sim verificar de que modo se faz a divulgação da promoção da Literacia Digital através da presença na Web, pareceu-nos pertinente considerar, na conceção da nossa *Check-list*, alguns dos critérios normalmente usados na avaliação dos Websites. Para a página Web da Biblioteca Escolar de cada escola foi aplicada uma *Check-list*.

2.4. Procedimentos e técnicas de análise de dados

Concluída a fase de recolha de dados, obtém-se vasto material contendo informação em bruto. A primeira preocupação é, desde logo, a organização sistemática do produto da colheita de dados, normalmente numerosa documentação que se não estiver em ordenada se pode tornar num labirinto que complica o trabalho do investigador. Segundo Laville & Dionne (1999, p.214),

uma primeira organização dessa documentação mostra-se logo necessária, com frequência realizada à medida dos progressos da coleta: as entrevistas são transcritas, o material é descrito numa lista cronológica dos documentos, acompanhado de notas sobre a natureza e a fonte de cada um e, eventualmente, um breve apanhado de seu conteúdo. A finalidade é facilitar seu uso, permitir ao pesquisador encontrar-se rapidamente no momento da análise e da interpretação em função das suas questões e hipóteses. Questões e hipóteses que, aliás, guiaram a escolha dos documentos e orientam também esta primeira organização do material. (Laville & Dionne, 1999, p.214).

Este procedimento da investigação é muito importante, pois, segundo Coutinho (2021, p.331), os dados obtidos a partir das técnicas de recolha de dados, e seus instrumentos, “têm um denominador comum: a sua análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador”.

2.4.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica central na investigação qualitativa, “flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados” (Amado, 2014, p.300). Uma outra definição apresentada por aquele autor (*idem*, pp.302-303), a partir de Krippendorff (1990), esclarece que a análise de conteúdo é uma “técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações (protocolo de entrevistas e histórias de vida, documentos de natureza vária, imagens, filmes, propaganda e publicidade)”.

Podemos identificar na análise de conteúdo duas facetas diferentes. Por um lado, uma faceta descritiva e quantitativa, na medida em que “o seu primeiro propósito consiste [...] em proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa de tais conteúdos. [...] ela incide sobre as denotações (o primeiro sentido do discurso) e não sobre as conotações (reflexo dos pontos de vista subjetivos de quem fala ou escreve)” (Amado, 2014, p.303). De acordo com esta faceta, a análise de conteúdo pode assumir uma modalidade de estudo estrutural: a análise das ocorrências, pondo em evidência a regularidade dos fenómenos e fazendo, em consequência, a classificação taxionómica dos ‘objetos’ estudados (no texto ou discurso).

Por outro lado, a análise de conteúdo também tem uma faceta inferencial e interpretativa, na medida em que, ainda segundo Amado (2014, p. 303), “estamos diante de “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Krippendorff, 1990:28)”. Além disso, “as inferências fazem-se através do estabelecimento de uma relação entre os dados, os ‘quadros de referência’ da fonte de comunicação (Hogenraad, 1984) e as condições de produção das comunicações em análise (circunstâncias sociais e conjunturais em que o texto foi escrito, variáveis demográficas, marcos biográficos e traços de personalidade do autor, etc.)” (Amado, 2014, p.303). De acordo com esta faceta, a análise de conteúdo pode assumir uma modalidade de estudo diferencial, ou seja, tem por objeto “estabelecer as leis das relações entre acontecimentos referenciados nas mensagens e os processos sociais mediatizados pelo indivíduo que as produz” (*idem*, p.308).

O processo de categorização é, afinal, constituído por dois processos distintos, sendo ambos interpretativos: o recorte e o reagrupamento. O primeiro processo, normalmente identificado pelos investigadores como a fase 1 da análise, é o processo de recorte e diferenciação vertical que é executado em todos os documentos, um a um, ou seja, um efeito de separação do qual resulta uma hierarquia de unidades que podem encaixar em determinadas categorias (às quais se atribui um código). Segundo Pais (1993), citado por Amado (2014, p.319), “a análise de conteúdo é o estilhaçar dessa unidade encadeada; é um desvendar de sentido mas ao mesmo tempo um despedaçar desse mesmo sentido; é uma sequência de fragmentos cortados, o esquitejamento de uma unidade de sentido que dá lugar, sub-repticiamente, a outros sentidos (interpretativos)”. Deste modo, terminada a leitura vertical de todos os documentos, está praticamente adquirido o edifício categorial e o respetivo mapa conceptual.

O segundo processo, normalmente identificado pelos investigadores como a fase 2 da análise, é o processo de reagrupamento e comparação horizontal dos recortes feitos na fase anterior, ou seja, é feita uma nova leitura (horizontal), pela qual se volta o unir o que havia sido separado, mas apenas pelos pontos em comum, isto é, recolhem-se dos inúmeros documentos as unidades de informação que são comuns (“sentido semelhante”); estas leituras horizontais

permitem a ‘comparação constante’ das unidades de significação (palavra, proposição, tema ou incidente) com sentido igual ou próximo entre os diversos documentos (o seu reagrupamento). Na prática, e se se trabalhar em computador (note-se, sem software específico), consiste em copiar todos os documentos da fase anterior (fase 1) num documento único e, depois da colagem, colocar tudo sob a função de ‘ordenar parágrafos’. (Amado, 2014, p.323).

Assim, terminada a leitura horizontal de todos os documentos atinge-se uma matriz de conteúdos, onde estão devidamente hierarquizadas as categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo.

Quando se está no início do tratamento dos conteúdos, ainda sem referências, o investigador vai tentar conceber um sistema de categorias prévio (o esboço preliminar pode ser constituído com base na matriz do questionário, no guião das entrevistas, ou a

partir das transcrições de gravações áudio e vídeo, e/ou a partir das primeiras leituras avulsas, exploratórias, dos documentos), que, a par de um primeiro mapa conceptual, se torna o primeiro guia para a distribuição dos conteúdos (ou unidades de conteúdo) pelas categorias então definidas. Portanto, o recorte dos conteúdos não é feito de improviso, mas guiado por um primeiro mapa conceptual onde estão listados, de maneira hierárquica (a possível nesse estágio preliminar), os temas e subtemas em estudo. Segundo Amado (2014, p.308), “trata-se de uma primeira orientação para a leitura e para o recorte do material, mantendo-se, porém, numa postura aberta aos necessários acrescentos e refinamentos que as novas e subsequentes leituras impuserem”.

Inicia-se a análise de conteúdo sobre uma amostra de documentos (e não sobre o corpo documental total), para poder ajustar, afinar, o mapa conceptual à medida que o recorte de conteúdos é feito. Terminada esta fase, se surgirem surpresas (que é o mais comum), ou seja, se se destacaram unidades de informação que conferem novas categorias que não estavam inicialmente previstas, então faz-se um acerto no sistema de categorias (a reorganização necessária). A atitude de abertura, a que o autor alude, a constante reflexão e o exame do mapa mental devem continuar. Quando este instrumento está concluído, inicia-se a análise de conteúdos na totalidade do corpo documental, mas sempre com a referida atitude de abertura, importante face a acertos possíveis eventuais. Para assegurar a validade interna do sistema através do qual se realiza a análise de conteúdo, o investigador tem que se revestir de certos cuidados. Há pelos menos três aspetos que deve levar em conta para assegurar a validação interna do sistema: a fidelidade das categorias; a fiabilidade do processo; e as regras de categorização. Em primeiro lugar, deve preocupar-se com a fidelidade das categorias: “é importante que a análise seja válida, isto é, fiel aos conteúdos a serem analisados; aponta-se, pois, para a necessidade de se ficar com a certeza (e de a demonstrar) de que as categorias elaboradas pelo analista traduzem o verdadeiro sentido dos dados e, portanto, não são ambíguas” (Amado, 2014, p.337). Em segundo lugar, deve preocupar-se com a fiabilidade do processo: “procura-se ter a certeza de que as categorias foram definidas de um modo tão ‘operacional’ que outro analista, ou o mesmo analista, mas em momentos diferentes, utilizando essas mesmas definições, faria uma categorização/análise muito semelhante à

primeira (reprodutividade e estabilidade do processo)” (*ibid, idem*). Em terceiro lugar, Amado (2014) refere que deve preocupar-se com as regras de categorização, nomeadamente garantir que a categorização segue as regras fundamentais de exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objectividade e produtividade.

No momento conclusivo da análise de conteúdo é preciso fazer a apresentação dos dados da análise e, por fim, a interpretação daí decorrente; aquela “poderá ser feita combinando texto descritivo-interpretativo com tabelas, quadros sinópticos e matrizes que revelem o sistema de categorias e suas particularidades” (*idem, p.340*). Além disso, é aconselhável que “a estrutura do texto de apresentação dos dados siga muito aproximadamente a estrutura da matriz; isto é, os temas, as categorias e as subcategorias poderão vir a constituir capítulos, subcapítulos, alíneas do texto” (*ibid, idem*). Enfim, estando apresentados todos os dados relevantes extraídos pela análise, cabe ao investigador o momento de refletir compreensivamente sobre tais dados e interpretá-los à luz dos objetos da investigação:

A fase interpretativa deve apoiar-se em todo o trabalho precedente, o que lhe permitirá ter em conta, quantitativa e qualitativamente, todo o tipo de relações que estabelecem os diferentes temas: causas, alternativas, justaposições, oposições, avaliações, etc. Esta fase é o momento da passagem do ‘paradigma da autoridade do texto’ para o ‘paradigma da autoridade do leitor’ (Rodrigues, 2002), e constitui-se como “o momento mais importante e, ao mesmo tempo, mais crucial para o pesquisador-analista. (Amado, 2014, p.341).

3. Desenho metodológico

3.1. Identificação do problema de partida

A existência de Bibliotecas, e a existência específica das Bibliotecas Escolares, num mundo progressivamente tecnológico e digital obriga a um contínuo acompanhamento das mudanças que ocorrem em sociedade, nos modos como as pessoas, em geral, e os

alunos, em particular, acedem à informação. Estar atento às mudanças na sociedade e na tecnologia tem sido uma das regras da sobrevivência destas instituições e dos próprios profissionais que nelas trabalham.

Assim, uma vez que o desenvolvimento tecnológico assume cada vez mais vincadamente uma feição digital, a BE e o Professor Bibliotecário têm que estar atentos e vigilantes às mudanças nesse campo, para permitir que a BE continue a ser um recurso competitivo para os novos utilizadores e que o PB continue a ter uma função relevante de mediador na informação e na leitura. Ora, nas últimas décadas, as mudanças associadas à sociedade da informação e do conhecimento, deram lugar às chamadas ‘Novas Literacias’ ou ‘Grandes Literacias’, constituídas pela seguinte tríade: a Literacia da Informação (LI), a Literacia dos Media (LM) e a Literacia Digital (LD).

Apesar de as organizações internacionais recomendarem a promoção da Literacia Digital em contexto escolar, nomeadamente nas BE, em Portugal só está formalizada a promoção da Literacia da Informação e da Literacia dos Media, conforme preconizado no ‘Aprender com a Biblioteca Escolar – Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário’ (2017). Embora o ‘Quadro Estratégico do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares’, tanto o de 2014-2020, como o mais recente, de 2021-2027, apontar como linha de ação fundamental a promoção da literacia digital, ainda não existe um Referencial de Educação para o Digital. O ‘Referencial de Educação para os Media’ só apareceu em 2014. Ainda assim, é sabido que o Ministério de Educação português reconhece o ‘Referencial Europeu para as Competências Digitais dos Educadores’ (Redecker, 2017), também conhecido como *DigCompEdu*, conforme precedentemente indicado. Ora, hoje em dia, tanto a Literacia da Informação como a Literacia dos Media abrangem domínios digitais.

Portanto, detetamos, no contexto português, o que parece ser um paradoxo: se, por um lado, as BE e os PB não têm ainda referências formais (legais até) para promover a Literacia Digital, por outro, a promoção da LI e da LM já requer competências digitais, sem as quais tal promoção de competências não é conseqüente. É, legítimo, perguntar que tipo de entendimento e que tipo de proficiência nas competências digitais têm os PB para desenvolver ações do foro digital, que já se possam considerar parte da LD.

Deste modo, o presente trabalho de investigação pretende responder à problemática enunciada através das seguintes questões:

- 1 – De que forma os Professores Bibliotecários e as Bibliotecas Escolares percebem a Literacia Digital?
- 2 – De que forma os Professores Bibliotecários e as Bibliotecas Escolares promovem a Literacia Digital?

Das questões apresentadas, que constituem o cerne da investigação, decorrem, numa perspetiva que parte do micro para o macro, os objetivos da investigação:

- Averiguar que entendimento têm da Literacia Digital os PB das escolas secundárias de Coimbra;
- Mapear práticas de promoção da Literacia Digital existentes nas BE das escolas secundárias de Coimbra;
- Refletir sobre o perfil do PB para o séc. XXI à luz das necessidades e exigências da Literacia Digital.

3.2. Participantes e contextos do estudo empírico

O estudo de fenómenos educativos tem uma complexidade inerente que implica respeitar o contexto em que a dinâmica educativa acontece e implica conhecer como os indivíduos (subjativos, com as suas ideias, pré-conceitos, perceções, etc.) se entregam a essa interação. Deste modo, interessa-nos uma modalidade de investigação multiparadigmática e multimétodo, com virtudes múltiplas, capaz de se adaptar à especificidade da investigação.

Sendo o objetivo desta investigação mapear e descrever como a Literacia Digital tem vindo a ser acolhida nas Bibliotecas Escolares do concelho de Coimbra, que práticas têm os Professores Bibliotecários usado para promover a Literacia Digital, que compreensão têm das competências digitais que enformam as LD, a investigação assentará sobretudo no paradigma metodológico fenomenológico-interpretativo e, em menor dimensão, no paradigma sócio-crítico, enquadrando-se na estratégia metodológica de Estudo de Caso. A amostra deste estudo é constituída por um grupo de Professores Bibliotecários pertencentes a escolas públicas com ensino secundário. O grupo-amostra foi constituído

através de uma amostragem não probabilística por conveniência obedecendo aos seguintes critérios:

- a) Proximidade física das BE;
- b) Inclusão das BE na RBE;
- c) Inscrição no território concelhio de Coimbra;
- d) Escolas com ensino secundário;

Com a aplicação destes quatro critérios foram identificadas 7 escolas. Identificadas as escolas, a primeira preocupação foi estabelecer contacto para assegurar a colaboração daqueles docentes. Nesse sentido, marcámos um encontro presencial no seu local de trabalho, com o objetivo de apresentar tanto o investigador como o estudo empírico e, em consequência, formalizar um pedido de colaboração. O encontro presencial permitiu construir uma relação de confiança e transparência com os entrevistados, pois procurou-se responder a todas as perguntas dos docentes, clarificando-se os objetos do estudo, ao nível das perceções e das práticas, bem como os possíveis benefícios do estudo realizado. Concomitantemente, o investigador garantiu o cumprimento de princípios éticos no processo de recolha de dados, de modo a serem garantidos os direitos do entrevistado, tanto ao nível do anonimato como da confidencialidade. No mesmo encontro presencial, foi clarificado o processo de recolha de informação, que ocorreu através da aplicação do inquérito por entrevista através da aplicação online *Google Forms*.

Terminada a ronda pelas 7 escolas com ensino secundário, foi possível confirmar a colaboração de seis Professores Bibliotecários com o desempenho efetivo das funções correspondentes. Um dos Professores Bibliotecários contactados escusou-se a colaborar por ocupar aquela posição a título precário, apenas por substituição pontual de um docente que se reformou e deixou o lugar deserto. Por ter pouca experiência relevante e não querer continuar naquele lugar, achou que não era oportuno tomar parte do estudo. Contudo, após o envio dos formulários do inquérito, um dos seis PB não colaborou de todo e outro deixou a sua participação incompleta, respondendo à primeira parte da entrevista e não respondendo às seguintes. Deste modo, a amostra ficou reduzida a apenas 4 PB, sendo destes as respostas que corporizam os dados recolhidos através deste

instrumento; os PB foram codificados como se exemplifica: “PBA” identifica o PB da Escola A.

Quanto à caracterização dos Professores Bibliotecários (os que participaram na totalidade da entrevista e que, portanto, são quatro), podemos considerar que representam profissionais experientes, como revelam os dados que a seguir se apresentam. Todos os docentes têm mais de 50 anos de idade. Em termos de género, 75% são do género feminino, ou seja, apenas um é homem. Em termos de formação base (Departamento curricular), 50% dos docentes provêm da área de Expressões, 25% provêm da área de Ciências Sociais e Humanas e 25% provêm da área de Línguas. Em termos de Tempo de serviço (em 01/09/2021), 75% dos docentes tem mais de 30 anos de serviço e apenas 25% tem entre 21 a 30 anos de serviço. Em termos de Situação profissional, metade encontra-se no quadro de nomeação definitiva na escola/agrupamento em que se encontra e a outra metade está no quadro de nomeação definitiva de outra escola/agrupamento. Em termos de Habilitação Académica, 75% dos docentes detêm uma licenciatura e apenas 25% deles é detentor de Mestrado.

Em termos de experiência profissional, 50% dos docentes exerce a profissão de PB há 11-15 anos, 25% há mais de 15 anos e 25% exerce apenas à 2-5 anos. Na BE atual, desempenham a função de PB há mais de 15 anos (25%), há 11-15 anos (25%), há 2-5 anos (25%) e à 1 ano (25%). Em termos de formação especializada na área das Bibliotecas Escolares, 75% consideram ter essa formação e apenas 25% considera não ter. Em termos de números de horas de formação nas BE, 75% dos docentes afirma ter mais de 250 horas de formação e apenas 25% declara ter entre 50 a 100 horas de formação. O nível de proficiência reconhecido aquando da realização da SELFIE (PADDE) situou estes profissionais no Nível 2 (50%), no Nível 3 (25%) e no Nível 4 (25%).

Procedemos também a uma breve caracterização das 4 escolas que fazem parte da amostra. A Escola A está localizada num bairro central da cidade, é uma escola Não-Agrupada que se encontra sediada num edifício quase centenário e que tem, desde a origem, uma biblioteca em espaço próprio; acolhe alunos distribuídos pelo Ensino Secundário e pelo Ensino Básico (3.º Ciclo); é uma escola herdeira de uma longa tradição

pedagógica que remonta à primeira instituição de ensino de orientação humanista em Portugal.

A Escola B também está localizada num bairro central da cidade, e é igualmente uma escola Não-Agrupada, cujo edifício, erigido no tempo do Estado Novo, era então vocacionado para o sexo feminino; teve, desde a origem, uma biblioteca em espaço próprio; acolhe alunos do Ensino Secundário e do Ensino Básico (3.º Ciclo).

A Escola C localizada num bairro central da cidade, é uma escola Não-Agrupada que se encontra sediada em edifícios recentemente modernizados, para além de um edifício central construído de raiz, no qual se encontra uma biblioteca nova; acolhe alunos do Ensino Secundário e do Ensino Básico (2.º e 3.º Ciclos), com grande destaque para o ensino artístico especializado, pois ali encontra-se instalado o Conservatório de Música.

A Escola D localiza-se no centro da cidade e é uma das escolas de um Mega-Agrupamento, que inclui escolas do 1º Ciclo e 2º Ciclo fora dos limites urbanos; encontra-se sediada num edifício multicientenário que teve anteriormente outras funções e que tem hoje uma biblioteca adaptada, num espaço que não foi pensado para tal; acolhe apenas alunos do Ensino Secundário (existem sobretudo cursos profissionais).

PARTE III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

1. Apresentação e discussão dos dados

Tendo em conta a lógica de “fontes múltiplas de evidência” (Ponte, 1994, p.3) que o Estudo de Caso requer, criámos nesta investigação três focos de recolha de dados suportados em três instrumentos diferentes. Na apresentação dos dados optámos por distinguir a informação proveniente dos três instrumentos de recolha de dados (entrevistas a PB; *Check-list* de análise de *websites*; grelha de análise de documentos oficiais), ao mesmo tempo que se procurou fazer a discussão e interpretação dessa mesma informação.

1.1. Dados das Entrevistas

Como indicámos precedentemente, a entrevista, dirigida aos PB das escolas de Coimbra com ensino secundário, decorreu de modo faseado, a partir de três partes, as quais enformam os próximos parágrafos.

1.1.1. Parte I da Entrevista

A primeira parte da entrevista, de acordo com o que explicitámos antes, na apresentação dos participantes e contextos do estudo empírico, serviu o propósito de permitir caracterizar os PB que inquirimos. Como esses dados foram então já aí explicitados, optamos por não os repetir agora.

1.1.2. Parte II da Entrevista

A segunda parte da entrevista, recordamos, era constituído por duas secções, sendo que a primeira era composta por 15 perguntas de resposta aberta e a segunda era composta por 23 perguntas de resposta fechada.

1.1.2.1. Primeira Secção da Parte II da Entrevista

Através das perguntas da primeira destas secções pretendíamos recolher dados sobre as perceções do PB, tendo como referente sete subcategorias de análise: 1) Conceito de literacia digital; 2) Definição em *framework*; 3) Graus de proficiência da competência

digital; 4) Dimensões da literacia digital; 5) Modelos de literacia digital; 6) Competências digitais para o séc. XXI; 7) O uso (plural) de literacias digitais.

Assim, as duas primeiras perguntas da primeira secção pretendiam lançar uma luz sobre que tipo de conceito de Literacia Digital os PB inquiridos compreendem. Pelas suas respostas (“Competência digital para navegar, procurar aquilo de que se precisa, para criar produtos digitais de qualidade e apelativos, no respeito pela ética da informação”; “é ter competências no mundo digital, isto é, ter conhecimentos básicos para utilizar de forma autónoma qualquer dispositivo electrónico e poder comunicar através da net”; “São as competências que permitem usar a internet de forma adequada para pesquisar, avaliar e produzir informação e ainda participar conscientemente nas redes sociais, respeitando sempre regras de netiqueta”), percebe-se que os PB têm uma conceção de Literacia Digital ainda muito enraizada em competências técnicas e tecnológicas. No entanto, nota-se também a consciência da importância de outro tipo de competências, que não só as técnicas, nomeadamente quando se faz referência às “regras de netiqueta” (PBD). Estas respostas mostram também que os PB debatem-se com alguma dificuldade em distinguir as “grandes literacias” entre si, pois ao definirem Literacia Digital acabam por convocarem uma definição de Literacia da Informação. Uma das respostas (“Destreza em utilizar tecnologias digitais”) inscreve-se na tipologia de definições lineares, definições estritas do digital, características da primeira fase de evolução do conceito de LD que apontámos no nosso enquadramento teórico.

A pergunta seguinte, pretendia analisar o entendimento dos PB quanto à natureza dinâmica e múltipla das Literacias Digitais e que torna hoje indispensável o apelo à noção de *Framework*, também como antes explicitámos. Apenas uma das respostas (“Deve ser definido como uma estrutura plural ou conjunto de literacias digitais”) indicia um domínio do conceito de *framework*, apontando, por isso, para a natureza compósita e múltipla das Literacias Digitais. No entanto, o PB não usa a noção, não a aplica, talvez por ser um domínio muito teórico. Outro PB responde de modo que nos surpreende (“Parece-me que uma definição em *framework* será para uma etapa mais avançada já no domínio da programação, mais do âmbito que se encaixa no perfil de um informático”), pois remete para a dimensão técnica e ignora a dimensão contextual que pressupõe a

noção de *framework*. Estes dados indicam que, em geral, os PB não se apropriaram da noção de *framework*, nem configuram como modelar a atual concepção das Literacias Digitais. Assim, evidencia-se que os PB não estarão ainda na posse de uma compreensão plena de que os quadros de competências digitais resultam da consciência de que tais competências não têm validade universal e que são, enfim, uma aplicação da noção de *framework*. A título ilustrativo, e retomando exemplos antes mencionados, o *DigComp 2.1* é um *framework* de literacia digital possível, tal como o *DigCompEdu* é outro *framework* possível, cada um desenhado para um contexto diferente, cada um com condicionantes específicos e, como tal, com um leque específico de competências adequadas ao seu propósito respetivo. Complementando, com as nossas notas, das conversas estabelecidas com os PB, verificamos que pelo menos dois PB admitem que hoje a terminologia indicada para falar do digital é “competências digitais” (e menos literacia digital); como se fosse mais conveniente e inovador falar apenas de “competências digitais”, relevando para segundo plano a expressão “literacia digital”.

A pergunta seguinte tinha por objetivo averiguar se os PB concebiam as Literacias Digitais como estando sujeitas a vários estádios de desenvolvimento e, por conseguinte, conferindo diferentes graus de proficiência digital. Neste ponto houve unanimidade, porquanto é possível concluir que todos os admitiram que no digital há vários graus de complexidade, pelo que a aprendizagem da literacia digital está sujeita a um processo de evolução (será sempre um processo). Um dos respondentes (“As competências digitais exigem um conhecimento geral e abrangente a nível inicial, uma especialização de acordo com o gosto e as necessidades dos utilizadores e uma atualização constante ao nível de conhecimentos e de novas aprendizagens”) escreveu “especialização” e “atualização”, para se referir a essa noção de diferentes complexidades e de estádios de desenvolvimento da competência digital.

As perguntas seguintes tinham por objetivo identificar até que ponto concebem uma natureza compósita, em várias dimensões, nas Literacias Digitais. Assim, quando inquiridos, diretamente, se consideravam que a LD engloba outras competências para além das competências técnicas, todos revelam concordância, apesar de apenas só confirmarem explicitamente (“Competências de Leitura, de Comunicação, de Criatividade

e de Autonomia, entre outras”; “As literacias digitais devem ser um complemento às literacias de comunicação: leitura, escrita e oralidade, entre outras”; “Implica competências na era moderna de leitura e escrita em diversos suportes e diversos formatos entre outras”). Nenhum dos inquiridos parece seguir algum dos modelos de configurar tais dimensões, por exemplo, o de Bawden (2008) ou o de Ala-Mutka (2011), que descrevemos, mas indicam componentes importantes. No entanto, quando mencionam “Criatividade”, “Autonomia” ou “regras de netiqueta” remetem para a dimensão das atitudes e valores; quando mencionam “leitura, escrita e oralidade” remetem para dimensões cognitivas fundamentais. Assim, apesar de identificarem diferentes componentes, não parecem denotar a preocupação pelo conjunto estrutural que deve constituir os modelos de literacia digital.

Quanto ao problema de delimitação “territorial” das literacias e de saber se a Literacia da Informação e a Literacia dos Media fazem parte, ou não, das Literacias Digitais, verifica-se alguma indefinição nos PB inquiridos, pois tanto parecem recusar a inclusão de umas nas outras, como depois as aproximam, bem como ainda inserem a Literacia dos Media nas Literacias Digitais (“Não incluem mas devem trabalhar-se a par ou, melhor, complementar-se”; “na minha prática acho-as interligadas”); um dos respondentes preferiu recorrer a definições de outros, em vez de se exprimir pelas suas próprias palavras. Ou seja, se, por um lado, reconhecem a proximidade entre essas duas literacias e o digital, mesmo não o afirmando expressamente, por outro, não parecem reconhecer que tais literacias poderão corresponder a uma das dimensões, ou componentes, das Literacias Digitais. Face à indefinição colhida, parece ser de considerar que os PB ainda têm um entendimento que assenta numa visão estanque de cada literacia.

Quando inquiridos sobre se é possível desenhar um modelo universal de literacias digitais, válido, portanto, para todos os contextos sociais e culturais, as respostas divergem: dois respondentes recusam tal possibilidade (“Não. Deve-se ir ao encontro das necessidades do público-alvo”; “Os modelos devem destinar-se a públicos distintos de acordo com as suas necessidades e interesses”), o que está em linha, afinal, com as propostas de estudos provenientes dos *cultural studies*; pelo contrário, outros respondentes aceitam que isso seja possível (“Parece-me que sim, dado que as literacias digitais devem estar ao

serviço dos próprios contextos sociais que as sustentam”; “Provavelmente, mas a minha preocupação não é tanto com a teoria”), ainda que se perceba alguma hesitação na resposta. Este panorama denota, mais uma vez, que não está firme entre os PB uma conceção modelar das Literacias Digitais, nem do valor da noção de *framework* no entendimento atual da natureza das Literacias Digitais.

Através da pergunta 15 pretendíamos saber se os PB dispunham de um modelo de Literacia Digital ajustado ao contexto escolar das respetivas BE e se tinham conhecimento do documento *DigComp 2.1*. Pelas respostas obtidas, verifica-se que os PB identificam o *DigComp 2.1* e que o tomam como referência para o trabalho desenvolvido nas respetivas BE (“O DigCompEdu é uma base de trabalho das BE”; “Sim, na BE procuramos usar as competências enquadradas pela *DigComp 2.1*, dado o público-alvo com o qual trabalhamos”). Contudo, ficou por esclarecer se distinguem, de facto, o *DigComp 2.1* do *DigCompEdu*, o que, sendo uma limitação do estudo, pode inspirar investigação futura. Além disso, dada a omissão de resposta direta, parece ser possível concluir que nenhum PB desenhou, ou participou no desenho, de um modelo de literacia digital ajustado ao contexto escolar da sua BE.

Quanto ao uso do plural Literacias Digitais, em detrimento do uso do singular Literacia Digital não colheu unanimidade por parte dos respondentes. Apenas dois respondentes revelam preferência pelo uso da forma plural (“Sim. As literacias são multifacetadas”; “Sim. A Literacia Digital é muito vasta de acordo com os diversas áreas de conhecimento”). Outros dois respondentes consideram não ser necessário a adoção do uso singular da expressão, ou vice-versa, isto é, do uso plural (“Não. A Expressão no plural não acrescenta nada ao conceito em si”; “Tenho ouvido das duas formas e não me incomoda”). Portanto, constata-se ser pertinente, por exemplo, formar os PB para que possam compreender que os dois usos remetem para conceções antagónicas quanto à natureza das Literacias Digitais, compreensão que terá impacto nas suas práticas, nomeadamente no desenho (e implementação) de um modelo de literacia digital ajustado ao contexto escolar da sua BE.

1.1.2.2. Segunda Secção da Parte II da Entrevista

Através das perguntas da segunda secção, num total de 23 perguntas fechadas, da Parte II da Entrevista, pretendíamos recolher dados sobre as práticas de promoção das Literacias Digitais por parte dos PB, tendo como horizonte seis subcategorias de análise diretamente inspiradas no *DigCompEdu* (2018), a saber nas respetivas seis áreas de competência: 1) Envolvimento Profissional; 2) Uso de Recursos Digitais; 3) Configuração do processo de aprendizagem através de recursos digitais; 4) Uso de ferramentas digitais na avaliação; 5) Uso do digital como estratégia de aprendizagem centrada no aluno; 6) Promoção da competência digital nos alunos.

Pelas respostas às primeiras quatro perguntas recolhemos indicadores importantes a propósito das práticas digitais mais gerais presentes no desempenho profissional do PB, ou seja, o envolvimento da atividade profissional no digital. No plano da comunicação, os respondentes declaram um grau de concordância elevado ('Concordo' e 'Concordo Totalmente') ao nível do uso das tecnologias digitais na comunicação institucional com alunos, encarregados de educação e outros, bem como, ao nível da comunicação de forma responsável e ética através das tecnologias digitais. Também no plano colaborativo, os respondentes declaram um grau de concordância elevado ('Concordo' e 'Concordo Totalmente') ao nível do uso das tecnologias digitais para colaborar com os outros docentes, partilhando e trocando experiências, bem como ao nível da construção de conhecimento de forma colaborativa dentro de comunidades digitais. Dito de outro modo, em síntese, os PB declaram ter práticas de utilização das tecnologias digitais na comunicação e colaboração no exercício quotidiano das suas atividades docentes.

Envolvimento profissional	
Uso das tecnologias digitais na comunicação institucional com alunos, encarregados de educação e outros.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	2

Tabela 3.01 - Envolvimento profissional - Uso das tecnologias digitais na comunicação institucional com alunos, encarregados de educação e outros.

Envolvimento profissional	
Comunica de forma responsável e ética através das tecnologias digitais.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	1
Concordo totalmente	3

Tabela 3.02 - Envolvimento profissional - Comunica de forma responsável e ética através das tecnologias digitais.

Envolvimento profissional	
Usa as tecnologias digitais para colaborar com os outros docentes, partilhando e trocando experiências.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	2

Tabela 3.03 - Envolvimento profissional - Usa as tecnologias digitais para colaborar com os outros docentes, partilhando e trocando experiências.

Envolvimento profissional	
Constrói conhecimento de forma colaborativa dentro de comunidades digitais	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	2

Tabela 3.04 - Envolvimento profissional - Constrói conhecimento de forma colaborativa dentro de comunidades digitais.

Quanto ao uso de recursos digitais, os respondentes declaram um grau de concordância distinto ao nível da seleção, da criação e da gestão de recursos digitais. A maioria dos respondentes declara fazer um uso regular de recursos educativos digitais, avaliando,

selecionando e modificando os ditos recursos conforme os contextos educativos. No entanto, declaram ter menor uso de recursos 'Recursos Educativos Abertos' (REA) do que os comuns 'Recursos Educativos Digitais' (RED). A totalidade dos respondentes declara que tem práticas regulares de criação de recursos digitais próprios adequados ao seu contexto de aprendizagem. A totalidade dos respondentes declara ter práticas regulares de armazenamento, organização e partilha de recursos digitais em ambientes digitais.

Uso de recursos digitais	
Usa, avalia, seleciona e modifica 'Recursos Educativos Digitais' (RED).	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	1
Concordo	2
Concordo totalmente	1

Tabela 3.05 - Uso de recursos digitais - Usa, avalia, seleciona e modifica 'Recursos Educativos Digitais' (RED).

Uso de recursos digitais	
Usa, avalia, seleciona e modifica 'Recursos Educativos Abertos' (REA).	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	2

Tabela 3.06 - Uso de recursos digitais - Usa, avalia, seleciona e modifica 'Recursos Educativos Abertos' (REA).

Uso de recursos digitais	
Cria recursos digitais próprios adequados ao seu contexto de aprendizagem.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	1
Concordo totalmente	3

Tabela 3.07 - Uso de recursos digitais - Cria recursos digitais próprios adequados ao seu contexto de aprendizagem.

Uso de recursos digitais	
Armazena, organiza e partilha recursos digitais em ambientes digitais.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	1
Concordo totalmente	3

Tabela 3.08 - Uso de recursos digitais - Armazena, organiza e partilha recursos digitais em ambientes digitais.

Relativamente à configuração do processo de aprendizagem através de recursos digitais, a maioria dos respondentes declara um grau de concordância elevado ('Concordo' e 'Concordo Totalmente') quanto a práticas de integração de tecnologias digitais ao nível do ensino, da orientação e da aprendizagem colaborativa. Os respondentes declaram ainda ter práticas regulares de aplicação e integração de tecnologias, recursos e métodos pedagógicos nas situações de ensino-aprendizagem que planeiam. Os respondentes declaram também ter práticas regulares de aplicação e integração de tecnologias que melhoram a orientação e interação entre os alunos, tanto a nível individual como a nível coletivo. Só no que diz respeito à autorregulação das aprendizagens, os respondentes declaram não ter práticas regulares de aplicação e integração de ferramentas digitais.

Configuração do processo de aprendizagem	
Usa tecnologias de sala de aula como quadros interativos, projetores e computadores.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	1
Concordo totalmente	3

Tabela 3.09 - Configuração do processo de aprendizagem - Usa tecnologias de sala de aula como quadros interativos, projetores e computadores.

Configuração do processo de aprendizagem	
Usa sistemas de gestão de aprendizagens, como o Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Classflow ou outro.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	1
Concordo totalmente	3

Tabela 3.10 - Configuração do processo de aprendizagem - Usa sistemas de gestão de aprendizagens, como o Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Classflow ou outro.

Configuração do processo de aprendizagem	
Usa ferramentas de partilha e colaboração facilitadoras da autorregulação das aprendizagens, como o Padlet, Wakelet ou Google.Docs, Trello ou outras.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	2

Tabela 3.11 - Configuração do processo de aprendizagem - Usa ferramentas de partilha e colaboração facilitadoras da autorregulação das aprendizagens, como o Padlet, Wakelet ou Google.Docs, Trello ou outras

Configuração do processo de aprendizagem	
Usa ferramentas de 'quadro branco' online facilitadoras da interação, como o Jamboard, Whiteboard ou OpenBoard ou outras.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	1
Concordo	2
Concordo totalmente	1

Tabela 3.12 - Configuração do processo de aprendizagem - Usa ferramentas de 'quadro branco' online facilitadoras da interação, como o Jamboard, Whiteboard ou OpenBoard ou outras.

No que concerne ao uso de ferramentas digitais na avaliação, a maioria dos respondentes declaram um grau de concordância elevado ('Concordo' e 'Concordo Totalmente') quanto a práticas que envolvem o uso das tecnologias digitais para efeitos de avaliação formativa e sumativa, bem como para a autoavaliação. Os respondentes declaram igualmente ter práticas regulares de aplicação de ferramentas digitais de interação facilitadoras da avaliação formativa (*gaming/feed-back*), como o Kahoot, Socrative, Quizizz, Quizlet e outras. Os respondentes declaram ainda ter práticas regulares de aplicação e integração de tecnologias digitais de modo a fornecer feedback oportuno e direcionado aos alunos.

Uso de ferramentas digitais na avaliação	
Usa ferramentas de interação facilitadoras da avaliação formativa (<i>gaming/feed-back</i>) como o Kahoot, Socrative, Quizizz, Quizlet ou outros.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	1
Concordo	1
Concordo totalmente	2

Tabela 3.13 - Uso de ferramentas digitais na avaliação - Usa ferramentas de interação facilitadoras da avaliação formativa (*gaming/feed-back*) como o Kahoot, Socrative, Quizizz, Quizlet ou outros.

Uso de ferramentas digitais na avaliação	
Contempla formas de autoavaliação em ambientes digitais.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	2

Tabela 3.14 - Uso de ferramentas digitais na avaliação - Contempla formas de autoavaliação em ambientes digitais.

Quanto ao uso do digital como estratégia de aprendizagem centrada no aluno, a maioria dos respondentes declaram um grau de concordância elevado ('Concordo' e 'Concordo Totalmente'), relativamente a práticas que envolvem o uso das tecnologias digitais para se ajustar ou adaptar às características de aprendizagem dos alunos; um dos respondentes não concorda, ao assinalar 'Discordo'. Assim, a maioria dos respondentes declara ter práticas regulares de seleção de estratégias pedagógicas digitais, tendo em conta: a acessibilidade e a inclusão de alunos com necessidades especiais; a diferenciação e a personalização do processo de aprendizagem.

O uso do digital como estratégia de aprendizagem centrada no aluno	
Seleciona estratégias pedagógicas digitais tendo em conta a acessibilidade e a inclusão de alunos com necessidades especiais.	
Discordo totalmente	0
Discordo	1
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	1

Tabela 3.15 - O uso do digital como estratégia de aprendizagem centrada no aluno - Seleciona estratégias pedagógicas digitais tendo em conta a acessibilidade e a inclusão de alunos com necessidades especiais.

O uso do digital como estratégia de aprendizagem centrada no aluno	
Seleciona estratégias pedagógicas digitais tendo em conta a diferenciação e a personalização do processo de aprendizagem.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	2

Gráfico 3.16 - O uso do digital como estratégia de aprendizagem centrada no aluno - Seleciona estratégias pedagógicas digitais tendo em conta a diferenciação e a personalização do processo de aprendizagem.

No que respeita às práticas de promoção da competência digital nos alunos, a maioria dos respondentes declara um grau de concordância elevado ('Concordo' e 'Concordo Totalmente'), quanto a práticas de promoção da LD que incorporam a Literacia da Informação e a Literacia dos Média, bem como a comunicação e colaboração digital, e a criação de conteúdo digital. A totalidade dos respondentes declara ter práticas regulares de planear a promoção das Literacias Digitais, de modo a incluir a Literacia da Informação e a Literacia dos Media. A maioria dos respondentes declara ter práticas regulares de planear a promoção das Literacias Digitais, de modo a incluir atividades que estimulam: o uso de tecnologias digitais para a comunicação, colaboração e participação cívica; a criação de conteúdos digitais.

Promoção da competência digital nos alunos	
No planeamento da promoção das Literacias Digitais inclui atividades para promover a Literacia da Informação e a Literacia dos Media.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	2

Tabela 3.17 - Promoção da competência digital nos alunos – No planeamento da promoção das Literacias Digitais inclui atividades para promover a Literacia da Informação e a Literacia dos Media.

Promoção da competência digital nos alunos	
No planeamento da promoção das Literacias Digitais inclui atividades que estimulam o uso de tecnologias digitais para a comunicação, colaboração e participação cívica.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	1
Concordo	1
Concordo totalmente	2

Tabela 3.18 - Promoção da competência digital nos alunos – No planeamento da promoção das Literacias Digitais inclui atividades que estimulam o uso de tecnologias digitais para a comunicação, colaboração e participação cívica.

Promoção da competência digital nos alunos	
No planeamento da promoção das Literacias Digitais inclui atividades que estimulam a criação de conteúdos digitais.	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	1
Concordo	2
Concordo totalmente	1

Tabela 3.19 - Promoção da competência digital nos alunos – No planeamento da promoção das Literacias Digitais inclui atividades que estimulam a criação de conteúdos digitais.

1.1.3. Parte III da Entrevista

A terceira (e última parte) da entrevista era constituída por duas secções, sendo cada uma composta por 16 perguntas fechadas; pretendíamos aprofundar a compreensão das perceções dos PB face à fluidez das relações entre as ‘grandes literacias’, a qual está no cerne da proposta de um uso plural da expressão Literacias Digitais.

1.1.3.1. Primeira Secção da Parte III da Entrevista

Através das perguntas da primeira destas secções, pretendíamos recolher dados sobre as perceções e práticas dos PB, para nos ajudar a compreender como entendem o lugar da

Literacia da Informação na relação com as outras literacias, a partir de duas subcategorias de análise: 1) a relação das literacias entre si; 2) a relação destas literacias com o digital.

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções)	
A Literacia da Informação é uma forma de literacia pré-digital que está a ficar obsoleta?	
Discordo totalmente	2
Discordo	2
Indiferente	0
Concordo	0
Concordo totalmente	0

Tabela 3.20 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - A Literacia da Informação é uma forma de literacia pré-digital que está a ficar obsoleta?

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções)	
A Literacia da Informação é mais importante que a Literacia dos Media?	
Discordo totalmente	1
Discordo	2
Indiferente	1
Concordo	0
Concordo totalmente	0

Tabela 3.21 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - A Literacia da Informação é mais importante que a Literacia dos Media?

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções)	
A Literacia da Informação tem um objeto de estudo distinto do objeto de estudo da Literacia dos Media.	
Discordo totalmente	0
Discordo	2
Indiferente	1
Concordo	1
Concordo totalmente	0

Tabela 3.22 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - A Literacia da Informação é mais importante que a Literacia dos Media?

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções)	
É possível a fusão da Literacia da Informação e da Literacia dos Media na Literacia Digital?	
Discordo totalmente	0
Discordo	1
Indiferente	0
Concordo	1
Concordo totalmente	2

Tabela 3.23 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - É possível a fusão da Literacia da Informação e da Literacia dos Media na Literacia Digital?

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções)	
A promoção da Literacia da Informação pode ser feita ao mesmo tempo que se faz a promoção da Literacia dos Media?	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	2

Tabela 3.24 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - A promoção da Literacia da Informação pode ser feita ao mesmo tempo que se faz a promoção da Literacia dos Media?

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções)	
A Literacia Digital é uma literacia compósita que inclui, ou integra, a Literacia da Informação e a Literacia dos Media?	
Discordo totalmente	0
Discordo	2
Indiferente	0
Concordo	1
Concordo totalmente	1

Tabela 3.25 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - A Literacia Digital é uma literacia compósita que inclui, ou integra, a Literacia da Informação e a Literacia dos Media?

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções)	
Concorda que a promoção da Literacia da Informação requer o domínio de competências digitais tanto por parte de professores como por parte de alunos?	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	2

Tabela 3.26 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - Concorda que a promoção da Literacia da Informação requer o domínio de competências digitais tanto por parte de professores como por parte de alunos?

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções)	
Os conhecimentos/capacidades previstos no referencial 'Aprender com a Biblioteca Escolar' não podem ser atingidos sem o uso de recursos digitais?	
Discordo totalmente	1
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	1

Tabela 3.27 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (concepções) - Os conhecimentos/capacidades previstos no referencial 'Aprender com a Biblioteca Escolar' não podem ser atingidos sem o uso de recursos digitais?

Pela análise dos dados apresentados no conjunto de gráficos acima representados, é possível constatar que os PB inquiridos recusam a ideia de que a Literacia da Informação esteja a ficar obsoleta face a literacias mais recentes (nomeadamente a literacia digital). E recusam, ainda, que a Literacia da Informação seja mais relevante do que a Literacia dos Media, ou que tenha um objeto de estudo essencialmente distinto do da Literacia dos Media. Além disso, todos declaram promover ambas as literacias em simultâneo. Portanto, parece evidenciar-se uma tendência para aproximar ou equivaler estas duas literacias. Aliás, 3 dos 4 respondentes consideram até plausível a fusão daquelas duas literacias na literacia digital. No entanto, quando se inverte a questão, e se pergunta se a

literacia digital engloba de forma compósita a Literacia da Informação e a Literacia dos Media, metade dos respondentes discorda. Apesar deste panorama pouco coerente, todos consideram que, para se promover a Literacia da Informação, é imprescindível dominar competências digitais. Ainda assim, 1 dos respondentes entende ser perfeitamente possível atingir os objetivos subjacentes ao Referencial 'Aprender com a Biblioteca Escolar' sem o uso de recursos digitais.

Através das perguntas seguintes, sobretudo focadas nas práticas do PB em termos de promoção da Literacia da Informação, pretendíamos averiguar se há uma articulação entre a teoria e as ações (práticas).

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas)	
Na sua prática diária, há verdadeira distinção, e nenhuma sobreposição de competências, entre a Literacia da Informação e a Literacia dos Media?	
Discordo totalmente	2
Discordo	2
Indiferente	0
Concordo	0
Concordo totalmente	0

Tabela 3.28 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas) - Na sua prática diária, há verdadeira distinção, e nenhuma sobreposição de competências, entre a Literacia da Informação e a Literacia dos Media?

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas)	
A promoção da Literacia da Informação é feita sempre num momento diferente da promoção da Literacia dos Media?	
Discordo totalmente	2
Discordo	2
Indiferente	0
Concordo	0
Concordo totalmente	0

Tabela 3.29 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas) - A promoção da Literacia da Informação é feita sempre num momento diferente da promoção da Literacia dos Media?

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas)	
A promoção da Literacia da Informação é feita simultaneamente com a promoção da Literacia dos Media?	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	3
Concordo totalmente	1

Tabela 3.30 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas) - A promoção da Literacia da Informação é feita simultaneamente com a promoção da Literacia dos Media?

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas)	
As estratégias que usa para promover a Literacia da Informação são as mesmas que usa para promover a Literacia dos Media?	
Discordo totalmente	0
Discordo	2
Indiferente	1
Concordo	1
Concordo totalmente	0

Tabela 3.31 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas) - As estratégias que usa para promover a Literacia da Informação são as mesmas que usa para promover a Literacia dos Media?

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas)	
Nunca promove, no seu exercício profissional, a Literacia da Informação?	
Discordo totalmente	3
Discordo	1
Indiferente	0
Concordo	0
Concordo totalmente	0

Tabela 3.32 - Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas) - Nunca promove, no seu exercício profissional, a Literacia da Informação?

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas)	
Nas práticas correntes de promoção da Literacia da Informação usa software digital (aplicações informáticas, motores de busca na internet, etc)?	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	1
Concordo totalmente	3

Tabela 3.33 - Relação entre LI e as outras Literacias (práticas) - Nas práticas correntes de promoção da Literacia da Informação usa software digital (aplicações informáticas, motores de busca na internet, etc)?

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas)	
As práticas correntes de promoção da Literacia da Informação exigem dos professores e dos alunos competências digitais básicas (Word, Excel, Email, PowerPoint, etc)?	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	1
Concordo totalmente	3

Tabela 3.34 - Relação entre LI e as outras Literacias (práticas) - As práticas correntes de promoção da Literacia da Informação exigem dos professores e dos alunos competências digitais básicas (utilização de Word, Excel, Email, PowerPoint, etc)?

Relação entre Literacia da Informação e as outras Literacias (práticas)	
As práticas correntes de promoção da Literacia da Informação exigem dos professores e dos alunos competências digitais avançadas (programação, web design, gaming, criação de áudio, vídeo, infografia, etc)?	
Discordo totalmente	0
Discordo	1
Indiferente	1
Concordo	0
Concordo totalmente	2

Tabela 3.35 - Relação entre LI e as outras Literacias (práticas) - As práticas correntes de promoção da Literacia da Informação exigem dos professores e dos alunos competências digitais avançadas (programação, web design, gaming, criação de áudio, vídeo, infografia, etc)?

Em termos de atividades práticas na promoção da Literacia da Informação, todos consideram distinguir, nas suas práticas, as competências inerentes à Literacia da Informação e as competências inerentes à Literacia dos Media, sem preverem momentos diferentes para trabalhá-las de forma autónoma. Portanto, a promoção de ambas acontece em simultâneo. Já ao nível das estratégias usadas, as respostas divergem: a totalidade dos respondentes declara que usa *software* digital nas práticas de promoção da Literacia da Informação; declaram também que o domínio de competências digitais básicas é exigível, mas apenas 2 consideram, nas suas práticas, fazer apelo a competências digitais avançadas (por exemplo de programação, *gaming*, criação de vídeo ou áudio, etc.).

Em suma, e no confronto entre os dois conjuntos de perguntas, detetamos uma continuidade coerente entre o posicionamento teórico e as práticas. Nenhum PB considera que a LI esteja obsoleta e só um deles entende que esta seja mais importante que a LM, ou seja, a maioria percebe nelas importância equivalente. A totalidade dos PB considera que se pode promover a LI e a LM em simultâneo, do mesmo modo que não separam as práticas de LI e LM, nem o fazem em momentos separados. A totalidade dos PB considera ainda que as tecnologias e as competências digitais são indispensáveis para promover a LI; a maioria apela a competências digitais, tanto básicas como avançadas, nas atividades que desenvolvem.

1.1.3.2. Segunda Secção da Parte III da Entrevista

Através das perguntas da segunda secção, da Parte III da Entrevista, pretendíamos recolher dados sobre as perceções e práticas dos PB, para nos ajudar a compreender como entendem o lugar da Literacia dos Media na relação com as outras literacias, a partir de duas subcategorias de análise: 1) a relação das literacias entre si; 2) a relação destas literacias com o digital.

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções)	
A Literacia dos Media é uma forma de literacia pré-digital que está a ficar obsoleta?	
Discordo totalmente	2
Discordo	2
Indiferente	0
Concordo	0
Concordo totalmente	0

Tabela 3.36 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções) - A Literacia dos Media é uma forma de literacia pré-digital que está a ficar obsoleta?

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções)	
A Literacia dos Media é mais importante que a Literacia da Informação?	
Discordo totalmente	2
Discordo	2
Indiferente	0
Concordo	0
Concordo totalmente	0

Tabela 3.37 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções) - A Literacia dos Media é mais importante que a Literacia da Informação?

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções)	
A Literacia dos Media tem um objeto de estudo distinto do objeto de estudo da Literacia da Informação?	
Discordo totalmente	0
Discordo	2
Indiferente	1
Concordo	1
Concordo totalmente	0

Tabela 3.38 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções) - A Literacia dos Media tem um objeto de estudo distinto do objeto de estudo da Literacia da Informação?

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções)	
É possível a fusão da Literacia dos Media e da Literacia da Informação na Literacia Digital?	
Discordo totalmente	0
Discordo	2
Indiferente	0
Concordo	1
Concordo totalmente	1

Tabela 3.39 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções) - É possível a fusão da Literacia dos Media e da Literacia da Informação na Literacia Digital?

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções)	
A promoção da Literacia dos Media pode ser feita ao mesmo tempo que se faz a promoção da Literacia da Informação?	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	2

Tabela 3.40 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções) - A promoção da Literacia dos Media pode ser feita ao mesmo tempo que se faz a promoção da Literacia da Informação?

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções)	
A Literacia Digital é uma literacia compósita que inclui, ou integra, a Literacia dos Media e a Literacia da Informação?	
Discordo totalmente	0
Discordo	2
Indiferente	0
Concordo	1
Concordo totalmente	1

Tabela 3.41 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções) - A Literacia Digital é uma literacia compósita que inclui, ou integra, a Literacia dos Media e a Literacia da Informação?

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções)	
Concorda que a promoção da Literacia dos Media requer o domínio de competências digitais tanto por parte de professores como por parte de alunos?	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	2

Tabela 3.42 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções) - concorda que a promoção da Literacia dos Media requer o domínio de competências digitais tanto por parte de professores como por parte de alunos?

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções)	
Concorda que a promoção da Literacia dos Media requer o domínio de competências digitais tanto por parte de professores como por parte de alunos?	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	2

Tabela 3.43 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (concepções) – Abordar os 12 temas previstos no ‘Referencial de Educação para os Media’ não pode ser feito sem o uso de recursos digitais?

Pela análise dos dados apresentados no conjunto de gráficos acima representados, é possível constatar que os PB inquiridos recusam igualmente que a Literacia dos Media seja uma literacia em vias de ficar obsoleta e, portanto, em vias de desaparecer ou de ficar diluída noutra literacia (emergente). De modo coerente, e simétrico, entendem que não é de considerar que a Literacia dos Media seja mais importante que a Literacia da Informação. Paralelamente, também há coerência em recusar uma diferenciação em relação ao objeto de estudo de uma e outra. De igual modo, todos os respondentes afirma fazer uma promoção de ambas em simultâneo. Porém, deteta-se uma diferença ao nível da eventual fusão entre as duas literacias na literacia digital, pois são menos os respondentes que estão de acordo, apenas dois (contrariamente aos três que

concordaram, quando o foco da pergunta recaiu na Literacia da Informação). Quanto à possibilidade de conceber a literacia digital como um corpo compósito que absorve as duas literacias, metade dos respondentes discorda. Quando inquiridos sobre a importância das tecnologias digitais, todos consideram que a Literacia dos Media exige o domínio de competências digitais, e que para cumprir o previsto no 'Referencial de Educação para os Media' são precisos recursos digitais.

Através das perguntas seguintes, agora sobretudo focadas nas práticas do PB em termos de promoção da Literacia dos Media, pretendíamos averiguar se há uma articulação entre a teoria e as ações (práticas).

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas)	
Na sua prática diária, há verdadeira distinção, e nenhuma sobreposição de competências, entre a Literacia dos Media e a Literacia da Informação?	
Discordo totalmente	2
Discordo	1
Indiferente	0
Concordo	1
Concordo totalmente	0

Tabela 3.44 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas) – Na sua prática diária, há verdadeira distinção, e nenhuma sobreposição de competências, entre a Literacia dos Media e a Literacia da Informação?

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas)	
A promoção da Literacia dos Media é feita sempre num momento diferente da promoção da Literacia da Informação?	
Discordo totalmente	2
Discordo	2
Indiferente	0
Concordo	0
Concordo totalmente	0

Tabela 3.45 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas) – A promoção da Literacia dos Media é feita sempre num momento diferente da promoção da Literacia da Informação?

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas)	
A promoção da Literacia dos Media é feita simultaneamente com a promoção da Literacia da Informação?	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	3
Concordo totalmente	1

Tabela 3.46 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas) – A promoção da Literacia dos Media é feita simultaneamente com a promoção da Literacia da Informação?

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas)	
As estratégias que usa para promover a Literacia dos Media são as mesmas que usa para promover a Literacia da Informação?	
Discordo totalmente	0
Discordo	2
Indiferente	1
Concordo	1
Concordo totalmente	0

Tabela 3.47 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas) – As estratégias que usa para promover a Literacia dos Media são as mesmas que usa para promover a Literacia da Informação?

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas)	
Nunca promove, no seu exercício profissional, a Literacia dos Media?	
Discordo totalmente	3
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	0
Concordo totalmente	1

Tabela 3.48 - Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas) – Nunca promove, no seu exercício profissional, a Literacia dos Media?

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas)	
Nas práticas correntes de promoção da Literacia dos Media usa software digital (aplicações informáticas, motores de busca na internet, etc)?	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	2
Concordo totalmente	2

Gráfico 3.49 - Relação entre LM e as outras Literacias (práticas) – Nas práticas correntes de promoção da Literacia dos Media usa software digital (aplicações informáticas, motores de busca na internet, etc)?

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas)	
As práticas correntes de promoção da Literacia dos Media exigem dos professores e dos alunos competências digitais básicas (Word, Excel, Email, PowerPoint, etc)?	
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Indiferente	0
Concordo	1
Concordo totalmente	3

Gráfico 3.50 - Relação entre LM e as outras Literacias (práticas) – As práticas correntes de promoção da Literacia dos Media exigem dos professores e dos alunos competências digitais básicas (utilização de Word, Excel, Email, PowerPoint, etc)?

Relação entre Literacia dos Media e as outras Literacias (práticas)	
As práticas correntes de promoção da Literacia dos Media exigem dos professores e dos alunos competências digitais avançadas (programação, web design, gaming, criação de áudio, vídeo, infografia, etc)?	
Discordo totalmente	0
Discordo	2
Indiferente	0
Concordo	0
Concordo totalmente	2

Gráfico 3.51 - Relação entre LM e as outras Literacias (práticas) – As práticas correntes de promoção da Literacia dos Media exigem dos professores e dos alunos competências digitais avançadas (programação, web design, gaming, criação de áudio, vídeo, infografia, etc)?

Em termos de atividades práticas na promoção da Literacia dos Media, três dos respondentes não encontram diferença entre as competências treinadas na Literacias dos Media e as competências inerentes à Literacia da Informação, sendo, portanto, só um a considerar que há diferenças. Contudo, a aplicação na prática dessas competências, para uma e para outra, decorre ao mesmo tempo. Por sua vez, todos afirmam que as práticas promovidas passam pelo uso de *software* digital; e também todos consideram que as atividades desenvolvidas exigem competências digitais básicas, mas o mesmo já não se verifica ao nível das competências digitais avançadas (apenas um dos respondentes considera necessário).

Em suma, e no confronto entre os dois conjuntos de perguntas, detetamos uma continuidade coerente entre o posicionamento teórico e as práticas. Nenhum PB considera que a LM esteja obsoleta, nem que esta seja mais importante que a LI. A totalidade dos PB considera que se pode promover a ambas em simultâneo, não o fazendo em momentos separados, mas um dos PB entende que as práticas que desenvolve numa área não se confundem com as da outra. A totalidade dos PB considera ainda que as tecnologias e as competências digitais são indispensáveis para promover a LM; a maioria apela a competências digitais, tanto básicas como avançadas, nas atividades que desenvolvem.

1.2. Dados da Pesquisa Documental

Para além da entrevista dirigida aos PB, cujos dados apresentámos no subponto anterior, e da *Check-list* de análise do website das BE, cujos dados iremos apresentar no próximo subponto, procurámos averiguar, nos documentos oficiais, usados na atividade regular das BE, ecos das perceções e práticas de literacia digital dos PB inquiridos. Solicitámos aos PB que constituem a nossa amostra dois tipos de documentos: por um lado, a Política de Desenvolvimento de Coleção, e, por outro, um Regimento ou regulamento do funcionamento da BE. Em geral, estes documentos não se encontram acessíveis online nos websites das BE, pelo que foi necessário fazer um pedido formal aos PB. Note-se, no entanto, que as boas práticas apontam para o fácil acesso a tais documentos. Usámos

uma grelha de análise documental concebida de acordo com a mesma matriz categorial que orientou a elaboração da entrevista, como antes explicitado. Assim, aplicando aquela matriz categorial na análise dos documentos, procurámos identificar, naqueles textos oficiais, indicadores sobre as perceções de literacia digital dos PB e suas práticas.

A maioria dos PB forneceu-nos um regulamento ou regimento do funcionamento da BE e informaram-nos não estar disponível uma Política de Desenvolvimento de Coleção, embora seja um documento que as boas práticas recomendam dever existir. Apenas uma das BE tem, como documento validado, uma Política de Desenvolvimento de Coleção.

Portanto, e pelo exposto, começámos por solicitar aos PB o documento da Política de Desenvolvimento de Coleção (PDC), uma vez que se trata de um documento central no desenvolvimento futuro das coleções de uma biblioteca. Um PDC é, comumente, uma declaração escrita onde estão definidos os princípios gerais, valores, missão e as linhas orientadoras do processo de desenvolvimento da coleção da biblioteca. Trata-se, portanto, de um documento que orienta a ação, mas que não tem valor operacional; e, como uma verdadeira lei geral, permite o planeamento, a longo prazo, da seleção e aquisição de documentos das mais variadas tipologias e formatos. Assim, era nossa expectativa que no tópico ‘Missão’ ou no tópico ‘Critérios de Seleção’ se pudessem encontrar pistas sobre as preferências de desenvolvimento digital da coleção.

Analisando o único PDC que pudemos considerar (datado de 2016), verificamos que a nível da ‘Missão’ o documento não aponta para o digital, apesar de abordar o objetivo de promover a “inovação pedagógica e tecnológica”. No entanto, no tópico ‘Critérios específicos para a seleção de materiais’, há um conjunto de critérios vocacionados para ‘Documentos Não Impressos’, entre os quais se contam “áudio, multimédia (CD-ROM, DVD), vídeo, recursos *online* e jogos”. Além disso, no sector ‘Recursos online’ fala-se em “seleção criteriosa dos documentos e páginas da *Internet* a aceder/vedação a sítios menos apropriados”, o que denota haver já uma preocupação com o desenvolvimento de uma BE híbrida, dispondo, pois, pelo menos parcialmente, de documentos digitais. Apesar de não estar claro e evidente, está aberta a porta para a existência de uma biblioteca digital, de um catálogo online e de um repositório de produtos próprios.

No que concerne aos Regimentos ou regulamentos do funcionamento da BE, tivemos acesso a documentos representativos das quatro escolas. Este documento tem um elevado valor pragmático e funcional, pelo que eram nossas expectativas neles identificar indicadores dos usos existentes nas atividades quotidianas das BE, ou melhor, indicadores sobre as práticas dos PB. Assim, pretendíamos mapear se há indicadores quanto a equipamentos informativos, zonas específicas para o acesso digital, tipo de documentos (digitais) disponíveis, tipo de atividades realizadas, entre outros.

No que diz respeito a zonas específicas para o acesso digital aos documentos, constatámos que todas as BE estão organizadas tendo em conta a necessidade de computadores para acesso à internet. O regulamento da BE da Escola A refere a existência, no seu ponto 14, de uma "Secção de Informática – Computadores"; no da Escola B, refere-se uma "zona multimédia, constituída por duas secções: a de informática/produção e a de audiovisuais"; no da Escola C, refere-se a existência de uma "Zona de consulta de documentação – destinada a consulta integrada da documentação nos diferentes suportes", nomeadamente, "Consulta multimédia/internet, áudio e vídeo", para além de se referir a existência de "computadores e acesso à internet"; no da Escola D, refere-se, no seu Artigo 5º, a existência de uma "Zona de Leitura/Produção Multimédia, área de utilização de computadores, multimédia, com acesso à Internet".

No que diz respeito aos equipamentos informáticos, em todos os regulamentos encontramos menção a "computadores", mas não é possível determinar se são computadores de última geração e se estão equipados com o *software* mais atualizado para permitir o pleno uso da internet e das mais recentes aplicações digitais. Os regulamentos das BE das Escola A e B têm um artigo, em vários pontos, totalmente dedicado ao uso dos computadores. No entanto, registámos durante as nossas conversas com os PB que algumas escolas já têm *tablets*, cuja existência não transparece nos regulamentos. A existência de *tablets* permite admitir um conjunto de atividades em que a mobilidade e a colaboração se tornam mais efetivas e o uso de ferramentas digitais mais regular.

No que diz respeito ao uso de documentos em formato digital, os indicadores são poucos, quase indiretos, aos quais se chega por inferência. O regulamento da Escola C indica na

sua Missão (Artigo 2º) um ponto sobre o futuro desenvolvimento digital da coleção “tendo em consideração a pandemia e a crescente digitalização e o movimento global de transição digital”. Na generalidade, os regulamentos denotam uma preocupação por um tipo de oferta inerente às coleções físicas e, de certa forma, pressupõem a ausência das coleções digitais; são poucos os regulamentos que fazem referência explícita ao catálogo digital (apenas o da Escola A, que fala de um “catálogo em linha”) e à existência de uma biblioteca digital, apesar de sabermos, pela análise dos websites, que as quatro escolas têm catálogo online e que três têm uma biblioteca digital associada. Certamente era nisso que o PB da Escola B estava a pensar quando, no regulamento, propõe que a BE deve “Desenvolver serviços e formas de comunicação online no sentido de manter o contacto com o utilizador, para além do espaço físico da BE.”

No que diz respeito às atividades de promoção das ‘grandes literacias’, há a tendência para limitar essa promoção à Literacia da Informação, sendo poucas as referências a outras literacias, nomeadamente à literacia digital. Por exemplo, o regulamento da BE da Escola A refere explicitamente o objetivo de “Desenvolver competências associadas à literacia, nomeadamente a literacia da informação”, sem se referir às outras literacias. Também o regulamento da BE da Escola B denota um registo vago nesta matéria, nomeadamente quando se afirma: “Desenvolver programas de promoção da leitura e das literacias”. Relativamente ao tipo de atividades realizadas, não nos foi possível mapear, pois normalmente essas atividades ficam registadas no Plano Anual de Atividades; uma vez mais esta limitação do estudo pode inspirar investigação futura.

Numa palavra, os regulamentos das BE consultados não transparecem uma articulação e interconexão entre as três ‘grandes literacias’ e muito pouco referem sobre a literacia digital.

1.3. Dados da *Check-list* da presença online da BE

Em resultado da aplicação da *Check-list* de análise da presença online das BE nas 4 escolas compreendidas na amostra deste estudo, obtivemos dados relevantes capazes de complementar a investigação sobre as perceções e práticas dos PB em Coimbra. A análise destes dados será decomposta em duas secções distintas, espelhando o modo como foi

concebida a *Check-list*, a saber, em termos de: critérios gerais de análise de websites educativos (Carvalho, 2006, p.18-25); critérios específicos na análise de websites de Bibliotecas Escolares (RBE, 2022, p.10-11).

Em termos de critérios gerais de análise de websites educativos, somando um total de 28 critérios (critérios A01 a A28), entre os quais se contam áreas de verificação como a identidade, usabilidade, rapidez de acesso, interatividade, informação, atividades, colaboração online, espaço de partilha e comunicação, constata-se que a presença online da BE no respetivo website, assegurada pelos PB, não os cumpre a todos. De facto, a taxa de cumprimento destes critérios é maioritariamente abaixo dos 50%, pois apenas um website cumpre os critérios numa taxa superior a 50%.

Para simplificar a nossa análise, e porque estes são critérios muito gerais, aplicáveis a qualquer website educativo, optamos por proceder uma leitura global dos resultados, fazendo uma apreciação apenas por cada área de verificação e não por cada critério de verificação. Assim, como se pode observar pelo resumo na tabela abaixo, há áreas de verificação em que as BE cumprem a maioria dos critérios, nomeadamente em termos de identidade, usabilidade, rapidez de acesso, informação e comunicação, mas há outras áreas de verificação em que as BE não cumprem suficientemente os critérios (a exemplo da interatividade ou da colaboração online).

ÁREAS GERAIS DE VERIFICAÇÃO	CUMPRIMENTO
IDENTIDADE	Sim
USABILIDADE	Sim
RAPIDEZ DE ACESSO	Sim
INTERATIVIDADE	Não
INFORMAÇÃO	Sim
ATIVIDADES	Não
COLABORAÇÃO ONLINE	Não
ESPAÇO DE PARTILHA	Não
COMUNICAÇÃO	Sim

Quadro: 3.1: Análise das áreas de verificação dos critérios gerais – Indicadores de qualidade de um site educativo (Carvalho, 2006, p.18-25).

Pensamos que a razão principal para a não observação destes critérios pode ser, sobretudo, por não abundarem os websites autónomos, isto é, uma *página Alfa*, que dê

corpo coerente ao serviço prestado pela BE na escola ou no agrupamento de escolas. Em vez de um website central da BE, ao qual se possam associar outros canais de divulgação digital, o mais comum é existir uma profusão de páginas, o que gera alguma confusão. Importa explicitar que nenhum destes websites analisados é de fácil acesso, porquanto, através de uma pesquisa simples no Google, com as palavras-chave Biblioteca Escolar, o nome completo da escola e a cidade de localização, não se conseguiu chegar diretamente ao website da BE pretendida.

A nossa análise permite-nos reconhecer quatro tipologias de presença online (cf. critérios B29 a B32, explicitados na tabela seguinte):

- i) Website de BE independente e de fácil acesso – apenas uma das BE tem um website com existência autónoma em relação ao website da escola, tendo, além disso, na página principal da escola um *link* que conduz diretamente o utilizador para esse website independente; é o caso da Escola B.
- ii) Inexistência de Website independente – duas das BE não têm um website independente, estando dependentes da página principal da escola, na qual têm um separador identificado como “Biblioteca”, mas que, não tendo independência (ou autonomia), dão acesso a outras páginas avulsas, entre as quais um blogue que pretende cumprir as funções institucionais de presença da BE na web; é o caso das Escolas C e D.
- iii) Confusão entre canal de divulgação e website central – uma das BE não tem um website com existência autónoma em relação ao website da escola (ou melhor, tem, mas não é reconhecido como tal, está fora de uso e muito desatualizado), não existe *link* de acesso na página principal da escola e sobrevive naquilo que seria um canal de divulgação da página da BE nas redes sociais; ou seja, há uma inequívoca confusão entre website institucional e canal de difusão do conteúdo do website. Acrescenta-se ainda a dificuldade de se encontrarem online várias gerações de blogues associados a essa BE, da autoria de diferentes gerações de PB, sem estarem formalmente interligados, o que amplia a confusão. É o caso da Escola A.

Em termos de critérios específicos na análise de websites de Bibliotecas Escolares, entre os quais se contam áreas de verificação como o tipo de website, apresentação, serviço de referência, serviço documental/curadoria, atividades, projetos, formação e divulgação, constata-se que a presença online da BE no respetivo website, assegurada pelos PB, cumpre bastantes critérios. Apenas dois critérios, o B42 e B43, ficaram desertos, não se encontrando qualquer Website de BE que os cumprisse. Em 24 dos 37 critérios verificados (critérios B29 a B65) existem 2 ou mais escolas que cumprem tais critérios, o que nos permite dizer que o grau de cumprimento das regras da presença online está ligeiramente superior a 50%, conforme se observa no quadro seguinte.

ÁREAS ESPECÍFICAS DE VERIFICAÇÃO	CÓDIGO	DESCRIÇÃO	CUMPRIMENTO (nº de websites)
TIPO DE WEBSITE	B29	Existe website principal da BE independente do da escola/agrupamento?	1
	B30	A página principal da BE é um separador do da escola/agrupamento?	2
	B31	A página principal da BE confunde-se com um canal de Social Media?	1
	B32	Existe um link na página principal da escola para o website da BE?	4
APRESENTAÇÃO	B33	A BE é claramente identificada no Website?	4
	B34	Existe indicação sobre a localização da BE?	2
	B35	Existe um texto de apresentação da BE e sua missão?	1
SERVIÇO DE REFERÊNCIA	B36	Existe informação sobre os serviços prestados?	1
	B37	É disponibilizado o horário, modo e ferramentas de atendimento ao público?	1
	B38	Existem recursos de apoio à pesquisa no catálogo online?	1
	B39	Existe serviço de FAQ atualizado?	1
SERVIÇO DOCUMENTAL/ CURADORIA	B40	Existe catálogo online?	4
	B41	Existe uma Biblioteca Digital?	3
	B42	Existe repositório de materiais próprios e de uso lícito?	0
	B43	Faz-se divulgação do acesso gratuito a jornais e revistas online?	0
	B44	Disponibilizam-se recursos digitais por temas e adequados ao público?	2
	B45	Indica websites de referência para a Literacia Digital?	1
	B46	Indica websites de referência para a Literacia dos Media?	1
	B47	Indica websites de referência para a Literacia da Informação?	1
	B48	Faz-se curadoria de conteúdos com apps digitais (Pinterest, Symbaloo, etc.)?	3
	B49	Faz-se curadoria interna de ferramentas digitais?	1
	B50	Faz-se curadoria externa de ferramentas digitais através	2

		da RBE?	
ATIVIDADES	B51	Há propostas de atividades próprias da BE?	3
	B52	Realiza atividades de promoção da Literacia Digital?	2
	B53	Colabora em atividades de promoção da Literacia Digital?	2
PROJETOS	B54	Divulga os projetos em que a BE está envolvida?	4
	B55	Está envolvida em projetos no âmbito da Literacia Digital?	2
FORMAÇÃO	B56	Disponibiliza guiões e tutoriais sobre ferramentas digitais?	2
	B57	Disponibiliza guiões e tutoriais sobre a pesquisa de informação?	3
	B58	Disponibiliza guiões e tutoriais sobre a avaliação de websites?	2
	B59	Disponibiliza outros guiões e tutoriais em diferentes suportes digitais?	2
DIVULGAÇÃO	B60	Divulga as atividades realizadas na BE?	4
	B61	Usa ferramentas digitais na criação de suportes à divulgação?	3
	B62	Divulga atividades de promoção da Literacia Digital?	3
	B63	Divulga atividades de promoção da Literacia dos Media?	3
	B64	Divulga atividades de promoção da Literacia da Informação?	3
	B65	Existem outros canais digitais de divulgação (Facebook, YouTube, etc.)?	4

Quadro: 3.2: Análise das áreas de verificação dos critérios específicos – Indicadores de qualidade da presença em linha da BE (RBE, 2022, p.10-11)

Entre as áreas de verificação dos critérios específicos, como mais relevante para o universo da literacia digital, será de destacar três: o serviço documental/curadoria, a formação, e a divulgação. Começando pela primeira, no serviço documental/curadoria, é de sublinhar que em todas as BE existe um catálogo online e que em três BE já existe uma Biblioteca Digital, o que confirma que estas BE já ultrapassaram as fronteiras físicas da escola (pelo menos no plano da intenção ou das possibilidades). No entanto, a nossa consulta dessas bibliotecas digitais revela que o número de exemplares disponíveis é muito baixo. Também desproporcional é a inexistência de um Repositório a funcionar em paralelo com o catálogo online e com a Biblioteca Digital, pois não se encontra em nenhuma das escolas.

É necessário, contudo, explicitar que em relação à Escola A, que tem de facto o catálogo online, porém com uma característica anómala, pois está exibido fora do contexto, num botão da página principal da escola e não no website da BE (porque inexistente).

Saliente-se também, como muito positivo, que nesta área (serviço documental/curadoria), os websites analisados já oferecem alguns recursos digitais por temas adequados ao público, curadoria de conteúdos através da aplicação de ferramentas digitais e ainda a curadoria externa de ferramentas digitais através das páginas da RBE.

Em segundo lugar, em termos de formação, verifica-se que as BE participam do esforço de formação na área das Literacias Digitais ao disponibilizar aos alunos guiões e tutoriais sobre ferramentas digitais, guiões e tutoriais sobre a pesquisa de informação, para além de outros guiões e tutoriais para outros temas relacionados com as literacias.

Em terceiro lugar, em termos de divulgação, pode constatar-se que está consolidada entre os PB a preocupação de ter uma presença online, pois não há uma BE que não tenha algum tipo de página ou website para se mostrar na internet. É certo que não são, em geral, websites sofisticados em design e engenharia, mas, pode considerar-se, são realisticamente eficazes. Talvez a função mais antiga, aquela que terá inicialmente instigado os PB a criarem espaços digitais, seja a divulgação de atividades realizadas no âmbito da BE, e, quiçá por isso, seja aquela que todos os websites cumprem com maior plenitude; divulgam não só na própria página ou blogue da BE, mas também através de outros canais de divulgação relacionados com os *social media*, como o Facebook, YouTube, Instagram e outros.

CONCLUSÃO

Pelos dados recolhidos no decurso desta investigação, podemos estabelecer um conjunto de conclusões que permitem, de algum modo, responder às questões que enunciámos para a mesma.

Percepções dos Professores Bibliotecários sobre as Literacias Digitais

Uma das primeiras conclusões a destacar neste estudo é a existência, entre os PB inquiridos, de uma certa assimetria entre a prestação teórica e a prestação prática, no que diz respeito ao domínio das literacias digitais. De facto, detetamos uma diferença de proficiência entre a dimensão teórica (ao nível das conceções, das definições, da fundamentação teórica, etc.) e a dimensão prática (ao nível da efetiva aplicação das tecnologias e aplicação prática na promoção da literacia digital), estando mais desenvolvida esta última. Dito de outro modo, são muito mais fortes, consistentes e seguros na componente prática (e menos na componente teórica). Tal assimetria não parece trazer consequências negativas para a promoção da literacia digital, pois esta promoção assenta sobretudo num pressuposto de capacitação prática, sendo os elementos teóricos residuais.

Assim, em termos de enquadramento teórico, nota-se alguma insegurança e imprecisão no uso dos conceitos, bem como algum desconhecimento conceptual dos fundamentos que regem o entendimento atual das Literacias Digitais. Os pontos essenciais destas debilidades são os que a seguir se apontam:

- a) globalmente, os PB tendem a definir a literacia digital apenas pelas suas componentes técnicas e tecnológicas, em detrimento de outras componentes, apesar de não estarem inteiramente alheios à sua existência. Em alguns casos, o estágio de desenvolvimento das respetivas definições corresponde à primeira fase de evolução do conceito de literacia digital;
- b) parece não estar consolidada a compreensão da natureza compósita das literacias digitais e, por isso mesmo, tomam uma parte das componentes pelo todo e ignoram a natureza dinâmica de tais componentes;

- c) parece não estar consolidada a noção de que as literacias digitais têm que ser perspectivadas enquanto *framework* para acolher as diferentes componentes constitutivas e a sua natureza dinâmica;
- d) parece não estar consolidada a interpretação contextual da modelação das Literacias Digitais, que impede qualquer tentativa de produção universal de modelos ou definições;
- e) parece não estar clara a organização das ‘grandes literacias’ entre si (LI, LM e LD), como sendo partes interdependentes e interconectadas de um todo, e parece evidenciar-se a tendência para manter uma visão estanque que separa e decompõe as literacias em três vias diferentes;
- f) nem todos os PB inquiridos tomam como pertinente a diferença entre o uso singular de literacia digital e o uso plural de literacias digitais, pois, não atendendo ao valor do contexto (cultural, social, tecnológico, etc.), nem à transitoriedade tecnológica, parecem compreender a literacia digital como uma realidade estática.

Mapeamento das práticas de promoção das Literacias Digitais

Em termos de práticas de promoção das Literacias Digitais, a primeira conclusão a assinalar é a de que elas existem de facto. Cruzando os dados provenientes das três fontes de dados (inquéritos, regulamentos e websites), é possível inferir que essas práticas fazem parte das atividades regulares dos PB. As conclusões mais relevantes a propósito das práticas de promoção das literacias digitais são:

- a) as competências digitais manifestadas pelos PB não se atêm apenas às atividades dirigidas aos alunos, pois essas competências também transparecem nas práticas correntes do envolvimento profissional do PB, o que denota que assimilaram tais competências e que as mesmas não se resumem a um exercício exterior (por exemplo, só para mostrar aos alunos). Os PB inquiridos declaram fazer uso das tecnologias digitais na comunicação institucional com alunos, encarregados de educação e outros, de forma ética e responsável; declaram igualmente fazer uso das tecnologias digitais para colaborar com os outros docentes, partilhando e

trocando experiências, construindo conhecimento de forma colaborativa dentro de comunidades digitais;

- b) os PB inquiridos declaram fazer um uso regular de recursos educativos digitais (RED) diversificados (imagens, vídeos, áudio, texto, etc.), avaliando-os, selecionando-os e modificando-os, conforme os contextos educativos. Declaram ainda que têm práticas regulares de criação de recursos digitais próprios adequados ao seu contexto de aprendizagem, bem como práticas regulares de armazenamento, organização e partilha de recursos digitais em ambientes digitais;
- c) os PB inquiridos declaram que têm práticas regulares de configurar o processo de aprendizagem através do uso de ferramentas digitais ao nível do ensino, da orientação e da aprendizagem colaborativa;
- d) os PB inquiridos declaram que têm práticas regulares de uso de ferramentas digitais na avaliação, tanto para efeitos de avaliação formativa e sumativa, como para efeitos de autoavaliação;
- e) os PB inquiridos declaram que têm práticas regulares de uso de tecnologias digitais como estratégia centrada no aluno, tanto em termos de acessibilidade e inclusão de alunos com necessidades especiais, como em termos de diferenciação e personalização do processo de aprendizagem;
- f) os PB inquiridos declaram que têm práticas regulares de promoção da competência digital nos alunos através de práticas que incorporam a Literacia da Informação e a Literacia dos Média;
- g) os PB inquiridos declaram que têm práticas regulares de planear a promoção das Literacias Digitais de modo a incluir atividades que estimulam o uso de tecnologias digitais para a comunicação, colaboração e participação cívica;
- h) os PB inquiridos declaram que têm práticas regulares de planear a promoção das Literacias Digitais de modo a incluir atividades que estimulam a criação de conteúdos digitais;

- i) apesar das respostas dos PB inquiridos apontarem uma percepção e prática favoráveis aos três tipos de literacias, pela triangulação dos dados denota-se que a Literacia da Informação tem uma preponderância evidente face às restantes;
- j) apesar de serem abundantes e genuínos os projetos, atividades e ações realizados na BE ou através da BE, e depois de feita tanta divulgação dos mesmos em sítios próprios, tal como noutros canais de divulgação, é, no mínimo, perturbador descobrir que não existem nos websites das BE locais específicos, bem concebidos, organizados e divulgados para se fazer o repositório de trabalhos dos alunos e dos docentes, de modo a servir de inspiração e informação para outros alunos e docentes. Portanto, parece ser de considerar que os PB inquiridos não têm ainda práticas, correntes e coerentes, de reunir em repositórios os trabalhos relevantes de professores e alunos na escola;
- k) os regulamentos de funcionamento das BE precisam de ser revistos e atualizados para melhor representarem o espírito de uma Biblioteca Escolar para o séc. XXI, onde as Literacias Digitais são relevantes. Pelas indicações dos atuais regulamentos nota-se, por exemplo, que os CD, DR-ROM e DVD ainda têm muito peso dentro da coleção, mesmo sabendo que nos últimos 10 anos a produção e uso destes recursos decaiu fortemente; pelo contrário, as menções a recursos digitais mais recentes ainda são insipientes. Assim, será sobretudo necessário incluir no regulamento da BE indicações sobre o catálogo online, a Biblioteca Digital, um repositório e cada uma das 'grandes literacias';
- l) as práticas dos PB inquiridos encontram-se amplamente escoradas na forte presença da RBE, visível nos websites de cada BE, mas também presente, direta ou indiretamente, nos manuais, tutoriais e outros recursos usados para orientar a promoção das literacias e sobretudo nos projetos realizados dentro das BE;
- m) as práticas dos PB inquiridos inscrevem-se num contexto desprovido de uma Política de Desenvolvimento de Coleções (PDC), que é, afinal, um documento considerado fundamental pelas boas práticas internacionais, tendo um papel central no desenvolvimento futuro das coleções de uma biblioteca e, igualmente, na orientação para o digital;

- n) até ao momento nenhum dos PB inquiridos parece ter traçado um modelo de literacias digitais adaptado ao contexto específico da respetiva escola, ou agrupamento de escolas, razão primeira pela qual o modelo europeu o *DigComp 2.1* foi concebido.

Limitações do estudo

Além das limitações que fomos registando ao longo da apresentação e discussão de dados, assinalamos, neste momento, que será necessário dar continuidade à análise do perfil do PB para o séc. XXI, porquanto, com o nosso estudo, as conclusões são residuais. De facto, e face a perceber se os traços do perfil dos PB que constituem a nossa amostra se inscrevem no perfil geral de um PB para o séc. XXI, focando-nos apenas na faceta digital do perfil do PB, é possível identificar naqueles PB, que inquirimos, muitos dos traços que correspondem ao perfil esperado para o séc. XXI, tal como sistematizado no ponto 2 da primeira parte deste trabalho. Conseguimos atestar, nomeadamente, que os PB inquiridos afirmam desempenhar muitas tarefas que se enquadram nas seis áreas de competências previstas pelo *DigCompEdu (2018)*.

Uma outra limitação decorre da preocupação em termos definido a nossa amostra sem a ampliar excessivamente, com receio de tal poder resultar numa profusão de dados que tornariam difícil a sua interpretação, ou no limite comprometeriam a consecução do estudo. Porém, essa opção veio a revelar-se algo desadequada perante a limitada adesão dos respondentes à entrevista na sua totalidade. Recuperando o que previamente explicitámos, numa primeira abordagem considerámos 7 PB, tendo um recusado participar; mas, numa fase subsequente, após o envio dos formulários do inquérito, um outro dos PB não colaborou de todo e mais um outro deixou a sua participação incompleta, respondendo à primeira parte da entrevista e não respondendo às duas seguintes. Assim, as respostas às entrevistas com que pudemos efetivamente contar foram mais baixas do que o inicialmente previsto, pois correspondem a apenas quatro PB. Outra possível limitação a apontar a esta investigação é o facto de não se ter feito observação direta das práticas de literacia digital dos PB. Assim, muito do que sabemos sobre essas práticas advém de uma análise do discurso dos PB sobre as suas próprias

práticas, o que pode nem sempre corresponder às práticas efetivas. De facto, as nossas conclusões sobre as práticas em literacia digital dos PB são, mais propriamente, conclusões sobre as representações dos PB em relação às suas próprias práticas.

Sugestões de investigação futura

O estudo que agora foi realizado no âmbito de escolas com ensino secundário na cidade de Coimbra poderá vir a ser replicado noutros concelhos do país, conectados ou não com o concelho de Coimbra, de modo a poder avançar-se, por exemplo, para uma análise comparativa.

Uma vez que uma parte substancial dos dados recolhidos nesta investigação resultam de uma análise do discurso dos PB sobre as práticas que detêm, será pertinente, em estudos futuros, proceder à observação direta dessas práticas, de modo a permitir ainda compreender, de forma mais clara e circunstanciada, como é implementada, por exemplo, a aplicação das competências digitais.

Do mesmo modo que neste estudo foi detetada a inexistência de documentos estruturais para o funcionamento de uma Biblioteca Escolar, como é a Política de Desenvolvimento da Coleção, investigações futuras poderiam alargar a análise de documentos oficiais a outros documentos igualmente importantes, como o Plano de Desenvolvimento de Coleção, pelo qual se concretizam as novas aquisições da coleção, e averiguar se estão a ser usados ou não como vias para a capacitação digital da BE.

A terminar, reconhecer que se foi interessante descobrir que nestas BE, dos PB inquiridos, já existe uma componente de Biblioteca Digital, oferecendo, portanto, documentos digitais, em estudos futuros será importante ainda mapear o número e a tipologia de documentos disponibilizados nessas Bibliotecas Digitais.

Referências Bibliográficas

- AASL (1989). *Information Power. Building partnerships for learning*. ALA Publications, pp.4-5
- AASL (2009). *Standards for the 21st century learner in action*. AASL.
- AASL & AECT (1998). *Information literacy standards for student learning – Standards and Indicators*.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta, 1ª Edição atualizada. ISBN: 978-989-97582-1-6
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. JRC Technical Notes. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies.
http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf
- Alvermann, D. (2008). *Why Bother Theorizing Adolescents' Online Literacies for Classroom Practice and Research?* Journal of Adolescent & Adult Literacy 52, International Reading Association. <http://doi.org/10.1598/JAAL.52.1.2>
- Alves, J. (2005). *Literacia e modernização económica*. Diálogos com a Literacia, Lisboa Editora, Civitas – Associação Defesa e Promoção dos Direitos dos Cidadãos. ISBN 972-680-630-5
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Araújo, H. (2014). *Biblioteca Escolar e Trabalho Colaborativo*, Biblioteca RBE 6, Rede de Bibliotecas Escolares. ISBN 978-972-96059-7-0
- Asselin, M. & Doiron, R. (2008). *Towards a transformative pedagogy for schools libraries 2.0*. In School Libraries Worldwide, 14 (2) 1-18
- ATLC & CSLA (1997). *Students' Information Literacy Needs in the 21st Century: Competencies for Teacher-Librarians*. Association For Teacher-Librarianship in Canada (ATLC) and the Canadian School Library Association (CSLA).
- Aufderheide, P. & Firestone, C. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Communications and Society Program, Aspen Institute. ISBN-0-89843-137-9
- Bawden, D. (2008). *Origins and Concepts Of Digital Literacy*. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies & Practices* (pp. 17-32).
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Persona, Edições 70, Lisboa
- Barrett, L. (2006). *New guidelines, new challenges in schools*. CILIP.
- Bélisle, C. (2006). *Literacy and the Digital Knowledge Revolution*. In Martin & Madigan (pp.51-67).
- Belshaw, D. (2012). *What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation*, Durham theses, Durham University. Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/3446/>
- Boyd, d. (2014). *It's Complicated: the social lives of networked teens*. New Haven, Yale University Press. ISBN 978-0-300-16631-6
- Braga, I. & Lopes, M. (s/d). *Literacia como fundamento da Cidadania*, Atas do 8º Congresso LUSOCOM
- Buckingham, D. (2015). *Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media?*, Nordic Journal of Digital Literacy – 2006-2016 (pp.21–34). ISSN

- online: 1891-943X
- Cádima, F. (2002). *História e Crítica da Comunicação*. Edições Séc. XXI. ISBN: 972-8293-04-6
- Cahill, M. & Richey, J. (2012). *Integration of evidence-based library and information practice into school library education: A case study* (pp.95-105). In *School Libraries Worldwide*, Volume 18, Number 2.
- Calixto, J. (2001). *Literacia da Informação: um desafio para as bibliotecas*.
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>.
- Castells, M (2006). *A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política*. In *A Sociedade em Rede. Do Conhecimento à Acção Política*, Castells & Cardoso, Imprensa Nacional - Casa da Moeda. ISBN 972-27-1453-8
- Cardoso, T. & Pestana, F. (2021). *O Inquérito por questionário enquanto procedimento metodológico*. In A. Silva & A. Vieira (Org.), *Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade, volume 4* (pp. 140-151). ATENA Editora.
- Carvalho, Simões & Silva (2005). *Indicadores de qualidade e de confiança de um site*. Avaliar as aprendizagens. Actas das Jornadas ADMEE.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7774/1/05AnaAmelia.pdf>
- Carvalho, A. (2006). *Indicadores de Qualidade de Sites Educativos*. Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação, Número 2, Ministério da Educação, 55-78.
- Cervetti, G., Damico, J. & Pearson, P. (2006). *Multiple Literacies, New Literacies and Teacher Education* (pp. 378-386). In *Theory Into Practice*, 45:4
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_12
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ª ed.). London: Routledge. ISBN 13: 978-0-203-02905-3 (ebk)
- Coutinho, C. (2021). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2ª Edição, Edições Almedina, Coimbra. ISBN 978-972-40-5137-6
- Correia, A. M. (s/d). *Literacia em informação para uma cidadania ativa e eficiente*, Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação.
<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/correia-portuguese-fullpaper.pdf>>.
- Costa, S., Duqueviz, B. & Pedroza, R. (2015). *Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais*. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. 19 (3), 603-608.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). *Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era*, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 139(1), 93-106.
http://www.openu.ac.il/Personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf
- Feerrar, J (2019). *Development of a framework for digital literacy*, Reference Services Review. <https://doi.org/10.1108/RSR-01-2019-0002>
- Firestone, C. (2008). *The responsibilities of citizenship: a bundle of literacies* (13 de novembro), The Huffington Post. <https://www.huffpost.com/>
- Freixo, M. (2012). *Metodologia Científica. Fundamentos Métodos e Técnicas* (4ª ed.). Instituto Piaget.

- Gomes, M., Ávila, P., Sebastião, J. & Costa, A. (2000). *Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais*. IV Congresso Português de Sociologia
- Goodfellow, R. (2011). *Literacy, literacies, and the digital in higher education*. *Teaching in Higher Education*, 16(1), pp. 131–144.
- Hague, C. & Payton, S. (2010). *Digital Literacy across the curriculum*. A Futurelab handbook. <https://www.nfer.ac.uk/publications/futl06/futl06.pdf>
- Henri, J. & Boyd, S. (2002). *Teacher Librarian Influence: Principal and Teacher Librarian Perspectives*. *School Libraries Worldwide*, 8, 1-17.
- Hilbert, M. & López, P. (2011). *The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information*. *Science*. 332 (6025), 60-65.
- IFLA (2017). *IFLA Statement on Digital Literacy*. <https://repository.ifla.org/handle/123456789/1283>
- IFLA (2015). Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar. <https://repository.ifla.org/handle/123456789/71>
- IFLA & UNESCO (2000). Manifesto IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar. <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>
- Kelly, J. (2013). *Paul G. Zurkowski and information literacy: On his trip to the first European Conference on Information Literacy (ECIL)*. *Journal of Information Literacy*, 7(2), 163-167. <http://dx.doi.org/10.11645/7.2.1867>
- Johnson, D. (2002). *The Seven Most Critical Challenges That Face Our Profession*, in *Teacher-Librarian*. <https://www.thefreelibrary.com/Challenges%3A+the+seven+most+critical+challenge+s+facing+our+profession.-a088995980>
- Johnson, P. (2004). *Fundamentals of Collection Development and Management*. USA: American Library Association.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Introduction: Digital Literacies-Concepts, Policies and Practices*. In Lankshear & Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies & Practices* (pp. 1-16)
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2013). *Social and Cultural Studies of New Literacies from an Educational Perspective*, p.1-19. In *A New Literacies Reader* (Peter Lang)
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber – Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Artmed, Belo Horizonte. ISBN 978-85-7307-489-5
- Lopes, P. (2011). *Literacia(s) e literacia mediática*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL. CIES e-Working Paper N.º 110/2011
- Lucas, M., & Moreira, A. (2017). *DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. Universidade de Aveiro
- Martin, A. & Grudziecki, J. (2006). *DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development*, *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5:4, 249-267. <http://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- Martins, M. (2010). *Processos discursivos de (re)construção do conceito de literacia: o papel dos media*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Tese de Mestrado em Ciências da Educação. <https://core.ac.uk/reader/55614610>

- Mattelart, A. (2002). *História da Sociedade da Informação*, Editorial Bizâncio. ISBN: 972-53-0157-9
- Mcluhan, M. (1977). *A Galáxia de Gutenberg*, CEN.
- Ministério da Educação (2009). *Portaria 756/2009*.
<https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/756-2009-492424>
- Ministério da Educação e Ciência (2015). *Portaria 192-A/2015*.
<https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/192-a-2015-67637938>
- Moreno, J. (2013). *Do Analógico ao Digital. Como a digitalização afecta a produção, distribuição e consumo de informação, conhecimento e cultura na Sociedade em Rede*. Observatório (OBS*) Journal, vol.7 - nº4, 113-129
- Moustakis, V., Tsironis, L. & Litos, C. (2004). *Website Quality Assessment Criteria*. Research paper: IQ Concepts, Tools, Metrics, Measures and Methodologies.
https://www.researchgate.net/publication/220918684_Website_Quality_Assessment_Criteria
- Nichols, T., & Stornaiuolo, A. (2019). *Assembling "Digital Literacies": Contingent Pasts, Possible Futures*. Media and Communication, 7(2), 14-24.
<https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1946>
- Novo, A. (2015). *Colaboração e literacia da informação nas escolas – uma responsabilidade partilhada*. Comunicação no 3º Congresso LMC.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3930/1/Comunicação%20-%203º%20congresso%20LMC%20-%20Abril%202015%20-%20Ana%20Novo.pdf>
- Ponte, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Quadrante, 3 (1), 3-18.
- Ponte, J. (2013). *O estudo de casos para a compreensão de fenómenos educativos*, in Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento (I), Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9, Nº 5, October 2001).
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. (2014). *Estratégia: a alavanca da biblioteca escolar*. Rede Bibliotecas Escolares (Biblioteca RBE). ISBN 978-972-96059-9-4
- Ramos, J., Teodoro, V. & Ferreira, F. (2011). *Recursos educativos digitais. Reflexões sobre a prática*. Cadernos SACAUSEF VII. p.11-34. Ministério da Educação e Ciência/DGIDC.
- RBE (2013). *Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Quadro estratégico: 2014-2020. ISBN 978-972-742-366-8
- RBE (2017). *Aprender com a Biblioteca Escolar – Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*, 2ª Edição, revista e aumentada. ISBN – 978-989-8795-07-6
- RBE (2021). *Bibliotecas Escolares: presentes para o futuro*. Programa Rede de Bibliotecas Escolares: Quadro estratégico: 2021-2027. ISBN 978-989-8795-12-0
- RBE (2021). *Professor Bibliotecário: um profissional em ação*.
- RBE (2022). *Serviço de referência nas bibliotecas escolares: orientações*.

- RBE (2022). *Presença em linha de bibliotecas escolares – Roteiro para a definição de uma política*.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-73494-6. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Sá-Silva, Almeida & Guindani (2009). *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I, Número 1. ISSN: 2175-3423
- Santos, R., Azevedo, J., & Pedro, L. (2016). *Literacia(s) digital(ais): definições, perspetivas e desafios*. *Media & Jornalismo*, 15(27), 17-44. https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_1
- Santos, J. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Lisboa: Universidade Aberta. 37 p. (eUAb. Documentos UAb). ISBN 978-972-674-896-0
- Selber, S. (2004), *Multiliteracies for a Digital Age*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Shannon, D. (2002). *The Education and Competencies of School Library Media Specialists: A Review of the Literature*. School Library Media Research. Research Journal of the American Association of School Librarians, Vol. 5
- Scheirer, B. (2000). *The Changing Role of the Teacher-Librarian in the Twenty-first Century*. Educational Communications and Technology, University of Saskatchewan. <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/scheirer/scheirer.htm>
- Stripling, B. (1996). *Quality in school library media programs: focus on learning*, *Library Trends*. 44(3), 459-678
- Thorne, S. (2013). *Digital Literacies*. In M. Hawkins (ed.), *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*. Routledge.
- Todd, R. (1995). *Integrated Information Skills Instruction: Does It Make a Difference?* SLMQ Volume 23, Number 2
- Todd, R (2001). *Transitions for preferred futures of school libraries*. Keynote Paper. The 2001 IASL Conference. 9-12 July.
- Tracy, S. (2010). *Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research*, in *Qualitative Inquiry*. <http://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Webber, S. & Johnston, B. (2017). *Information literacy: conceptions, context and the formation of a discipline*. *Journal of Information Literacy* 11(1), pp.156-183. <http://dx.doi.org/10.11645/11.1.2205>
- Wolf, M. (1999). *Teorias da Comunicação*. Editorial Presença, Lisboa

ANEXOS

Anexo I

Entrevista Parte 1

“Literacias e Bibliotecas Escolares: Conceções e Práticas de Professores Bibliotecários” I

Com este inquérito por entrevista pretendemos conhecer conceções e práticas de professores bibliotecários sobre literacias, nomeadamente a literacia digital, à luz do papel da biblioteca escolar.

A entrevista contém 3 partes, e será conduzida, de modo faseado, ao longo de três semanas, recebendo o link para esse efeito atempadamente:

- I. “Caracterização do Professor-Bibliotecário” (período de resposta: 20 a 24 de abril);
- II. “Literacias Digitais” (período de resposta: 26 a 30 de abril);
- III. “Novas Literacias” (período de resposta: 2 a 8 de maio).

O número de questões a serem respondidas depende de diversos fatores, incluindo o tipo de pergunta apresentado – de resposta fechada ou aberta. Não havendo respostas certas nem erradas, responda p.f. com sinceridade. Assim, estima-se que o tempo de preenchimento seja respetivamente cerca de 10, 20 e 15 minutos.

Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial, e utilizados no âmbito de um estudo em curso no Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares, para divulgação científica, por exemplo, em iniciativas académicas. Se tiver dúvidas, comentários ou críticas sobre o estudo e/ou o inquérito, por favor, não hesite em contactar através do seguinte endereço de correio eletrónico: pedro.miguel.gon@sapo.pt.

O seu contributo é isento de risco, sendo muito importante porque permitirá melhorar práticas de formação e docência, assim resultando em benefícios para a comunidade educativa, pelo que agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Pedro Miguel Gonçalves e Teresa Cardoso
UNIVERSIDADE AbERTA, 19 de abril de 2022

Declaração de Consentimento Informado conforme a lei 67/98 de 26 de outubro.

Designação do Estudo: “Literacias e Bibliotecas Escolares: Conceções e Práticas de Professores Bibliotecários” I

Eu fui informado(a) de que o estudo de investigação acima mencionado se destina exclusivamente a tratamento dos dados para o referido inquérito por entrevista. Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o anonimato. Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas. Autorizo de livre vontade a participação no estudo acima mencionado. Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos, garantindo o anonimato. *

Concordo.

Discordo.

1. Idade

- Menos de 30 anos
- De 30 a 40
- De 41 a 50
- Mais de 50

2. Género

- Masculino
- Feminino

3. Formação Base (Departamento Curricular)

- Educação Pré-Escolar
- 1.º Ciclo
- Línguas
- Ciências Sociais e Humanas
- Matemática e Ciências Experimentais
- Expressões
- Educação Especial

4. Tempo de Serviço (em 01/09/2021)

- Até 10 anos
- De 11 a 20
- De 21 a 30
- Mais de 30 anos

5. Situação Profissional

- Quadro de nomeação definitiva da escola/agrupamento em que está
- Quadro de nomeação definitiva de outra escola/agrupamento
- Quadro de zona pedagógica
- Quadro de nomeação provisória
- Contratado profissionalizado
- Contratado não profissionalizado

6. Habilitação académica

- Doutoramento
- Mestrado
- Licenciatura
- Bacharelato
- Outra

7. Experiência profissional na função PB

Considere todos os anos de coordenação de Bibliotecas Escolares, cumulativamente, antes e depois da entrada em vigor da Portaria 756/2009 que cria a função de Professor-Bibliotecário.

Pergunta

- 1 ano
- De 2 a 5
- De 6 a 10
- De 11 a 15
- Mais de 15 anos

8. Anos de exercício na BE atual

- 1 ano
- De 2 a 5
- De 6 a 10
- De 11 a 15
- Mais de 15 anos

9. Formação Especializada em Bibliotecas Escolares

- Sim
- Não

10. Número total de horas de formação na área das Bibliotecas Escolares

- Sem formação
- Menos de 50 horas
- De 50 a 100
- De 101 a 250
- Mais de 250 horas

11. Tipo e conteúdos de formação realizada

Para cada conteúdo, de A a D, seleccione o tipo de formação que teve. Pode seleccionar, se for o caso, os dois tipos de formação, contínua ou especializada.

A. Tecnologias da Informação e da Comunicação

- Formação Especializada
- Formação Contínua
- Sem formação

B. Literacia da Informação

- Formação Especializada
- Formação Contínua
- Sem formação

C. Literacia dos Media

- Formação Especializada
- Formação Contínua
- Sem formação

D. Literacia Digital (ou Literacias Digitais)

- Formação Especializada
- Formação Contínua
- Sem formação

12. Nível de proficiência reconhecido aquando da realização da SELFIE (PADDE)

- Nível 1
- Nível 2
- Nível 3
- Nível 4
- Nível 5
- Nível 6

Terminou a Parte I da Entrevista; clique s.f.f. em "Enviar".

Agradecemos uma vez mais a sua disponibilidade e colaboração.

Anexo II

Entrevista Parte 2

“Literacias e Bibliotecas Escolares: Conceções e Práticas de Professores Bibliotecários” II

Com este inquérito por entrevista pretendemos conhecer conceções e práticas de professores bibliotecários sobre literacias, nomeadamente a literacia digital, à luz do papel da biblioteca escolar.

A entrevista contém 3 partes, e será conduzida, de modo faseado, ao longo de três semanas, recebendo o link para esse efeito atempadamente:

- I. “Caracterização do Professor-Bibliotecário” (período de resposta: 18 a 24 de abril);
- II. “Literacias Digitais” (período de resposta: 26 a 30 de abril);
- III. “Novas Literacias” (período de resposta: 2 a 8 de maio).

O número de questões a serem respondidas depende de diversos fatores, incluindo o tipo de pergunta apresentado – de resposta fechada ou aberta. Não havendo respostas certas nem erradas, responda p.f. com sinceridade. Assim, estima-se que o tempo de preenchimento seja respetivamente cerca de 10, 30 e 15 minutos.

Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial, e utilizados no âmbito de um estudo em curso no Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares. Se tiver dúvidas, comentários ou críticas sobre o estudo e/ou o inquérito, por favor, não hesite em contactar através do seguinte endereço de correio eletrónico: pedro.miguel.gon@sapo.pt. O seu contributo é isento de risco, sendo muito importante porque permitirá melhorar práticas de formação e docência, pelo que agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Pedro Miguel Gonçalves e Teresa Cardoso
UNIVERSIDADE AbERTA, 18 de abril de 2022

Declaração de Consentimento Informado conforme a lei 67/98 de 26 de outubro.

Designação do Estudo: “Literacias e Bibliotecas Escolares: Conceções e Práticas de Professores Bibliotecários” II

Eu fui informado(a) de que o estudo de investigação acima mencionado se destina exclusivamente a tratamento dos dados para o referido inquérito por entrevista. Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o anonimato. Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas. Autorizo de livre vontade a participação no estudo acima mencionado. Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos, garantindo o anonimato. *

Concordo.

Discordo.

1. Idade

- Menos de 30 anos
- De 30 a 40
- De 41 a 50
- Mais de 50

2. Género

- Masculino
- Feminino

3. Formação Base (Departamento Curricular)

- Educação Pré-Escolar
- 1.º Ciclo
- Línguas
- Ciências Sociais e Humanas
- Matemática e Ciências Experimentais
- Expressões
- Educação Especial

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte



LITERACIA DIGITAL



Conceções de Professores Bibliotecários

4. Para si, o que é a Literacia Digital? Explícite.

Texto de resposta longa

5. Como distingue Literacia Digital das outras 'Novas Literacias'? Descreva.

Texto de resposta longa

6. No seu entender, a definição de Literacia Digital implícita no "IFLA Statement on Digital Literacy" (2017) é uma definição linear ou uma definição em framework? Fundamente.

Texto de resposta longa

7. Como considera ser mais adequado definir Literacia Digital: através de uma definição linear, ou de uma definição em framework? Porquê?

Texto de resposta longa

8. Quanto às competências digitais, considera ser de reconhecer diferentes estádios de desenvolvimento e vários graus de complexidade? Justifique.

Texto de resposta longa

9. Na sua opinião, para dominar as Literacias Digitais basta dominar um conjunto de competências estritamente técnicas? Esclareça.

Texto de resposta longa

10. Para além das competências técnicas, considera que as Literacias Digitais englobam outras competências? Esclareça.

Texto de resposta longa

11. No seu entendimento, as Literacias Digitais incluem a Literacia da Informação e a Literacia dos Media? Esclareça.

Texto de resposta longa

12. No seu entendimento, as Literacias Digitais incluem a Literacia Clássica? Esclareça.

Texto de resposta longa

13. Como distingue a Literacia da Informação das Literacias Digitais?

Texto de resposta longa

14. Como distingue a Literacia dos Media das Literacias Digitais?

Texto de resposta longa

15. Na sua opinião, é possível conceber um Modelo de Literacias Digitais válido para todos os contextos sociais? Justifique.

Texto de resposta longa

16. No seu modelo de promoção das Literacias Digitais, usa áreas de competência enquadradas pela DigComp 2.1 ? Esclareça.

Texto de resposta longa

17. Para si, a adoção da expressão no plural (Literacias Digitais), em detrimento da expressão no singular (Literacia Digital), deve prevalecer? Porquê?

Texto de resposta longa

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte



LITERACIA DIGITAL



Práticas de Professores Bibliotecários

Indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações seguintes: *

	Discordo total...	Discordo.	Indiferente.	Concordo.	Concordo total...
Uso tecnologia...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso tecnologia...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso tecnologia...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso tecnologia...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertenço a co...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construo conh...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso (seleciono,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso (seleciono,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso motores d...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso plataform...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso repositório...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crio recursos d...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Armazeno recu...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizo recur...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilho recurs...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso tecnologia...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Integro, no pla...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso 'Ferrament...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso sistemas ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Uso sistemas ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso ferrament...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso ferrament...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso ferrament...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Implemento for...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seleciono estr...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seleciono estr...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao planear a pr...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao planear a pr...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao planear a pr...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao planear a pr...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao planear a pr...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Terminou a Parte II da Entrevista; clique s.f.f. em "Enviar".
 Agradecemos uma vez mais a sua disponibilidade e colaboração.

Anexo III

Entrevista Parte 3

“Literacias e Bibliotecas Escolares: Conceções e Práticas de Professores Bibliotecários” III

Com este inquérito por entrevista pretendemos conhecer conceções e práticas de professores bibliotecários sobre literacias, nomeadamente a literacia digital, à luz do papel da biblioteca escolar.

A entrevista contém 3 partes, e será conduzida, de modo faseado, ao longo de três semanas, recebendo o link para esse efeito atempadamente:

- I. “Caracterização do Professor-Bibliotecário” (período de resposta: 18 a 24 de abril);
- II. “Literacias Digitais” (período de resposta: 26 a 30 de abril);
- III. “Novas Literacias” (período de resposta: 2 a 8 de maio).

O número de questões a serem respondidas depende de diversos fatores, incluindo o tipo de pergunta apresentado – de resposta fechada ou aberta. Não havendo respostas certas nem erradas, responda p.f. com sinceridade. Assim, estima-se que o tempo de preenchimento seja respetivamente cerca de 10, 30 e 15 minutos.

Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial, e utilizados no âmbito de um estudo em curso no Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares. Se tiver dúvidas, comentários ou críticas sobre o estudo e/ou o inquérito, por favor, não hesite em contactar através do seguinte endereço de correio eletrónico: pedro.miguel.gon@sapo.pt. O seu contributo é isento de risco, sendo muito importante porque permitirá melhorar práticas de formação e docência, pelo que agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Pedro Miguel Gonçalves e Teresa Cardoso
UNIVERSIDADE AbERTA, 18 de abril de 2022

Declaração de Consentimento Informado conforme a lei 67/98 de 26 de outubro.

Designação do Estudo: “Literacias e Bibliotecas Escolares: Conceções e Práticas de Professores Bibliotecários” III

Eu fui informado(a) de que o estudo de investigação acima mencionado se destina exclusivamente a tratamento dos dados para o referido inquérito por entrevista. Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o anonimato. Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas. Autorizo de livre vontade a participação no estudo acima mencionado. Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos, garantindo o anonimato. *

- Concordo.
- Não concordo.

1. Idade

- Menos de 30 anos
- De 30 a 40
- De 41 a 50
- Mais de 50

2. Género

- Masculino
- Feminino

3. Formação Base (Departamento Curricular)

- Educação Pré-Escolar
- 1.º Ciclo
- Línguas
- Ciências Sociais e Humanas
- Matemática e Ciências Experimentais
- Expressões
- Educação Especial

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte



LITERACIA DA INFORMAÇÃO



Concepções de Professores Bibliotecários

Indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações seguintes: *

	Concordo total...	Concordo.	Indiferente.	Discordo.	Discordo total...
A Literacia da I...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Literacia da I...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A promoção da...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Literacia Digi...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É possível a fu...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É inevitável a f...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Literacia da I...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Literacia da I...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Face à relevân...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os conhecime...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte



LITERACIA DA INFORMAÇÃO



Práticas, nomeadamente de Professores Bibliotecários

Indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações seguintes: *

	Discordo total...	Discordo.	Indiferente.	Concordo.	Concordo total...
Na minha práti...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promovo a Lite...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promovo a Lite...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As estratégias ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O tempo que d...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca promov...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas práticas c...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas práticas c...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As práticas cor...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As práticas cor...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Com que frequência usa, na promoção da Literacia da Informação, os seguintes recursos da internet: *

	Entre 75 e 100% d...	Entre 50 e 74% da...	Entre 25 e 49% da...	Em menos de 24%...
YouTube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites institucionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes Sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos interativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikis (Wikipédia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Repositórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catálogos online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



LITERACIA DOS MEDIA



Conceções de Professores Bibliotecários

Indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações seguintes: *

	Concordo total...	Concordo.	Indiferente.	Discordo.	Discordo total...
A Literacia dos...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Literacia dos...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A promoção da...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Literacia Digi...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É possível a fu...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É inevitável a f...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Literacia dos...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Literacia dos...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Face à relevân...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considerar os ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Após a secção 4 Continuar para a secção seguinte



LITERACIA DOS MEDIA



Práticas, nomeadamente de Professores Bibliotecários

Indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações seguintes: *

	Discordo total...	Discordo.	Indiferente.	Concordo.	Concordo total...
Na minha práti...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promovo a Lite...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promovo a Lite...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As estratégias ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O tempo que d...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca promov...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas práticas c...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas práticas c...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As práticas cor...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As práticas cor...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Com que frequência usa, na promoção da Literacia dos Media, os seguintes recursos da internet: *

	Entre 75 e 100% d...	Entre 50 e 74% da...	Entre 25 e 49% da...	Em menos de 24%...
YouTube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites institucionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes Sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos interativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikis (Wikipédia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Repositórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catálogos online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Terminou a Parte III da Entrevista; clique s.f.f. em "Enviar".

Agradecemos uma vez mais a sua disponibilidade e toda a sua colaboração.

Anexo IV

Check-list de Análise da presença online da Biblioteca Escolar

MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO E BIBLIOTECAS ESCOLARES

As Literacias Digitais na Biblioteca Escolar Percepções e Práticas de Professores-Bibliotecários

CHECK-LIST de Análise da presença online da Biblioteca Escolar

Hiperligação do Website analisado: ESCOLA 1

A – CRITÉRIOS GERAIS NA ANÁLISE DE WEBSITES EDUCATIVOS				
Áreas de Verificação	Cód.	Lista de Verificação	Verificação	
			Sim	Não
IDENTIDADE	A01	O nome do site está sempre claramente visível?		
	A02	A finalidade do site é apresentada na página inicial?		
	A03	Está claramente identificado o autor ou instituição responsável?		
	A04	Existe a data de criação do site?		
	A05	Existe a data de última atualização?		
USABILIDADE	A06	Compreende-se facilmente a estrutura do site?		
	A07	A navegação e orientação no site é fácil?		
	A08	O aspecto gráfico da interface é interessante/atrativo?		
RAPIDEZ DE ACESSO	A09	A navegação do interior do site é rápida?		
	A10	As hiperligações estão todas ativas?		
INTERECTIVIDADE	A11	Está disponível o contacto do responsável para esclarecimentos?		
	A12	É possível a interação comunicativa?		
	A13	O site dá ao utilizador feedback imediato?		
	A14	O site permite a interação com outros utilizadores?		
INFORMAÇÃO	A15	Os temas abordados respeitam as orientações curriculares?		
	A16	A abordagem do assunto é adequada aos destinatários?		
	A17	Respeita-se o Regime Geral de Proteção de Dados?		
	A18	Os textos apresentados têm correção gramatical e ortográfica?		
ATIVIDADES	A19	Inclui atividades individuais ou colaborativas que fomentam a aprendizagem?		
	A20	Inclui jogos educativos relacionados com a informação disponibilizada?		
	A21	Existe correção automática dos exercícios?		
COLABORAÇÃO ONLINE	A22	Existem ferramentas colaborativas que permitem os utilizadores colaborarem?		
	A23	Existe uma componente de edição colaborativa online?		
ESPAÇO DE PARTILHA	A24	Existe espaço onde podem ser partilhados os trabalhos realizados por alunos?		
	A25	Existem orientações para quem quer partilhar os seus trabalhos?		
	A26	Há quem avalie previamente os trabalhos antes da partilha online?		
COMUNICAÇÃO	A27	Existem ferramentas de comunicação assíncrona (<u>mail</u> , fórum, etc)?		
	A28	Existem ferramentas de comunicação síncrona (<u>chat</u> áudio ou vídeo)?		

B – CRITÉRIOS ESPECÍFICOS NA ANÁLISE DE WEBSITES DE BIBLIOTECAS ESCOLARES				
Áreas de Verificação	Cód.	Lista de Verificação	Verificação	
			Sim	Não
TIPO DE WEBSITE	B29	Existe website principal da BE independente do da escola/agrupamento?		
	B30	A página principal da BE é um separador do da escola/agrupamento?		
	B31	A página principal da BE confunde-se com um canal de Social Media?		
	B32	Existe um link na página principal da escola para o website da BE?		
APRESENTAÇÃO	B33	A BE é claramente identificada no Website?		
	B34	Existe indicação sobre a localização da BE?		
	B35	Existe um texto de apresentação da BE e sua missão?		
SERVIÇO DE REFERÊNCIA	B36	Existe informação sobre os serviços prestados?		
	B37	É disponibilizado o horário, modo e ferramentas de atendimento ao público?		
	B38	Existem recursos de apoio à pesquisa no catálogo online?		
	B39	Existe serviço de FAQ atualizado?		
SERVIÇO DOCUMENTAL/ CURADORIA	B40	Existe catálogo online?		
	B41	Existe uma Biblioteca Digital?		
	B42	Existe repositório de materiais próprios e de uso lícito?		
	B43	Faz-se divulgação do acesso gratuito a jornais e revistas online?		
	B44	Disponibilizam-se recursos digitais por temas e adequados ao público?		
	B45	Indica websites de referência para a Literacia Digital?		
	B46	Indica websites de referência para a Literacia dos Media?		
	B47	Indica websites de referência para a Literacia da Informação?		
	B48	Faz-se curadoria de conteúdos com apps digitais (Pinterest , Symbaloo , etc)?		
	B49	Faz-se curadoria interna de ferramentas digitais?		
ATIVIDADES	B50	Faz-se curadoria externa de ferramentas digitais através da RBE?		
	B51	Há propostas de atividades próprias da BE?		
	B52	Realiza atividades de promoção da Literacia Digital?		
PROJETOS	B53	Colabora em atividades de promoção da Literacia Digital?		
	B54	Divulga os projetos em que a BE está envolvida?		
FORMAÇÃO	B55	Está envolvida em projetos no âmbito da Literacia Digital?		
	B56	Disponibiliza guiões e tutoriais sobre ferramentas digitais?		
	B57	Disponibiliza guiões e tutoriais sobre a pesquisa de informação?		
	B58	Disponibiliza guiões e tutoriais sobre a avaliação de websites?		
DIVULGAÇÃO	B59	Disponibiliza outros guiões e tutoriais em diferentes suportes digitais?		
	B60	Divulga as atividades realizadas na BE?		
	B61	Usa ferramentas digitais na criação de suportes à divulgação?		
	B62	Divulga atividades de promoção da Literacia Digital?		
	B63	Divulga atividades de promoção da Literacia dos Media?		
	B64	Divulga atividades de promoção da Literacia da Informação?		
	B65	Existem outros canais digitais de divulgação (Facebook , YouTube , etc)?		