
Leituras dos *media* no contexto das bibliotecas escolares

Sara Pereira e Margarida Toscano

RESUMO

Num mundo profundamente mediatizado (Couldry & Hepp, 2017), caracterizado pela interdependência entre praticamente todos os domínios da vida quotidiana e os *media*, em que estes marcam as dinâmicas e as relações sociais, é necessário (re)pensar a ação dos sujeitos e das instituições na mediação desse mundo. É nesta linha que trazemos para discussão o papel das bibliotecas escolares enquanto instituições mediadoras da realidade social dos alunos e enquanto agentes potencialmente promotores de leituras críticas dessa realidade, habitada e marcada pelos *media*. Tendo por base um estudo mais vasto sobre a *Literacia Mediática nas Bibliotecas Escolares*, este artigo tem como suporte um inquérito *online* respondido por 723 professores bibliotecários em 2019. Partindo de um recorte dos dados, pretende-se evidenciar o tipo de atividades relacionadas com as leituras dos *media* promovidas no contexto da biblioteca escolar, tendo como quadro de análise a Literacia para os *Media*. Os dados apontam para três abordagens principais: leituras dos *media* como objeto de análise crítica; leituras que usam os *media* como instrumento ou suporte; e práticas de leitura sem relação direta com os *media*.

ABSTRACT

In a deeply mediatized world (Couldry & Hepp, 2017), characterized by the interdependence between practically all areas of daily life and the media, in which they mark the dynamics and social relations, it is necessary to (re)think the action of subjects and institutions in the mediation of this world. In this regard we bring to discussion the role of school libraries as institutions mediating the social reality of students and as agents potentially promoting critical readings of that reality, inhabited and marked by the media. Based on a broader study on Media Literacy in School Libraries, this article is supported by an online survey answered by 723 library teachers in 2019. Based on a data cut-out, the aim is to highlight the type of activities related to media readings promoted in the context of the school library, with Media Literacy as the framework for analysis. The data point to three main approaches: reading the media as an object of critical analysis; readings that use the media as an instrument or support; and reading practices without a direct relationship with the media.

PALAVRAS-CHAVE

***media*, literacia, literacia para os *media*, bibliotecas escolares**

INTRODUÇÃO

Num estudo de 2011 sobre a situação da *Educação para os Media em Portugal* (Pinto et al., 2011) desenvolvido por investigadores da Universidade do Minho e financiado pela Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), as bibliotecas escolares (BE) surgiam como atores emergentes na promoção da Literacia para os Media (LM) no contexto escolar. A escola era identificada como o principal *locus* de promoção da LM através da sala de aula, de atividades extracurriculares e das bibliotecas. Experiências relacionadas com o cinema, o jornalismo escolar e a publicidade apareciam como as mais frequentes.

Nos quase 10 anos que decorreram entre aquele estudo e o tempo presente, foram vários os aspetos que se alteraram, desde o ambiente tecnológico e mediático à relação que estabelecemos com os media e as tecnologias digitais, às competências requeridas aos cidadãos para enfrentarem os desafios da sociedade digital e à função educativa da escola. Foi a este propósito que surgiu, na última década, um conjunto de documentos que visam fornecer orientações para a educação do século XXI, colocando a tónica nas competências que os alunos devem desenvolver ao longo da sua escolaridade, para se prepararem para as exigências e os desafios sociais. Deste conjunto de documentos a nível nacional destacamos quatro: o referencial *Aprender com a biblioteca escolar* (2012, 2.^a edição de 2017), da Rede de Bibliotecas Escolares; o *Referencial de Educação para os Media* aprovado e adotado pelo Ministério da Educação em abril de 2014; o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2017); e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017).

Estes documentos constituem-se como referenciais para todas as escolas, abrangendo todos os níveis da escolaridade obrigatória e ainda, alguns deles, a educa-

ção pré-escolar. Tal como é preconizado no Prefácio do documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, assinado por Guilherme d'Oliveira Martins, “trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (d'Oliveira Martins et al., 2017, p. 5). Refere ainda o autor que “um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais”, o que leva a considerar “as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio” (p. 6).

Numa pertinente reflexão sobre este documento, Laborinho Lúcio elogia a perspetiva de Educação ali explanada, que recusa “uma visão meramente utilitarista que a reduza à condição de simples instrumento, nomeadamente, do desenvolvimento económico” (Laborinho Lúcio, 2018, p. 1), acrescentando ainda que, quando se tomava a escola “apenas como mais um elemento da chamada sociedade da inovação, do conhecimento e das novas competências, a cidadania e a democracia perdiam relevo na formação das crianças e dos jovens, tratados mais como objecto ou destinatários neutros da própria educação, do que, como devia acontecer, enquanto seus principais sujeitos” (p. 2).

Os princípios, valores e áreas de competência identificados e apontados naqueles quatro documentos abrem a escola para novas formas de aprender e de ensinar e alicerçam os conhecimentos que, hoje, crianças e jovens precisam de desenvolver. Se considerarmos, como refere Carlsson, que “as sociedades mediadas requerem cidadãos media-literados”^[1], compreendemos a LM como uma área-chave do processo de ensino-aprendizagem.

Estas são as ideias centrais que suportam o reconhecimento do papel crucial da escola, em particular das BE, na promoção de leituras críticas dos *media*. É sobre

este assunto que nos iremos deter. Primeiro, argumentando teoricamente; em seguida, apresentando resultados de um estudo nacional sobre *Literacia Mediática nas Bibliotecas Escolares* que permitirão identificar atividades de leitura dos *media* realizadas neste contexto; e, a partir daqui, apresentando algumas conclusões.

1. LEITURAS DOS *MEDIA* NO QUADRO DA LITERACIA MEDIÁTICA E PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR

A realidade social é construída, formada e moldada pelos *media* e através dos *media*. De acordo com Couldry e Hepp, “o mundo social não é apenas mediado mas também mediatizado: ou seja, alterado nas suas dinâmicas e estrutura pelo papel que os *media* continuamente (na verdade, recursivamente) desempenham na sua construção”^[2]. Com efeito, as práticas comunicativas, e não apenas as das gerações mais novas, através das quais construímos os nossos mundos sociais e culturais, são hoje profundamente mediadas pelas tecnologias e meios de comunicação. Livingstone fala em “mediação de tudo”, referindo, juntamente com Lievrouw:

Nenhuma parte do mundo, nenhuma atividade humana é intocada pelos novos media. Sociedades em todo o mundo estão a ser remodeladas, para o bem ou para o mal, por mudanças no ambiente mediático e informacional global. O mesmo acontece com a vida quotidiana dos cidadãos. As formas nacionais e subnacionais de inclusão e exclusão social, política e económica são reconfiguradas pela crescente dependência das tecnologias da informação e comunicação na mediação de quase todas as dimensões da vida social.^[3]

Couldry e Hepp (2017) afastam-se, no entanto, da ideia de o mundo social ser totalmente “colonizado” pelos *media* e pelas suas lógicas. De acordo com os autores, o mundo é socialmente construído pelos sujeitos, nas suas ações e interações

quotidianas, e pelas instituições. Sujeitos e instituições desempenham, portanto, um importante papel na construção e interpretação desse mundo. É a partir deste argumento que construímos o nosso, tendo como quadro a LM: as instituições, neste caso as educativas, como é o caso das BE, são um contexto privilegiado de aprendizagem participativa, que pode exercer um papel de relevo na compreensão de como crianças e jovens constroem os seus mundos com os *media* e como comunicam sobre esses mundos; na promoção de formas de expressão nos e através dos *media*; e na criação de oportunidades para os lerem criticamente, no sentido apontado de construtores e mediadores da realidade social. Nestas leituras não incluímos apenas a atualidade jornalística, como seria o caso da pandemia da COVID-19 que assolou o mundo em 2020, mas a atualidade num sentido mais amplo, entendida como os assuntos que são novidade e que geram interesse nas pessoas. Incluímos também leituras sobre a publicidade e ainda a ficção nas suas variadas formas enquanto fonte de entretenimento e de informação sobre diferentes temas da vida social, meio de construção de uma certa visão sobre o mundo e o lugar que nele ocupamos, nós e os outros. Tal como referem Kellner e Share,

estes sistemas complexos de comunicação, representação, produção, distribuição e consumo são formas de pedagogia que nos ensinam sobre nós próprios e o mundo à nossa volta. São também um ecossistema que está constantemente a rastrear e a vender os nossos movimentos, comunicações e dados pessoais.^[4]

Assim sendo, aprender a ler, questionar e analisar criticamente os *media*, bem como aprender a criar e a produzir, são competências essenciais para a compreensão, participação e intervenção no mundo atual. São estes, com efeito, os objetivos da Literacia Mediática, assumindo a pedagogia crítica uma parte fundamental do processo de Educação para os *Media* (Buckingham, 2003). Sem este quadro de

entendimento concetual, os *media* e as tecnologias podem ser meramente instrumentais à aprendizagem, perdendo-se o potencial analítico e transformativo.

São vários os documentos e as recomendações da Comissão Europeia que fazem referência ao conceito de LM e que colocam a tónica no desenvolvimento de capacidades críticas. É o caso da Recomendação da Comissão Europeia de 20 de agosto de 2009 sobre “Literacia Mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva”, em que a LM é definida como “a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos”, sendo também enfatizado que

A literacia mediática é uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje. É uma competência fundamental, não só para os jovens, mas também para os adultos e as pessoas de idade, pais, professores e profissionais dos meios de comunicação social. (...). A literacia mediática é hoje considerada uma das condições

essenciais para o exercício de uma cidadania activa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária. (Recomendação da Comissão Europeia, 2009, art.º 15).

Tendo presentes as mudanças significativas ocorridas no ecossistema, nas práticas e na cultura mediática e procurando reunir sob o mesmo chapéu o trabalho na área da Literacia da Informação e o trabalho na área da Literacia Mediática, bem como unificar outros conceitos, a UNESCO recomenda o uso do termo Literacia para os *Media* e Informação, em inglês, *Media and Information Literacy (MIL)*. Advoga a UNESCO que

por um lado, a Literacia da Informação enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação e uso ético de tais informações. Por outro lado, a Literacia para os Media enfatiza a capacidade de entender as funções dos media, avaliar como essas funções são concretizadas e o envolvimento racional com os media para a autoexpressão”.[5]

O conceito de *MIL* pretende ainda reunir outras noções que apontam para o desenvolvimento de competências relacionadas com o sistema mediático, independentemente do meio ou das tecnologias utilizadas (V. Figura 1).



Figura 1: A ecologia de *Media*, Informação e Literacia (Fonte: UNESCO, 2011, p.19. Elaboração própria)

Apesar de o conceito de MIL ser apresentado e entendido pela UNESCO como um conceito composto e integrador, alguns autores preferem usar, para a era cibernética, o termo Transliteracia. Trata-se de um conceito que exprime a necessidade de convocarmos competências de várias literacias (televisiva, fílmica, da imagem, do som, da publicidade, da imprensa, dos videojogos, das redes sociais, entre outras) para sermos considerados literados no século XXI e conseguirmos lidar com uma panóplia de meios e de ambientes mediáticos. Com efeito, a convergência mediática - “um processo contínuo, que ocorre nas várias interseções entre as tecnologias dos *media*, as indústrias, os conteúdos e os públicos”^[6] - exige que os cidadãos convoquem vários conhecimentos e competências, ou seja, que desenvolvam capacidades de Transliteracia(s). De acordo com Jaeger,

As pessoas percorreram uma estrada da comunicação que cresceu da oralidade para a arte, para o impresso, para filmes, para mensagens musicais, para apresentações multimédia e para combinações de todas estas opções. (...) As pessoas têm agora que ler em plataformas eletrónicas, aplicar conhecimentos prévios a uma nova aplicação, ampliar o seu âmbito de leitura para incluir a avaliação crítica da credibilidade das fontes e aplicar regras de descodificação e codificação a novas plataformas de conteúdo, como vídeo, Skype, blogs e fora de discussão online, para se tornarem membros produtivos da sociedade.^[7]

Nessa “estrada da comunicação”, pelo seu papel essencial no desenvolvimento da cultura ocidental e pela importância que ainda mantém, importa uma breve referência ao livro e às literacias do impresso. Historicamente, a dessacralização do saber e dos valores que o Renascimento iniciou, o surgimento da tipografia de Gutenberg e a entrada do livro nos circuitos de comércio e de comunicação levam a que este possa considerar-se “o primeiro média com carácter moderno” (Babo, 1993, p.128). Desde o Renascimento ao século XIX e em boa me-

didada em toda a primeira metade do século XX - em que se torna um meio de consumo de massas (Kovač & Weel, 2020, p.13) -, é o livro impresso que modela a cultura, o sistema educativo e um currículo escolar cuja finalidade primeira é promover as literacias da leitura, da escrita e do cálculo. Os meios audiovisuais, em particular a televisão, nos anos 60, a Internet e toda a panóplia de outros *media* que surgem desde finais do século XX vieram colocar em causa esta hegemonia do livro ou, melhor dizendo, dos *media* impressos (livros, jornais, revistas e outros formatos impressos) e exigir dos cidadãos um conjunto mais vasto e complexo de literacias, como temos vindo a referir.

Segundo Thomas et al., a Transliteracia tem a vantagem de oferecer uma perspetiva unificada do que significa ser literado no século XXI: ser capaz de “ler, escrever e interagir em várias plataformas, ferramentas e *media*”^[8], incluindo os *media* impressos. O conceito de Transliteracia, ao salientar a importância de os cidadãos desenvolverem competências que convocam gramáticas de diferentes literacias, pode efetivamente ser um conceito útil para melhor definirmos a complexidade de competências mediáticas que são condição para compreender e atuar num ambiente de convergência que, de acordo com Jenkins (2001), está a transformar profundamente a nossa cultura.

2. METODOLOGIA DE ESTUDO

Este artigo tem por base um estudo mais amplo sobre a *Literacia para os Media nas Bibliotecas Escolares* levado a cabo em 2019 pelas autoras deste artigo. Através da aplicação *online* de um questionário à população dos professores bibliotecários de Portugal Continental, o estudo tem como objetivo conhecer a situação atual da promoção da Literacia para os *Media* nas BE, identificar o tipo de atividades que

se realizam neste âmbito e neste contexto, bem como compreender as dificuldades e os entraves ao seu desenvolvimento.

O questionário foi aplicado entre julho e setembro de 2019 a todos os professores bibliotecários a exercer funções em escolas de Portugal continental. O *link* para o preenchimento *online* do questionário foi enviado através da RBE.

Foram validados 723 questionários, tendo-se recorrido ao programa informático IBM® SPSS® Statistics for Windows, versão 25.0 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA), para a análise estatística dos dados.

Nestes questionários foi solicitado aos professores que indicassem três atividades de LM realizadas nos últimos dois anos letivos (2017/2018 e 2018/2019), consideradas mais relevantes. Tendo em vista a análise destas atividades, as mesmas foram submetidas a um processo de codificação de que resultaram oito categorias temáticas, conforme tabela abaixo.

Categorias temáticas das atividades

1. Segurança e riscos na Internet e redes sociais

2. Desinformação e notícias falsas

3. Pesquisa, plágio e direitos de autor

4. *Media* e ferramentas digitais como suportes/recursos de aprendizagem

5. Cinema e Literacia fílmica

6. Exploração e análise dos *media*

7. Produção de *media* e de conteúdos

8. Outros

Tabela 1 – Categorias temáticas das atividades de Literacia Mediática identificadas pelos professores bibliotecários

Especificamente para este artigo, escolhemos analisar o lugar da leitura dos *media* nas atividades de Literacia Mediática promovidas no contexto da biblioteca escolar. Para tal, fizemos um recorte de dados a partir das atividades de LM identificadas no questionário.

Além de uma apresentação geral dos tipos de atividade mais frequentes, que nos dará uma ideia dos temas que têm sido explorados, o artigo centra-se nas atividades de leitura relatadas pelos professores, com destaque para as que se relacionam com os *media*. A partir do conjunto de atividades mencionadas, procedeu-se a uma pesquisa através de palavras-chave – “book”, “conto”, “histórias”, “ler”, “leitura” e “livro” –, combinando-a com a seleção de atividades que remetiam diretamente para a leitura e análise de diferentes tipos de meios. Compreender que tipo de trabalho de leitura dos *media* se tem desenvolvido no contexto das BE é, portanto, o foco principal deste artigo.

3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DE PROFESSORES BIBLIOTECÁRIOS

Dos 723 respondentes, 85% são do sexo feminino e 15% do sexo masculino. A média de idades situa-se nos 53 anos. Relativamente à formação académica, 37% possui licenciatura ou equivalente, 32% uma pós graduação, 29% tem mestrado e 2% doutoramento. Quase metade dos professores inquiridos (42%) são da área de Língua Materna e Línguas Estrangeiras, enquanto 22% de Ciências Sociais e Humanas, 21% do Pré-Escolar, 1.º Ciclo e Educação Especial, 10% de Expressões e Tecnologias e 5% de Matemática e Ciências Experimentais. O número de anos mais frequente de desempenho do cargo é 10 anos. Em relação ao concelho de exercício de atividade dos professores, tendo por base as NUTS II, 32% exerce funções no Norte, 29% na Área Metropolitana de Lisboa, 22% no Centro, 10 % no Alentejo e 7% no Algarve.

Relativamente ao nível de ensino da biblioteca onde exercem a sua atividade, surgem em primeiro lugar as BE cujo público pertence aos 3.º e 2.º ciclos do ensino básico (pela ordem indicada), depois as BE de 1.º ciclo e, finalmente, as que servem o ensino secundário.

Dos professores inquiridos, 53% referiram ter frequentado ações de formação sobre Literacia Mediática enquanto 47% disseram não o ter feito. A totalidade dos professores diz conhecer o referencial *Aprender com a biblioteca escolar*, sendo o *Referencial de Educação para os Media* conhecido por 63% dos inquiridos.

4. LEITURAS DOS *MEDIA*: ATIVIDADES NO CONTEXTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

4.1. Atividades de Literacia Mediática desenvolvidas na Biblioteca Escolar

Neste estudo procurou-se identificar as atividades de LM desenvolvidas no contexto das BE nos últimos dois anos letivos (ou seja, 2017/2018 e 2018/2019). Da codifica-

ção da vasta lista de atividades indicadas como mais relevantes (Atividade 1=365; Atividade 2= 292; Atividade 3= 184), resultaram oito categorias cuja frequência é indicada na Tabela 2. Como se pode verificar, a categoria mais mencionada, nos três níveis, envolve atividades que abordam a segurança e os riscos na Internet e nas redes sociais. Segue-se a categoria de uso dos *media* e de ferramentas digitais como suportes e recursos de aprendizagem, ou seja, atividades que recorrem a vários tipos de meios mas de forma instrumental. Na atividade 1, encontram-se vários exemplos de exploração dos *media* com objetivos de leitura e análise crítica dos mesmos, decrescendo o número de casos nos níveis seguintes. A Literacia da Informação, que inclui questões relacionadas com pesquisa, plágio e direitos de autor, anda próxima dos 10% sobre o total das atividades realizadas, uma percentagem que talvez se esperasse mais elevada, atendendo ao papel das BE nesta matéria. Embora também não alcance valores elevados, será, no entanto, de destacar a atenção dada à desinformação e às notícias falsas, um fenómeno que,

Categorias	Atividade 1		Atividade 2		Atividade 3	
	N	%	N	%	N	%
Segurança e riscos na Internet e redes sociais	119	32,6%	82	28,1%	57	31,0%
Desinformação e notícias falsas	23	6,3%	26	8,9%	14	7,6%
Pesquisa, plágio e direitos de autor	32	8,8%	30	10,3%	19	10,3%
<i>Media</i> e ferramentas digitais como suporte/recursos de aprendizagem	54	14,8%	46	15,8%	32	17,4%
Cinema e Literacia Fílmica	10	2,7%	12	4,1%	7	3,8%
Exploração e análise dos <i>media</i>	46	12,6%	27	9,2%	10	5,4%
Produção de <i>media</i> e de conteúdos	26	7,1%	20	6,8%	15	8,2%
Outros	55	15,1%	49	16,8%	30	16,3%
Total	365	100%	292	100%	184	100%

Tabela 2 – Categorias de atividades desenvolvidas no contexto das Bibliotecas Escolares

não sendo novo, se tornou um problema para o funcionamento democrático das sociedades e que tem ocupado as agendas políticas a nível europeu e internacional. Uma outra categoria que devemos salientar é a que diz respeito à produção de *media* e de conteúdos, embora não ultrapasse, em nenhum dos níveis, os 10%, um valor baixo, mas no qual podemos reconhecer sinais positivos de criação, produção e expressão dos estudantes. A categoria cinema e literacia filmica é a menos referida. Mesmo assim, queremos assinalá-la, mostrando que esta área, que tradicionalmente marcou a Educação para os *Media* no país, continua a receber alguma atenção, embora não a desejável, ainda mais se considerarmos o trabalho do Plano Nacional de Cinema. Por último, na categoria Outros foram classificadas todas as atividades que foram mencionadas pelos professores mas que não demonstravam ligação com a LM. Como se pode verificar, nela recai um número significativo de atividades, o que nos leva a considerar que os professores podem não ter atendido à especificidade da área que estava a ser estudada, ou caracterizam essas atividades como sendo de LM.

4.2. Ler os *media*

Esta categoria, criada especificamente para este artigo, engloba atividades das várias categorias mencionadas nas Tabelas anteriores. Aqui incluímos atividades que: (1) têm os *media* como objeto de leitura e de análise crítica; (2) usam os *media* como instrumento ou suporte de leitura; (3) são de leitura mas não têm relação direta com os *media*. Respondendo a estes critérios, contabilizou-se um total de 160 atividades que se distribuem por três categorias, conforme apresentado no Gráfico 1.

Das atividades relacionadas com a leitura que selecionámos, 48% (N= 76) têm como foco específico a leitura, a análise e a compreensão dos *media* pelos estudantes. Seguem-se, com 28% (N= 45), as que são

- Media objeto de leitura
- Media instrumento de leitura
- Sem relação direta com os *media*

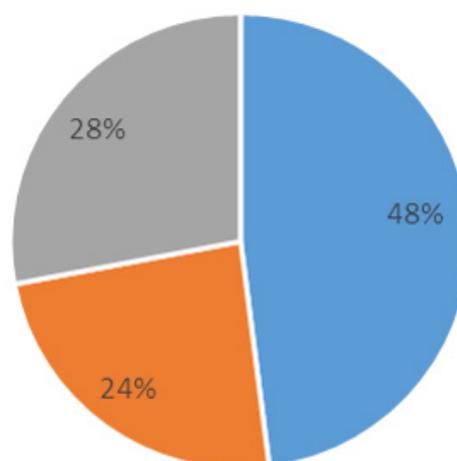


Gráfico 1 – Categorias de leitura dos *media*

de leitura, mas que não têm uma relação direta com os *media*, tendo sido, no entanto, identificadas pelos professores nos questionários. Em terceiro, com 24% (N= 39), surgem as atividades que recorrem aos *media* como meio, instrumento ou auxiliar de leitura.

Sendo este um estudo centrado em atividades de Literacia Mediática no contexto da biblioteca escolar, naturalmente que as atividades de leitura neste contexto não se esgotam no que foi relatado. Interessando-nos, neste trabalho, conhecer os tipos de leitura dos *media* que são promovidos, são de realçar as atividades que têm os *media* como objeto de estudo e de análise, proporcionando aos alunos um olhar e uma leitura mais crítica em relação aos conteúdos e produtos mediáticos. Pelo que verificámos, uma boa parte desse trabalho assenta na imprensa, seja em papel ou *online*, tendo como enfoque as notícias e, sobretudo, as notícias falsas. Com efeito, é em torno da preocupação recente com a desinformação, em particular com as *fake news*, que se centra a leitura crítica da informação. A compreensão da construção dos acontecimentos a partir da análise de primeiras páginas, a análise de representações sociais

nos *media* (especialmente na imprensa), como sejam a condição das mulheres e a (des)igualdade de género, são também assuntos abordados, embora não de forma tão expressiva como as notícias falsas. O cinema, através da análise e desconstrução de filmes, está igualmente presente nas atividades relatadas, embora de forma muito mais pontual. No que se refere ao audiovisual, não se registaram iniciativas relacionadas com séries ou outros produtos ficcionais que, hoje, ocupam lugar significativo no consumo mediático dos jovens. A leitura crítica da publicidade está presente, mas conta com apenas três referências, sendo por isso um universo pouco explorado.

No que diz respeito à categoria de uso dos *media* como meio, auxiliar ou instrumento de leitura, que regista 39 atividades, a maioria centra-se no uso de *ebooks* para vários tipos de leitura, envolvendo experiências de escrita digital. A criação de *book trailers* é uma estratégia para incentivar e promover a leitura que aparece com alguma frequência. A produção de versões animadas das histórias primeiramente lidas ou contadas surge também como uma das atividades com aquele objetivo.

A categoria que engloba atividades de leitura que não se relacionam com os *media* diz respeito a atividades de leitura mais ‘tradicionais’, como, por exemplo, contar uma história ou ler um livro (impresso). São atividades presentes em momentos como ‘A hora do conto’ ou em iniciativas como ‘A semana da leitura’, ciclos de leitura ou a participação no concurso ‘Miúdos a votos’.

Das 160 atividades relacionadas com a leitura que identificámos, 32,5% foram dinamizadas na zona Norte, 28,8% na Área Metropolitana de Lisboa, 20% na região Centro, 10% na área do Algarve e 8,7% na região do Alentejo. Todos os professores que identificaram estas atividades afirmaram conhecer o referencial *Aprender com a biblioteca escolar* e cerca de 82% referiram conhecer o *Referencial de Educação para*

os Media. Estes números são bem superiores ao enquadramento das atividades nestes referenciais: 69% das atividades das atividades tiveram por base o referencial da RBE e apenas 15% tiveram por base o referencial indicado em segundo (taxa de não resposta de 16%).

Relativamente aos destinatários principais destas atividades, salientam-se os alunos do 3.º ciclo do ensino básico (44 atividades), logo seguidos dos alunos do 1.º ciclo (40 atividades) e do 2.º ciclo (39 atividades), verificando-se um menor número de atividades dirigidas a alunos do ensino secundário (26). Não se registaram atividades que tivessem as crianças da educação pré-escolar como público-alvo. Seis atividades tiveram como destinatários os professores, duas os pais e encarregados de educação, e outras duas os auxiliares de ação educativa e assistentes operacionais.

A maior parte das atividades foi realizada no âmbito do currículo em articulação com as áreas transversais (N= 57) ou com as disciplinas de Português e línguas estrangeiras (N= 34), estando as restantes dispersas por outras áreas curriculares. É de realçar o facto de apenas 15 atividades terem sido desenvolvidas de forma extracurricular. Justifica-se, deste modo, a articulação curricular (N= 65) e o projeto (N= 45) como o seu principal enquadramento. *Workshops*/oficinas e exercícios de leitura e análise crítica são os formatos principais de concretização. A produção digital e audiovisual tem uma expressão muito reduzida neste tipo de atividades, cingindo-se praticamente à criação de *book trailers* e de animações a partir da leitura de livros. Sobre a periodicidade de realização, a maioria das atividades é realizada anualmente, seguindo-se a realização trimestral e temos ainda 19 atividades que foram realizadas semanalmente.

No que respeita aos promotores, destacam-se: a BE em colaboração com os professores, em primeiro, e apenas a BE, em segundo. São muito reduzidas as iniciativas

levadas a cabo com a parceria de instituições externas. Na dinamização de qualquer destas atividades, o número de anos de desempenho do cargo de professor bibliotecário não é uma variável significativa.

Questionados sobre os principais instrumentos usados para a avaliação das atividades, os professores referem sobretudo os trabalhos/produções finais dos alunos, seguidos de questionários de opinião e, em terceiro, as grelhas de observação. De realçar o facto de serem pouco usados os testes de competências. Há, no entanto, uma preocupação com a avaliação, confirmada pelo facto de apenas três atividades não terem sido objeto de avaliação.

Procurámos também conhecer o nível de satisfação dos professores bibliotecários, bem como o do público que participou nas atividades, a partir de um conjunto de itens. Como se pode verificar nos Gráficos 3 e 4, esses níveis, contabilizados numa escala de 1 a 5 pontos (sendo 1 ‘muito insatisfeito’ e 5 ‘muito satisfeito’), alcançam sempre médias acima dos três

ou dos quatro pontos, o que nos indica níveis altos de satisfação.

No que diz respeito aos professores bibliotecários inquiridos, os motivos de maior satisfação, com médias acima de quatro, dizem respeito à motivação e interesse dos participantes (=4,54), à recetividade por parte da Escola/Agrupamento (=4,44), ao nível de preparação dos dinamizadores (=4,31) e às condições do espaço (=4,15). Este último contrasta com o item ‘meios tecnológicos disponíveis e acesso à Internet’, que é o que obtém menor média, embora também registre valores próximos dos quatro pontos (=3,71). A promoção de competências, sejam de análise crítica de conteúdos (=3,88), de acesso e de uso técnico (=3,84) ou de criação e produção de conteúdos (=3,77), alcançam médias também próximas dos quatro pontos, mas não são as que lideram os níveis de satisfação. Embora as diferenças entre este tipo de competências não sejam relevantes, as médias registadas por cada grupo estão em consonância com o tipo de atividades realizadas.

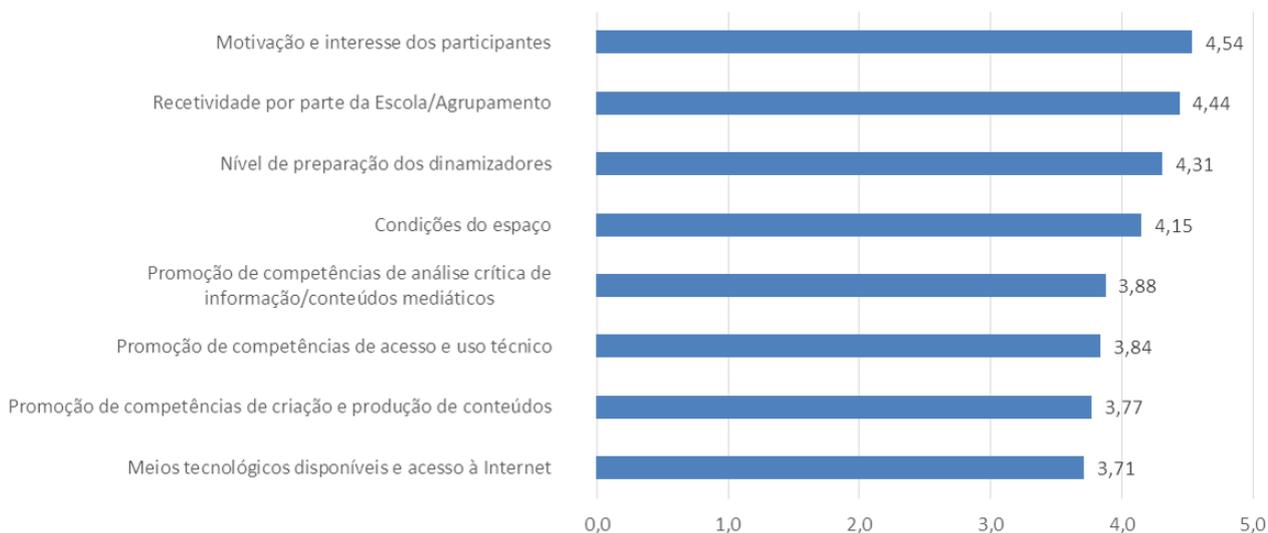


Gráfico 2 – Nível de satisfação dos professores bibliotecários em relação às atividades realizadas (1: Muito insatisfeito; 5: Muito satisfeito)



Gráfico 3 - Nível de satisfação do público que participou nas atividades
(1: Muito insatisfeito; 5: Muito satisfeito)

De acordo com a percepção dos professores bibliotecários inquiridos, os níveis de satisfação dos públicos envolvidos atingem também médias altas, ficando abaixo dos quatro pontos apenas a satisfação com os meios tecnológicos e acesso à Internet (=3,66). O interesse e participação na atividade (=4,58) é o mais destacado, mas o tema (=4,55), as estratégias (=4,27), as aprendizagens adquiridas (=4,23), bem como as condições do espaço (=4,16), atingem igualmente médias elevadas.

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O estudo que engloba a análise desenvolvida neste artigo sobre as leituras dos *media* no contexto das BE tem como propósito central caracterizar o desenvolvimento da LM naquele contexto. O recorte que aqui incluímos permitiu-nos olhar para as atividades de leitura, especialmente dos *media*. A categorização que seguimos dá-nos informação sobre os tipos de leitura, distinguindo entre a leitura crítica dos *media* e dos seus conteúdos - um dos principais objetivos da LM - e o recurso aos *media* apenas como instrumentos de leitura. Olhámos ainda para atividades relacionadas com a leitura mas que, à

partida, deixam os *media* de fora. No entanto, podemos considerar o livro, como mencionado anteriormente, ele próprio um meio. Neste trabalho, seguimos um conceito de leitura amplo, aplicando-o a vários conteúdos e suportes e tendo por base as experiências de leitura quotidianas a partir dos *media* no seu papel de mediadores do mundo, como referido antes. Assim, tomámos os *media* e as tecnologias digitais como lugares de leitura, reconhecendo a importância de, primeiro, os considerar como tal e, em segundo, de aprender a ler criticamente e a descodificar as suas mensagens e conteúdos. Embora haja ainda um caminho longo a percorrer, encontramos um cenário que é promissor no que diz respeito ao trabalho de promoção de leituras críticas dos *media*. Sendo positivo que as notícias falsas tenham sido um dos principais tópicos deste trabalho, há temas e assuntos que fazem parte das experiências mediáticas dos alunos que são pouco explorados ou estão ausentes. Promover genericamente competências de pesquisa, seleção e validação de informação pode proporcionar aos alunos aprendizagens mais amplas e transferíveis para diferentes contextos e situações. Além disso, se considerarmos o impacto dos produtos e conteúdos mediáticos na formação da identidade das

crianças e jovens e na construção da sua visão do mundo e dos outros – como é o caso do cinema, das séries, dos videojogos, das redes sociais, dos YouTubers e outros influenciadores digitais e da atualidade jornalística –, compreendemos a importância da sua exploração crítica.

A cultura que emerge da convergência tecnológica e das novas formas de consumo que daí advêm (Jenkins, 2006) leva-nos a (re)pensar programas e projetos de leitura, para que enquadrem as experiências e as práticas dos leitores atuais. Como refere Canclini,

Agora, a convergência digital está a instaurar uma integração multimédia que permite ver e escutar no telemóvel imagens, textos escritos e transmissão de dados. Nem os hábitos atuais dos leitores-espectadores-internautas, nem a fusão de empresas que antes produziam em separado cada tipo de mensagens permitem já conceber como ilhas separadas os textos, as imagens e a sua digitalização.^[9]

Efetivamente se, em termos relativos, a edição impressa tem diminuído consideravelmente, excetuando o caso de *best sellers* (Kovač & Weel, 2020, p. 14-15), o texto e a leitura *online* não têm cessado de aumentar através dos formatos de edição próprios da Internet: livros eletrónicos; jornais e revistas *online*; correio eletrónico, *chats* e mensagens; blogues, sítios e páginas Web; redes sociais como o Twitter (apenas texto), o Facebook, o Instagram e outras. Assim, ainda que o texto escrito se veja ameaçado pela posição central frequentemente conferida à imagem e pelo crescimento de conteúdos áudio e vídeo (Kovač & Weel, 2020, p. 12) – cuja tendência recente é a produção de conteúdos para *podcast*, Youtube, Netflix, aplicações e a exploração de *memes* –, “as palavras são uma parte integral e constitutiva da vida em linha”^[10], como referem Kovač e Weel. Mesmo os formatos audiovisuais implicam a leitura, quer de texto com alguma extensão (as legendas de um filme

ou série), quer de texto curto, quer ainda das instruções e metadados sem os quais o acesso, o uso e a exploração de muitos daqueles produtos ficam comprometidos. Nada aponta, assim, para a diminuição da leitura, mas antes para a sua importância crescente, ainda que frequentemente se possa tratar de uma leitura de texto curto, em varredura ou em sobrevoo, fragmentada e dispersa.

Neurocientistas e outros estudiosos têm demonstrado que os *media* usados e as práticas de leitura condicionam o desenvolvimento de importantes processos e capacidades intelectuais e afetivas. A inferência e o raciocínio, a reflexão, a análise crítica, a construção de conhecimento e de um ponto de vista são competências que a leitura em extensão do impresso permitem desenvolver e que são essenciais no mundo digital, caracterizado pela hibridez, instantaneidade e sobreabundância de informação. Ainda como referem Kovač e Weel,

A mudança rápida e indiscriminada do material impresso, papel e lápis para as tecnologias digitais, na educação básica, não é neutra e pode causar um retrocesso no desenvolvimento da compreensão leitora das crianças e das suas capacidades emergentes de pensamento crítico.^[11]

Assim, precisamos de reconhecer a coexistência dos sistemas impresso, audiovisual e digital e “olhar para o papel e os ecrãs como suportes opcionais que se vão alternando nos desempenhos pessoais e nas relações com os outros”^[12]. É neste contexto que a Transliteracia assume um significado e uma importância fundamentais, ao convocar as múltiplas literacias, desde as mais tradicionais às emergentes, para enfrentar os desafios da era digital. Nesta abordagem, considera-se que o domínio das literacias da leitura e da escrita, tradicionalmente ligadas ao impresso, são essenciais para desenvolver as literacias exigidas pelos ambientes audiovisuais e digitais.

Notas

- [1] “Mediated societies require media-literate citizens” (Carlsson, 2019, p. 37).
- [2] “The social world is not just mediated but mediatized: that is, changed in its dynamics and structure by the role that media continuously (indeed recursively) play in its construction” (Couldry & Hepp, 2017, p. 15).
- [3] “No part of the world, no human activity, is untouched by the new media. Societies worldwide are being reshaped, for better or for worse, by changes in the global media and information environment. So too are the everyday lives of their citizens. National and sub-national forms of social, political and economic inclusion and exclusion are reconfigured by the increasing reliance on information and communication technologies in mediating almost every dimension of social life” (Lievrouw & Livingstone, 2009, p. 1).
- [4] “These complex systems of communication, representation, production, distribution, and consumption are forms of pedagogy that teach us about ourselves and the world around us. This is also an ecosystem that is constantly tracking and selling our movements, communications, and personal data” (Kellner & Share, 2019, p. XI).
- [5] “On the one hand, information literacy emphasizes the importance of access to information and the evaluation and ethical use of such information. On the other hand, media literacy emphasizes the ability to understand media functions, evaluate how those functions are performed and to rationally engage with media for self-expression.” (UNESCO, 2011, p. 18).
- [6] “Media convergence is an ongoing process, occurring at various intersections of media technologies, industries, content and audiences” (Jenkins, 2001, § 11).
- [7] “People have travelled down a communication road that has grown from orality to art, to print, to movies, to musical messages, to multimedia presentations, and to combinations of all of the above. (...) People now have to read across electronic platforms, apply previous knowledge to a new application, broaden their scope of reading to include critical evaluation for credibility, and apply rules of decoding and encoding to new content platforms, such as video, Skype, blogging, and online discussions to become productive members of society” (Jaeger, 2011, p. 44).
- [8] “To read, write and interact across a range of platforms, tools and media” (Thomas et al., 2007, § 3).
- [9] “Ahora, la convergencia digital está instaurando una integración multimedia que permite ver y escuchar en el teléfono móvil audio, imágenes, textos escritos y transmisión de datos. Ni los hábitos actuales de los lectores-espectadores-internautas, ni la fusión de empresas que antes producían por separado cada tipo de mensajes, permite ya concebir como islas separadas los textos, las imágenes y su digitalización” (Canclini, 2015, p. 4).
- [10] “Las palabras escritas son una parte integral e constitutiva de la vida en línea” (Kovač & Weel 2020, p. 13).
- [11] “El cambio rápido e indiscriminado de material impreso, papel y lápices a tecnologías digitales en la educación primaria no es neutral y puede causar un retroceso en el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y de sus habilidades emergentes de pensamiento crítico” (Kovač & Weel, 2020, p. 10).
- [12] “Mirar el papel y las pantallas como soportes opcionales que se alternan en los desempeños personales y los vínculos con otros” (Canclini, 2015, p. 5).

REFERÊNCIAS

- Babo, M.A.** (1993). *A escrita do livro*. Vega
- Buckingham, D.** (2003). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Canclini, N. G.** (2015). Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. N. García Canclini, V. Gerber Bicecci, A. López Ojeda, E. Nivón Bolán, C. Pérez Camacho, C. Pinochet Cobos & R. Winocur Iparraguirre. *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 1-37). Paidós. Disponível em <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/hacia-una-antropologia-de-los-lectores/469/>
- Carlsson, U.** (2019). Media and Information Literacy: field of knowledge, concepts and history. In U. Carlsson (Ed.), *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age: a question of democracy* (pp. 37-55). University of Gothenburg.
- Comissão Europeia (CE)** (2009). *Recomendação da Comissão sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*. Recomendação 2009/625/CE de 20 de agosto. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF>
- Conde, E., Mendinhos, I. & Correia, P.** (Coord.) (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Rede de Bibliotecas Escolares. 2.ª ed. Disponível em https://www.rbe.mec.pt/np4/referencial_2017.html
- Couldry, N. & Hepp, A.** (2017). *The mediated construction of reality*. Polity Press.
- d'Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., et al.** (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. ME/DGE. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- GTEC - Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania** (2017). *Estratégia nacional de Educação para a Cidadania*. XXI Governo Constitucional. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Jaeger, P.** (2011). Transliteracy: new Library Lingo and what it means for instruction. *Library Media Connection*, 30 (2), 44-47.
- Jenkins, H.** (2001). Convergence? I diverge. *Technology Review*, 104. Disponível em <http://web.mit.edu/~21fms/People/henry3/converge.pdf>
- Jenkins, H.** (2006). *Convergence culture. Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Kellner, D. & Share, J.** (2019). *The critical Media Literacy guide: engaging media and transforming education*. Brill Sense.
- Kovač, M. & Weel, A.** (ed.) (2020). *Lectura en papel vs. lectura en pantalla*. Unesco/Cerlac. Disponível em https://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dossier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf
- Laborinho Lúcio, A.** (2018). *Como se fosse um espelho: a propósito do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. [PDF cedido pelo autor].
- Lievrouw, L., & Livingstone, S.** (2009). Introduction. In L. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.). *Major works in new media* (xxi-xi). Sage.

- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J.** (2014). *Referencial de Educação para os Media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. DGE/ME. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., Dias, T.** (2011). *Educação para os media em Portugal: Experiências, Actores e Contextos*. ERC. Disponível em <http://milobs.pt/recurso/educacao-para-os-media-em-portugal-experiencias-atores-e-contextos/>
- Thomas, S. Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S. & Pullinger, K.** (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12 (12). Disponível em <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>
- UNESCO** (2011). *Media and Information Literacy curriculum for teachers*. UNESCO. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971> [versão em português: *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*, 2013].
- Margarida Toscano** é membro do Gabinete Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e sua representante no GILM – Grupo Informal sobre Literacia Mediática, onde tem sido coorganizadora de atividades promovidas por este: congressos, fóruns e projeto *7 Dias com os Media*. Mestre em Ciências da Comunicação, é colaboradora em projetos de Literacia Mediática, nacionais e internacionais, desenvolvidos pela RBE em parceria com outras instituições e consultora do MILObs. Tem participado em encontros sobre o tema e publicado alguns artigos, nomeadamente sobre a aplicação do *Aprender com a biblioteca escolar*. É, também, coordenadora inter-concelhia da RBE.

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

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