

Ricardo Manuel Nogueira Capela Martins

A Literacia da Informação: do ideal ao real

Estudo de Caso

Universidade Fernando Pessoa



PORTO

2012

Ricardo Manuel Nogueira Capela Martins

A Literacia da Informação: do ideal ao real

Estudo de Caso

Universidade Fernando Pessoa



PORTO

2012

Ricardo Manuel Nogueira Capela Martins

A Literacia da Informação: do ideal ao real

Estudo de Caso

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos
requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da
Informação e da Documentação

Resumo

A infoliteracia é, desde que surgiu na década de setenta do século XX, uma temática que tem interessado a diversos autores. Envolta em inúmeras discussões científicas, alvo de diversas campanhas de promoção, é definitivamente um tema que está na ordem do dia, dada a sua profunda ligação às Tecnologias da Informação e Comunicação, cada vez mais imprescindíveis.

Ao longo deste trabalho procura-se reunir definições e concepções de infoliteracia recolhidas em bibliografia nacional e internacional, revê-las criticamente e procurar entender se possuirão os alunos do terceiro ciclo do ensino básico as competências básicas para poder aspirar à competência em informação pelo domínio de competências ao nível do uso da informação e ao nível das literacias básica e funcional.

Palavras-chave:

Literacia da informação; Infoliteracia; literacia; TIC; biblioteca escolar; aprendizagem ao longo da vida; Sociedade da Informação

Abstract

Since it was first conceptualized in the seventies, Information literacy has been a subject which has interested several book writers.

Due to its futuristic and constant growth, this matter has been surrounded by scientific disputes, subject of many campaigns and mainly because of the connection that it has, beyond a shadow of a doubt, to Information and Communication Technologies that is becoming increasingly significant from day to day.

On this work, we look forward to gather definitions, to offer different information literacy concepts and critically analyze them, as well as trying to decode if

eighth grade pupils (Basic School) are ready to be taken into an hypothetical information literacy program, as well as they are able to correctly use the information appropriately or if they just keep on trying to be literate people.

Keywords:

Information literacy; infoliteracy; ICT; School Library; lifelong learning; Information Society

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Judite Freitas pelo seu apoio e motivação, por ter acreditado que esta dissertação era possível, bem para além da simples orientação,

Ao Professor António Regedor pela orientação, sugestões e disponibilidade,

Ao meu pai, pela paciência e encorajamento, mesmo nos momentos mais sombrios em que nada parecia dar certo e o caminho parecia longo demais para se poder palmilhar,

À Professora Maria José sem a qual a aplicação dos inquéritos teria sido impossível,

À Mestre Olga Maia pela sua imprescindível ajuda, quer ao nível dos contactos, quer ao nível do incansável apoio emocional, quer ainda pela revisão linguística,

À Professora Doutora Angélica Alves (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ) pelo seu auxílio na revisão linguística

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I. A LITERACIA DA INFORMAÇÃO – CONTEXTUALIZAÇÃO, CONCEPÇÕES, TEORIA(S).....	6
1.1 Contextualização.....	7
1.2 A Sociedade da Informação.....	9
1.3 Aprendizagem ao longo da vida.....	21
1.4 Literacia ou literacias?.....	25
1.5 A Infoliteracia.....	36
1.5.1 Para uma definição do conceito.....	36
1.5.2 O que é ser literato em informação.....	38
1.5.3 O que é a infoliteracia ou literacia da informação.....	41
1.6 Evolução do conceito de literacia da informação e da sua definição.....	62
PARTE II. EXPLANAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO.....	86
2.1 Estudo empírico: questões de investigação.....	87
2.2 Caracterização da amostra.....	88
2.2.1 Instrumentos de investigação utilizados.....	89
2.3 Resultados dos inquéritos aos alunos.....	91
2.4 Resultados dos inquéritos aos pais e Encarregados de Educação.....	111
CONCLUSÕES.....	137
REFERÊNCIAS.....	141

Índice de gráficos inseridos no texto

Gráfico 1 – Quando foi a primeira vez que contactou com um livro?	91
Gráfico 2 – Quem lhe facilitou o primeiro contacto com um livro?	91
Gráfico 3 – Quando era criança, alguém o(a) incentivou a ler?	92
Gráfico 4 – Em sua casa há o hábito de ler um pouco todos os dias?	93
Gráfico 5 – Em criança, gostava de ler?	94
Gráfico 6 – Hoje em dia continua a gostar de ler ou deixou de gostar?	94
Gráfico 7 – Porque é que gostava de ler?	94
Gráfico 8 – Hoje em dia continua a não gostar de ler ou passou a gostar de ler?	95
Gráfico 9 – E porque é que não gostava de ler?	96
Gráfico 10 – De entre os seguintes géneros de livros, quais os três géneros que lê mais frequentemente	98
Gráfico 11 – Nos últimos 12 meses leu aproximadamente, por razões educativas – leitura obrigatória... ..	98
Gráfico 12 – Nos últimos 12 meses leu aproximadamente, por outras razões, sem ser para a escola.....	99
Gráfico 13 – Dos seguintes tipos de biblioteca, costuma frequentar alguma delas?.....	101
Gráfico 14 – Que secções procura na biblioteca escolar?	102
Gráfico 15 – Quais são os pontos <u>negativos</u> na sua Biblioteca Escolar?	103
Gráfico 16 – Quais são os pontos <u>positivos</u> na sua Biblioteca Escolar?	104
Gráfico 17 – Assinale quais das seguintes actividades realiza actualmente pelo menos uma vez por mês	106
Gráfico 18 – Indique quais das seguintes actividades realiza com mais frequência, durante a semana	107
Gráfico 19 – Escolha de entre as seguintes afirmações, relacionadas com a leitura, aquelas que considera serem verdadeiras	108
Gráfico 20 – Qual é o grau de escolaridade do(a) Encarregado(a) de Educação do(a) inquirido(a)?	109
Gráfico 21 – Sexo	111

Gráfico 22 – Idade	111
Gráfico 23 – Quando foi a primeira vez que contactou com um livro?	111
Gráfico 24 – Quem lhe facilitou o primeiro contacto com um livro?	112
Gráfico 25 – Quando era criança, alguém o(a) incentivou a ler?	113
Gráfico 26 – Quando era criança via os seus pais ou familiares a ler	114
Gráfico 27 – Em sua casa, no que respeita a livros, havia	114
Gráfico 28 – Em sua casa há o hábito de ler um pouco todos os dias?	115
Gráfico 29 – Em criança, gostava de ler?	116
Gráfico 30 – Hoje em dia continua a gostar de ler ou deixou de gostar?	116
Gráfico 31 – Hoje em dia continua a não gostar de ler ou passou a gostar de ler?	117
Gráfico 32 – Porque é que gostava de ler?	117
Gráfico 33 – Dos seguintes tipos de jornais, qual/quais lê habitualmente?	118
Gráfico 34 – De entre os seguintes géneros de livros, quais os três géneros que lê mais frequentemente?.....	120
Gráfico 35 – Nos últimos 12 meses leu aproximadamente, por razões profissionais/ escolares – leitura obrigatória.....	121
Gráfico 36 – Nos últimos 12 meses leu aproximadamente por outras razões, sem ser nem para a escola nem para o trabalho.....	122
Gráfico 37 – Quais são os três factores a que atribui mais importância, na escolha ou selecção dos livros que lê, fora das necessidades escolares?	123
Gráfico 38 – Dos seguintes tipos de biblioteca, costuma frequentar alguma delas?.....	124
Gráfico 39 – Que secções procura nas bibliotecas?	125
Gráfico 40 – Quais são os pontos <u>negativos</u> na Biblioteca Escolar da escola frequentada pelo seu educando?.....	126
Gráfico 41 – Quais são os pontos <u>positivos</u> na Biblioteca Escolar da escola frequentada pelo seu educando?	127
Gráfico 42 – Dos possíveis incentivos à leitura, por parte das Bibliotecas, assinale os <u>três</u> factores que considera serem os mais importantes	128
Gráfico 43 – Indique quais das seguintes actividades realiza com mais frequência, durante a semana	129
Gráfico 44 – Assinale quais das seguintes actividades realiza actualmente pelo menos	

uma vez por mês	131
Gráfico 45 – Escolha de entre as seguintes afirmações, relacionadas com a leitura, aquelas que considera serem verdadeiras	132
Gráfico 46 – Se sim, isso é importante para	134
Gráfico 47 – Qual é o seu grau de escolaridade?	135
ANEXOS	149
Anexo 1 – Inquérito aos alunos	150
Anexo 2 – Inquérito aos pais e Encarregados de Educação	160
Anexo 3 – Gráficos relativos aos inquéritos respondidos pelos alunos	171
Anexo 4 – Gráficos relativos aos inquéritos respondidos pelos pais e Encarregados de Educação	182

Índice de gráficos em anexo

Gráfico 48 – Sexo	172
Gráfico 49 – Idade	172
Gráfico 50 – De que modo o(a) incentivaram à leitura?	172
Gráfico 51 – Quando era criança via os seus pais ou familiares a ler	173
Gráfico 52 – Em casa dos seus pais ou familiares, no que respeita a livros, há/havia ..	173
Gráfico 53 – Dos seguintes tipos de jornais, qual/quais lê habitualmente?	174
Gráfico 54 – Que secções costuma ler habitualmente num jornal?.....	174
Gráfico 55 – Dos seguintes tipos de revistas, qual/quais lê habitualmente?	175
Gráfico 56 – Há quanto tempo leu o último livro, sem ser de carácter escolar?	175
Gráfico 57 – Quais são os três factores a que atribui mais importância, na escolha ou selecção dos livros que lê, fora das necessidades escolares?	176
Gráfico 58 – Onde costuma ler habitualmente livros, jornais e revistas?	176

Gráfico 59 – Quais são os principais motivos para não frequentar bibliotecas?.....	177
Gráfico 60 – Das seguintes opções, qual/quais sugere que sejam realizadas ou continuem a ser realizadas na sua Biblioteca Escolar?.....	178
Gráfico 61 – Indique quais das seguintes iniciativas relacionadas com a leitura são realizadas na sua Biblioteca Escolar?.....	179
Gráfico 62 – Da seguinte lista de géneros de programas de televisão, quais são os <u>três</u> géneros de programa que vê mais frequentemente?.....	180
Gráfico 63 – Condição perante o trabalho do(a) Encarregado(a) de Educação do(a) inquirido(a).....	181
Gráfico 64 – Profissão do (a) Encarregado(a) de Educação do(a) inquirido(a).....	181
Gráfico 65 – De que modo o(a) incentivaram à leitura?.....	183
Gráfico 66 – E porque é que não gostava de ler?.....	183
Gráfico 67 – Que secções costuma ler habitualmente num jornal?.....	184
Gráfico 68 – Lê ou assina algum jornal regional/local, nacional ou estrangeiro, em papel ou <i>on-line</i> ?.....	184
Gráfico 69 – Lê ou assina alguma revista nacional/estrangeira, em papel ou <i>on-line</i> ?.....	185
Gráfico 70 – Dos seguintes tipos de revistas, qual/quais lê habitualmente?.....	185
Gráfico 71 – Onde costuma ler habitualmente livros, jornais e revistas?.....	186
Gráfico 72 – Quais são os principais motivos para <u>não</u> frequentar bibliotecas?.....	186
Gráfico 73 – Das seguintes opções, qual/quais sugere que sejam realizadas ou continuem a ser realizadas na Biblioteca Escolar da escola frequentada pelo seu educando?.....	187
Gráfico 74 – Da seguinte lista de géneros de programas de televisão, quais são os <u>três</u> géneros de programa que vê mais frequentemente?.....	188
Gráfico 75 – Para estimular as práticas de leitura do seu filho/educando, quando criança, qual/quais da(s) seguinte(s) iniciativa(s) adoptou?.....	189
Gráfico 76 – Qual/Quais da(s) seguinte(s) actividade(s) incentivou o seu filho/educando a praticar?.....	189
Gráfico 77 – É importante orientar as leituras do seu filho/educando?.....	190
Gráfico 78 – Condição do(a) inquirido(a) perante o trabalho.....	190
Gráfico 79 – Profissão do(a) inquirido(a).....	191

INTRODUÇÃO

A principal motivação para a escolha deste tema foi o interesse pessoal pelo mesmo, a par com a sua extrema actualidade, num momento em que não basta possuir competências – é preciso ser competente, - em que não basta possuir os conhecimentos – é necessário demonstrá-los - e em que se fala diariamente na necessidade de qualificar os portugueses e dar-lhe competências informáticas desde o início do seu percurso escolar - programas e-escolinhas e e-escolas.

Possivelmente a experiência que se teve como docente do ensino básico numa escola do Porto terá influenciado também, uma vez que a exigência esperada pelos discentes e pelos próprios orientadores de estágio era bastante inferior àquilo que se calculava, com previsíveis danos para as competências dos, em breve, pré-universitários ou – no caso dos que se quedaram pelo 9º ano – trabalhadores.

A questão subjacente a este projecto é: qual o grau de competência ao nível da literacia dos alunos de uma escola comum do Grande Porto a meio do terceiro ciclo do ensino básico? Haverá diferenças em matéria de competências entre os alunos e a geração anterior, dos seus pais?

Por outras palavras, pretende-se conhecer o que sabem realmente os alunos do ensino público que em breve estarão num ano decisivo para determinar o seu futuro – prosseguem estudos, não prosseguem? Que área curricular escolher? – a nível de gosto pela leitura, práticas culturais, frequência de bibliotecas e centros de interesse nestas, bem como a comparação face aos seus pais/ encarregados de educação.

No fundo, estarão os alunos preparados para uma literacia mais avançada, uma literacia de topo, que é já exigível no seu ciclo de estudos mas da qual se faz – em geral – tábua rasa? Possuem já competências suficientemente sólidas ao nível da literacia básica e/ou funcional?

Tendo conhecimento da existência de um outro estudo na mesma área de investigação, pretendeu-se fazer um estudo a montante, não no secundário, mas no básico, e sem as vicissitudes inerentes a um fim de ciclo nem ao rótulo de “melhor” ou “pior” escola do Distrito.

Não foram seleccionadas escolas particulares nem do ensino cooperativo, dado que as primeiras serão – à partida – melhor apetrechadas a nível das tecnologias da

informação – o que falsearia os resultados do estudo – e o seu corpo discente muito mais homogêneo do que o das escolas públicas – resultando igualmente num falseamento dos resultados do estudo.

A escola foi escolhida por conveniência de contacto, não se repetindo a escolha de Malheiro (Silva *et al.*, 2008), de entre as escolas do Grande Porto, bem como pela sua «normalidade» no espectro da estrutura populacional desta realidade político-geográfica.

Outra razão para não se escolher nenhuma das escolas já utilizadas no estudo de Malheiro (Silva *et al.*, 2008) prende-se acima de tudo com o facto de não se pretender nem os resultados da melhor nem da pior escola do Grande Porto, mas sim de escolas comuns, nem acima nem abaixo da média.

Pretende-se, deste modo, com este estudo obter uma imagem o mais fiel à realidade possível das competências ao nível da literacia dos alunos que frequentam o oitavo ano do ensino básico – que, em princípio, – todos deverão frequentar, evitando-se deste modo a limitação verificada no ensino secundário em que se constitui o seu corpo discente já mais selecto (afinal escolheram continuar a estudar e já se começam a constituir como uma pequena elite no panorama nacional em que a taxa de abandono escolar no final do nono ano é pouco animadora).

Pretende-se, assim, obter uma panorâmica muito mais realista da sociedade portuguesa e pode-se (graças aos inquéritos lançados aos encarregados de educação) verificar se a tendência de melhoria intergeracional apontada por Benavente (1994) se mantém, se acentuou, ou se abrandou, confirmando ou não os resultados desse estudo cujas consequências se conhecem.

Procurar-se-á saber o que motiva o público-alvo a ler, se sempre foram leitores, se o passaram a ser ou se deixaram de o ser, conhecer as práticas culturais que os inquiridos levam a cabo ao longo da semana e ao longo do mês – a leitura de jornais, de livros ou de revistas está incluída nesse rol de actividades?

Ao nível das práticas culturais pretender-se-á saber se os inquiridos frequentam regularmente museus, monumentos, se vão ao cinema ou a concertos.

Não se esquecerá igualmente um grupo de questões sobre a frequência de

utilização de bibliotecas, procurando saber igualmente as motivações dessa visita. Caso não frequentem, questionar-se-á acerca da motivação para a não frequência

O instrumento através do qual se obterá o *feedback* das escolas e mais especificamente dos discentes, será um inquérito por questionário, realizado de forma não presencial, enviado ao director de turma, para que este o distribua bem como aos encarregados de educação em sede de reunião. A não presença do produtor do inquérito prende-se com o compromisso de total sigilo em relação quer a pais, quer a alunos bem como a factores de ordem normativa.

No tocante à fundamentação teórica, a metodologia adoptada foi a pesquisa de bibliografia e a subsequente revisão bibliográfica, confrontando os diversos autores entre si, e finalmente a reflexão sobre a matéria e os diferentes pontos de vista de modo a formar uma visão esclarecida e fundamentada sobre a temática.

Esta dissertação divide-se em duas partes distintas, uma teórica, em que partindo da revisão de bibliografia se reflecte sobre a temática da infoliteracia e as suas implicações na sociedade contemporânea, e uma prática em que se apresentam os resultados de um estudo empírico procurando responder à questão da preparação dos alunos para essa mesma literacia.

Partindo do mais geral, contextualiza-se no primeiro ponto a questão da literacia na Sociedade da Informação, caracterizando-a no segundo ponto e definindo-a. O terceiro ponto debruça-se sobre a aprendizagem ao longo da vida, como característica da Sociedade da Informação e como factor que afecta as necessidades de informação e de gestão desta, conduzindo ao quarto ponto em que se estabelece uma cronologia do pensamento sobre a literacia, desde o final da I Guerra Mundial em que se fala ainda de alfabetização, até ao momento actual caracterizado pelo debate relacionado com as multiliteracias.

O quinto e sexto pontos, respectivamente caracterizam a infoliteracia, as competências que envolve e acompanham a definição do conceito e suas características desde a sua primeira utilização em 1974 até à primeira década do século XXI.

A segunda parte, caracteriza o público respondente ao inquérito bem como o

meio em que se integra, e analisa os resultados dos inquéritos por estes respondidos, estabelecendo uma comparação intergeracional entre pais e filhos, procurando saber se, por um lado há uma evolução positiva entre as duas gerações ao nível da leitura, frequência de bibliotecas e práticas culturais e inferir se a geração mais nova estaria preparada neste momento para integrar um eventual programa visando a aquisição de competências em infoliteracia.

PARTE I.

A LITERACIA DA INFORMAÇÃO
– CONTEXTUALIZAÇÃO, CONCEPÇÕES E
TEORIA(S)

Factos, códigos, fórmulas e regras são [hoje] de fácil acesso. Muito mais valiosa é a capacidade de utilizar eficaz e criticamente o conhecimento – Costa et al., 2000: 260, cit. in Ávila, 2008: 34

1.1 Contextualização

A sociedade actual caracteriza-se pela existência e disponibilização de quantidades massivas de informação, que circula facilmente e que pode ser acedida praticamente em qualquer lugar com a idêntica facilidade.

Hoje qualquer um pode ser produtor e difusor de informação, algo nunca visto anteriormente. Porém, tal oportunidade de produzir e divulgar dados e informação pode ao mesmo tempo significar, que a informação passa directamente do produtor para o consumidor, sem intermediários que a filtrem, o que também pode representar um entrave à sua credibilização. Exigem-se, portanto, ferramentas que permitam lidar, quer com a quantidade de informação, quer com a sua certificação e validação.

Esta é uma sociedade caracterizada fundamentalmente pela existência de grandes volumes de informação, disponibilizada constantemente e num fluxo, cujo volume se tornou indominável, resultado da acção de 3 factores primordiais:

- *“Necessidade de formar diversas competências e conhecimentos nos profissionais com o objectivo de solucionar os problemas sociais que apoiem um desenvolvimento sustentável*
- *Incorporação de novas capacidades e competências para o domínio dos conhecimentos que permitam enfrentar os desafios que o contexto tecnológico actual impõe,*
- *Importância da educação e da aprendizagem no desenvolvimento da sociedade do conhecimento.”* (Valdés Payo, 2007: II).

Aprofunda-se cada vez mais a importância da informação, no mundo contemporâneo. Esta encontra-se disponível nas mais diversas formas (impressa, audiovisual, digital) e formatos (textos, tabelas, fotos, gravuras, gráficos, sons...). Apesar desta diversidade, a informação tornou-se cada vez mais acessível via meios electrónicos ou digitais, podendo estar localizada numa biblioteca virtual, numa base de dados, num sítio *Web*, ou ainda transitar pelos canais de comunicação: *e-mail*, fóruns electrónicos, programas de mensagens instantâneas...

Por outro lado, os instrumentos e técnicas de acesso à informação vão acompanhando esta tendência para a difusão alargada, e assim, desenvolvem-se,

complexificam-se e diversificam-se a um ritmo que as competências necessárias para sua localização, processamento e até utilização, não acompanham. A informação é um recurso estratégico a ser gerido e matéria-prima da maioria dos profissionais do século XXI (Hatschbach, 2002: 9).

Ao mesmo tempo, esta sociedade encontra-se perante grandes mudanças a todos os níveis: económico, político, social, laboral e educativo. Vive-se uma constante competição pela melhor preparação para os desafios e emerge uma nova forma de compreender, gerir e assimilar novos conhecimentos (Valdés Payo, 2007: II).

Os trabalhadores são chamados a desenvolver tarefas de crescente grau de complexidade, que requerem da sua parte acrescidas capacidades de lidar com conhecimentos especializados e com informação escrita – muitas vezes em suporte digital. Ora é precisamente no domínio destas novas competências que se jogam alguns dos principais vectores de estratificação social nas sociedades contemporâneas (Ávila, 2008: 21-22).

A informação afigura-se como elemento-chave desta sociedade, indispensável para a criação e distribuição do conhecimento. A Sociedade da Informação impôs uma série de facilidades para uns e de desafios para outros dependendo do lugar que cada um ocupe nela, aumentando o fosso entre os que possuem e os que não possuem (no caso presente, acesso à informação, mas que se conjuga com o acesso aos bens e à riqueza), convertendo-se num dos recursos mais importantes a nível mundial para o desenvolvimento e sustentabilidade da humanidade (Valdés Payo, 2007: II).

De um conhecimento centrado em pessoas (especialistas) e lugares específicos (escolas, universidades,...) passou-se a um conhecimento distribuído. O conhecimento, que se transmitia a partir da linguagem e dos textos escritos, conhece, hoje em dia, diversas fontes, e o acesso à informação tornou-se mais rápido e descentralizado (Area Moreira *et al.*, 2008: 42-45).

Ao mesmo tempo, da via única – a linguagem – da sociedade industrial, o conhecimento é na nova Sociedade da Informação e do conhecimento pós-industrial, transmitido por diversas vias, tornando o inacessível conhecimento, não só acessível, mas acessível directamente (Area Moreira *et al.*, 2008: 42-45).

Os conhecimentos práticos adquiriam-se directamente na sociedade industrial, eram as gerações mais velhas quem ensinava o modo de uso dos instrumentos às gerações mais jovens. Pelo contrário, na actualidade, são os mais jovens que manuseiam de forma fácil e simples as fontes de informação. Os conhecimentos, que eram na sociedade industrial transmitidos de geração em geração, passam a ser detidos pelas novas gerações, que os transmitem às mais velhas – revolução copernicana¹ – de tal modo que “neste momento um jovem com conhecimentos tecnológicos está numa situação privilegiada face a um adulto com anos de experiência, mas sem esses conhecimentos” (Area Moreira *et al.*, 2008: 42-45).

Finalmente, todas estas alterações e permanente mudança exigem que o ensino-aprendizagem saia do espaço escolar e que se pratique durante toda a vida – *lifelong learning* ou aprendizagem ao longo da vida – e que se desenvolvam novas competências ao nível da gestão da informação – infoliteracia –, uma vez que, como se refere no *Livro Verde para a Sociedade da Informação*, o excesso de informação da actual Sociedade da Informação transforma num autêntico labirinto o caminho de acesso à informação essencial, sendo necessário, fornecer as chaves para uma compreensão verdadeira da Sociedade da Informação (MSI, 1997: 43).

1.2 A Sociedade da Informação

A esta sociedade dá-se normalmente o nome de Sociedade da Informação, expressão iniciada na década de 70 (Valdés Payo, 2007: II) ou de 60, de acordo com Tomé (2008: 2). Esta sociedade caracteriza-se por um novo modelo de desenvolvimento, em que o seu sistema produtivo gira em torno de princípios de maximização da produtividade baseada em conhecimento.

Esta produtividade, por seu turno, é conseguida através do desenvolvimento de tecnologias da informação e do preenchimento dos pré-requisitos para a sua utilização – principalmente recursos humanos e infraestruturas educacionais (Castells, 2002: 269 *cit. in* Ávila, 2008: 15) –, tem como base económica a indústria dos *media*, à semelhança do caso da energia eléctrica e das estradas, que deram corpo à infraestrutura da economia

¹ Expressão de Kant apresentada primeiramente na obra “Crítica da Razão Pura”, mas cuja divulgação se deve a Thomas Kuhn numa obra homónima à corrente filosófica.

industrial (Hatschbach, 2002: 10).

Como defende Oliveira (1997: 19), o conceito de Sociedade da Informação surge da necessidade de explicar e, simultaneamente, justificar o conjunto de fenómenos sociais que têm por base as tecnologias da informação (TI/IT) resultantes da convergência entre a informática e as telecomunicações.

De acordo com o *Livro Verde para Sociedade da Informação em Portugal* a expressão «Sociedade da Informação» refere-se a:

“um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, o armazenamento, o processamento, a valorização, a transmissão, a distribuição e a discriminação da informação conducentes à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais.” (MSI, 1997: 9).

O advento desta Sociedade da Informação foi possível graças a um conjunto de transformações tecnológicas, nomeadamente a digitalização, que permitiu a representação e a reprodução da informação através de novas formas imateriais, o desenvolvimento de sistemas convergentes de telecomunicações e o desenvolvimento de condições de interação entre fontes e receptores de informação (Tomé, 2008: 2-3).

É, no entanto, sobretudo a partir da década de 80, que o impacto das chamadas TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação)² conhece um crescimento e um considerável acréscimo na sua expressão, começando a ser incorporado na reflexão sociológica (Ávila, 2008: 13).

De acordo com Lyon (1992 *cit. in* Ávila, 2008: 13) tal acontece quando no discurso político que começa a falar de uma nova economia na qual o processamento e uso da informação com recurso à tecnologia têm um papel preponderante.

Assiste-se, em simultâneo, ao apogeu de novos movimentos sociais e culturais, conjugando-se, deste modo, a revolução da tecnologia, a reestruturação da economia e a crítica da cultura, para uma redefinição histórica das relações de produção, poder e experiência em que se baseava a sociedade (Castells, 2002 *cit. in* Ávila, 2008: 15).

² A partir de agora referidas como TIC.

Há, portanto, neste período uma transição para uma economia onde predomina o sector económico dos serviços – contrariamente ao anterior baseado na indústria –, e assiste-se igualmente a um aumento no nível médio de educação formal da população, tornando-se esta sociedade mais técnica e tecnológica (Ávila, 2008: 11).

Por outro lado, o capital humano converte-se no principal recurso das sociedades pós industriais – em vez de ser a energia –, e a educação passa a estar na base da estratificação social e do acesso ao poder (Ávila, 2008: 11).

No mesmo sentido aponta Ávila apoiando-se em Castells (2002 *cit. in* Ávila, 2008: 15), afirmando que, enquanto no modelo de desenvolvimento industrial a fonte de produtividade residia na introdução de novas fontes de energia, no modelo de desenvolvimento informacional a principal fonte de produtividade encontra-se “nas tecnologias de produção de conhecimento, de processamento de informação e de comunicação de símbolos.” A Informação e o Conhecimento aparecem, assim, estreitamente articulados.

Para Bell (1974 *cit. in* Ávila, 2008: 13), o conhecimento e informação constituem-se como os elementos centrais ao nível da estruturação desta nova sociedade, afirmando que, “se o conhecimento teórico é o princípio axial da sociedade pós-industrial, a informação é, nessas sociedades a principal tecnologia” (Bell, 1974: 139 *cit. in* Ávila, 2008: 12) acrescentando que este permite, “além de uma maior produção de bens, novas interdependências económicas e novas interações sociais” (Bell, 1974: 214-215 *cit. in* Ávila, 2008: 1).

Este novo paradigma tecnológico-informacional, associado ao desenvolvimento de novas TIC, apresenta características particulares e fundamentais, como sejam o facto de a informação constituir a matéria-prima principal, bem como o facto de as tecnologias de informação serem omnipresentes nas diversas esferas da sociedade e se caracterizarem por um elevado grau de penetrabilidade, promovendo uma lógica de rede (Wertheim, 2000 *cit. in* Tomé, 2008: 3).

Há assim, nesta sociedade, de acordo com Castells (2003: 463 *cit. in* Ávila, 2008: 15), uma dinâmica sem precedentes de descoberta e difusão de novas tecnologias, decorrente de uma profunda necessidade de reestruturação das economias dos anos 80, após uma longa recessão económica. Neste processo, as novas tecnologias tornam-se a

base fundamental da economia e as indústrias-chave passam a ser as relacionadas com as tecnologias da informação e o sector financeiro, acrescentando-se ao que Bell (1974: 241 *cit. in* Ávila, 2008: 12) afirmara, que tal se devia, por um lado, às fontes de inovação dependerem cada vez mais da nova relação estabelecida entre ciência e tecnologia e, por outro lado, bem como ao peso do conhecimento no conjunto da sociedade (medido pelo seu contributo para o PIB e pela proporção de empregos gerados).

De acordo com Castells (2005 *cit. in* Ávila, 2008: 15), o que mais distingue a Sociedade da Informação é a evolução das tecnologias da informação e a sua difusão massificada em todos os sectores da actividade económica e social, destacando-se o seu alcance global e a organização e disposição em forma de rede, da qual a *Web* representa tanto o instrumento chave como o símbolo do novo sistema tecnológico.

Inestimável também é o papel que a informação passa a ocupar na sociedade. Efectivamente o desenvolvimento impressionante e imparável das TIC veio possibilitar mudanças significativas em todos os sectores da sociedade, provocando alterações profundas na produção, distribuição e troca de informação (Tomé, 2008: 3).

Os modelos analíticos da Sociedade da Informação de Lyon e Castells colocam a informação em destaque, considerando-a a chave para as sociedades contemporâneas. Sociedade da Informação, informacional ou em rede, são expressões que reflectem o modo como as tecnologias da informação e da comunicação têm vindo a afectar, não apenas os processos produtivos, mas também as relações sociais e os padrões culturais, com a *Web* como expoente máximo destas mudanças nos padrões de vida (Ávila, 2008: 16).

Ramirez (2002 *cit. in* García Colorado *et al.*, 2008: 71) assinala que a Sociedade da Informação é uma utopia e considera-a, essencialmente uma sociedade da aprendizagem, uma vez que o que cada indivíduo aprendeu foi a satisfazer as suas necessidades de informação, com o fim de a aplicar aos desafios que enfrenta na vida, tais como conseguir e manter o emprego ou preservar a qualidade de vida.

No mesmo sentido, Webster (2003: 1338 *cit. in* García Colorado *et al.*, 2008: 71) não crê que a Sociedade da Informação permita a evolução até um mundo ideal (embora o prometa). Para este autor, tal não é garantido, já que o termo representa algo de vago,

impreciso e de valor duvidoso. Segundo a sua perspectiva, existem vários enfoques do termo, cada um com seus critérios próprios, dos quais se salientam: o plano espacial, que destaca a existência de uma infraestrutura possibilitadora do processamento e da distribuição da informação, a nível mundial, através das redes de telecomunicações, redefinindo o conceito de espaço tradicional; e o plano cultural, que ressalta o facto de existir maior disponibilidade de informação para um maior número de pessoas, cujo conceito de informação é tão amplo, que inclui qualquer elemento que circule pela rede. Para este autor, esta é a acepção mais facilmente reconhecida, mas, ao mesmo tempo, a menos quantificada (Webster, 2006: 24-31 *cit. in* García Colorado *et al.*, 2008: 71).

De acordo com McGarry ([198-]: 142), esta nova realidade social baseada na informação poderá resultar em mudanças nas estruturas do poder, na medida em que surgirá uma nova elite, cuja propriedade residirá naquilo que sabem, nas suas capacidades intelectuais. Do mesmo modo, defende que quem quer conhecimento quer informação se tornam capazes de gerar riqueza, seja sob a forma de organizações dedicadas à educação e à pesquisa científica seja sob a forma de laboratórios.

Uma consequência negativa, apontada por este autor será o crescimento do abismo entre os detentores e os não detentores, agora já não de recursos económicos, mas de informação (McGarry, 198-: 142).

Para Serra (1998 *cit. in* Tomé, 2008: 3), as perspectivas de análise sobre a Sociedade da Informação oscilam entre a ideologia e a utopia,

“Enquanto ideologia, a Sociedade da Informação constituiria uma relação encontrada pelos países capitalistas mais desenvolvidos para resolver um conjunto de situações provocadas pela sociedade industrial tendo a informação apoiada pelas tecnologias da informação, uma missão social messiânica. Enquanto utopia, com raízes no ideal iluminista, concretizaria o sonho de uma sociedade constituída por cidadãos que partilham o saber e o poder.” (Tomé, 2008: 3).

Porém a expressão «Sociedade da Informação» não é consensual. Por exemplo Bell (1974: 241 *cit. in* Ávila, 2008: 12), afirma que a sociedade pós-industrial é, na realidade, uma sociedade do conhecimento (e não da informação).

De acordo com este autor, o primeiro a introduzir o conceito de Sociedade do Conhecimento foi Robert Lane em 1966 (Bell *cit. in* Ávila, 2008: 16), e mais

recentemente, Nico Stehr (1994; *cit. in* Ávila, 2008: 16), também apresenta uma proposta teórica em que considera que a sociedade actual pode ser descrita como uma sociedade do conhecimento devido à penetração do conhecimento científico em todas as esferas da vida contemporânea.

De acordo com Ávila o que realmente distingue as sociedades actuais das anteriores, e o que as torna verdadeiras sociedades do conhecimento, é o aumento sem precedentes de um tipo de conhecimento específico a que Stehr chama “conhecimento para a acção.” (Ávila, 2008: 16).

Nas sociedades contemporâneas, a ciência produz cada vez mais este tipo de conhecimento – conhecimento produtivo visando o saber-fazer –, sendo igualmente adquirido em cada vez maior escala pelos cidadãos. “A escrita, a impressão, a acumulação de dados, representam simbolicamente o conhecimento, possibilitando a sua objectivação” (Ávila, 2008: 16).

Na sociedade do conhecimento (e também na da informação) o papel central cabe aos peritos, que, de acordo com Stehr (1994 *cit. in* Ávila, 2008: 17), desempenham um papel crucial na transmissão de conhecimento e na própria constituição da sociedade. O seu poder e estatuto social advém do seu domínio do conhecimento, são estes a massa laboral que adquire, manipula, organiza e comunica conhecimento e até mesmo o meta-conhecimento. Esta é, assim, paralelamente a uma sociedade do conhecimento, uma sociedade de peritos, na qual apenas se “existe” se se for perito em algo.

Uma visão mais radical tem Follari (2005: 174 *cit. in* García Colorado *et al.*, 2008: 72), que parte do conceito de «sociedade do conhecimento», em que o conhecimento é o motor da economia, e declara que “não há uma sociedade do conhecimento, mas sim um capitalismo que faz do conhecimento uma fonte permanente de ganâncias e valoração”, uma vez que o conhecimento, que este modelo promove, não se trata d'*O Conhecimento* em geral, mas sim apenas daquele que seja tecnologicamente assimilável.

“Esta é a sociedade planetária mais contrária ao conhecimento de que há memória desde a modernidade. Limita o aceitável ao útil, de modo que descarta quase todo aquele [que] historicamente foi julgado como decisivo: o conhecimento técnico-científico, a abstracção conceptual, os saberes críticos, as humanidades e as artes.” (Follari, 2005: 174 *cit. in* García Colorado *et al.*, 2008: 72).

Mais consensual, Linares (1995 *cit. in* Valdés Payo, 2007: III) afirma que as sociedades da informação se caracterizam por se fundarem no conhecimento e nos esforços para converter a informação em conhecimento. Quanto maior a quantidade de informação gerada por uma sociedade, maior a necessidade de a converter em conhecimento, o que, no momento actual, é de especial importância, dada a velocidade com que essa informação se gera, transmite e processa, sendo que presentemente a informação pode ser obtida de maneira quase instantânea, e muitas vezes a partir da mesma fonte que a produz, indistintamente do lugar.

Deste modo, a sociedade actual é, como defende Barnet (2004 *cit. in* Ford, 2009: 46) “um mundo que é radicalmente desconhecido: ainda que obtenhamos ganhos modestos aqui e ali, a nossa ignorância expande-se em todas as direcções”.

No fundo, ao longo das últimas décadas, a informação conquistou uma importância tão fulcral, que se começou a falar do surgimento da Sociedade da Informação a partir dos anos 60 ou 70 do século XX.

Vive-se, hoje, em plena era da informação. Uma malha de meios de comunicação percorre países e interliga continentes, chegando a casas e empresas: são fios de telefone, ondas electromagnéticas, cabos de fibra óptica, cabos submarinos, transmissões via satélite, computadores, que processam informações, controlam, coordenam e tornam compatíveis os diversos meios (Takahashi, 2000: 3 *cit. in* Hatschbach, 2002: 9-10).

Por outro lado, às formas tradicionais de publicação, apresentação e divulgação da informação, acrescentam-se as redes globais de comunicação e a grande rede – *Internet* – que tornaram possíveis a produção e transmissão da informação em volumes e velocidades até há poucos anos inimagináveis.

A chamada Sociedade da Informação representa, neste momento, um cenário social, tecnológico e cultural bem diferenciado do vivido no século passado.

“Hoje em dia, a informação encontra-se em todo o lado; qualquer indivíduo é permanentemente bombardeado com dados, notícias, factos... que lhe chegam através de múltiplos meios tecnológicos e com formas de codificação e acesso inimagináveis no passado.” (Area Moreira *et al.*, 2008: 10).

É neste sentido que Tomé (2008: 3) crê estarmos perante uma nova etapa da evolução social e antropológica, “um novo modelo de sociedade, nesta nova forma de sociedade, em que a informação e o conhecimento constituem o seu verdadeiro factor de desenvolvimento”, cujas consequências afectarão os vários aspectos da sociedade com um impacto monumental.

O conhecimento e a informação assumem, portanto, mais do que nunca, um carácter decisivo, o qual pode ser apercebido a partir de vários enfoques, sejam eles mais centrados na esfera económica, ou na vida quotidiana. Ambos afectam o sistema produtivo, os padrões culturais das sociedades e os modos de agir dos próprios sujeitos. “O acesso sem paralelo ao conhecimento – acumulado, partilhado e difundido graças às TIC – converte-o num recurso fundamental” (Ávila, 2008: 18).

Com o advento da Sociedade da Informação, o próprio paradigma educacional alterou-se. Às salas de aula fechadas da era industrial, contrapõem-se, na Sociedade da Informação, salas abertas, multiuso e outros espaços de aprendizagem. O lugar da educação deixa de ser exclusivamente a escola, para poder passar a ter lugar em vários espaços (casa, emprego, organizações culturais ou outras). Dos alunos como receptores passivos da informação, integrados em turmas isoladas, evolui-se para alunos como parceiro activos na aprendizagem, produtores de conhecimento e de *media*, integrados em turmas interligadas pelas TIC.

Por outro lado, o desenvolvimento de competências tinha lugar principalmente no período de formação inicial, passando, com a Sociedade da Informação, a fazer-se necessariamente ao longo da vida. Em relação à utilização das TIC, anteriormente localizadas em laboratórios/ salas especializadas e constituindo uma área específica das actividades e da aquisição de competências, encontram-se actualmente integradas em todas as áreas dos *curricula* e, a nível espacial, presentes nas sala de aula, bibliotecas e espaços de aprendizagem, pois o ensino é hoje baseado nos *media* (Tomé, 2008: 66).

O quadro seguinte sintetiza algumas das ideias anteriormente expostas:

Era industrial	Era da informação
– Alunos como consumidores de informação	– Aluno como produtor de conhecimento e <i>media</i>
– Alunos isolados	– Alunos colaborantes entre si e interturmas
– Tempos rígidos	– Horários flexíveis
– Escola aberta a professores e alunos	– Escola aberta à comunidade
– Tecnologias instaladas na escola	– Acesso remoto à escola e seus recursos
– Estilos de aprendizagem estandardizados	– Diversos estilos de aprendizagem
– Competências baseadas essencialmente nos conteúdos e no ensino presencial	– Competências baseadas em conteúdos e processo de aprendizagem que incluem as TIC
– Os professores são a base do ensino	– A comunidade contribui com conhecimento, apoio e experiência
– Os professores trabalham sozinhos	– Os professores trabalham em equipa com técnicos de educação e outros especialistas
– Ênfase nos conteúdos do <i>curriculum</i> , e nos <i>inputs</i>	– Ênfase nos processos de aprendizagem e nos resultados
– Conteúdos do currículo determinado pelo professor	– Conteúdos e resultados a atingir negociados entre professores e alunos
– O currículo descontextualizado	– Currículo determinado pelo contexto em que se relaciona
– Predominância da abordagem disciplinar dos conteúdos	– Abordagem interdisciplinar dos conteúdos
– Aprendizagem passiva	– Aprendizagem activa baseada na resolução de problemas
– Estratégia única de aprendizagem	– Estratégias de aprendizagem múltiplas
– Processo de avaliação estandardizado	– Processos de avaliação

<ul style="list-style-type: none"> – Utilização de um único meio na aprendizagem – TIC localizadas em laboratórios/ salas especializadas – TIC constituem uma área específica de actividades e aquisição de competências 	<p>individualizados</p> <ul style="list-style-type: none"> – Utilização multimédia na aprendizagem – TIC presentes na sala de aula, bibliotecas e espaços de aprendizagem – TIC integradas em todas as áreas do currículo.
---	---

Fonte: Tomé, 2008: 66 (adaptado)

Assim, na era da informação e na conjuntura de rede em que nos encontramos, são muitos os desafios e os problemas que se colocam e que devem merecer a nossa atenta e profunda atenção, de modo a encontrar respostas globais mas também específicas, adequadas aos problemas que se enfrentam. Além do domínio da leitura e da escrita, bem como de aritmética, é necessário possuir competências ao nível das TIC.

Como afirma Area Moreira (*et al.*, 2008: 11), para se ser alfabetizado na Sociedade da Informação, é necessário, para além de dominar a leitura e a escrita, dominar os códigos, linguagens e formas expressivas audiovisuais, hipertextuais, multimédia e interactivas.

“Saber somente ler e escrever documentos textuais, é uma condição necessária mas não suficiente para se desenvolver de modo inteligente e pleno na cultura multimodal da sociedade do século XXI.” (Area Moreira *et al.*, 2008: 11).

Dado o volume de informação, actualmente disponível, e a necessidade da participação activa do indivíduo no processo de aprendizagem, o desafio para os que necessitam de uma informação em particular, reside em saber encontrá-la, e aceder-lhe neste vasto universo de informações que está disponível.

Requer-se, deste modo, uma forma de literacia – a infoliteracia –, conjunto de competências essenciais para tornar os alunos e os cidadãos agentes transformadores da sociedade que conquistem o seu espaço na Sociedade da Informação, e que lhes conferem capacidades específicas para lidar com a informação, em particular no que se refere à gestão, selecção, procura, localização, acesso, comunicação, avaliação e uso da informação e, especialmente, produção de novos conhecimentos, como via para o desenvolvimento de capacidades fundamentais que limitem a possibilidade de se

perderem na Sociedade da Informação, bem como fomentar uma cultura em informação na comunidade estudantil, e, deste modo, também, na sociedade. (Valdés Payo, 2007: II; Hatschbach, 2002: 10).

A declaração de princípios da *Cimeira Mundial da Sociedade da Informação* pronunciou-se no sentido de alcançar uma Sociedade da Informação, afirmando ser imprescindível estabelecer e desenvolver o acesso à informação e ao conhecimento (Valdés Payo, 2007: III).

Promover a efectivação da Sociedade da Informação implica propiciar e favorecer uma série de iniciativas concretas, que visem um novo modelo de desenvolvimento, baseado na participação e na capacidade de produção, difusão e utilização dos novos conhecimentos. É imprescindível que os indivíduos saibam reconhecer que a informação é necessária para resolver problemas quotidianos, do mesmo modo que é imprescindível que saibam localizar, avaliar, seleccionar e aplicar a informação adequada e pertinente. (Valdés Payo, 2007: III). É, assim, preponderante a promoção da infoliteracia.

Na Sociedade da Informação, é indispensável que os cidadãos desenvolvam um conjunto de competências que os capacite para se movimentarem no universo informacional, e se integrarem, de forma plena, participando activamente na construção desta mesma Sociedade da Informação. Como salienta Tomé:

“A literacia da informação é, de forma inclusiva porque abrange um conjunto de outras literacias consideradas essenciais, crucial para o quotidiano de cada cidadão nesta era da informação.” (Tomé, 2008: 4).

Neste sentido, a IFLA afirma que a “infoliteracia e a aprendizagem ao longo da vida são os faróis da Sociedade da Informação, que iluminam as rotas até ao desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade” (IFLA, 2005).

A ausência destas competências gerará novas formas de exclusão e de pobreza, aumentando ainda mais o fosso entre os que têm e os que não têm, graças à permanência de barreiras de natureza económica, educacional e cultural no acesso à Sociedade da Informação. Estas barreiras levam a que importantes camadas da população fiquem excluídas dos seus benefícios, em consequência do fenómeno da info-exclusão (MSI, 1997:16; 19). Tal fenómeno deve ser a todo o custo evitado, mas

tal apenas poderá ser conseguido com a implementação de medidas vigorosas geradoras de igualdades de oportunidades, na produção e acesso à informação que circula nas redes.

“Urge pois derrubar as barreiras que excluem os países menos desenvolvidos, os cidadãos mais desfavorecidos, minimizar as desigualdades globais no acesso à informação e promover uma distribuição e utilização da informação mais igualitária. Caso contrário corre-se o perigo de uma cisão da sociedade local e global numa camada on-line e um proletariado off-line” (Geramn, 1999: 102 cit. in Tomé, 2008: 4).

Acrescente-se o argumento da ALA, em 1989, sobre a Sociedade da Informação:

“Toda a gente devia ter direito à informação para elevar o nível de vida, [...] promover a independência económica e a qualidade da existência com a necessidade de manter-se informado e actualizado durante toda a vida.” (ALA, 1989).

Não há portanto uma verdadeira Sociedade da Informação se os cidadãos não tiverem acesso à generalidade da informação, enquanto só puderem aceder a uma parte dela por não possuírem competências para lhe aceder – ou mesmo compreender –, enquanto não possuírem competências ao nível da literacia.

Assim sendo, há que evitar, portanto, a todo o custo, o que Area Moreira (*et al.*, 2008: 42) profetizou como “novas formas de exclusão e de inclusão na sociedade digital, configuram-se seguindo determinadas geografias”.

Teme-se porém que a geografia da infoexclusão venha a afectar não só as latitudes já afectadas pelo analfabetismo, mas que venha também a conquistar novas zonas de exclusão no mundo dito desenvolvido.

Em suma, e citando o “*Decálogo das bibliotecas públicas [espanholas] na Sociedade da Informação*” (in Consejo de Cooperación Bibliotecária, 2009: 4-5)³:

1. A informação é um produto económico, que dá nome a uma sociedade – a Sociedade da Informação – como noutro tempo o foram a sociedade agrícola ou industrial;

2. Produz-se um crescimento exponencial da informação ou “infoxicação” (Cornella, 2000 cit. in CCB, 2009: 4-5), pelo que chegámos a um binómio indivisível:

³ A partir de agora referido como CCB

mais informação, mais necessidade de formação para a localizar, avaliar e mesmo criá-la;

3. A informação em si mesma não é conhecimento. Os cidadãos devem adquirir as capacidades para se tornarem conscientes dessa quantidade de informação, percebê-la racionalizá-la, julgá-la e aplicá-la correcta e eticamente no desenvolvimento das suas actividades diárias;

4. O acesso às tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e à *Internet* é imprescindível, mas não suficiente. A tecnologia, por si só, não serve de muito. É necessário aprender a usá-la correctamente para obter o maior potencial possível. A infoliteracia deve-se desenvolver como parte da informação, sendo a chave de acesso à Sociedade da Informação.

1.3 Aprendizagem ao longo da vida

A maior parte dos conhecimentos, até agora, eram adquiridos em momentos muito concretos da vida dos indivíduos. Terminada a idade escolar, só em casos bastante particulares se voltava à escola ou à universidade (CCB, 2009: 5).

As mudanças constantes nas tecnologias e nas formas de organização do trabalho, as exigências crescentes da sociedade em permanente devir – que implicam a necessidade imprescindível de se continuar a aprendizagem ao longo da vida – o crescente e mutante volume informacional, disponível através das TIC, exigem uma mudança radical na forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem, abrangendo agora novas etapas de aprendizagem a realizar ao longo de toda a vida. A formação inicial tende, assim, a perder peso relativo em contraste com a educação permanente. (Ávila, 2008: 37). Ou seja, o expoente máximo da educação é, actualmente, a aprendizagem ao longo da vida (CCB, 2009: 8).

Este conceito de aprendizagem, surgiu na década de 70, no contexto da Sociedade da Informação, graças aos efeitos das novas tecnologias, da globalização, das mudanças nos padrões de emprego e à explosão da informação disponível – exigindo que cada cidadão continuasse a sua aprendizagem ao longo da vida.

A partir daí, como refere Delors (1996: 89 *cit. in* Tomé, 2008: 5), tornou-se,

verdadeiramente, necessário “aprender ao longo da vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros”, e, no plano educativo, deixou de ser apenas uma figura retórica da teoria da educação, para passar a ser um elemento estruturante nas políticas de educação do mundo inteiro.

De acordo com o “*Livro Verde para a Sociedade da Informação*” (MSI, 1997: 43-44) a concepção actual de educação deve dar lugar a uma que compreenda a aprendizagem ao longo da vida, num processo que confira a cada indivíduo competências para lidar com a permanente mudança e de gestão e uso da informação (competências infoliteracionais).

Acrescenta o mesmo *Livro Verde* (MSI, 1997: 12) que “a educação ao longo da vida faz parte do processo de passagem de uma sociedade de base industrial a uma Sociedade do Conhecimento”.

Segundo a *Library Association [for] Lifelong Learning* (2000 cit. in CCB, 2009: 8) a aprendizagem ao longo da vida é “uma actividade que permite a todos – desde crianças em idade pré-escolar até aos reformados – desenvolver o prazer pela leitura, ou satisfazer a sua curiosidade pessoal”.

Esta definição afigura-se um tanto redutora, pois a aprendizagem ao longo da vida não se pode limitar ao formar e manter leitores nem a um mero instrumento saciador de curiosidades – tem de ser muito mais do que isso. Deve, como defende a associação EBLIDA⁴ (2001 cit. in CCB, 2009: 8), envolver o desenvolvimento de capacidades para procurar informação e convertê-la em conhecimento de forma activa e independente.

Por sua vez, as linhas orientadoras⁵ Pulman (2001 cit. in CCB, 2009: 8) consideram a aprendizagem ao longo da vida como o princípio de referência para a criação e participação em todos os contextos de aprendizagem, salientando o papel preponderante da Biblioteca Pública na persecução da aprendizagem ao longo da vida. De acordo com estas linhas orientadoras, formação contínua é definida como:

⁴ European Bureau of Library, Information and Documentation Associations

⁵No original, espanhol, “pautas”

“o ciclo completo de aprendizagem desde a infância, passando pela educação formal a todos os níveis, até ao auto-didatismo na vida adulta, incluindo a educação à distância – com ou sem certificados ou diplomas.” (CCB, 2009: 8).

Mais recentemente, as linhas orientadoras Calimera (2005, *in* CCB, 2009: 8) consideram a aprendizagem ao longo da vida como “toda a actividade de aprendizagem realizada ao longo da vida, com o objectivo de melhorar conhecimentos, capacidades e competências, do ponto de vista pessoal, cívico, social, e/ ou laboral”.

A aprendizagem ao longo da vida relaciona-se, deste modo com a capacidade de decidir, a partir dos objectivos pessoais de cada indivíduo, que novas aprendizagens experienciar e quais deverá recusar. A aprendizagem ao longo da vida é, portanto, fundamental para atingir um maior poder pessoal e o crescimento económico.

A aprendizagem permanente é, no fundo, um dos principais compromissos que as bibliotecas públicas tomaram a seu cargo em manifesto ratificado no V Encontro da UNESCO/Confinteia, em 1997, que teve lugar em Hamburgo (Area Moreira *et al.*, 2008: 123).

Aí se lançaram as bases do projecto *"The role of the public libraries in lifelong learning"*, que se iniciou em 2000, cujas conclusões foram debatidas no encontro da IFLA de 2003. Contou com contribuições sobre o uso didáctico da informação, experiências pedagógicas nas bibliotecas, manutenção de redes digitais educativas cooperação com os agentes críticos educativos da comunidade e preservação da multiculturalidade. (Area Moreira *et al.*, 2008: 123).

Também em 2000 o Conselho da Europa atestou a importância da aprendizagem ao longo da vida na transição bem-sucedida para uma sociedade e uma economia baseadas no conhecimento. Esta é uma matéria de sobremaneira importante para a União Europeia, que tem procurado definir estratégias e levar a cabo medidas visando a aprendizagem ao longo da vida. (Tomé, 2008: 6).

No mesmo sentido, o Comité Presidencial da IFLA para a Agenda Internacional sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, no seu relatório final de Outubro 2005, considera que a aprendizagem ao longo da vida constitui a contribuição principal das bibliotecas e dos seus profissionais da informação à sociedade, abarcando desde a comunicação oral até à infoliteracia. Para este organismo é evidente que é com a

alfabetização que se dá início a um processo de aprendizagem, que leva a todas as alfabetizações e que culmina, por fim, nas diferentes literacias, que, cada vez mais, são necessárias para uma efectiva aprendizagem ao longo da vida, para a inclusão social e para o desenvolvimento pessoal e comunitário nas sociedades actuais (CCB, 2009: 11).

Por outro lado, a aprendizagem ao longo da vida, permite que os indivíduos, as comunidades e as nações alcancem os seus objectivos, e aproveitem as oportunidades que surgem, num contexto global em permanente mutação. É deste modo uma ajuda imprescindível para os indivíduos e para as suas instituições enfrentarem os desafios tecnológicos, económicos e sociais, remediar as desvantagens e a melhorar o bem-estar comum (IFLA, 2005 *in* CCB, 2009: 12).

Delors (1996: 90; *cit. in* Tomé, 2008: 5) refere que, no dealbar do séc. XXI, a educação é tão diversificada quer nas missões que lhe são confiadas quer nas formas que assume, que abrange todas as actividades que permitem ao ser humano, desde a infância até à velhice, adquirir um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si próprio, sendo a educação ao longo da vida o “início para chegar ao equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício de uma cidadania activa”.

Em conclusão, como afirma Area Moreira (*et al.*, 2008: 47), o tempo da formação está cada vez menos definido, pois a formação pode – e deve – ter lugar a qualquer hora e em qualquer lugar.

A concretização, o desenvolvimento e a expansão da Sociedade da Informação dependem muito da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). É uma necessidade social, já que as mudanças aceleradas, sentidas pela sociedade e pelos indivíduos, tornam impossível garantir uma aprendizagem e um conhecimento estáveis. A formação torna-se, desta forma, um elemento-chave para a pessoa, mas também significa uma fonte de produção e de riqueza.

A prova de que este conceito se está a expandir e a converter em negócio, é o aumento contínuo, a ritmo acelerado, da oferta formativa de instituições públicas, privadas, associações, empresas dos mais variados quadrantes (Area Moreira *et al.*, 2008: 47).

Curiosamente, como refere Wallace (2007: 2), poucos estabelecimentos de

ensino superior comunicam com as instituições que lhes fornecem os alunos e o mesmo acontece com o desinteresse mostrado pelos estabelecimentos de ensino em relação àqueles que admitem os seus finalistas.

1.4 Literacia ou literacias?

Uma das principais batalhas educativas do século XXI será formar cidadãos competentes em literacia, ou seja, literatos. Mas o que significa ser literato? Como definir literacia? A literacia é a mesma coisa para todas as pessoas, ou podem coexistir várias literacias? E onde se adquirem essas competências? Só as escolas podem ensinar literacia, ou também é aprendida em casa ou na comunidade? Que importância tem a literacia na formação da identidade cultural e pessoal? Que papel desempenha a literacia nas sociedades quando há uma desigual relação de poder entre diferentes grupos? (Blackledge, 2000: I).

De acordo com Blackledge, não há literacia, mas literacias e estas são variadas e diversas nas suas formas e usos. “A literacia são práticas culturais complexas e não um conjunto de competências individuais simples”, concepção que não é consensual (Blackledge, 2000: II).

Tradicionalmente, concebia-se a literacia como universal, algo que as pessoas «transportavam» nas suas cabeças, como competências que eram aplicadas e postas em prática quando necessário, e que, só em alguns casos, poderiam ser afectadas pelo contexto social.

Mais tarde concebeu-se a literacia com um conjunto de práticas sociais e culturais e passou-se a encarar os seus participantes como uma comunidade de práticas (Reder, 1994 *cit. in* Blackledge, 2000: II).

Em 1979, Lyman defende que literacia é:

*“a capacidade de compreender matérias, ler criticamente, usar materiais complexos e aprender por si mesmo.” [ou seja] “outra fase da maturação mental e pessoal do Homem, diferente do núcleo primordial ou básico da alfabetização ou aprendizagem técnica de um código.” (Lyman, 1979 *cit. in* Silva et al., [2007?]: 3).*

Esta é uma definição bastante avançada, já considerando a leitura crítica e apontando para a aprendizagem permanente, cuja necessidade não tardará a ser amplamente divulgada.

Mais tarde, a literacia será definida por Doyle (1994 cit. in Valdés Payo, 2007: IV) como o conjunto de competências de aplicação dos recursos de informação a uma determinada função, bem como a utilização adequada de ferramentas e fontes primárias no estabelecimento de soluções informacionais para os problemas.

Kirsche e Lennon (2005 cit. in Ávila, 2008: 115) consideram que a literacia é um dos factores que condiciona a proficiência dos indivíduos no domínio das TIC. Perante a necessidade de obter informação numa determinada área de estudo, o recurso às TIC obriga não apenas ao domínio de competências técnicas – aceder à *Web*, utilizar um motor de busca... – como também mobiliza competências cognitivas, de entre as quais se destaca a literacia – dir-se-ia mesmo a infoliteracia.

Os mesmos autores defendem que, enquanto as pessoas que possuem técnicas limitadas, mas são competentes em [info]literacia ao adquirirem um nível mínimo de treino e prática, passam a ser capazes de desenvolver por si mesmas, de forma rápida e autónoma novas capacidades técnicas, o mesmo não acontece no sentido inverso, pois “as possibilidades e capacidades de aprendizagem de novas competências tecnológicas tendem a ficar seriamente limitadas na ausência de competências de literacia.” (Kirsche e Lennon, 2005: 394 cit. in Ávila, 2008: 115).

Todavia, as TIC constituem um domínio que requer novas competências muito específicas, de entre as quais a literacia, e mais propriamente competências em infoliteracia (que inclui, como se verá, outras formas de literacia específicas das TIC, tais como a literacia tecnológica ou a *computer literacy*).

A literacia é, de acordo com Ávila (2008: 2), “uma competência chave da sociedade do conhecimento, que condiciona a diferentes níveis a vida social contemporânea”, mas sobretudo àqueles a quem essas competências falham.

Essa falta de competências nota-se particularmente no momento actual, face a um computador, porta de entrada para a Sociedade da Informação. Efectivamente, as TIC são unanimemente aclamadas como uma das marcas da Sociedade da Informação e

consideradas porta de acesso a uma fonte incomensurável de recursos. As suas repercussões sociais e económicas são indiscutíveis.

De acordo com Ávila (2008, 1),

“o conceito de literacia pretende dar conta das capacidades de cada indivíduo quanto à utilização e interpretação de informação escrita. Remete para as práticas diárias, para o uso das competências e não só para os níveis de qualificação escolares”.

Deste modo, a detenção de competências básicas de literacia constitui um pré-requisito indispensável para a utilização das TIC, sendo que, em sentido inverso, estas podem potenciar e transformar as práticas de leitura e de escrita.” (Ávila, 2008: 115).

Adverte Malheiro que o conceito de literacia “não se deve restringir ao indivíduo que é alfabetizado, mas sim àquele que utiliza a escrita e que sabe responder às exigências de leitura e de escrita a que a sociedade o obriga” (Silva, 2008: 21).

No fundo, o conceito de literacia remete, primeiramente, para um conjunto de competências na área da literatura e escrita, facto confirmado pelas formas mais simples de literacia envolverem tão-somente a capacidade de utilizar a língua na sua forma escrita: uma pessoa literata é aquela que sabe ler, escrever ou expressar um pensamento por escrito, na sua língua materna.

Porém, antes de se começar a falar de literacia, o termo usado era alfabetização. Este era um conceito muito caro aos democratas do princípio do século XX, um desafio, um meio de permitir às massas o acesso ao conhecimento do jogo político através das gazetas (os *mass media* da época), conhecimento esse que se previa capaz de conseguir, em primeira instância, o sufrágio universal. Alfabetizar significava, à data, ensinar o alfabeto, ensinar a ler e a escrever, no fundo, ensinar a reconhecer os símbolos gráficos da linguagem verbal (Oliveira, 1997: 59).

Tais objectivos não serão, na sua totalidade cumpridos, já que a mobilização em massa da Primeira e Segunda Guerras Mundiais revelou falhas alarmantes nas competências básicas de educação. Em 1942, o Presidente dos Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt relata ao congresso que 433 mil homens que tinham sido dados como fisicamente aptos para servir no Exército, tinham sido recusados porque não cumpriam

os requisitos mínimos de literacia exigidos por essa instituição (Cook, 1977: 49 *cit. in* Levine, 1986: 26).

Num inquérito de 1947, o departamento norte-americano de censos usou o termo “iliterato funcional” para definir as pessoas que tinham completado menos que cinco anos de escola básica, assumindo que isto se correlacionava com uma incapacidade de compreender instruções escritas simples (Levine, 1986: 26).

Terminada a II Grande Guerra, a UNESCO assumiu o papel de principal instituição para a actividade internacional em prol da literacia. Sir Alfred Zimmern, o secretário executivo da altura, qualificou a iliteracia como tema de interesse para um grande número de Estados-Membros: “há que ajudar as pessoas a desenvolver o que é melhor na sua própria cultura”, o que incluía desenvolver as capacidades de pensamento, conversação, escuta e cálculo, bem como leitura e escrita (UNESCO, 1949: 11-16 *cit. in* Levine, 1986: 26-27).

A década seguinte não vai trazer grandes alterações nesta matéria, pois a visão de algumas elites com poder de decisão continuava a entender a iliteracia como uma doença epidémica, comparável a enfermidades como a malária, como um tipo de patologia cultural, susceptível de ser completamente erradicada com a administração em grande escala de uma educação estandardizada, ou seja, através da generalização do ensino primário (Levine, 1986: 27).

É neste contexto que se entende o estudo da UNESCO, conhecido como Iliteracia no Mundo em meados do século (*world illiteracy at mid-century*), em que se afirma que:

“Se todas as crianças em idade escolar em qualquer país fossem à escola por um período suficientemente longo, eventualmente não haveria adultos iliteratos na população, excepto os deficientes mentais e os incapazes de aprender a ler e escrever. A melhor forma de prevenir a iliteracia é providenciar educação adequada para todas as crianças.” (UNESCO, 1957: 165 *cit. in* Levine, 1986: 27).

Durante a 13ª sessão da conferência geral da UNESCO, em 1964, a literacia conhece um novo sentido, radicalmente diferente do anterior, afirmando-se que é factor de desenvolvimento e que possuiu um potencial económico considerável.

É, efectivamente, no quadro da UNESCO e das conferências sobre educação de adultos que o conceito de literacia assume um carácter universal e preponderante para as nações. Entre 1960 – conferência de Montreal sobre educação de adultos – e 1976 – conferência de Nairobi – o conceito evolui de literacia básica para literacia funcional e, finalmente, para literacia em função de um desenvolvimento integrado numa perspectiva de educação permanente (Oliveira, 1997: 61).

Concluiu-se, então, que os programas de promoção da literacia deveriam versar não só a leitura e a escrita, mas também o conhecimento técnico e profissional, de modo a conduzir a uma participação mais completa dos adultos na vida cívica e económica.

Pretendia-se que estes programas de promoção da literacia ajudassem a atingir objectivos económicos, tais como o aumento da produtividade laboral, a produção de alimentos, a industrialização, a mobilidade social e profissional, criação de nova mão-de-obra, diversificação da economia, etc... (UNESCO, 1966: 97 *cit. in* Levine, 1986: 31).

Já na década de 70 o livro «*A right to read*», publicado em 1974 citava, com concordância, a definição de pessoa competente em literacia funcional, do *Centro Nacional de Leitura dos Estados Unidos*. Para este organismo, uma pessoa é literata funcionalmente quando detém capacidades de leitura que lhe permitem levar a cabo com sucesso as suas actividades laborais diárias ou movimentar-se na sociedade⁶, compreendendo as expressões comuns impressas que encontra (British Association of Settlements, 1974: 5 *cit. in* Levine, 1986: 31).

No mesmo ano, Paul Zurkowski, que além de bibliotecário era presidente da *Information Industry Association*, usou pela primeira vez a expressão *information literate* num relatório que submeteu à *National Commition on Libraries and Information Science* (NCLIS), preocupado com o uso da informação em contexto de trabalho e da resolução de problemas definindo-se então a infoliteracia como aprendizagem de competências e técnicas de uso de ferramentas para o acesso à informação (García Colorado *et al.*, 2008: 68; Silva, 2008: 20; Behrens, 1994, 310).

Zurkowski defende, nessa altura, que a prioridade daquela associação deveria ser o estabelecimento de um programa nacional de acesso universal à literacia da

⁶ Quer dizer, singrar, ascender socialmente. No original *move about*.

informação, a concluir até 1984, de forma a garantir que os cidadãos fossem capazes de utilizar a variedade de produtos informacionais presentes no mercado (Behrens, 1994, 310), e a transformação dos serviços bibliotecários tradicionais para outros sectores inovadores relacionados com a prestação de serviços informacionais (Bawden, 2001, *cit. in* Tomé, 2008: 30).

Ao longo desta década, o conceito de literacia da informação popularizou-se e a sua importância foi aumentando, em boa parte graças ao aumento do volume de informação disponível, principalmente acentuado com o advento das TIC. Fazia, deste modo, cada vez mais sentido a preocupação com as competências, que permitiriam um acesso bem sucedido a essa mesma informação (Tomé, 2008: 30).

Este novo conceito associa-se, portanto, e de um ponto de vista tecnológico, ao nascimento da *Internet* nos Estados Unidos ainda nesta década, a partir do progresso do ARPAnet, e o desenvolvimento posterior do *World Wide Web* por Timothy Berners-Lee (Cruz Santos *et al.*, 2005: III).

Devido ao desenvolvimento e à divulgação da *World Wide Web*, bem como da subsequente explosão informacional, aumentou a necessidade de desenvolver estratégias de busca bem-sucedidas, de avaliação da informação obtida, de como a organizar, apresentar e utilizar para a resolução de problemas de qualquer espécie, e de determinar o que está disponível e como lhe aceder. Este facto, sem dúvida, conduziu a novas reflexões sobre o tema da (info)literacia, que se vem a tornar incontornável, e as capacidades que confere imprescindíveis (Cruz Santos *et al.*, 2005: III).

Deste modo, o conceito de infoliteracia irá evoluir nos anos seguintes, entendendo-se hoje que se relaciona com a aquisição de competências ligadas à pesquisa, análise, selecção e comunicação de dados ou informações, de modo a que o indivíduo transforme a informação em conhecimento.

Como afirma Cruz Santos (*et al.*, 2005: II), o conceito de literacia vai hoje mais além da pura capacidade de ler e escrever, e de entender. É o acto de cognição fundamental, que compreende os processos de atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, tomada de decisões, pensamento e linguagem. Abrange desde a aprendizagem elementar (ao nível do ensino básico) das linguagens sistematizadas – verbal, visual, áudio, scripto-visual – até à das tecnologias, que possibilitam o

multimédia e o hipermédia (Oliveira, 1997: 84).

A literacia na cultura da Sociedade da Informação supõe, portanto, além de saber ler e escrever, interpretar e aprender a manejar os aparelhos e o respectivo *software*, o desenvolvimento de competências ou capacidades cognitivas relacionadas com a obtenção, compreensão e elaboração de informação e com a comunicação e interacção social através das tecnologias (Area Moreira *et al.*, 2008: 89).

Esta mudança de paradigma vai exigir dos indivíduos novas capacidades, requerendo pessoas autónomas, eficazes, responsáveis, críticas e reflectidas no processo de selecção, tratamento e utilização da informação e das ferramentas tecnológicas. É, igualmente, essencial que detenha uma atitude crítica face à informação disponível, contrastando-a e respeitando as normas que regulam o uso da informação nos diversos suportes (Area Moreira *et al.*, 2008: 92).

O ano de 1992 foi celebrado como “Ano Internacional da Literacia”, numa tentativa de renovar esforços na batalha contra a iliteracia à volta do mundo, num momento em que muitos países olhavam para a eliminação da iliteracia como uma prioridade nacional, investindo crescentes recursos e serviços públicos neste campo. (UNESCO, 1992: 9-17).

Foram tomadas diversas medidas, no sentido de promover a literacia e eliminar a iliteracia. São exemplos destes esforços, a provação de legislação criadora de organismos específicos para lidar com a literacia ou com a educação básica no campo da educação de adultos, disponibilização de fundos estatais para as autoridades provinciais ou para ONG, que operam em prol da literacia, programas de aperfeiçoamento administrados por ONG numa base de contrato-programa, reforço de actividades concebidas para prevenir a iliteracia, no campo da educação especial ou compensatória, na escola e na comunidade, ao nível da pré-escola alternando com períodos de emprego (UNESCO, 1992: 16-17).

Entretanto, o conceito de literacia complexificou-se e começou a ser combinado com outros conceitos, que o qualificam, restringem e especificam o seu âmbito, alterações que visam acompanhar as mudanças que foram ocorrendo, e a inclusão de competências necessárias para um bom desempenho de cada indivíduo na sociedade em mudança. É o caso da literacia cultural, a literacia funcional, a literacia digital, de redes,

informática, tecnológica, ou a literacia informacional.

Blackledge sintetiza algumas das literacias mais frequentemente referidas. Para este autor,

“a literacia funcional implica um conjunto de competências cognitivas que permitem aos indivíduos operar em situações de emprego ou sociais na sociedade. Já a literacia cultural enfatiza a necessidade de partilha de experiências numa comunidade interpretativa de modo a entender de forma inteligente os textos. Enquanto a literacia funcional se foca nas competências, a literacia cultural enfatiza o contexto ou o conhecimento necessário para interpretar um texto num contexto social em particular.”
(Blackledge, 2000: 18)

O termo literacia cultural parece, todavia, ter caído bastante em desuso, ao invés do que se passa com o de literacia funcional. De acordo com Levine (1986: 25), a origem do termo literacia funcional é difícil de situar no tempo. Já a noção de um nível de literacia que fosse mais além do que o rudimentar assinar e ler uma mensagem simples, mas ainda assim menos do que a total competência, parece ter-se tornado corrente nos círculos de especialistas durante a II Guerra Mundial.

Por seu lado de acordo com Malheiro,

“alfabetização informática (ou digital), literacia digital ou inclusão digital são expressões sinónimas quando significam exactamente a situação de um indivíduo capaz de obter informações por meios informáticos e digitais, tais como a web. Pessoas dotadas dessas competências são passíveis de integrar a categoria de alfabetizadas digitais, info-incluídas ou nativos digitais – born digital.” (Silva, 2008: 30).

A literacia funcional é a capacidade de compreender e de empregar a informação escrita nas actividades diárias em casa, na escola, no trabalho ou na comunidade (Darcovich, 2000: 369 *cit. in* Santos e Gomes, [2004]: 172). É deste modo uma das mais básicas formas de literacia, que consite na aplicação prática de conhecimentos previamente adquiridos em situações específicas que requeiram a mobilização desse mesmo conhecimento.

Embora aparentemente muito próximos se não mesmo sinónimos, os conceitos de literacia de redes e literacia informática são distinguidos por Tyner (2004), definindo a literacia informática como o metaconhecimento sobre o alcance dos computadores e a literacia em redes como conhecimento do alcance, transcendência e possíveis usos das

redes e meios globais de informação, incluindo a capacidade de adquirir certa informação particular localizada nas redes de informação. (*cit. in Cruz Santos et al.*, 2005: III).

Todos estes conceitos se afiguram, porém, como estando incluídos no conceito de infoliteracia.

É neste sentido que Ávila (2008: 1) afirma que:

“hoje em dia o conceito de literacia é usado de forma abrangente, e por referência a diferentes domínios – casos da literacia científica, informática ou infoliteracia – mantém-se a remissão para os saberes em uso, ou seja para o domínio de determinadas competências.” (Ávila, 2008: 1).

Deste modo, embora a literacia tenha sido e continue a ser muitas vezes associada às competências de leitura e escrita, o seu âmbito alargou-se, tal como o próprio conceito de leitura. Efectivamente a leitura e a escrita e a aritmética continuam a ser as competências básicas presentes no conceito literacia, mas as transformações sociais e tecnológicas exigem, agora, muito mais de cada cidadão e, por conseguinte, do significado do próprio termo literacia.

Ao mesmo tempo a emergência de outros *media* nas últimas décadas, trouxe consigo a necessidade de outras competências e, com isso, expressões como literacia do audiovisual e literacia informática. Esta é uma das principais razões para que diversos autores utilizem esta palavra no plural (Bhola, 1998 *cit. in* Calixto, [2004?]: 2-3).

Hoje em dia, a literacia já não é apenas saber ler e escrever um texto em particular, mas aplicar este conhecimento para propósitos específicos em contextos de uso específicos, visão partilhada por Benavente (1996: 4) no “*Estudo Nacional sobre a Literacia*”, em que definiu a literacia como “as capacidades de processamento da informação escrita no quotidiano”, ou seja, estendendo o conhecimento da leitura e da escrita às reais capacidades de utilizar estas competências, dando-lhes aplicação prática.

No mesmo sentido, Westby e Torres-Velásquez defendem que:

“a literacia apela à alfabetização, não se reduz a esta, pois é algo mais do que simplesmente aprender os mecanismos de leitura, escrita e cálculo, ultrapassando claramente a simples capacidade de descodificar ou codificar, de dizer que palavras se

encontram impressas no papel e o que elas significam.” (Westby e Torres-Velásquez, 2000 *cit. in* Santos e Gomes, [2004]: 170).

Deste modo, as competências conferidas pela alfabetização não são suficientes para tornar alguém literato, uma vez que a literacia nos remete para o uso apropriado que o indivíduo dá à linguagem escrita, envolvendo a mobilização de conhecimentos, pois como afirma Benavente:

“se o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e aprender (a leitura, escrita e o cálculo), um novo conceito – a literacia – traduz a capacidade de usar as competências adquiridas (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” (Benavente *et al.*, 1996: 4).

Tendo procedido à historicidade do conceito de literacia, é tempo de sintetizar as principais questões levantadas pela polissemia dos conceitos de “literacia”, e de “infoliteracia”.

O interesse demonstrado pelas questões da literacia prende-se, entre outros motivos, com facto de a literacia ser condição fundamental para atingir as melhores posições na estrutura social, apresentando diversas implicações sociais e culturais, para além de económicas. Além disso, a literacia também facilita o acesso à cultura e à informação, e promove, simultaneamente, a autonomia de acção dos indivíduos, algo fundamental na sociedade actual. Aumenta, igualmente, a autopercepção e a autoestima.

Strong (1998: 36 *cit. in* Calixto, [2004?]: 3) defende que as pessoas que não sabem ler, muitas vezes, sentem-se sós e incapazes de se relacionar, sentindo-se diminuídas face aos letrados. O mesmo acontece, embora numa escala diferente, com a infoliteracia, que aumenta exponencialmente as capacidades e competências dos indivíduos, ampliando simultaneamente a sua autonomia e percepção de controlo sobre a informação.

A realidade confirma-o: em caso de igualdade, ao nível das qualificações escolares, a posse e demonstração de melhores competências literacionais é um factor que pode favorecer a inserção sócio-profissional dos indivíduos. (Ávila, 2008: 2). Neste sentido, a OCDE (2000 *cit. in* Calixto, [2004?]: 3) associa níveis de literacia elevados à

empregabilidade e à cidadania activa. No seu estudo, Ávila (2008) conclui que, enquanto os indivíduos com elevadas competências, ou mesmo os nível intermédio, têm uma forte autonomia e acesso à informação e à cultura – por exemplo através da leitura regular de jornais revistas ou livros – e mais recentemente à *Web* –, os menos competentes em literacia dependem, quase totalmente, de terceiros, para aceder, ler e interpretar, estando, desta feita mais afastados do acesso à cultura e à informação, quando esta é veiculada através da forma escrita.

Estes resultados do estudo de Ávila, em 2008, contribuíram, portanto, para clarificar a importância da literacia nas sociedades contemporâneas: quanto mais a escrita se generaliza, mais abrangentes são as consequências e as exigências que daí decorrem, para o conjunto da população, e maiores são também as implicações, para aqueles que permanecem desprovidos desse tipo de competências (Ávila, 2008 (separata): 2).

Não raras vezes a temática da literacia tem-se focado nas questões da iliteracia, nomeadamente nas suas consequências negativas, devido aos seus elevados custos no plano individual (sentimento de inadaptação, desajustamento, exclusão social), e social e económico (Santos e Gomes, [2004]: 169).

É conveniente porém ressaltar uma especificidade dos termos literacia/ iliteracia. Uma pessoa pode ser vista como iliterata por um grupo cultural e muito literata por outro. É o caso dos estrangeiros – imigrantes –, que podem ser extremamente competentes na sua pátria, mas não possuem as competências mínimas no país de acolhimento. É, deste modo, fundamental atender ao contexto em que se define alguém ou algum grupo como iliterato ou incompetente funcionalmente.

O próprio termo iliteracia varia de acordo com o grupo profissional que o usa, dependendo igualmente de tradições nacionais e de pontos de vista. De acordo com UNESCO (1992: 10-11), iliteracia pode ser definida como ausência de educação ou baixos níveis desta – neste caso, o critério que determina o grau e a frequência de iliteracia numa região ou país são frequência da escola, duração dessa escolarização e mobilidade educacional.

1.5 Infoliteracia – em que consiste?

1.5.1 Para uma definição do conceito

Estreitamente ligado ao conceito de aprendizagem ao longo da vida está o de infoliteracia, uma vez que esta somente é possível se os cidadãos estiverem munidos de um conjunto de competências que lhes permitam enfrentar com sucesso as transformações sociais.

A *Australian Library and Information Association*, promoveu, em 2003, a infoliteracia como a chave para se promover a aprendizagem ao longo da vida, preenchimento total do indivíduo, melhorar a tomada de decisões, desenvolver os conhecimentos, a inovação, a imaginação, a criatividade e a continuidade cultural numa sociedade democrática, progressiva (ou seja, que visa o progresso), sofisticada tecnologicamente e culturalmente diversa (Ferguson, 2009: 13).

Com efeito, o século XX assistiu ao desenvolvimento tecnológico, a um eclodir de múltiplos suportes e, intrinsecamente ao nascimento de múltiplas linguagens. A representação da informação assume hoje diversas formas e o conhecimento, enquanto tradução da informação organizada, já não se encontra apenas nos livros (ou mesmo nas pessoas), mas um pouco por todo o lado, sob as mais diversas formas, desde a forma impressa (texto e imagem), ao cinema, à TV, vídeo, ou mesmo aos programas hipermédia e redes informáticas. Deste modo, a produção, armazenamento e transmissão da informação depende agora, principalmente, de condicionantes tecnológicas. Neste contexto, aceder à informação e geri-la adequadamente é um processo que implica aprendizagens que vão além da aprendizagem da escrita e do cálculo (Oliveira, 1997: 14-15).

Por outro lado, o excesso de informação da actual Sociedade da Informação transforma num autêntico labirinto o caminho de acesso à informação essencial, sendo necessário, cada vez mais, a aquisição de competências que permitam sobreviver e prosperar neste meio hostil, e que facultem o acesso à informação pertinente, seleccioná-la, avaliá-la e divulgá-la. É assim, necessário ir mais além do processo de

pesquisa e colecção de informação. É essencial reduzi-la, através da selecção e interpretação da mesma, transformando-a, deste modo, em conhecimento. Afinal, informação sem reflexão não tem valor.

De acordo com o *Livro Verde para a Sociedade da Informação* (MSI, 1997: 43) a nova alfabetização consistiria, portanto, no saber seleccionar e avaliar as informações que circulam nas redes, para se atingir uma maior compreensão da informação e a uma consequente maior autonomia do indivíduo literato.

No mesmo sentido afirma Valdés Payo (2008: VI):

“no contexto em que se produz um crescimento exponencial da informação e da diversidade de possibilidades de acesso, a procura sócio-laboral baseada no domínio da análise, da gestão, recuperação e avaliação da informação, ao mesmo tempo que a economia se baseia em actividades de serviços e nas [novas] tecnologias, [...] [torna-se premente] a necessidade de adquirir e desenvolver aptidões transferíveis e utilizáveis ao longo da vida para solucionar problemas” (Valdés Payo, 2008: VI).

Essas competências são adquiridas através da infoliteracia, que confere aos indivíduos capacidades ao nível do acesso à informação, permitindo reconhecer fontes de informação autênticas e úteis, bem como identificar e comunicar as suas necessidades de informação, claramente definirem o assunto e/ ou área de investigação, seleccionarem e utilizarem as estratégias de pesquisa mais eficazes, tendo em consideração diferentes fontes de informação e a forma variada como esta se encontra organizada (Tomé, 2008: 67-68).

Sendo o espaço por excelência onde a informação circula a *Internet*, cabe aqui referir a sua maior limitação para o pesquisador: as informações disponíveis nos recursos não são geralmente verificadas nem avaliadas por um júri/ câmara de pares. Encontra-se de tudo na Internet, mesmo o pior.

É assim, absolutamente necessário que os cidadãos sejam literatos em informação, de modo a melhor gerirem as suas necessidades de informação e com ela melhor lidarem, tendo comportamentos sustentáveis, ao nível do respeito pelos direitos de autor, estando, assim, capacitados para todo o ciclo de informação, que vai desde a busca dos dados, passa pelo uso da informação e termina com a geração e distribuição dos conhecimentos (Cisneros Rodríguez, 2004 *cit. in* Valdés Payo, 2008: VI).

1.5.2 O que é ser literato em informação

De acordo com a ANZIIL, numa definição próxima da proferida pela ALA (1989):

“pessoas competentes em infoliteracia são aquelas que sabem quando necessitam de informação, e são então capazes de identificar, localizar, avaliar, organizar, e eficazmente usar informação para se dirigir e resolver problemas pessoais ou relacionados com o trabalho ou relações sociais” (ANZIIL cit. in Ford, 2009: 47).

A ALA define infoliterato como individuo capaz de reconhecer quando necessita de informação, assim como capacitado para a localizar, avaliar e utilizar com eficácia. (Butterworth, 1996: 59 cit. in Valdés Payo, 2008: VI).

Deste modo, um infoliterato é uma pessoa que possui competências ao nível do acesso e compreensão da informação, que é capaz de seleccionar e produzir informação, bem como de a divulgar, independentemente do meio de acesso à informação (embora seja de preferir o meio mais tecnológico ao seu alcance).

É imprescindível, portanto, que conheça e esteja familiarizado com os meios de comunicação que a suportam, bem como com as linguagens pelas quais é veiculada. Para aceder a essa informação é, deste modo, necessário ser alfabetizado no sentido tradicional (saber ler e escrever verbalmente), ser alfabetizado visualmente (saber ler e escrever mensagens visuais) e ser alfabetizado audiovisualmente (saber ler e escrever mensagens audiovisuais).

Para além disso deve ainda ser detentor de competências ao nível da literacia informática, ou seja, saber operar com os meios tecnológicos ligados às TIC (MSI, 1997: 88), ou seja, possuir competências em utilização de computadores, visto serem eles o meio de comunicação que aglutina, armazena e transporta todos os outros.

Area Moreira realça que o infoliterato necessita de dominar um conjunto de competências muito complexas: saber ler e escrever; dominar os códigos e formas de expressão da linguagem audiovisual; manusear correctamente o *hardware* dos recursos tecnológicos e o *software* associado aos mesmos; dominar as formas de organização hipertextual e de representação multimédia; procurar e seleccionar informação com

vista a um objectivo; analisar, comparar e sintetizar diversa informação; tirar conclusões, e autonomamente reconstruir, produzir e difundir nova informação através de qualquer linguagem, formato ou meio tecnológico; desenvolver atitudes racionais face aos meios e tecnologias; partilhar informação e colaborar com outras pessoas; desenvolver atitudes éticas para o uso social da informação e das tecnologias; desenvolver valores críticos face à informação e aos meios de comunicação; assumir e desenvolver valores democráticos e éticos para as práticas sociais com as tecnologias; tomar consciência das implicações políticas, económicas e culturais dos meios e tecnologias, e competências axiológicas (Area Moreira *et al.*, 2008: 90).

Os cidadãos literatos em informação compreendem a necessidade de informação de qualidade para a resolução de problemas e questões quotidianas, entendendo, igualmente, a necessidade de analisar, questionar e integrar a informação disponível no seu corpo de conhecimentos e experiências. Ao mesmo tempo sabem usar, no seu dia-a-dia, a informação disponível em seu proveito, tanto a nível profissional como pessoal, revelando-se capazes de reconhecer e identificar a informação errónea, a fraude e a desinformação (ALA, 1989).

Por seu lado, Doyle (1994 *cit. in* Valdés Payo, 2007: IV) define como competente em infoliteracia alguém que seja capaz de reconhecer que a informação precisa e detalhada é a base para a tomada de decisões inteligentes, que reconhece a necessidade de informação e formula perguntas baseadas nessa necessidade de informação. Deve ser capaz, analogamente, de reconhecer fontes potenciais de informação, desenvolvendo com êxito estratégias de procura, para depois organizar a informação e utilizá-la criticamente na solução dos problemas.

Numa definição bastante exaustiva, Cruz Santos (*et al.*, 2005: IV), considera que um indivíduo competente em infoliteracia deve adquirir (ou possuir) os conhecimentos necessários para reconhecer as suas necessidades de informação, ou seja, ser suficientemente autónomo e autoconfiante para poder aprender ao longo da vida, e para desenvolver competências comunicativas, como sejam o domínio dos códigos e das linguagens necessários para trabalhar em diversos ambientes, nomeadamente, informáticos.

Por outro lado, deverá empregar diferentes técnicas para formular estratégias de

pesquisa de informação. Tal relaciona-se com a capacidade de pesquisar fontes de informação, aplicando técnicas de pesquisa, recuperação e transferência de dados, como o uso de motores de busca e directórios, protocolos de transferência de ficheiros, etc.. Ou seja, demonstrar competências ao nível da literacia digital.

É igualmente capaz de aprender a utilizar com eficácia e eficiência, as ferramentas, meios e serviços de informação, isto é, adquire capacidades e destrezas de uso das tecnologias, de modo a estar informado e manejar a informação, onde quer que esteja localizada, a fim de a transformar em conhecimento.

Compete-lhe avaliar criticamente as ferramentas, meios e serviços de informação, bem como ter capacidade de compreensão das inovações tecnológicas e tomar decisões inteligentes, que considerem as variáveis relacionadas com as tecnologias – qual a tecnologia mais adequada para responder ao problema com que se debate.

Deve ser também capaz de reconhecer e aplicar a forma mais oportuna de apresentar a informação que obtiver, ou seja, realizar a avaliação e síntese da informação compilada e recolhida, detendo, de igual modo, competências de uso dos programas para realizar essas apresentações.

Por fim, compreende a problemática económica, legal e social, que rodeia o uso da informação (particularmente em ambiente tecnológico), bem como o seu uso e acesso ético (Cruz Santos *et al.*, 2005: IV-V).

Embora especialmente voltada para a tecnologia e colocando de lado as outras fontes de informação e os outros meios de a ela aceder, é uma das mais completas e exaustivas definições de pessoa competente em informação. É, no entanto e por isso mesmo, uma definição bastante apropriada ao actual contexto de ensino-aprendizagem, no qual a pesquisa é feita em meio digital e só em menor escala em meio biblioteconómico ou arquivístico.

No fundo, como defende a ALA, com uma definição sintética:

“As pessoas literatas em informação são aquelas que aprenderam a aprender, que sabem como aprender, porque sabem como o conhecimento está organizado, como encontrar a informação e como usá-la de forma a que os outros aprendam com ela”
(ALA,1989).

Foi criada em 2003, em Amesterdão, a *European Network for School Libraries and Information Literacy* (ENSIL), inicialmente composta por apenas 12 pessoas e oito países membros, contando em 2008 já com 80 membros individuais e 21 países (Tomé, 2008: 54).

Definiram-se como objectivos desta organização:

- Apoiar e promover a investigação sobre biblioteconomia escolar, especialmente na Europa;
- Divulgar informação sobre bibliotecas escolares e sobre o trabalho realizado por bibliotecários escolares profissionais;
- Defender políticas para o desenvolvimento das bibliotecas escolares/ centros de recursos e da profissão da biblioteconomia escolar;
- Estabelecer comunicação entre profissionais no domínio da biblioteconomia escolar;
- Promover o desenvolvimento profissional dos bibliotecários escolares/ especialistas da informação (Tomé, 2008: 54).

Conforme se comprova, nos objectivos a parte respeitante à literacia da informação ficou, no entanto esquecida.

1.5.3 A infoliteracia ou literacia da informação

A literacia da informação é muito mais do que um prolongamento do conceito de literacia⁷, embora dela decorra; é uma super-literacia, que abrange e mobiliza outras literacias autónomas (tecnológica, informática, funcional, básica...) para responder aos desafios de um mundo em constante mudança. Alberga, no seu seio, as competências que permitem, a cada cidadão localizar, aceder, recuperar, avaliar interpretar, sintetizar e agir sobre a informação na sua vida privada e profissional, tornando cada indivíduo capaz de dominar a informação e exercer a cidadania de forma efectiva e responsável, enfrentando com sucesso os desafios da Sociedade da Informação.

Se por um lado, a infoliteracia ocupa o lugar que outrora era da literacia básica, a

⁷Opinião um pouco divergente tem Bruce, que defende que a infoliteracia é o prolongamento natural do conceito de literacia para a Sociedade da Informação (Bruce, 2002, *cit. in* Tomé, 2008: 19).

sua importância é – *mutatis mutandis* – incomparavelmente superior àquela que a literacia básica teve. O seu âmbito é muito mais alargado e as competências mobilizadas pela infoliteracia vão muito para além das mobilizadas pela literacia, abrangendo mesmo outras literacias. Não se trata somente de uma actualização do termo, é verdadeiramente um conceito novo para uma nova forma de sociedade. Não é uma evolução de um conceito, é uma super-literacia que mobiliza outras literacias autónomas (tecnológica, informática, funcional, básica...) para responder aos desafios de um mundo em constante mudança.

É, como defende Langford “uma nova literacia, surgida das literacias existentes” (Langford, 1998 *cit. in* Tomé, 2008: 18-19), como a literacia funcional e a literacia básica. Todavia boa parte das literacias que fazem parte do núcleo duro da infoliteracia, não surgiram antes desta, mas sim, simultaneamente, crescendo em paralelo com esta e ganhando, a partir desta, autonomia. Veja-se o exemplo da literacia informática ou, em menor escala, da literacia tecnológica.

De acordo com Bawden, muitos termos foram utilizados com um significado semelhante, nomeadamente “*computer literacy (ou information technology literacy, electronic literacy ou electronic information literacy); library literacy; media literacy (ou mediacy); network literacy (ou Internet literacy ou Hyper-literacy); digital literacy (ou digital information literacy)*”⁸; *informacy*” (Bawden, 2001, *cit. in* Tomé, 2008: 19). Não obstante, todas elas são parte integrante da infoliteracia, ainda que independentes desta.

A infoliteracia apresenta-se a García Colorado (*et al.*, 2008: 68) como um projecto que tenta ajudar a gerar critérios para a pesquisa, avaliação e utilização da informação, em especial através do uso da tecnologia.

É considerada “the functional literacy of the information age and of information society” (Bundy, 2004: 2 *cit. in* Tomé, 2008: 8), e é, indiscutivelmente, pelas suas

⁸Gilster (*cit. in* Cruz Santos *et al.*, 2005: IV) apresenta o conceito de literacia digital – como sinónimo de literacia em informação digital – que, independentemente das mudanças tecnológicas, sugere a existência de quatro competências necessárias para o indivíduo: construção do conhecimento, pesquisa na *Internet*, navegação por hipertexto e avaliação do conteúdo.

É, sem dúvida, um termo muito redutor do conceito de infoliteracia, só se focando na sua componente digital e informática (não informacional *tout-cours*), opinião que é partilhada por Lin e Shih, para quem a infoliteracia é mais do que saber como abrir um *Web-browser* e utilizar palavras-chave para pesquisar no Google. “É a capacidade de reconhecer quando a informação é necessária e onde esta se encontra, avaliá-la, e usá-la de forma eficiente e eficaz”. (Lin e Shih, [2005?]: 1-2)

características e pelas competências que confere aos seus detentores, a base da aprendizagem ao longo da vida.

Correia (2002 *cit. in* CCB, 2009: 13) esclarece em que consiste essa contribuição. Defende este autor que a infoliteracia confere ao indivíduo técnicas para explorar, ligar e fazer uso prático da informação. Para Correia, os cidadãos competentes em infoliteracia sabem como usar a informação em seu próprio benefício, seja em ambiente profissional seja individualmente, sendo capazes de identificar a informação mais útil no momento de decidir, votar ou de participar na vida comunitária, tendo, de igual forma, capacidade para avaliar notícias, discursos políticos, reconhecer estatísticas manipuladas ou informações falsas, estando, deste modo, mais aptos para apreciar o verdadeiro valor do poder da informação. Neste sentido, no entender de Ferguson (2009: 7), a infoliteracia está muito relacionada com a gestão do conhecimento, ou seja, aplicar a informação recolhida em casos práticos, opinião partilhada por Bruce (2002) e por Lloyd (2003 *cit. in* Andretta *et al.*, 2008: 44).

A isto Garmendia acrescenta que a infoliteracia

“implica aprendizagem integral, gradual e constante de estratégias de busca, localização, análise e difusão da informação para a geração de novo conhecimento, independentemente do formato em que esta se apresente, e o contexto em que o novo conhecimento se aplique.” (Garmendia, 2005 *in* CCB, 2009: 15).

No entender de Valdés Payo, a infoliteracia está vocacionada para a promoção de um tipo de educação capaz de criar ou fomentar competências nas pessoas para o uso da informação, competências essas que permitem, em seu entender, dominar todo o ciclo da informação, desde a pesquisa de dados, passando pelo uso da informação, terminando com a geração e divulgação dos conhecimentos adquiridos. (Valdés Payo, 2007: IV)

Nesta linha de pensamento, em 2002, a IFLA afirmou que o conhecimento da informação é essencial não somente para a aprendizagem mas também para a tomada de decisão e a transferência da inovação (Hatschbach, 2002: 31).

Butterworth (1996: 59 *cit. in* Valdés Payo, 2007: V), por seu turno, afirma que a infoliteracia é um pré-requisito para a cidadania e para a participação cívica, para a produção do conhecimento, “o que por sua vez é muito importante para tratar os

problemas globais que se colocam ao planeta e à sobrevivência das civilizações”

Igualmente optimista quanto às capacidades da infoliteracia, Cortés afirma que esta é:

“Como uma chave mágica que permite a todos [os que a detém] entrar no mundo da informação, e através deste à Sociedade da Informação, que promete um mundo melhor, criando esperanças numa sociedade em que qualquer programa de educação ao aumentar os conhecimentos dos indivíduos, favorece a sua liberdade e tarde ou cedo poderá dar-lhes maiores elementos para que sejam felizes.” (Cortés, 1999: 3 cit. in García Colorado *et al.*, 2008: 72).

O optimismo de alguns autores, em relação à tecnologia, era tal que Cotton & Oliver (1993: 36 cit. in Oliveira, 1997: 75) afirmavam que, dentro de alguns anos, a definição de (info)literacia poderia passar a ser “a capacidade de elaborar uma comunicação interactiva (utilizando som, imagens, animação e vídeo real, bem como texto)”, esquecendo todas as outras facetas da própria literacia, só valorizando o saber operar com as TIC.

A infoliteracia é a chave do desenvolvimento da Sociedade da Informação. Só aqueles que entenderem verdadeiramente a sua importância e, em consequência, implementarem estratégias formativas adequadas, demonstrando ser capazes de gerir a mudança convenientemente, estarão em condições de desenvolver-se com destreza, flexibilidade e capacidade de liderança na Sociedade da Informação do século XXI (Area Moreira *et al.*, 2008: 42).

Oliveira (1997: 78) vai ainda mais longe e defende que, se aceder à informação disponível é condição *sine qua non* para participar da Sociedade da Informação, seleccionar e usar a informação produtivamente (com fins profissionais ou simplesmente para lazer), é uma condição indispensável para participar na sociedade do conhecimento.

Deste modo a infoliteracia não envolve apenas a capacidade de se orientar numa biblioteca ou perante um bibliografia – que são somente capacidades biblioteconómicas – ou a capacidade de usar diferentes fontes de informação eficazmente – competências de informação –, mas desenvolve, ainda, o pensamento crítico e analítico, com vista ao uso da informação, bem como a capacidade de gerar novas ideias a partir da informação

actual e os conhecimentos anteriores (Kasowitz-Scheer e Pasqualoni, 2002 *cit. in* Abdullah, 2008: 4).

A infoliteracia é, desta feita, dominada pela necessidade de medir as competências em informação⁹ dentro do contexto de informação, constituindo-se como uma disciplina de direito próprio (Andretta *et al.*, 2008: 36).

Parafraseando a ALA:

“information literacy, therefore, is a mean of personal empowerment. It allows people to verify or refute expert opinion and to become independent seekers of truth. It provides them with the ability to build their own arguments and to experience the excitement of the search for knowledge. It not only prepares them for lifelong learning; but, by experiencing the excitement of their own successful quests for knowledge, it also creates young people the motivation for pursuing learning throughout their lives.”
(ALA, 1989: 2)

É, deste modo, uma necessidade premente para todos os cidadãos, para os alunos, para todos os que lidam com informação, pois confere competências para lidar com a informação, distinguindo a boa da má informação, a verdade da falsidade. Parece, porém, um pouco exagerado ou excessivamente optimista afirmar que confere – pelo menos à generalidade dos cidadãos – as ferramentas para “contradizer os especialistas”.

Permitir o acesso às fontes consultadas pelos especialistas e dando competências ao nível da compreensão das mesmas, não significa que um infoliterato consiga validar ou desconstruir uma teoria científica, uma vez que a infoliteracia não compreende a aprendizagem de conhecimentos específicos, apenas confere as ferramentas para os compreender. Significa isto que a infoliteracia capacita os indivíduos para aceder ao conhecimento, permite-lhes navegar pelo mar da informação sem se perderem, confere competências ao nível da divulgação da mesma, mas não lhe confere o domínio suficientemente abrangente e relevante, em termos da transmissão de conhecimentos específicos de cada área do conhecimento.

A vulgarização da *Internet* na década de 80 revolucionou, definitivamente, o

⁹Posição contrariada por Lloyd (*cit. in* Ferguson, 2009: 13), que defende que “a infoliteracia não é mensurável”, ou seja, não é possível medir rigorosamente o quão competente em informação é determinado indivíduo, apenas se podendo saber – comparativa e subjectivamente – se é muito competente ou não.

modo de ver o mundo da informação, sendo particularmente revolucionária ao nível da publicação de documentos, do armazenamento da informação e da forma de se aceder à mesma.

Os indivíduos têm cada vez mais facilidade no acesso à informação de que necessitam para as suas vidas quotidianas. A principal fonte de informação passou a ser a ambiente *Web*, uma vez que, numa única fonte, se encontra uma enorme quantidade de informação, que, outrora, só podia ser reunida consultando várias fontes e catálogos, e despendendo muito tempo (Lins, 2007: 15-16).

Porém, na era da informação digital, a qualidade da informação disponibilizada pela *Web* é, muitas vezes, duvidosa, dada a impressionante quantidade de fontes disponíveis e de produtores de informação (sem qualquer “certificação”), para além do volume inenarrável de informação existente.

Visão diferente tem Buckingham, que afirma que:

“as crianças que em casa usam a Internet estão a converter-se já em utilizadores críticos da informação, [uma vez que] possuem um forte sentido da sua própria autonomia e autoridade como «aprendizes» [aspas do autor] e não se limitam a consumir informação, como desejam contribuir para ela [...] o que é exactamente o que se lhes nega na escola.” (Buckingham, 2005: 273).

Tal afirmação afigura-se de um exagerado optimismo, na medida em que, de facto os alunos podem criar a sua própria informação/ conhecimento, mas correm o risco de perder outras informações porque não confrontam geralmente as opiniões. Tornam-se, efectivamente, uma espécie de *Opinion Makers*, mas correm o risco de, com a avalanche de informação que conseguem coligir, considerarem que já sabem tudo sobre o assunto.

O utilizador vê-se, assim, diante de milhares de dados, que põem à prova sua capacidade de encontrar e seleccionar o que melhor lhe serve, testam a sua capacidade crítica, exigem que evite as informações incompletas, reconheça a falta de qualidade e as informações levianas e sem fundamento...

Com tantos e tão variados recursos disponíveis, são hoje em dia, necessárias capacidades especiais – as capacidades proporcionadas pela infoliteracia – para procurar

a informação e para a compreender, avaliar e usar de forma eficaz.

De acordo com Area Moreira (*et al.*, 2008: 68-69), a infoliteracia surgiu como consequência do processo de digitalização das bases de dados e das fontes documentais tradicionalmente guardadas nas bibliotecas em formato físico (livro, revista, arquivo...), bem como do enorme incremento da publicação através de páginas *Web*, *blogs*, fóruns, ou qualquer outra ferramenta da *Internet*.

“Este conceito surgiu principalmente no mundo das bibliotecas, especialmente no das bibliotecas universitárias, uma vez que, à medida que o incremento e complexidade da informação ia aumentando, definiram como uma das suas metas a necessidade de formar os utilizadores para que tivessem a capacidade de procurar e aceder aos recursos documentais armazenados nas bases de dados que possuíam, de forma autónoma.” (Area Moreira *et al.*, 2008: 68-69).

No entender de Tomé, o conceito de literacia da informação esteve, desde a sua génese, ligado à aprendizagem formal, tendo sido adoptado pelos bibliotecários, que perceberam a dimensão nova e crucial que o mesmo desempenhava no contexto das transformações sociais e tecnológicas, e das vantagens que traria à sua missão. Não obstante, muitos deles entenderam-no como um sucessor para a tradicional *bibliographic instruction*, ou seja, como uma nova designação para uma mesma realidade (Tomé, 2008: 20).

De facto, por esta razão, muitos dos programas de formação de utilizadores passaram a evoluir (ou a funcionar em paralelo com) para programas de promoção da literacia da informação, e o tema mantém-se na ordem do dia. A infoliteracia é o mesmo que *Library instruction*, *Library Skills* ou *bibliographic instructions* (ou formação de utilizadores), ou apenas uma evolução do termo?

Para autores como, Kuhlthau (1999), Bawden (2001) ou Correia e Teixeira (2003), o conceito de literacia da informação é uma evolução das anteriores *library skills* e *library literacy*, da qual herda a capacidade de tomar decisões informadas, e baseadas numa estratégia de pesquisa para localizar e avaliar a informação mais relevante para um dado assunto. Além disso, o conceito de literacia da informação é muito mais abrangente do que o de *bibliographic instruction*, *library skills* ou *library literacy*, pois as competências que confere vão para além da pesquisa através de um catálogo ou de materiais de referência (Tomé, 2008: 20-21).

No mesmo sentido, Taylor distingue claramente *library skills* de literacia da informação, afirmando que:

“Information literacy is not library instruction or library skills. Library skills focus[es] on helping students [to] understand how to use specific resources [...] while information literacy skills do include accessing information, they go far beyond that, to using and thinking about information. The skills of evaluating the appropriateness of facts to the information need or problem, combining information into new knowledge in an effective way are part of information literacy skills but not part of library skills” (Taylor, 2006: 6).

A distinção entre estes dois conceitos não é, ainda assim, unanimemente aceite, havendo autores que os distinguem pelo facto de a *bibliographic instruction* estar intimamente relacionada com ambientes escolares e académicos, ao passo que a literacia da informação remete para contextos que se estendem muito para lá da biblioteca e das instituições educativas.

Neste sentido a IFLA (2006: 8), afirma que “information literacy focuses on information use rather than on bibliographic skills, that is, students must develop information competences to become effective learners”.

Porém, a discussão sobre o termo literacia da informação não se restringe à sua relação com as bibliotecas e ao serviço de formação de utilizadores.

Várias outras concepções – na sua maioria incluídas já no conceito de infoliteracia – são utilizados para significar quase a mesma coisa, mas defendendo os seus proponentes a sua legitimidade, a sua autonomia e a sua melhor acuidade.

Têm sido lançados para a mesa muitos e variados conceitos, como *media literacy*¹⁰, *computer literacy*¹¹, *information fluency*¹², *E-literacy*,...

¹⁰ Segundo Bawden, *media literacy* refere-se ao pensamento crítico exigido aos indivíduos no acesso à informação disponibilizada pela televisão, jornais, revistas rádio, Internet, em suma, pelos *media*. (Bawden, 2001 cit. in Tomé, 2008: 21), o que, embora não sendo o mesmo que literacia da informação, se relaciona estreitamente com ela, devendo ser portanto parte integrante desta.

¹¹ Sreenivasulu define a *computer literacy* como “uma extensão da alfabetização (*literacy*) tradicional, o que exige o uso de atividades no computador como pacotes de softwares, softwares de biblioteca, base de dados em cd-rom, base de dados on-line, informações em rede na Internet” (1998: 395 cit. in Lins, 2007: 40-41).

¹² Gibson e Woodard (2007 cit. in Tomé, 2008: 22) defendem que o conceito de *Information Fluency* é, talvez, o mais apropriado para significar o que se pretende da infoliteracia.

Segundo Taylor (2006: 6),

“Media literacy is also important, but it is not a substitute for information literacy. Incorpor[at]ing media literacy with information literacy provides students with another way to examine information”

O conceito de literacia da informação não pode, da mesma forma, ser confundido com o conceito *computer literacy*, que requer, de acordo com Humes (1999 *cit. in* Tomé, 2008: 22), “*a technological know-how to manipulate computer hardware and software*”, embora haja pontos de confluência entre eles.

Oxbrow afirma que o foco de cada uma é diferente e que a infoliteracia está direccionada para o conteúdo que flui através da tecnologia, com foco em informação e conhecimento. Sem essa amplitude, ele sugere que a sociedade baseada em computadores é ineficiente e frustrada (1998 *cit. in* Lins, 2007: 41).

Do mesmo modo, Johnston e Webber (*cit. in* Lins, 2007: 42) defendem com firmeza, que a infoliteracia não é apenas *computer literacy*, mas sim, a capacidade de identificar e avaliar a informação usando qualquer instrumento apropriado, como os fornecidos pelas TIC.

Igualmente, Brower considera a infoliteracia como um conceito mais abrangente do que *computer literacy*, baseando-se no que ele chama de “método de pensamento crítico para tecnologia da informação” (*in* Bawden, 2001 *cit. in* Lins, 2007: 42).

Comparando as expressões, Brandt (2001 *cit. in* Lins, 2007: 41) afirma que apenas ter competências ao nível da pesquisa de informação não representa de forma adequada o significado de infoliteracia, e que competências ao nível da tecnologia, por si só, não bastam para expressar a abrangência de *technology literacy* – “enquanto é possível ter competências em *computer literacy* sem ter aptidões em *information literacy*, não é possível ter habilidade em *information literacy* sem ter habilidades em *computer literacy*.” (Bawden, 2001: 8 *cit. in* Lins, 2007: 41).

A análise de Brandt às duas definições resultou na conclusão, por parte deste, que a própria definição da ALA distingue infoliteracia de tecnologias de informação, por salientar que o conceito de literacia da informação é “uma estrutura intelectual para entendimento, busca, avaliação e uso da informação”, focando-se na informação, e não

na tecnologia em si (2001 *cit. in* Lins, 2007: 42).

Neste sentido e de acordo, com Tomé o conceito de infoliteracia é mais abrangente:

“A literacia da informação inclui em si a capacidade de saber manusear com destreza um computador (tal como a computer literacy), mas engloba competências que exigem um conhecimento profundo de como e onde se pode encontrar a informação, a capacidade de avaliar se a informação é relevante e de que forma a mesma responde à necessidade que motivou a sua procura” (Tomé, 2008: 22).

Deste modo, os dois conceitos (infoliteracia e *computer literacy*) podem ser complementares, ou até mesmo um sobrepor-se ao outro, uma vez que que o conceito de infoliteracia se sobrepõe ao conceito de *computer literacy*, visto que se refere somente se refere ao uso de computadores pessoais.

Lins vai mais longe e defende que a literacia informacional compreende a literacia em tecnologias da informação (ou *computer literacy*), uma vez que esta apenas prevê a competência em utilização de fontes tecnológicas de informação, o conhecimento de estratégias de busca, a compreensão de assuntos sociais e legais relacionados com o uso da informação, enquanto que aquela – além das competências referidas e incluídas na segunda – requer a competência na produção de novas informações e sua disseminação, reconhecimento da necessidade individual de informação; avaliação de fontes de informação e uso da informação de forma efectiva. (Lins, 2007: 78).

Conclui Tomé que a relação entre literacia da informação e *computer literacy* é, no actual contexto da Sociedade da Informação, tão íntima que um novo conceito surgiu entretanto: *Information Fluency*. Este é um conceito que pretende chamar a si as características tradicionais da literacia da informação e da *Information Technology Fluency*, ou seja, o conhecimento e competências na área das TIC (Tomé, 2008: 22).

A *Information Fluency* envolve a capacidade utilização de competências em informação e dos *media* para responder a novas situações de necessidade de informação, o uso das modernas tecnologias de informação e comunicação para obter, seleccionar, analisar e inferir conclusões, a partir da informação, a utilização do pensamento crítico para retirar conclusões da informação e pensamento criativo para a expressão e

aplicação destas conclusões nas tomadas de decisão, a capacidade de dominar múltiplas estratégias e níveis de avaliação, de forma a responder a diferentes necessidades de informação no meio académico, laboral e pessoal (Tomé, 2008: 22-23).

A *information fluency* abrange, deste modo, competências já presentes no conceito literacia da informação, embora a um nível superior¹³.

Outro novo conceito que entretanto surgiu foi o de *eLiteracy* (ou *e-literacy*) para designar um conjunto de competências presentes no conceito de infoliteracia. Este conceito tem sido aplicado de forma restrita, uma vez que há competências que são necessárias aos utilizadores das ferramentas electrónicas, para que aqueles possam delas retirar benefícios, mas que só são aplicáveis nesse ambiente específico.

Esclarece Joint:

“eLiteracy and information literacy are different but mutually compatible concepts with validity within specific contexts. [...] Librarians can accept both without contradiction, but privileging either over the other is to fall to a misunderstanding” (Joint, 2005: 507 *cit. in* Tomé, 2008: 23).

No fundo, infoliteracia é um conceito muito abrangente, que inclui uma grande variedade de literacias e de competências autónomas. Neste sentido aponta a *Society of College, National and University Libraries*, que considera que *information skills* e *information technology skills* constituem partes essenciais do conceito abrangente de literacia da informação (SCONUL, 1999 *cit. in* Tomé, 2008: 24).

É necessário, de acordo com Bundy, um reconhecimento por parte dos educadores, bibliotecários e dos governantes, de que a infoliteracia no seu todo (e não só a sua vertente de literacia digital), é a verdadeira chave educativa para a tão falada Sociedade da Informação (Bundy, 2000). Adverte por seu lado Menou que “não se pode cair no erro de privilegiar o T (de TIC) em prejuízo do C e do I” (Menou, 2004 *cit. in* CCB, 2009: 5).

No entanto, e apesar de toda esta problemática e acoso debate, a expressão *information literacy* continua a ser a mais vulgarmente utilizada para descrever este

¹³ Owusu-Ansah (2005, *cit. in* Tomé, 2008: 25) defende nesta acepção que “a substituição de um termo é apenas uma mudança de palavras [que] não transforma ou clarifica o fenómeno que o termo identifica”.

conceito, sendo mesmo utilizado pela UNESCO, em documentos incontornáveis, nomeadamente na *Declaração de Alexandria sobre Literacia da Informação* (IFLA/UNESCO, 2005) e na *Declaração de Praga* (NCLIS/NFIL/UNESCO, 2003).

Esta é uma questão que tem necessariamente de ser resolvida encontrando um conceito abrangente e integrador, o que não é consensual para todos os autores.¹⁴

Bundy recentra a questão (2002 *cit. in* Tomé, 2008: 25) considerando que a solução desta questão está em:

“Quantos mais bibliotecários e associações de bibliotecários concordarem com a terminologia, a definição de literacia da informação, [...], maior será a possibilidade de este assunto se tornar alvo de preocupação universal, e de se concentrarem esforços mundiais no sentido da sua efectiva, e cada vez mais significativa, promoção e desenvolvimento.” (Tomé, 2008: 25).

Outra das discussões prende-se com as terminologias nacionais, necessariamente diferentes. Se nos Estados Unidos da América a expressão utilizada é, como nos restantes países de língua inglesa, *information literacy*, (embora, por vezes, com variantes), na Europa, (continente menos produtivo, em termos de publicações sobre esta temática, quando comparado com a América ou a Austrália), a multiplicidade de línguas nacionais faz com que não haja um termo único e globalmente aceite.

Por exemplo no Reino Unido ainda se discute qual a melhor expressão: *information literacy* ou *information skills* (Tomé, 2008: 25), em França e nos países francófonos, o termo mais em voga é *maitrise de l'information*, embora sejam usados simultaneamente os termos *formation des usagers*¹⁵ e *compétence informacionelle* (IFLA/ UNESCO, 2007 *cit. in* Tomé, 2008: 26). Constatou-se que nos casos espanhol e latino-americano, o termo é *alfabetización informacional*, sendo também utilizado *alfabetización en información*, mas em muito menor grau.

No Brasil, a sempre incontornável tese de Dudziak (2001, 57) «A information

¹⁴Campbell (2004 *cit. in* Tomé, 2008: 25) defende a adopção dos conceitos de *information fluency* ou *information competence*, para ela mais abrangentes e por isso mais correctos do que infoliteracia. Em seu entender, é necessário perceber a literacia de forma mais inclusiva, e “encontrar um termo que englobe de forma mais cabal a ideia que transmite”.

Mais consensual, Bawden (2001: 254 *cit. in* Tomé, 2008: 24) defende que o que importa não é a designação da literacia, mas sim que esta seja energeticamente promovida.

¹⁵Persistindo-se na confusão entre literacia da informação e formação de utilizadores de bibliotecas.

literacy e o papel educacional das bibliotecas» não propõe qualquer tradução, uma vez que a autora considera que este é um conceito inclusivo capaz de englobar as diversas vertentes de literacia. Sugere no entanto algumas possíveis traduções do mesmo: alfabetização informacional, letramento, literacia, fluência informacional e competência em informação.

Utilizará na sua dissertação a expressão original inglesa, explicando que:

“Modernamente o conceito de literacy é expandido, incluindo não só a leitura e compreensão de textos impressos ou electrónicos como também a capacidade de se comunicar oralmente e pela escrita e a capacidade de utilizar vários hardware e software. Dadas tais dimensões, estabelecem-se níveis de literacy, variando de pessoa para pessoa, de grupo para grupo. O contexto também é importante pois é ele que vai determinar a natureza e complexidade do aprendido.” [não obstante] *“a utilização do termo competência talvez fosse mais adequado para a tradução de literacy.”* (Dudziak, 2001: 56-57).

Na mesma linha de pensamento, Hatschbach (2002: 49) considera que o termo que melhor traduz a expressão *information literacy* em português é mesmo competência em informação, por abranger os aspectos mais importantes relacionados com este conceito. “Além disso este termo tem uma conotação positiva, ou seja, adquirir competências está ligado à ideia de progredir, andar para frente, evoluir” (Hatschbach 2002: 49).

Todavia, a sua tradução literal – literacia da informação – parece estar a vingar e as mais recentes teses já é a expressão que utilizam, nomeadamente a própria Hatschbach.

Além disso, a infoliteracia é mais do que competência ou ser competente em informação. É um conjunto de competências em diversas áreas, pelo que não pode ser sinónimo de competência em informação. Na raiz morfológica da palavra, ser literato não é o mesmo que ser competente, mas sim especialista em algo – originalmente na leitura-escrita – é um estágio mais avançado de conhecimento. Apesar de tudo, afiguram-se como sinónimos qualificativos o ser infoliterato e competente em informação...

Em Portugal, parece existir um alargado consenso em torno da expressão literacia da informação, que é, de resto, a melhor tradução da expressão original

anglo-saxónica e a que mais abrangente e mesmo auto-explicativa se apresenta. Mesmo se Oliveira (1997: 71) considera que a melhor, dado o contexto educacional português, é alfabetização informacional, resultando da tradução e interpretação da expressão americana *information literacy*.

Considera-se, porém, que aquilo que se entende por literacia da informação não se coaduna com um conceito tão básico como alfabetização. Um indivíduo que se está a alfabetizar, não possui ainda as competências para ser considerado literato, só depois de alfabetizado poderá obter as competências necessárias para ser literato – seja em que matéria for, da informação à literatura. Não é o mesmo dizer que alguém é literato ou alfabetizado...

No caso da informação, a um alfabetizado em informação apenas se poderia exigir que soubesse obter informação, saber da sua existência e onde e quando é divulgada – por exemplo saber em que secção do jornal deverá procurar casa – enquanto que a um infoliterato é exigível que, além de saber onde procurar, saiba também interpretar as ofertas e seleccionar aquelas que lhe convém, confrontando as várias existentes de modo a encontrar aquelas que mais se adequam à sua realidade pessoal.

Esta posição é suportada por Hatschbach, que defende que no contexto em que geralmente aparece, se contrapõe tão-somente à questão do analfabetismo. Por este motivo não considera que “este seja o melhor termo para a tradução de *information literacy*, especialmente quando se considera a sua aplicação para a formação do estudante de nível superior” (Hatschbach, 2002: 48).

O debate está, deste modo, longe de terminado, mas a expressão literacia da informação (com as suas variantes infoliteracia, alfabetização informacional ou variantes vernáculas) parece ter tudo para se impor definitivamente. É fundamental, deste modo, terminar com debates estéreis, e concentrar todos os esforços no sentido da promoção da infoliteracia e do pleno acesso às capacidades que confere.

A infoliteracia surgiu, portanto, como resposta à premente necessidade de lidar com a complexidade crescente do ambiente informacional. Pressupunha o domínio das competências básicas da literacia, mas sem se restringir a estas, e a sua aplicação é independente da forma de tecnologia em particular ou conjunto de tecnologias.

Assim sendo, no actual contexto de explosão informacional e em plena era da informação, é fundamental que cada indivíduo, independentemente da sua idade ou estatuto social, possua as competências necessárias para dominar (aceder e gerir) todo este oceano de informação que, graças às TIC, se encontra acessível em toda a parte.

No mesmo sentido, Cruz Santos defende que a infoliteracia pressupõe a existência de uma consciência por parte dos indivíduos das consequências do fenómeno da explosão da informação, bem como das potencialidades dos sistemas de gestão automatizados para ajudar a identificar, aceder e obter os dados e os documentos necessários para a solução de problemas e à tomada de decisões. A autora enfatiza a capacidade dos indivíduos de identificar, avaliar a informação e o conhecimento que flui através das tecnologias da informação (Cruz Santos *et al.*, 2005: II-III).

A literacia da informação permite que o ensino-aprendizagem se deixe de limitar, como tradicionalmente acontecia, ao espaço da escola, para passar a acompanhar os cidadãos ao longo das suas vidas, pois proporciona-lhes as ferramentas e as competências que lhes permitem dominar os processos de acesso, selecção, avaliação, utilização e criação de informação, estando ao serviço dos desejos de cada um, dos projectos de vida pessoais, promovendo a autonomia e favorecendo ao mesmo tempo o desenvolvimento sócio-económico, quer do indivíduo, quer da sociedade, quer das nações. Neste sentido e de acordo com a *Declaração de Alexandria sobre Literacia da Informação e Aprendizagem ao Longo da Vida*, a infoliteracia é “um direito humano básico num mundo digital, e promove a inclusão social em todas as nações” (IFLA/UNESCO, 2005: 1).

Justifica a mesma “*Declaração de Alexandria*” (IFLA/UNESCO, 2005) afirmando que, por um lado, a infoliteracia capacita pessoas de todas as classes e condições para procurar, utilizar, criar e avaliar informação eficazmente de modo a atingirem as suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educativas, pelo que se constitui como um direito humano básico no mundo digital e como promotora da inclusão social de todas as nações.

Por seu lado, a aprendizagem ao longo da vida facilita o acesso dos indivíduos, das comunidades e das nações aos seus objectivos, de modo a que aproveitem as oportunidades que surgem num contexto global em desenvolvimento para benefícios

mútuos. Ajuda em particular as pessoas e as suas instituições a enfrentarem os desafios tecnológicos, económicos e sociais, a remediarem as desvantagens e a melhorarem o bem-estar comum, ao fomentar a constante reciclagem e actualização de conhecimentos (IFLA, 2005).

Considerando uma panóplia impressionante de factores e realidades, as Nações Unidas instituíram a «década da literacia: 2003-2012», tendo a UNESCO vindo a promover diversos programas na área da literacia da informação em todo o mundo¹⁶, visando a consciencialização da importância da literacia da informação em todos os níveis do processo educacional e estabelecendo orientações para a sua integração no currículo, pesquisando e auxiliando em campanhas de promoção da literacia e acesso à informação (Lins, 2007: 38).

Não menos importante será levar em consideração que as exigências do mundo laboral, que cada vez mais solicita profissionais flexíveis, multi-capacitados, capazes de aprender de forma permanente e autónoma, tornam ainda mais premente o desenvolvimento de competências em informação que permitam a cada indivíduo ser bem sucedido a nível pessoal, profissional e social (Tomé, 2008: 9).

Numa tentativa de síntese, em 2001 a *Australian Library and Information Association*, na sua declaração *Statement on Information Literacy for all Australians*, considera que a infoliteracia pode contribuir para:

1. A aprendizagem ao longo da vida;
2. A criação de novos conhecimentos;
3. Aquisição de capacidades;
4. Reforço pessoal, profissional, social institucional;
5. Inclusão social;
6. Participação cívica;
7. Inovação e desenvolvimento (CCB, 2009: 12).

Ao mesmo tempo, esta associação elencou algumas propostas de medidas a

¹⁶Refira-se, como exemplo desta preocupação global com a implementação de programas de infoliteracia, a medida tomada pela rede de bibliotecas universitárias espanholas, que definiu como objectivo-chave do seu *II Plano Estratégico para o Triénio 2007-2010* o desenvolvimento de programas de infoliteracia, colocando-a como competência transversal do novo modelo educativo espanhol (Area Moreira *et al.*, 200-: 69).

serem tomadas de modo a promover a infoliteracia:

1. Integrar a infoliteracia nos curricula;
2. Integrar componentes da infoliteracia nas bibliotecas e programas de educação informacional;
3. Orientar/ formar bibliotecários e profissionais da informação em infoliteracia para auxiliar os pesquisadores;
4. Desenvolver uma estratégia de promoção da infoliteracia com máquinas leitoras de formatos cd-rom, microfilme...;
5. Desenvolver/ disseminar normas para promoção da infoliteracia e assegurar sua efectiva implementação;
6. Organizar seminários/ workshops para educar e informar sobre as políticas e projectos para a promoção da infoliteracia (Sayers, 2006: 72 *cit. in* Lins, 2007: 38).

Igualmente na Austrália, o *Council of Australian University Librarians* partilha desta opinião e defende que a infoliteracia é um pré-requisito para a aprendizagem ao longo da vida, e que é comum a todas as disciplinas, a todos os ambientes de aprendizagem e a todos os níveis educativos (*Council of Australian University Librarians*, 2002 *cit. in* García Colorado *et al.*, 2008: 74).

No mesmo sentido, Bundy (2000, I) considera ser impossível sobreviver em contexto de aprendizagem permanente sem infoliteracia, que define como capacidade de reconhecer a necessidade de informação e de depois identificar qual se necessita, aceder-lhe, avaliá-la e aplicá-la quando e onde é requerido.

Defende, igualmente, que a infoliteracia e a aprendizagem ao longo da vida dão aos cidadãos a capacidade para sobreviverem e progredirem numa economia global em constante mudança. No entender desta autora, a infoliteracia é a capacidade de analisar e adequar a informação às necessidades de cada um e transformá-la em conhecimento¹⁷, ou seja, informação tratada (Bundy, 1998 *cit. in* CCB, 2009: 12).

Apesar de concordar que a literacia da informação é essencial para o desenvolvimento da compreensão e para a construção do conhecimento, Delvin (2000: 30) afirma que “embora os termos informação e conhecimento se utilizem com frequência intermutáveis [sic], não são a mesma coisa” (Delvin, 2000: 30) – sublinha

¹⁷ No entender desta autora “Conhecimento é qualquer informação disponível, de qualquer fonte, mas analisada e adequada às necessidades de cada um.” (Bundy, 1998 *in* CCB, 2009: 12).

aliás, que mais informação não significa necessariamente mais saber. A informação, segundo Delvin (2000: 31), “pode considerar-se uma substância susceptível de ser adquirida, armazenada, possuída [...] e transmitida” enquanto que o conhecimento é a informação processada, compreendida e interiorizada pelos indivíduos, e resulta da partilha colectiva de significados¹⁸ (Delvin, 2000: 31).

Na mesma linha de raciocínio, Todd (2001: 3 *cit. in* Tomé, 2008: 7) considera que “*information is not power. It is human understanding and knowledge that is power, and information is how you get it*”.

Num outro sentido, Doyle (1994 *cit. in* Tomé, 2008: 18), refere que, ao contrário de outras literacias (computacional/ informática, cultural, científica, tecnológica, global/ universal ou matemática) que focalizam um aspecto comportamental da literacia, a literacia da informação é um conceito inclusivo, e outro aspecto ainda mais importante – através da literacia da informação as outras literacias podem ser alcançadas. O poder e alcance potencial da literacia da informação é, desta forma, incontestável.

Convém aqui ressaltar que a infoliteracia, embora se relacione profundamente com as capacidades de manipulação das TIC, é uma área distinta e de âmbito mais alargado. Não obstante as TIC serem um meio que complementa a actividade intelectual da infoliteracia, o seu centro de interesse é diferente. Privilegia o conteúdo, a comunicação, a análise, a busca, a avaliação e o uso da informação face ao meio ou à tecnologia utilizada. Distingue-se desta maneira da literacia digital (que integra), que se concentra na observação da manipulação das infraestruturas técnicas, capacidades para usar as aplicações informáticas, conceitos fundamentais sobre redes, e concebe a informação como passo prévio para manejar a informação a que estas ferramentas nos dão acesso.

Revela-se portanto, uma capacidade fundamental, para singrar na actual Sociedade da Informação, uma vez que a manipulação das tecnologias actuais, o acesso à *Web* e o conhecimento da linguagem usada nos documentos multimédia, que são objectivos da literacia digital e se encontram também compreendidos pela infoliteracia,

¹⁸Por seu lado, Oliveira defende que o conhecimento é o resultado da informação disponível e da sua utilização (ou seja, interpretação, aplicação) (Oliveira, 1997: 14).

Na mesma linha, John Kao, em entrevista dada ao *Expresso* em 1997, defende que o conhecimento/ saber é “o resultado de uma gestão criativa da informação” (Kao, 1996 *cit. in* Oliveira, 1997: 79).

de que é parte integrante, são competências fundamentais para as numerosas tarefas necessárias para conseguir uma eficaz gestão da informação.

Há, deste modo, que desenvolver novos conhecimentos, capacidades e atitudes nos indivíduos, com ênfase na formação para uso das TIC, a capacidade crítica face aos meios de comunicação e à informação, bem como as competências exigíveis para exercer uma cidadania activa, que exige competências em literacia tecnológica e informacional, e não apenas competências para codificar e decodificar informação impressa e manuscrita (Cruz Santos *et al.*, 2005: II).

É chegado agora o momento de realçar algumas ideias fulcrais e conclusivas.

A importância crescente que a infoliteracia tem vindo a obter está directamente relacionada com o crescimento meteórico do volume de informação disponível, que se tornou acessível sob diversas formas de apresentação, bem como com o predomínio crescente dos formatos digitais. Igualmente relevante e favorável a esta literacia específica é o nível cada vez mais elevado de atenção concedido à capacidade de estudo dos alunos e à aprendizagem ao longo da vida.

Ao mesmo tempo, a ausência de um corpo ou de uma entidade, que vigie e valide a informação, gera a necessidade de que a informação seja analisada continuamente para se verificar a sua autenticidade, validade e credibilidade.

As transformações da sociedade, que se complexificou e tornou mais tecnológica, exigem, portanto, o desenvolvimento de competências de literacia e multiliteracias, que permitam aos cidadãos a integração cabal na sociedade, o exercício pleno da cidadania e a aprendizagem ao longo da vida, condição *sine qua non* para a realização pessoal, profissional, económica e social.

A infoliteracia é praticamente imprescindível graças à proliferação de recursos e de possibilidades de acesso à informação. Os indivíduos têm, deste modo, de possuir capacidades para utilizar a tecnologia, pesquisar informação em fontes (além das tradicionais) electrónicas e *Internet*, proceder à sua avaliação, à gestão da informação, fazendo face a múltiplas alternativas para escolherem a informação mais adequada às suas necessidades.

A escola deve tornar-se um espaço onde são facultados os meios para se construir o conhecimento, atitudes e valores, e para adquirir competências, tornando-se, assim, este espaço um dos pilares da Sociedade do Conhecimento (Tomé, 2008: 67).

No entender de Benhard (2002 *in* Valdés Payo, 2008: VII), a formação dos estudantes deve basear-se nos recursos e na solução de problemas, afirmando mesmo que a capacidade para utilizar a informação cresce à medida que se prosseguem os estudos.

Neste sentido e dando continuidade a uma função da biblioteca (em particular, da Biblioteca Pública), o meio bibliotecário começa a desenvolver programas de desenvolvimento de competências infoliteracionais, visando auxiliar (em particular) os jovens a reconhecer quando têm a necessidade de informação, saber localizá-la, avaliar e utilizá-la eficazmente (Hatschbach, 2002: 31).

Efectivamente, um dos espaços mais convenientes para a formação de formadores em infoliteracia são as escolas de biblioteconomia e de ciências da informação. Estas têm uma altíssima responsabilidade na condução não só de investigadores, mas também na formação de profissionais da informação que garantam e apoiem estas tarefas.

Existem já diversos programas bem conceptualizados para que as pessoas assimilem capacidades informacionais. Estes podem ser ministrados por especialistas da informação, professores, bibliotecários, entre outros, para atingir o grau desejável de infoliteracia.

Um deles é proposto pela ACRL, que define os critérios de inclusão da literacia da informação nos vários cursos superiores, baseando-se nas definições de competência em informação para o ensino superior sugeridos por esta associação (Lins, 2007: 49-50).

Uma vez que é desejável que todos os cidadãos conheçam e demonstrem capacidades informacionais que permitam solucionar problemas, devem do mesmo modo saber aplicar estas capacidades para se manterem informados. Também as escolas de biblioteconomia e CID podem exercer uma influência directa nas comunidades, dado que os seus estudantes podem ensinar estas capacidades aos cidadãos. Esta pode, pois, tornar-se uma contribuição importante a cargo das escolas de biblioteconomia e CID

(Cornella, 2005 *cit. in* Valdés Payo, 2008: VIII).

Defende igualmente Valdés Payo (2008: VII) que:

“Saber trabalhar com a informação e utilizar as tecnologias, são elementos importantes da evolução até uma Sociedade da Informação, justificada pela alta desigualdade que existe entre as pessoas e países nesta matéria.”

Apesar de cada vez mais cidadãos utilizarem as tecnologias da informação e comunicação (TIC), existe o risco real de a sociedade do conhecimento europeia (e mundial) se polarizar mais, em vez de diminuir os fossos entre os que têm competências relacionadas com a informação e os que as não têm. Neste sentido, um relatório da Comissão Europeia, defende que “ainda que a exclusão da Sociedade da Informação não leve por si mesma à exclusão social, é evidente que os marginalizados socialmente tendem a ter um acesso limitado às TIC” (Area Moreira *et al.*, 2008: 59).¹⁹

Embora as pessoas que residem em zonas rurais e periféricas, teoricamente, estejam em pé de igualdade com as das cidades no acesso à informação, na realidade, a concentração de acessos por banda larga nas principais cidades, revela que esta revolução tecnológica ainda agravou mais as desigualdades urbano-rurais. (Area Moreira *et al.*, 2008: 59).

É por esse motivo que o *Livro Verde para a Sociedade da Informação* defende que, para garantir o acesso à informação (independentemente da forma de acesso ou do lugar) numa sociedade democrática, presupõe-se que os locais públicos disponibilizem computadores e acesso às redes electrónicas, “nas escolas, em bibliotecas e arquivos, nas instalações autárquicas, de forma a evitar a exclusão de todos os que não dispõem de condições de acesso no lar ou no local de trabalho” (MSI, 1997: 9).

¹⁹ Dê-se como exemplo desta nova forma de analfabetismo uma situação – bastante noticiada por sinal – acontecida em 6 Outubro de 2010 com o vencedor do prémio Nobel da Física de 1962, James Wattson, que tendo de apresentar uma comunicação na Fundação Champalimaud, e tendo à sua frente um computador onde estava vertida a sua comunicação, revela um certo desconforto e grande desorientação – a mesma que um qualquer analfabeto revela quando confrontado com um formulário que deve preencher ou face a um documento que deve ler – e como um qualquer analfabeto, pede ajuda a “alguém que saiba como mexer nisto... que eu não sei”. É indubitavelmente uma pessoa extremamente inteligente, culta e de um nível de literacia muito excepcional. Mas ao nível das competências infoliteracionais relacionadas com o uso das novas tecnologias, é um info-excluído, um info-pobre, um analfabeto.

Video disponível em: <http://ww1.rtp.pt/noticias/?t=James-Watson-quer-mais-permissividade-em-ensaios-clinicos.rtp&headline=20&visual=9&article=381065&tm=2> [consultado em 16 de Julho de 2011]

A biblioteca pública tem um papel muito importante a desempenhar nesta matéria. As bibliotecas públicas na realidade, possuem um grande potencial para abordar iniciativas de promoção da infoliteracia, seja pela sua tradição e recursos, seja pela sua missão de espírito democratizador, que lhes confere especial sensibilidade (e responsabilidade) em relação às formas de aprendizagem que propiciam a cidadania activa.

O facto de se colocar as bibliotecas públicas na primeira linha da promoção da infoliteracia, deve-se às suas já aludidas características, mas principalmente à heterogeneidade dos seus utilizadores, heterogéneos na sua idade, formação, interesses e expectativas, e que podem estar imersos ou não num processo educativo formal, esperando da biblioteca serviços e não educação.

Em suma, a infoliteracia é, sem dúvida, um assunto de bibliotecários, mas não é uma questão que se possa limitar apenas às bibliotecas, devendo envolver as escolas e a própria sociedade civil.

1.6 Evolução do conceito de literacia da informação e da sua definição

Desde o seu surgimento em 1974, em pleno advento das TIC, que o conceito de literacia da informação se vem a destacar mundialmente como a “competência de sobrevivência na era da informação” (ALA, 1989). Em torno desta questão, diversos encontros mundiais, ao mais alto nível, se realizaram, tal como inúmeras e de grande importância se revelaram as contribuições de autores e entidades conceituados, nesta matéria.

Hatschbach considera que o conceito de infoliteracia, deve ser um dos que mais vezes e por mais investigadores foi tentado definir nos últimos 30 anos, e um dos que mais definições conheceu e que mais evolução teve, sendo que a maioria se foca nas competências que o indivíduo deve possuir em relação ao manejo da informação em múltiplos aspectos (Hatschbach, 2002: 16).

A sua introdução é normalmente atribuída a Paul Zurkowski, em 1974, aquando da sua submissão à *National Commission on Libraries and Information Science* (NCLIS)

de um relatório da *Information Industry Association*, em que recomenda o estabelecimento de um programa nacional que promovesse na década seguinte a plena *information literacy* (Hatschbach, 2002: 16).

Este documento surgiu como uma reacção à proliferação crescente da informação, e à observação de que funcionários graduados do sector industrial não se sabiam servir dos recursos informacionais, sugerindo que fossem tomadas medidas ao nível político, como o estabelecimento de metas governamentais visando o desenvolvimento de uma sociedade capacitada para o uso da informação (Lins, 2007: 22).

Nas palavras de Zurkowski:

“Pessoas treinadas para a utilização de fontes de informação em seu trabalho podem ser chamadas de competentes em informação (information literates). Elas aprendem técnicas e capacidades para lidar com um grande número de ferramentas informacionais, bem como fontes primárias para encontrar informação visando a solução de seus problemas» (Zurkowski *cit. in* Hatschbach, 2002: 16).

Hatschbach salienta a curiosidade de ter sido no sector industrial,

“berço da economia do mundo moderno, que teve início o uso do conceito de information literacy, que trata justamente da informação, recurso-chave para a economia na Sociedade da Informação.” (Hatschbach, 2002: 17).

Pouco depois, Burchinal refere numa comunicação apresentada no *Simpósio de Bibliotecas Universitárias da Texas A & M University*, intitulada *“The communications revolution: American's third century challenge”* que, para ser literato em informação é necessário possuir um novo leque de competências, as quais incluem a capacidade de localizar e usar a informação necessária, com vista à resolução de problemas e à tomada eficiente e eficaz de decisões (Burchinal, 1976: 24 *cit. in* Hatschbach, 2002: 17).

Simultaneamente, Cees Hamelink (in Behrens, 1994: 310), pesquisador de comunicação em massa, defendia o uso da expressão *information literacy* para determinar capacidades que as pessoas pudessem estabelecer suas próprias conclusões referentes aos *media*, que, segundo ele, possuem culturas controladas e restritas. Um precursor da expressão *media literacy*, portanto.

No mesmo ano Owens, (1976, *cit. in* Behrens, 1994: 310) defende existir uma afinidade entre cidadania activa e literacia da informação:

“Beyond information literacy for greater work effectiveness and efficiency, information literacy is needed to guarantee the survival of democratic institutions. All men are created equal, but voters with information resources are in a position to make more intelligent decisions than citizens who are information illiterates. The application of information resources to the process of decision making to fulfill civic responsibilities is a vital necessity” (Owens, 1976 *cit. in* Behrens, 1994: 310).

É um dos primeiros sinais da popularidade futura e da importância e incontornabilidade da literacia da informação, que é, já então vista como fundamental para a Democracia e para a participação democrática consciente.

As definições de literacia da informação da década de 70 surgiram como resposta ao acelerado crescimento da informação e como forma de conceber instrumentos que fizessem face às necessidades de lidar com essa imensa informação disponível²⁰ (Behrens, 1994: 311).

Efectivamente, as definições de literacia da informação da década de 70 dão geralmente especial relevância ao que significa ser literato em informação. Outras definições porém já se centram igualmente no conjunto de novas competências necessárias (mesmo muitas vezes não as elencando) para uma eficiente e eficaz utilização da informação e das ferramentas de acesso a esta, visando a resolução de problemas.

É, portanto, com choque que é recebida no meio biblioteconómico, em 1983, a publicação do relatório oficial da *National Commission on Excellence in Education* intitulado *A nation at risk: the imperative for educational reform. A report to the nation and Secretary of Education*²¹ (EUA), uma vez que o papel educacional das bibliotecas e dos recursos informacionais na educação dos alunos (do ensino pré-escolar ao secundário) não é mencionado. (Dudziak, 2001: 26-27).

²⁰A informação já era, desde cedo, considerada essencial para o crescimento da sociedade. Foi porém a transformação dos meios de informação e comunicação, que tornou difícil a utilização desses recursos, resultando no surgimento da noção de *information literacy*, segundo a qual os cidadãos deveriam possuir competências para localizar e utilizar a informação, como foi sugerido por Zurkowski.

²¹Neste documento consta-se com surpresa que escolarização não significa literacia, e que há elevados graus de iliteracia nos estudantes e nos adultos norte-americanos, mesmo tendo frequentado níveis de ensino relativamente avançados.

Como consequência e como reacção, a ALA publica, em 1984, um documento intitulado “*Libraries and the Learning Society: Papers in a Response to a Nation at Risk*”, em que se demonstrava o papel que biblioteca escolar poderia desempenhar numa educação que ensinasse o aluno a aprender a aprender e desenvolvesse capacidades para pesquisar e utilizar a informação, competências consideradas essenciais para viver numa sociedade a complexificar-se e em constante mudança (Campello, 2003 *cit. in* Tomé, 2008: 32-33).

Com efeito, ao longo de toda a década de 80, a NCLIS, defenderá a premência da literacia da informação na educação, envolvendo-se a nível internacional neste propósito, defendendo acerrimamente a existência de bibliotecas escolares bem equipadas e o desenvolvimento de competências em informação para todos os estudantes.

A importância de bibliotecários/ profissionais de informação, como factores relevantes para o desenvolvimento económico, começa, assim, a assumir contornos cada vez mais definidos e reconhecidos. É desta forma que entre o conceito de literacia da informação e o processo educativo se estabelece uma relação umbilical, que se aprofundará cada vez mais.

É neste sentido, com uma aproximação tão grande entre o conceito e o mundo da biblioteconomia, que se entende a análise feita em 1986 por Wilhiam Demo (1986 *in* Behrens, 1994: 311). Este autor considerou que a infoliteracia se assemelhava em muito aos programas de formação de utilizadores já largamente experimentados por bibliotecários.

Tal conclusão, embora não totalmente aceite, nos mesmos moldes por todos os estudiosos do assunto por não estar completamente correcta²², foi, de acordo com Behrens, um marco para o movimento da infoliteracia, mas principalmente para a biblioteconomia, que passou, de facto, a dominar esta matéria. (Behrens, 1994: 312).

Por outro lado, como resultado da sua análise, concluiu que as competências básicas para se ser competente em infoliteracia seriam: estratégia de busca, conhecimento de ferramentas, persistência, atenção, cuidado e tempo e trabalho

²²A afirmação não está totalmente correcta porque os programas de formação de utilizadores de biblioteca, embora próximos dos programas de infoliteracia, não podem ser confundidos.

intensivo (Behrens, 1994: 312).

Desde o nascimento da *Internet* em 1983 (Tomé, 2008: 32) e a sua estreita ligação com o computador pessoal e todas as possibilidades por ele conferidas na manipulação da informação que lhe são inerentes (bases de dados em linha, serviços de telecomunicação, correio electrónico, serviços de indexação e resumos digitais, redes de bibliotecas...), exigiram o desenvolvimento de determinadas competências para lidar com estas novas formas de armazenar, recuperar e transmitir a informação, em permanente crescimento, de modo a que os indivíduos pudessem usufruir de todas as possibilidades oferecidas pela Era da Informação.

É neste contexto que, surge, em 1982, o termo *computer literacy* (Lins, 2007: 25), decorrente do crescente uso dos computadores, que passam a ser considerados como um instrumento crucial para processo de uso da informação. De acordo com Lins, alguns acreditaram mesmo que o uso do computador anularia a necessidade de competências especiais para usar a informação, logo, que a infoliteracia seria um nado-morto. No entanto, como refere Behrens, o termo *information literacy* estendia-se para além do conceito de *computer literacy* (Behrens, 1994: 311).

Deste modo, o conceito de infoliteracia, então, em oposição à literacia computacional (ou informática), passa a ser sinónimo de aumento do grau de consciência dos indivíduos e empresas para a explosão do conhecimento e de como o uso da informação, recorrendo a máquinas, poderia ajudar a identificar, aceder e obter dados, documentos e bibliografia, necessários à resolução de problemas e tomadas de decisão (Lins, 2007: 25).

Estas novas competências exigíveis (manipulação dos recursos electrónicos em geral) modificariam os conceitos pré-estabelecidos, ampliá-los-iam e passariam a ter uma grande importância, não apenas laboral, mas social, académica, associando-se também ao lazer e aos interesses pessoais, visando o enriquecimento pessoal de cada um (Lins, 2007: 25).

A importância do conceito de infoliteracia terá, a partir desta década, um impacto particularmente grande na educação, ciência da informação, biblioteconomia e comunicação. (Lins, 2007: 25)

Neste novo contexto, a literacia da informação já é considerada não somente como conhecimento dos recursos e pesquisa de informação, mas também como compreensão e avaliação, indo muito para além da mera localização da informação. Compreende-se, então, que os recursos informacionais deixaram de estar localizados unicamente nas bibliotecas, o que já por si configuraria uma nova forma de conceber a relação entre a biblioteca e os outros recursos informacionais, mas implica também uma nova forma de entender e de focalizar a formação dos utilizadores.

Efectivamente, em meados da década de 80, o caminho parecia ainda longo até à imposição da infoliteracia, uma vez que surge a ideia da integração do ensino das capacidades de uso da informação aos currículos escolares e com ela algumas dificuldades.

Graças ao crescente interesse pela infoliteracia, surge a convicção de que as competências em informação poderiam ser ensinadas, integrando-as nos *currícula* escolares, sendo, a partir de então, ensinadas por bibliotecários em programas de orientação bibliográfica, o que aconteceu em vários colégios e universidades norte-americanas, onde o profissional de biblioteca passou a ser visto como educador (Behrens, 1994: 314).

Tal poderia ser positivo para o movimento da infoliteracia, porém, como relata Pashaie “a maioria da literatura dos anos 80 ainda enfatizava a necessidade de ensinar aos estudantes as complexas fichas catalográficas, [e só] alguns já evidenciavam a era do computador em vários artigos” (Pashaie, 2004: 9 *cit. in* Lins, 2007: 49), o que denota, como afirma Behrens, que muitos não entenderam que se deveria ensinar as competências no uso da informação e não no uso de bibliotecas (Behrens, 1994: 313).

Além disso, outros destes programas de integração da infoliteracia nos *currícula* estavam mais voltados para as tecnologias e para o uso de computadores, do que para o uso correcto da informação, como era preconizado pela infoliteracia (Behrens, 1994: 314).

Ainda assim, a abordagem do conceito de infoliteracia nos *currícula*, conheceu consideráveis avanços no final dos anos 80, espalhando-se, a par com a difusão do conceito, particularmente depois da divulgação em 1989 da definição da ALA (Lins, 2007: 49).

Apesar de novos desafios, tecnologias e concepções, permanece, contudo, em geral, a preocupação com as competências envolvidas na gestão e recuperação da informação, tal como com a sua comunicação de forma eficiente. Tal preocupação está bem patente na publicação de 1988 intitulada “*Information Power: Guidelines for School Library Media Programs*” da responsabilidade da AASL²³/AECT²⁴ publicada pela ALA, na qual se alerta para um facto novo: os adultos que não possuem estas mesmas competências, enfrentarem no futuro dificuldades em se adaptarem às constantes inovações. Surge o primeiro aviso, portanto, para o fenómeno da infoexclusão (AASL/AECT, 1988 *cit. in* Tomé, 2008: 36).

Em 1989 Patricia Breivik e E. Gordon Gee publicam «*Information literacy: revolution in the library*», publicação marcante no entender de Lins, que trata da participação das bibliotecas na educação (Lins, 2007: 27).

Dudziak afirma, sobre esta publicação, que os autores introduziram o conceito de educação baseada em recursos, ou seja, “a construção do conhecimento a partir da busca e uso da informação, de maneira integrada no currículo.” (Dudziak, 2001: 30).

Não foi, porém, somente a nível individual que o final da década se revelou produtivo e reforçou o potencial do conceito – em breve “marca” – Literacia da Informação. Em 1989, o comité presidencial da ALA publica um relatório sobre literacia da informação, em que reconhece a importância desta área para a manutenção de uma sociedade democrática. Neste documento, a ALA conceptualiza a infoliteracia, a partir dos requisitos necessários para a sua aquisição, propondo uma definição abrangente, que se tornará uma das mais populares e mais citadas definições de literacia da informação:

“Para ser literato em informação, a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade de localizar, avaliar e usar efectivamente esta informação[...]Pessoas literatas em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender porque sabem como a informação é organizada, como encontrá-la e como usar a informação de forma a que os outros também possam aprender com ela” (ALA, 1989: 1).

Compreende-se, então, que a infoliteracia não é só uma capacidade necessária

²³American Association of School Librarians.

²⁴Association for Educational Communication and Technology.

somente em níveis de ensino mais avançados, pois existe uma necessidade de estar informado e actualizado ao longo da vida, uma vez que se constitui como a competência de sobrevivência na era da informação.

Neste sentido, Campbell (2004: 4) defende que a definição da ALA, de 1989, é suficientemente vasta e abrangente para compreender aspectos de competências de informação que abrangem desde a tradicional sabedoria dos Inuit (esquimós) até aos mais sofisticados motores de busca e que será aplicável/ válida por muitas décadas.

No início dos anos 90, a definição proposta pela ALA, em 1989, tinha sido globalmente aceite. Contudo, nem todos os autores ficaram tão agradados com esta definição da ALA, que virá a suscitar grandes reticências alguns anos depois a García Colorado *et al.*, os quais afirmam que:

“A definição de infoliteracia da ALA (1989) pode-se dividir em duas partes: uma que alude ao processo de pesquisa e localização da informação²⁵, e que como actividade cai no campo da biblioteconomia, e outra que se refere à avaliação e utilização da informação.” (García Colorado *et al.*, 2008: 74).

No entender destes autores, é nesta segunda parte da definição que reside o problema, graças à múltipla interpretação possível dos termos. Assim, de acordo com estes autores²⁶:

“Avaliar informação do ponto de vista da biblioteconomia [significa] ter em atenção os aspectos formais da apresentação de um documento tais como os dados de identificação, a fiabilidade da fonte, os critérios de edição ou o prestígio do autor.” (García Colorado *et al.*, 2008: 75).

Assinalam também que a avaliação consiste num conjunto de capacidades sobre as quais os teóricos não estão de acordo sobre quais são exactamente.

“A maioria inclui processos como encontrar inconsistências, comparar e contrastar e julgar por critérios [...] [entendendo que] quando uma pessoa avalia informação, julga a sua fiabilidade, credibilidade, qualidade, e utilidade pessoal.” (García Colorado *et al.*, 2008: 75).

²⁵ Estes autores consideram também não existir acordo sobre o sentido da expressão “a localizar” como uma forma de pensamento crítico junto com a análise e a resolução de problemas (García Colorado *et al.*, 2008: 75).

²⁶ García Colorado *et al.* fundamentam a sua perspectiva em Fitzgerald (2000: 13 *cit. in* García Colorado *et al.*, 2008: 75), que também entende a avaliação como um processo muito complexo.

Se numa primeira análise se poderia concordar em parte com estes autores, numa reflexão mais aprofundada tal não acontece, dado que há afirmações não suportadas e a argumentação carece de objectividade.

Primeiramente a pesquisa e localização da informação é um centro de interesse, que envolve a biblioteconomia, mas não lhe pertence univocamente. Há (cada vez mais) pesquisa não bibliográfica e outra com pouca relação com a pesquisa em ambiente de biblioteca.

Em segundo, o cerne da crítica à definição da ALA baseia-se num autor apenas para qualificar o processo de avaliação da informação como “complexo”. Efectivamente é-o, mas nenhum processo de investigação está completo sem esta importante fase final e não pode ser descartado somente por ser complexo. Bem pelo contrário, deve ser ele também um elemento distintivo daqueles que são considerados infoliteratos.

Além disso, ao longo desta dissertação, não foram encontradas as referidas múltiplas interpretações do conceito de “avaliação” e os próprios autores caracterizam correctamente o que se pretende de avaliação.

Principalmente, esta argumentação falha ao não sugerir melhorias ou alternativas. Apontam-se erros, mas não se diz o que seria melhor: se a eliminação destes elementos dúbios da definição *tout-cours*, se o seu cabal esclarecimento, se optar pela sua manutenção apesar das críticas.

É, em todo o caso, nítida a evolução do conceito, ao longo desta década. Se a concepção inicial de infoliteracia destacava o domínio das técnicas voltadas para a localização e utilização de fontes de informação, posteriormente, os autores tenderão a sublinhar outras competências, geralmente aquelas que se relacionam com a flexibilidade mental necessária para superar situações novas e desconhecidas, tanto em ambiente educacional como fora dele. Também nesta década a infoliteracia propõe-se proporcionar competências que permitam a aprendizagem ao longo da vida.

Enquanto Burchinal introduz ao conceito de infoliteracia as capacidades de resolução de problemas de informação a partir de uma reflexão consciente voltada para a tomada de decisão, a ALA e Kuhlthau reforçam esta postura e estabelecem uma relação entre a capacidade de localizar, avaliar e utilizar a informação e a capacidade de

aprender a aprender, ou seja, de lidar com novas situações de forma autónoma, introduzindo-se conceitos como *computer literacy* e compreendendo a necessidade premente de uma aprendizagem ao longo da vida (Hatschbach, 2002: 18-19).

Não é, por outro lado, de esquecer o pioneirismo da *Auraria Library* ao juntar, em 1985, à definição de infoliteracia um conjunto de competências necessárias²⁷.

Para Doyle e Dudziak, a publicação do Relatório SCANS (Secretary's Commition on Achieving Necessary Skills), em 1991, foi o acto último que levou à credibilização à ratificação do movimento da literacia da informação, nos Estados Unidos, demonstrando cabalmente a sua importância e urgência de aplicação. (Dudziak, 2001: 38-39).

Esta comissão analisou as exigências do mercado laboral norte-americano e comparou-as com as capacidades dos jovens para responder a essas mesmas exigências. A partir dos resultados, elencou as capacidades básicas (de pensamento crítico, comunicação e pessoais) necessárias ao bom desempenho laboral, num esforço de demonstração da aplicabilidade das competências infoliteracionais (Tomé, 2008: 43).

Nesta década, nos Estados Unidos, estabelecem-se metas para o fim do século, no tocante à infoliteracia. Trabalhou-se em prol do objectivo de no ano 2000 os estudantes dos diversos níveis de ensino demonstrarem competências em variadas áreas do conhecimento (Tomé, 2008: 42).

Era também objectivo, todas as escolas Norte-americanas promoverem o desenvolvimento do pensamento dos alunos, de modo a prepará-los para a responsabilidade cívica e para outras aprendizagens, bem como para “empregos produtivos na moderna economia” (Tomé, 2008: 42).

Ao mesmo tempo, pretendia-se que todos os adultos chegassem ao novo milénio literatos e com o conhecimento e as competências necessárias para se integrarem na economia global podendo exercer os direitos e as responsabilidades cívicas (Tomé, 2008: 42).

Em 1994 Doyle acrescenta novos elementos à definição de infoliteracia. De

²⁷ O pioneirismo apenas consiste na junção da definição com as competências exigíveis, uma vez que há modelos de competências anteriores a este.

acordo com esta autora, *“information literacy is a thematic synthesis of the skills that individuals will need to live in the information age.”* (Doyle, 1994: 5 cit. in Tomé, 2008: 45).

É notável a compreensão demonstrada pela autora de quão importante a infoliteracia se estava a tornar e de quão essencial esta se estava a converter na sociedade em mudança.

Tomando em linha de consideração a nova concepção de infoliteracia, publicou um trabalho onde, para além de traçar a história e demonstrar a importância da infoliteracia para a organização e desenvolvimento da sociedade contemporânea, faz um levantamento das competências requeridas aos estudantes, a partir da análise de currículos escolares americanos das diversas áreas do conhecimento (Doyle, 1994 cit. in Hatschbach, 2002: 19).

Esta pesquisa de Doyle foi, definitivamente, um marco, incentivando o debate sobre a matéria e sugerindo a autora a inserção da infoliteracia na formação dos alunos. Em resposta foram publicados diversos artigos, comprovando, deste modo, que a infoliteracia não é um fenómeno efémero, mas que até se consolida como área de estudo (Hatschbach, 2002: 20).

É deste modo que, em 1996, Shapiro e Hughes (1996 cit. in Hatschbach, 2002: 20) afirmam que:

“a infoliteracia é uma nova área de estudo que engloba tanto o conhecimento de como usar computadores e aceder à informação, quanto a reflexão crítica sobre a natureza da informação, sua infraestrutura técnica e seu impacto no contexto sócio-cultural e filosófico.” (Hatschbach, 2002: 20).

Em 1997, contrariamente a Doyle, que apresenta uma definição de infoliteracia, Bruce tenta demonstrar as diferenças na forma de os indivíduos a entenderem, focando a sua atenção para a forma como o conceito de literacia da informação é percebido pelos próprios utilizadores. (Hatschbach, 2002: 21).

No entender desta autora:

“há várias formas através das quais a literacia da informação pode ser experienciada, e a importância da tecnologia da informação difere em cada experiência.” (Bruce,

2003 *cit. in* Tomé, 2008: 46-47).

Ou seja, a cada experiência de investigação a tecnologia da informação tem mais ou menos importância para o produto final. Fica, porém, por esclarecer uma questão: existem várias formas através das quais pode ser experienciada a infoliteracia: quais? Por outro lado, a importância da tecnologia da informação difere a cada experiência, mas, principalmente, depende de cada pessoa, da sua familiaridade com essa mesma tecnologia e da sua aversão ou intimidade com esta. Dever-se-ia acrescentar, portanto, que, a forma como a infoliteracia é vivenciada, também depende da experiência pessoal de cada indivíduo.

De acordo com esta autora, embora houvesse um notável estímulo para o desenvolvimento de programas visando a formação dos alunos em infoliteracia, existia pouco conhecimento de como ela era experienciada por aqueles que usam a informação como instrumento de trabalho (Hatschbach, 2002: 21-22).

Outro marco incontornável na promoção e desenvolvimento da literacia da informação teve lugar em 1998, com a publicação do livro *Power: building partnerships for learning* (da responsabilidade da AASL/ AECT). Esta obra tinha como objectivo tornar-se numa ferramenta indispensável para os professores bibliotecários, auxiliando-os na promoção de uma aprendizagem activa e independente que visasse a aquisição de autonomia por parte dos alunos de modo a torná-los literatos em informação e aprendizes ao longo da vida (Tomé, 2008: 47).

No ano de 1999 a SCONUL (Society of College, National and University Libraries) publica a sua concepção de infoliteracia (SCONUL, 1999: 5 *cit. in* Tomé, 2008: 48). Trata-se de uma definição bastante rigorosa, em que se exige o conhecimento de como a informação é produzida, crítica externa para confirmar a validade da informação, e conhecimento de como a usam os especialistas da informação, além das «clássicas» competências em como adquirir, gerir, publicar e explorar a informação.

A terminar o milénio, em 2000, a ALA elabora o “*Final Report*”, lança uma nova definição e um padrão de competências, ao mesmo tempo que a ACRL (*American College and Research Libraries*) lança uma nova definição de infoliteracia.

O *Final Report* é o balanço da aplicação das medidas com as quais a ALA se

comprometera no *Presidential Committee on Information Literacy*, apresentando resultados positivos e já um certo impacto e alcance das medidas tomadas (Lins, 2007: 27).

Porém, o documento mais citado nas diversas publicações é o «*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*», publicado pela ALA também em 2000, em que se define infoliteracia e se elencam as principais capacidades que lhe são inerentes.

Nesta nova definição de infoliteracia, esta é compreendida como um conjunto de competências individuais exigíveis para reconhecer quando a informação é necessária, bem como saber localizar, avaliar e usar a informação (ALA, 2000: 2).

As definições de infoliteracia, mas principalmente as competências em infoliteracia têm alimentado diversas discussões, em particular relativamente à sua aplicação aos estudantes. Uma das principais críticas refere-se à sua aplicabilidade a todas as realidades do ensino secundário e sobretudo do básico, uma vez que estes níveis de ensino apresentam diferenças apreciáveis em muitos países. As mais evidentes centram-se mesmo na disparidade no acesso a uma biblioteca e à *Internet*, realidade inexistente para muitos alunos.

A definição da ALA de 2000 voltou, no entanto, a ser questionada, desta feita por Campbell, no congresso da IFLA, realizado anos depois, em Buenos Aires. Aí se pôs em dúvida se as competências infoliteracionais propostas pela ALA são efectivamente aplicáveis a todas as pessoas (Lins, 2007: 36).

A argumentação conduz à conclusão que tal não acontece, uma vez, que o entendimento das definições depende do ambiente e das necessidades informacionais de cada um. Deste modo, as competências e as diferentes definições não são aplicáveis a todos (Campbell, 2004 *cit. in* Lins, 2007: 36).

Defende igualmente Campbell, que a definição de infoliteracia deve ser interpretada de uma forma abrangente (Campbell, 2004 *cit. in* Lins, 2007: 36).

Porém, a mais violenta crítica à definição da ALA volta a vir de García Colorado *et al.*, que afirmam que esta definição mistura actividades de vária índole, as quais requerem os mais diversos tipos de conhecimento, e de experiência. Por um lado,

deve-se possuir capacidades de pesquisa – o que requer competências e conhecimentos específicos –, e por outro, é imprescindível saber avaliar e utilizar adequadamente a informação²⁸ – conhecimento que, pela sua amplitude e capacidades necessárias, é, em seu entender, impossível que alguma pessoa o detenha em todas as áreas. (García Colorado *et al.*, 2008: 70).

Convém dizer que não é referido em nenhuma definição que ser infoliterato significa dominar todas as áreas do conhecimento. Deve, isso sim, ser capaz de produzir conhecimento numa determinada área e, finalizado o processo, deve ser capaz de – por vários meios – distinguir a boa da má informação, as opiniões das teorias e estas dos factos. Há mesmo autores a defender que há diferentes graus de infoliteracia e que se pode ser profundamente competente numa área e demonstrar profundas limitações noutra.

Conclui, deste modo, que, caso se assuma a posição da ALA de 2000, ninguém pode ser considerado infoliterato, e que, ao englobar na mesma definição duas ideias opostas (pesquisa e avaliação), se cai numa promessa da qual se pode cumprir apenas uma parte (García Colorado *et al.*, 2008: 70).

Em seu entender, na hipótese de se pretender ensinar as competências informacionais de acordo com o preconizado pela ALA, seria o mesmo que dizer que se podia ensinar a procurar informação, mas também como a avaliar e depois utilizar todo o conhecimento, algo que, é, no entender de García Colorado (*et al.*, 2008: 70), impossível.

Embora este argumento não seja de todo errado, é falacioso, na medida em que a infoliteracia não ensina a avaliar, apenas confere as ferramentas para o fazer, fomentando o espírito crítico e a curiosidade e, mais uma vez, a definição não “promete” o acesso a todo o conhecimento. Confere ferramentas para construir o seu próprio conhecimento, mas não para deter toda a informação existente.

Prosseguem as autoras, concluindo que, de acordo com a proposta da ALA:

²⁸“*As capacidades de avaliação e utilização eficaz da informação em todos os campos, são impossíveis de ser detidas por alguém em todas as áreas, pela simples razão que avaliar e utilizar eficazmente o conhecimento requer um amplo domínio de conceitos, linguagem, ideias, princípios, pontos de vista e teorias de uma ciência, seus métodos de investigação e seus objectos de estudo, ou seja, um panorama amplo e profundidade da disciplina, quanto mais amplo, mais ampla a capacidade de avaliar e utilizar conhecimentos na matéria*” (García Colorado *et al.*, 2008: 70).

“[...] se poderia concluir que alguém com um grande domínio de um campo de estudo seja analfabeto informacional por não saber utilizar as ferramentas tecnológicas de acesso à informação ou por desconhecer as bases de dados da sua área de estudo. Se somarmos no final da definição que seja capaz de avaliar e utilizar a informação numa área específica, então estaremos a falar de um letrado nesse campo, ou seja, simplesmente estaremos a falar de um especialista numa área do conhecimento sem necessidade de lhe chamar competente em infoliteracia.” (García Colorado *et al.*, 2008: 70).

Se o desconhecimento de como pesquisar através das ferramentas da *web* não é completamente inaceitável para considerar alguém infoliterato, já o desconhecimento das bases de dados da sua área do conhecimento é absolutamente impensável. Como a ALA não refere que é exigível a utilização dos meios tecnológicos, este argumento de García Colorado *et al.* não pode ser considerado válido e só pode ser entendido como má compreensão da definição.

Também aqui as autoras demonstram não entender a definição da ALA, que em momento nenhum refere que um infoliterato seja um especialista em todas as áreas do conhecimento, o que seria, com efeito, irrealista. Deve, isso sim, ser capaz de pesquisar em qualquer área, mas ter um mínimo de bases. Compreende-se, deste modo, a primeira competência enunciada (reconhecer a necessidade de informação e a dimensão desta necessidade) como isso mesmo: compreender quanta informação necessita para poder produzir conhecimento sobre a matéria, mesmo que tenha de partir da base, da aprendizagem fundamental da área do conhecimento que pretende explorar.

No entanto, não se poderá deixar de notar algo bastante curioso, tendo estas autoras chamado à atenção para este aspecto: em seu entender, durante toda a definição, é dada a máxima importância à produção, aquisição, obtenção e avaliação da informação, em vez de esta ser dada ao processo de aprendizagem e à geração de conhecimento, “ou seja, criando-se um produto alienado do seu próprio fim”, facto a que atribuem a excessiva ênfase na informação como parte fundamental de um processo em que, na realidade, o principal é o conhecimento²⁹ (García Colorado *et al.*, 2008: 70).

²⁹ Também a sua concepção de informação não é completamente consensual, pois, se num primeiro momento distinguem informação de conhecimento, afirmando que a informação é o objecto concreto, e o conhecimento a matéria que permite a formação de mentes individuais, logo de seguida afirmam que “a informação não se utiliza, é o conhecimento a que se aplica tal.” (García Colorado *et al.*, 2008: 70).

Trata-se novamente de um argumento falacioso, uma vez que o padrão da ALA deve, por princípio, elencar as competências necessárias para atingir o fim – geração do conhecimento –, não os passos do processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem contém em si outras competências, mas é um factor exterior, ainda que paralelo ao fenómeno da infoliteracia.

É de salientar ainda que nesta nova definição da ALA, a referência à avaliação do produto final (tão criticada por García Colorado *et al.*), desapareceu, pelo que se compreende a não referência, por parte destes autores, à maior falha desta definição/padrão, que tornaria mais completa quer a definição quer o padrão.

A sua ausência pode, no entanto, ser explicada, na medida em que, possuir a competência para avaliar todo o processo e o produto final é indiscutivelmente difícil de conseguir e, como este padrão se refere a competências individuais de alunos do ensino secundário, a sua ausência pode justificar-se pelo facto de a avaliação do produto (ainda) neste nível de ensino ser normalmente feita por terceiros, não pelo próprio.

Simultaneamente, a década de 90 assistiu à crescente popularidade das TIC e, particularmente, da *Web*, agora a nível global e não apenas norte-americano, como na década de 80. Como consequência da explosão das TIC, bem como das ferramentas tecnológicas disponíveis, a partir de então, para o grande público, a temática da familiaridade com as novas tecnologias ganhou muita importância.

Neste sentido McClure assinala que, além de capacidades para a resolução de problemas de informação (como definição de tarefas, acesso, usos, síntese e avaliação da informação) e da posse dos métodos necessários para obtê-la, é, igualmente, útil adquirir competências básicas para a utilização do computador, bem como de compreensão dos meios de comunicação e para a utilização das redes de transmissão electrónica de dados. A estas novas competências McClure chama *Network literacy*, ou seja, um novo leque de competências que integram a grande literacia que é a infoliteracia (Hatschbach, 2002: 20-21).

Efectivamente, o enfoque dado à compreensão e ao uso de redes é um ponto

A informação pode ser mobilizada, tal como o conhecimento e a informação pode ser utilizada para produzir conhecimento, que, por sua vez, pode ser utilizado para produzir mais conhecimento, seja pela confrontação seja pela confirmação da veracidade do conhecimento prévio.

importante, a partir de então, para o desenvolvimento da infoliteracia, que deve ser destacado. Castells (1999 *cit. in* Hatschbach, 2002: 21) defende que o conceito de rede desempenha agora um papel central na caracterização da Sociedade da Informação e que ela constitui a nova morfologia social das nossas sociedades.

Finalmente, a primeira década do século XXI, caracteriza-se pela globalização do conceito que tem por fim um alcance mundial. Esta década foi, como as Nações Unidas a definiram, a “*Década da Literacia: 2003-2012*”, tendo na UNESCO a principal instituição promotora. Foram levados a cabo diversos programas na área da literacia da informação, por todo o mundo, em que se procurou consciencializar os indivíduos e os poderes, da importância da literacia da informação para todas as fases do processo educativo. Ao mesmo tempo, estabeleceram-se orientações para a sua integração nos *currícula* (Lins, 2007: 38).

Ao longo desta década também novas contribuições para o conceito foram publicadas, e reconheceu-se, igualmente de forma global, a imprescindibilidade da literacia da informação para a aprendizagem ao longo da vida e para que os cidadãos pudessem ter acesso a formação que os capacitasse para enfrentar o mercado de trabalho munidos de melhores ferramentas.

O novo milénio representa a estreia de uma nova autoridade na temática da infoliteracia, que, a partir de então, será incontornável em qualquer abordagem de infoliteracia do mundo lusófono. É publicada, em 2001, a tese de Mestrado de Dudziak, em que se apresenta uma definição de literacia da informação elaborada a partir da análise do conceito, baseando-se na concepção da infoliteracia orientada para a aprendizagem ao longo da vida.

A partir da evolução do conceito de infoliteracia, destacam-se três concepções de literacia da informação: concepção da informação (ênfase na tecnologia da informação); a concepção cognitiva (ênfase nos processos cognitivos); a concepção da inteligência (ênfase na aprendizagem ao longo da vida).

Assim, para Dudziak, a infoliteracia é:

“um processo contínuo de interiorização de fundamentos conceptuais, de comportamento e de competências, necessário para a compreensão e interacção permanente com o universo informacional e a sua dinâmica, de modo a proporcionar

uma aprendizagem ao longo da vida.” (Dudziak, 2001: 143).

Dudziak (2001: 143-146) elabora igualmente uma caracterização bastante completa de um infoliterato, a qual acrescenta à sua definição de infoliteracia muito acessível (na medida em que se apresenta bastante simples).

Pelo contrário, ainda em 2002, alguns autores não compreendiam realmente o que significava a infoliteracia. Kirkpatrick afirma que infoliteracia “é ser capaz de participar de modo adequado no discurso de determinada disciplina, para inquirir, interpretar, colocar hipóteses e desafios, **simplificadamente, negociar significados**” (Kirkpatrick, 2002 *cit. in* Ford, 2009: 47).

A primeira parte não é completamente correcta porque espera da infoliteracia que esta confira capacidades de participar no discurso científico, algo que só é conseguido após bastante tempo e experiência, o que se pode considerar como não-dito na definição, mas implícito.

Mas se a primeira parte da definição ainda se pode considerar relativamente correcta, a segunda (a negrito), além de não se coadunar com o que foi dito anteriormente (não é uma simplificação da definição, ao contrário do que o advérbio faria crer) é uma falsidade, uma vez que, de modo algum, a infoliteracia é uma forma de negociar significados.

Com o avançar do século XXI, as preocupações com infoliteracia vão ganhando uma escala global. Para debater estes problemas e as várias questões relacionadas com a infoliteracia, em 2003, tem lugar uma conferência em Praga, organizada pela UNESCO, onde um grupo de especialistas na matéria se reúne, com o objectivo de encontrar uma definição para o conceito de literacia da informação, aplicável às diversas culturas e aos diferentes níveis de desenvolvimento, bem como para identificar o papel desta literacia na transformação das comunidades do mundo, de modo a criar planos de acção promotores da sua divulgação e aplicação prática (Tomé, 2008: 51).

Desta conferência sai um relatório que inclui uma declaração extremamente relevante: tornar-se-á referência nesta matéria, nela se apresentando uma das mais completas e importantes definições de infoliteracia. São propostos alguns princípios básicos no âmbito da infoliteracia, bem como recomendações políticas aos governos e

às organizações civis, visando uma efectiva consciência global da importância desta literacia não apenas no que diz respeito à consecução de uma verdadeira aprendizagem, como também para o progresso individual, social e económico (Tomé, 2008: 51).

Trata-se, como é evidente, da declaração de Praga (ou, no original *The Prague Declaration: Towards an Information Literate Society*) em que se defende que:

“A infoliteracia compreende o conhecimento das preocupações e das necessidades dos indivíduos, e a capacidade para identificar, localizar, avaliar, organizar, e criar, utilizar e comunicar informação eficazmente, para enfrentar aspectos ou problemas. É um pré-requisito para participar eficazmente na Sociedade da Informação e é parte dos direitos básicos da humanidade para uma aprendizagem ao longo da vida.” (NCLIS/NFIL/ UNESCO, 2003: 1 *cit. in* Area Moreira *et al.*, 2008: 69-70).

Em 2004, no Reino Unido, o CILIP (*Chartered Institute of Library and Information Professionals*), considerou necessária uma nova definição de literacia da informação, que fosse compreendida por todas as comunidades utilizadoras de informação, bem no sentido do que já tinha sido preconizado pelos subscritores da Declaração de Praga, ser infoliterato é saber quando e por que se necessita de informação, onde a encontrar, e como a avaliar, utilizar e comunicar de forma ética (CILIP, 2004: 1 *cit. in* Area Moreira *et al.*, 2008: 59; *cit. in* CCB, 2009: 16).

Em 2005, tem lugar, em Alexandria, um novo encontro ao mais alto nível de organizações do campo da biblioteconomia, novamente presidida pela UNESCO, que continua a sua batalha pela promoção da (info)literacia a nível global, nesta que seria a década da literacia. Neste encontro, é tentada uma nova abordagem ao conceito de infoliteracia, publicada na Declaração que explicita as conclusões desta cimeira.

No entender dos subscritores, a infoliteracia compreende as competências para reconhecer as necessidades de informação e para localizar, avaliar, aplicar e criar informação dentro de contextos sociais e culturais, estendendo-se para além das tecnologias actualmente existentes, de modo cobrir a aprendizagem, o pensamento crítico e as competências de interpretação.

Declara-se, igualmente, que esta literacia é crucial para aumentar a competitividade de pessoas, empresas, regiões ou nações, uma vez que se constitui como competência-chave para o acesso, uso e criação eficaz de conteúdos de apoio ao

desenvolvimento económico, educação, saúde, enfim, para a generalidade dos aspectos das sociedades contemporâneas.

Por outro lado, entende-se que a infoliteracia se constitui como base essencial para se atingirem as metas da Declaração do Milénio – promoção da literacia, erradicação da pobreza, fome e analfabetismo... (IFLA/ UNESCO, 2005).

Em 2006, a IFLA também dá o seu contributo para uma definição de infoliteracia, descrevendo-a como:

“the knowledge and skills necessary to correctly identify information needed to perform a specific task or solve a problem, cost-efficiently search for information or recognize it, interpret and analyze it, once it is found and retrieved, evaluate the accuracy and reliability of the information, including ethically acknowledging the sources from whence it was obtained, communicate and present the results of analyzing and interpreting it to other, if necessary, and then utilize it for achieving actions and results»
(IFLA, 2006: 17).

Trata-se da mais completa definição de infoliteracia até então (a par com a da ALA de 2000), compreendendo os vários aspectos do processo de construção do conhecimento, referindo, igualmente, a existência de um fim de todo este processo – usar o conhecimento obtido para atingir resultados e levar a cabo acções. De notar, por outro lado, a referência explícita à necessidade de citação das fontes, o que revela uma preocupação real com esta problemática, entendendo-se que o dever de citação deve ser claramente referido e não ficar somente subentendido como nas demais definições.

No entanto, nem todos os autores concordam com a caracterização da infoliteracia como um conjunto de atributos pessoais ou individuais, de acordo com o preconizado nas diversas definições de literacia da informação dos Estados Unidos e Austrália (Tomé, 2008: 50).

O carácter global da infoliteracia, volta em 2008, a comprovar-se, quando, novamente do Extremo Oriente, chega uma definição de infoliteracia, adaptada à realidade nipónica, mas que pode ser aceite em qualquer outra região do globo. Com efeito é publicado no Japão nesse ano, o *The Information and Communications White Paper in Japan*, onde se define a infoliteracia como a capacidade de operar com equipamento informático, compreender informação tratada, escolher os meios de

alcançar a informação de forma autónoma (Sumida *et al.*, 2008: 91).

Trata-se de uma definição que abarca três grandes aspectos da infoliteracia: a sua vertente tecnológica, a sua vertente de promotora da autonomia e o seu lado de precioso auxiliar para qualquer pesquisa. No entanto e como assinalam Sumida *et al.*, a esta definição de infoliteracia dever-se-ia acrescentar também a referência aos aspectos da compreensão do uso ético da informação e da propriedade intelectual e *copyright* (Sumida *et al.*, 2008: 91).

É nítida a semelhança e a enorme convergência entre as mais diversas definições, cada uma com sua especificidade e com este ou aquele pormenor distintivo, mas, na verdade, apontando quase todas no mesmo sentido.

Como afirmam Webber e Johnston, “mesmo adoptando abordagens muito diversas, a maioria das definições concentra-se em aspectos semelhantes” (Webber e Johnston, 2000: 382 *cit. in* Lins, 2007: 27), opinião partilhada por Owuso-Ansah (2005 *cit. in* Tomé, 2008: 53).

Em jeito de síntese, refiram-se as conclusões de Behrens, elaboradas a partir da sua análise às definições de infoliteracia, em que identifica três períodos sucessivos e a evolução dos enfoques do conceito:

– Anos 70: referência ao contexto da Sociedade da Informação (EUA e – em muito menor grau – Europa) e afirmação da necessidade de ser capaz de «dominar» a informação, mas sem a identificação de capacidades específicas;

– Anos 80: apuramento e expansão do conceito, bem como das capacidades consideradas indispensáveis, abarcando aspectos relacionados ao desenvolvimento tecnológico;

– Anos 90: enfoque dado à formação para a aquisição de infoliteracia. Atenção ao papel educativo dos bibliotecários e o trabalho cooperativo destes com outros profissionais do ensino superior, mais especificamente com os professores (Behrens, 1994: 309-302);

– Primeira década do século XXI: plena difusão do conceito de literacia da informação. Projectos de erradicação da infoexclusão; aperfeiçoamento do conceito, acompanhando a evolução tecnológica, da qual é actualmente indissociável.

É, deste modo, notória a influência das TIC para a evolução do conceito e para a sua afirmação, explicando a actual tendência generalizada de maior preocupação com a formação em infoliteracia.

Prova cabal desse notável e crescente interesse pela literacia da informação é o volume de publicações anuais versando esta matéria. É frequentemente citado, para ilustrar este exponencial crescimento, a pesquisa feita por Dudziak, em 2001, junto de duas bases de dados ERIC e LISA – *Educational Resources Information Center Database* e *Library and Information Science Abstract*, respectivamente – com a palavra-chave «Information Literacy».

Os resultados obtidos foram, de facto, ilustrativos desse crescimento entre 1974 e 2000. Como exemplo refira-se que na base de dados ERIC, passou-se dos seis documentos publicados nos anos 70 com o termo *information literacy* como assunto, para os sessenta e quatro nos anos 80, quinhentos e quarenta e seis na década de 90. No caso da base LISA, só são encontrados documentos com essa palavra-chave a partir da década de 80³⁰, indo dos catorze aos trezentos e nove na década de 90.

Com este estudo também se provou aquilo que já era empiricamente conhecido: os EUA são recordistas em matéria de trabalhos sobre o tema. De acordo com a pesquisa de Dudziak, são quinhentas e quarenta e seis publicações na soma das duas bases ao longo de vinte e seis anos. Esta conclusão está, em parte, correcta, mas as ilações que diversos autores dela foram tirando, acerca de supremacia anglo-saxónica, contém erros de raciocínio.

É, deste modo, com surpresa que se encontra a seguinte afirmação em Hatschbach (2002: 26-27):

“Neste levantamento não foi identificado nenhum país de língua portuguesa que tivesse publicado material sobre information literacy. Na Europa [...] o tema aparece em publicações editadas por 13 países sendo o Reino Unido o que apresenta maior incidência de publicações indexadas – 46 ao todo”.

Acontece, todavia, que há um termo específico em português para esta temática (ou mesmo vários): literacia da informação (mais as sua variante infoliteracia, isto se

³⁰De acordo com Hatschbach (2002: 25), “nos anos 70, na base LISA este assunto ainda não tinha sido indexado”.

excluímos a tradução literal do espanhol alfabetização informacional e a variante literacia informacional...). Deste modo faz bastante sentido que, ainda no final dos anos 90, não houvesse qualquer publicação em inglês, oriunda destes países, nestas bases de dados sobre esta temática.

O mesmo se passará com outros países – Alemanha, Suécia, Japão, China – quem sabe... –, que podem ter uma prolífica produção intelectual sobre o tema³¹, mas não escrita... em inglês. É, deste modo, necessariamente obrigatório que os países mais prolíficos sejam – de acordo com os parâmetros de pesquisa de Dudziak – os de língua inglesa.

Acontece que nem todos os países são de língua nativa tão pouco falada internacionalmente como o japonês ou o sueco – o que obriga a que qualquer publicação, com pretensões a ter um impacto global, seja escrita no neo-esperanto. O português e o espanhol estão neste estudo, deste modo, subvalorizados uma vez que a comunidade leitora/ falante destas línguas – principalmente no caso do espanhol – é tão vasta que não justifica frequentemente a escrita em inglês.

Caso se efectuasse a pesquisa sob o termo “alfin” *alfabetización informacional* ou literacia da informação, os países lusófonos e hispânicos estariam em nítida vantagem. O mesmo aconteceria se se usasse o termo francês “*Maîtrise de l’information*”

Tal não inviabiliza, porém, que os EUA, o Canadá, o Reino Unido e a Austrália sejam, efectivamente, os líderes na produção de conhecimento sobre a matéria. Apenas não se pode concluir tão rapidamente a sua esmagadora supremacia...

O mesmo estudo serve para suportar uma outra afirmação falaciosa, esta enunciada por Tomé, que citando Dudziak, afirma o seguinte:

“em Dezembro de 1998 [...] através do motor de busca Alta-vista foram encontrados cerca de 9510 Web itens com a expressão information literacy; nove anos depois, em Janeiro de 2008, recorrendo ao mesmo motor de busca encontrámos 174 milhões de entradas Web” (Dudziak, 2003 cit. in Tomé, 2008: 53).

Tomé (2008: 53) conclui daí o crescente interesse da temática da literacia da

³¹Não se dá como exemplo a França, dado que durante a elaboração desta dissertação o número de obras francesas encontradas foi, de facto, muito pequeno.

informação, a nível global.

É inegável que de 1998 a 2008 a temática da literacia cresceu exponencialmente, mas não em tão grande escala como se poderia querer dar a entender numa leitura menos atenta. Em momento nenhum se poderá crer que existiam 174 milhões de artigos sobre infoliteracia em 2008.

Esta é, portanto, uma afirmação falaciosa de Tomé, uma vez que confunde **entradas Web** com **Web itens**, e **Web sites**, podendo as **entradas Web** ser simples remissões para um mesmo texto, ou para um restrito número de documentos originais e sem corresponder forçosamente a publicações novas sobre o tema.

Parte II.

EXPLANAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

2.1 Estudo empírico – questões de investigação

A questão principal subjacente a este estudo é se estarão os alunos comuns antes do final ensino obrigatório preparados para programas de infoliteracia e se demonstram já capacidades de compreensão de texto escrito e de instruções escritas.

Estará o aluno médio do Terceiro Ciclo do Ensino Básico preparado para programas de promoção da infoliteracia?

Outras questões importantes que se pretendem ver esclarecidas são, nomeadamente:

Possui o aluno médio as ferramentas básicas para poder aspirar à infoliteracia?

O que lêem os alunos? Só lêem para a escola, ou lêem também por lazer?

Quando foram introduzidos aos livros e à leitura? Quem os introduziu?

Podem formar-se leitores para a vida?

O que associa o aluno médio a livros e à leitura?

Frequenta o aluno médio outras bibliotecas além da biblioteca escolar?

Qual a opinião do aluno médio relativamente à biblioteca escolar do seu estabelecimento de ensino?

Que comparação é possível fazer com os seus pais ou encarregado de educação?

Houve uma evolução geracional ao nível das competências relacionadas com a leitura e compreensão de textos e instruções escritas?

Qual a importância da leitura para os pais e encarregados de educação?

Como incentivaram ou fomentaram a leitura dos seus filhos ou educandos?

2.2 Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é uma amostra não probabilística seleccionada por conveniência. Esta selecção guiou-se por um conjunto de aspectos que se relacionam com a disponibilidade dos professores para lançar os inquéritos e com uma questão geográfica: pretendia-se que o estudo fosse lançado na área do Grande Porto, numa escola pública de qualidade dentro da média da região referida.

A opção por esta região geográfica específica, da mesma maneira, justifica-se pela intenção de conhecer melhor, no contexto da problemática da infoliteracia, a região onde se vive e onde se estudou.

A opção por uma escola pública foi determinada pelo seu cariz intercultural e pela heterogeneidade da sua população, sem as limitações que a selecção que o ensino privado pratica.

Justifica-se a escolha do oitavo ano do ensino básico pelo seu carácter intermédio no ciclo de estudos, uma vez que não é um ano de início de estudos – com as dificuldades que a mudança de ciclo acarreta – nem de fim – com a tensão que este término gera.

Está-se perante um ano escolar, portanto, que se afigura quase ideal. Ainda não é um ano decisivo, em que o futuro dos alunos vai ser definido – que área de estudos deverá escolher? Prosseguir estudos ou não prosseguir? Exames nacionais no final do ano... – mas também não é um ano de experiências e de ambientação ao novo ciclo de estudos.

É um ano em que o aluno já tem alguma noção daquilo que quer, em que já conhece a exigência do ciclo de estudos, mas no qual ainda não tem de fazer decisões definitivas acerca do seu futuro, nem tem em perspectiva uma comparação a nível nacional das suas competências escolares.

Por outro lado, a opção pelo Terceiro Ciclo e não pelo Ensino Secundário, prende-se pelo seu carácter de obrigatoriedade. Até ao nono ano a esmagadora maioria da população tem de frequentar. Os alunos não escolhem estar na escola, é-lhes imposto. Deste modo, obtém-se com o seu estudo, uma imagem mais real da sociedade, e não

apenas daqueles que querem ir mais além, ou mesmo vir a graduar-se numa Universidade.

A escola é uma E.B.2/3 de um Município do interior do Grande Porto, inserida na zona média dos *rankings* escolares, dado que se pretendia obter uma amostra, tanto quanto possível, realista e não apenas de franjas sociais - os melhores e/ou os piores – mas sim uma amostra representativa da sociedade do Grande Porto.

O Grande Porto é uma realidade político-geográfica que abrange mais de oitocentas e duas mil pessoas (INE, 2010) divididas por nove municípios e espalhadas por um território que se estende por 814 km². Conhece uma taxa de escolarização superior à média nacional (118%) e taxas de retenção de apenas 7% (INE, 2008).

O concelho de Valongo é constituído por cinco freguesias, e tem no total cerca de noventa e nove mil habitantes (INE, 2010) distribuídos num território de 75 km², com valores de escolarização idênticos à média do Grande Porto (119%) e taxas de retenção no ensino básico ligeiramente abaixo das verificadas na média do Grande Porto – 6,8% (INE, 2008).

2.2.1 Instrumentos de investigação utilizados

Sendo o objectivo principal deste estudo o conhecimento das competências infoliteracionais dos alunos, entendeu-se que o instrumento de recolha de dados mais indicado seria um inquérito por questionário, uma vez que este permite a obtenção de dados de forma relativamente célere, além de permitir tratá-los como dados seriais.

Tinha-se consciência, porém, que o facto de os inquéritos não serem lançados pessoalmente, acarretava o risco de o Director de Turma escolher não a turma da qual é responsável, mas a sua melhor turma, para servir de amostra – afinal um resultado menos bom, mesmo que encoberto pelo absoluto anonimato, é sempre desagradável e poucos serão os que pretendem dar uma imagem menos positiva da instituição que representam.

Este inquérito foi, necessariamente, submetido a um pré-teste, de modo a permitir a aferição da sua funcionalidade, a verificação da pertinência das suas várias questões, cujos resultados ditaram a sua reformulação e posteriormente a sua aplicação

efectiva.

Inicialmente pensado para versar particularmente competências infoliteracionais, dado que no final do Terceiro Ciclo do Ensino Básico estas já deverão estar presentes (de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo), ao enviá-lo para pré-teste é considerado muito difícil para aquele escalão etário e a terminologia inacessível para o ano escolar em questão.

Esta tinha sido, desde cedo, uma preocupação muito presente: a compreensão por parte dos inquiridos das questões, conhecidas que eram já as limitações vocabulares de alguns alunos desta faixa etária.

Sendo a infoliteracia uma temática complexa, a simplificação do texto até ao ridículo não foi opção e preferiu-se aferir das competências de literacia básica, dado que esta tem de estar necessariamente presente para se poder atingir um grau de infoliteracia. Estariam portanto os alunos do oitavo ano preparados para esta literacia avançada, ou continuariam a lutar para ser simplesmente literatos?

Alterou-se deste modo o instrumento, e simplificou-se a linguagem. Em questões estratégicas e em algumas opções utilizou-se conscientemente terminologia um pouco mais avançada de modo a distinguir os inquiridos com maiores competências em literacia (em particular ao nível da compreensão). No geral, porém, deram-se sinónimos para palavras e opções eventualmente menos compreensíveis.

Por outro lado, e como a amostra era francamente pequena – uma turma com 26 alunos, sondou-se a Directora de Turma acerca da possibilidade da aplicação de um inquérito aos Encarregados de Educação, obtendo-se deste modo uma noção da evolução dos níveis de literacia entre duas gerações. Tal hipótese foi considerada viável, e numa reunião o questionário policopiado foi distribuído aos pais e Encarregados de Educação presentes. Por motivos legais não foi permitida a presença do mestrando.

O inquérito lançado aos alunos – em muito semelhante ao lançado aos pais e Encarregados de Educação – foi preenchido durante uma aula.

Os inquéritos consistem em trinta e quatro questões no caso dos alunos e quarenta no caso dos pais e Encarregados de Educação, de escolha múltipla na sua maioria. Apenas algumas questões como a profissão e “outros motivos”, “outros tipos

de revista”, títulos de jornais ou de revistas eram de resposta aberta.

Fez-se questão de salientar que os inquiridos seriam completamente anónimos, não se referindo sequer a turma ou a escola.

2.3 Resultados do inquérito aos alunos

A turma em estudo foi seleccionada de entre as turmas do 8º ano de uma escola E.B. 2,3 do Grande Porto. É constituída por uma maioria de alunos do sexo feminino, na sua maioria com 13 anos, apenas existindo um inquirido com 15 anos, reflexo de algumas reprovações (vd. gráficos 48 e 49, anexo 3).

Gráfico 1

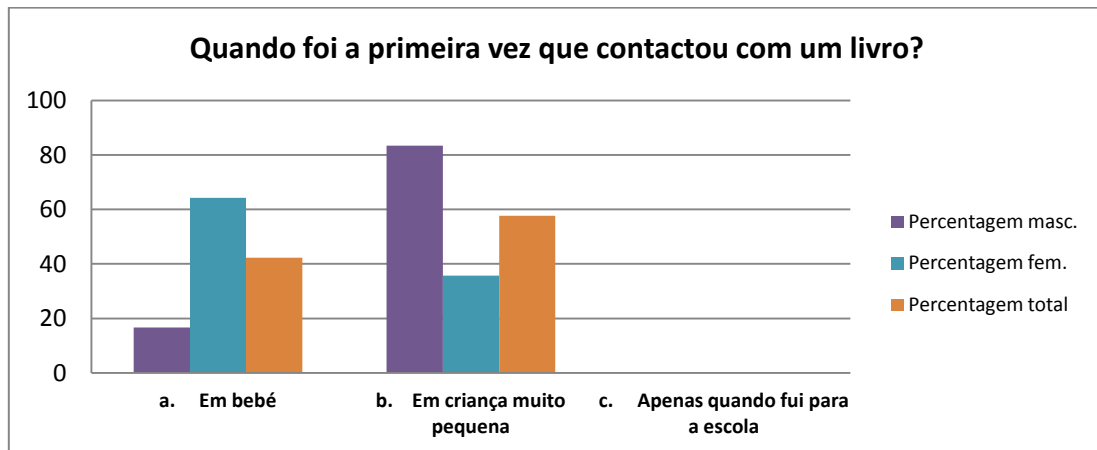
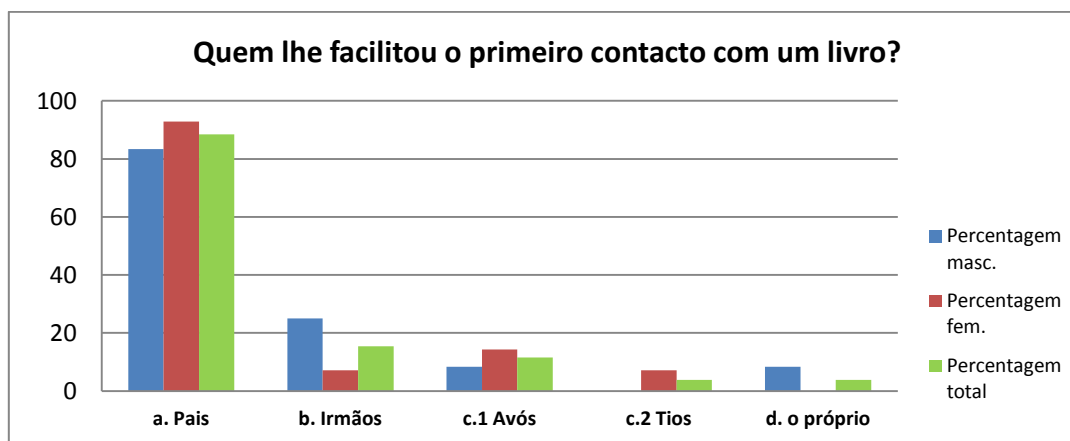


Gráfico 2

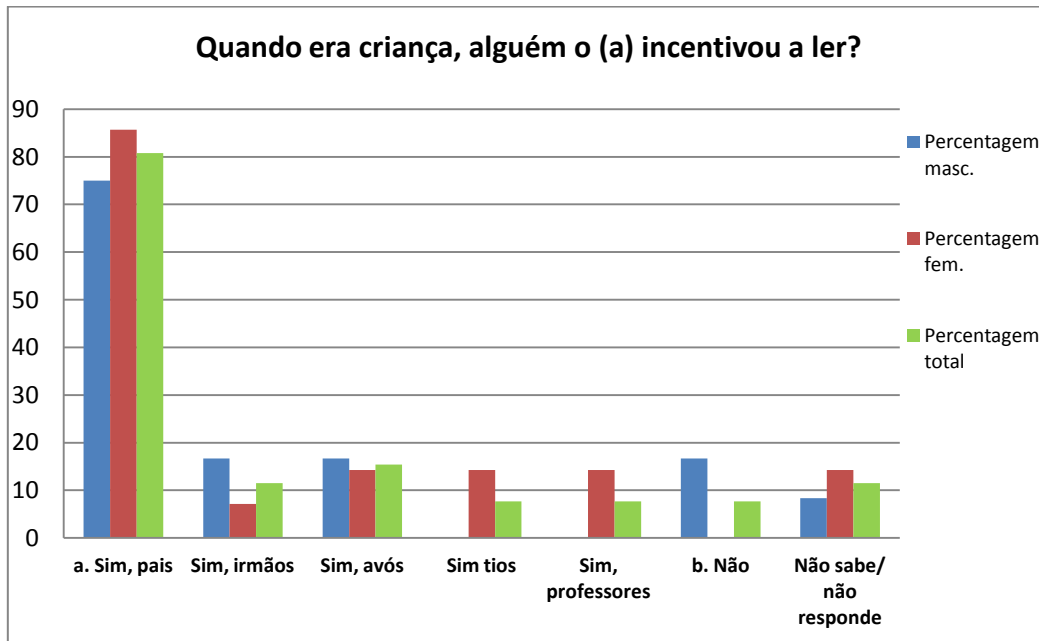


Na sua maioria os inquiridos contactaram bastante cedo com os livros – mais de 60% das inquiridas ainda enquanto bebés, e todos eles antes de ir para a escola. (vd.

gráfico 1). São os pais os maiores responsáveis pelo contacto inicial com os livros, seguidos de muito longe pelos irmãos e avós (vd. gráfico 2). Apenas num caso foi o próprio que se introduziu aos livros, embora se trate de um caso particular na globalidade dos inquiridos, e de um inquirido cujas respostas não são fiáveis.

São também os pais os maiores impulsionadores para a leitura, principalmente no caso das raparigas, novamente com os avós e os irmãos a terem um papel importante nesta matéria. É de realçar também que ¼ dos rapazes não se recordam de ter sido incentivados a ler, número que afecta quase 10% do sexo feminino (vd. gráfico 3).

Gráfico 3



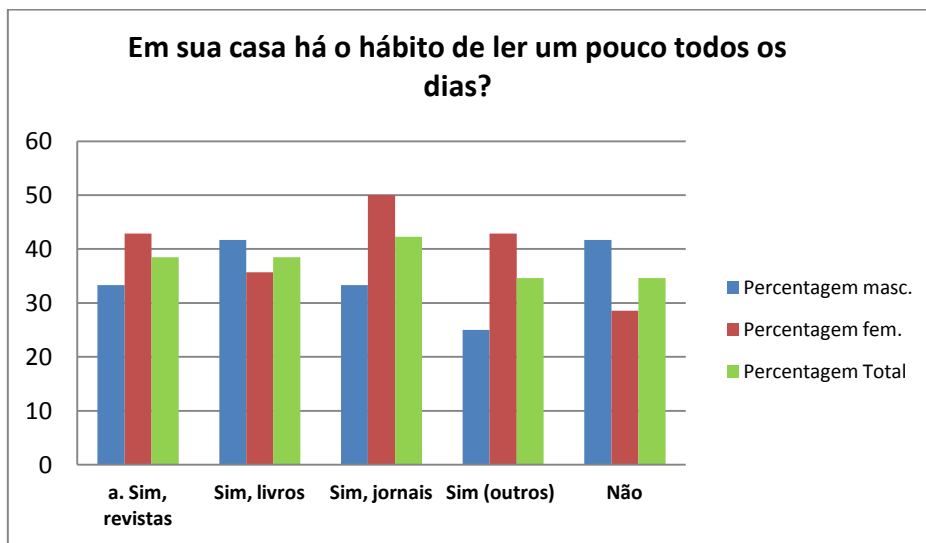
A principal forma de incentivo à leitura encontrada pelos pais foi, no entender dos inquiridos, a leitura e a oferta de livros representando mais de 80% das respostas no geral e, no caso feminino, superando mesmo este valor em cada uma das opções. A visita a bibliotecas é, no entanto, inexistente nos primeiros anos de vida, e as livrarias não se apresentam como hipótese a mais de 8% dos inquiridos (vd. gráfico 50, anexo 3).

Quanto aos hábitos de leitura do que habitam com os inquiridos, são por estes percebidos como relativamente bons, com mais de 70% destes a recordar-se de ver os seus co-habitantes a ler (25% dos rapazes recordam-se desta prática muitas vezes), sendo a hipótese mais vezes apontada “Algumas vezes”, com quase 60% das raparigas a considerá-la. Do lado oposto, quase 30% dos rapazes não se recordam de em pequenos ver os seus pais a ler, ou tal prática era muito esporádica (vd. gráfico 51,

anexo 3).

Se dúvidas havia da boa vontade dos rapazes para com as práticas de leitura dos seus progenitores na infância, tal dúvida confirmar-se-á na questão seguinte com metade deste grupo a considerar que havia muitos livros em sua casa, sendo as inquiridas um pouco mais exigentes considerando cerca de 60% que apenas havia alguns³². Era também em casa dos rapazes que havia maior noção de haver poucos livros, com mais de 15% de respostas neste sentido (vd. gráfico 52, anexo 3). A total ausência de livros, não afligiu porém esta geração, ao contrário da dos seus pais, como se verá.

Gráfico 4



No tocante aos hábitos diários de leitura, os resultados dividem-se. Se à primeira vista os mais de 40% de inquiridos que referem que em sua casa se lêem diariamente jornais (no caso feminino são 50%), e quase 40% assume que todos os dias se lêem revistas e livros, parecem bastante satisfatórios, os mais de 40% de rapazes que afirmam que não existe o hábito de ler diariamente é preocupante. Mais ainda se considerarmos que foi colocada a hipótese “outros” ou seja, tudo o que não são livros, revistas ou jornais – opção que obteve quase 20% das preferências – e onde cabe a opção das legendas de filmes ou de cartas, *e-mails*, mensagens de texto... ou seja, tudo o não é leitura «convencional»

São os rapazes os que mais referem ler diariamente livros, mas também os que mais admitem nada se ler em suas casas. Sendo as raparigas as que mais admitem viver

³² Os termos “muitos”, “alguns” e “poucos” são vagos, e a opção pela sua utilização foi reflectida, na medida em que permitiu aferir a noção dos inquiridos da extensão da biblioteca pessoal da sua infância.

em casas onde diariamente se lêem revistas e jornais (vd. gráfico 4).

A grande surpresa e satisfação surge à oitava questão quando mais de 80% dos inquiridos afirmam que gostavam de ler (valor que supera os 90% no lado feminino) e desses, 90% (todos, no caso dos rapazes), continuam a gostar de ler. (gráficos 5 e 6). Apenas uma das inquiridas deixou de gostar de ler. Outros interesses despertaram.

Gráfico 5

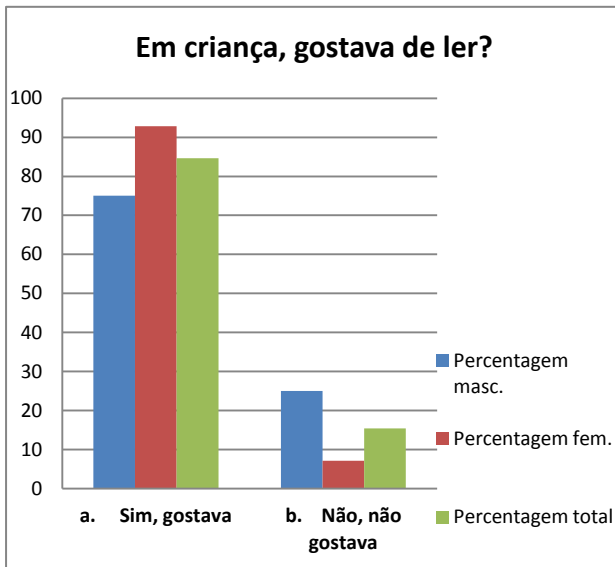
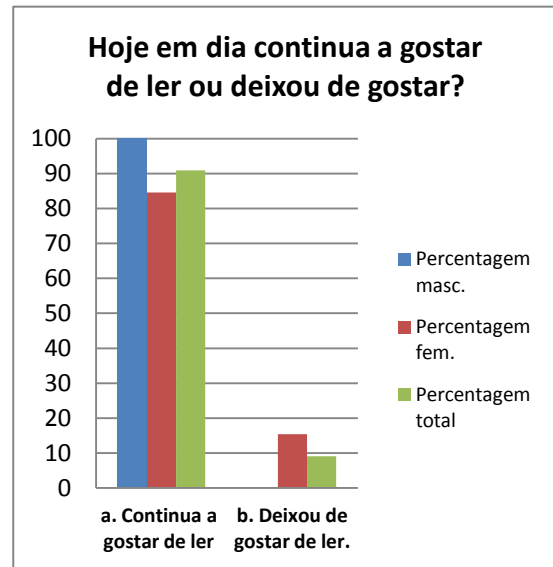
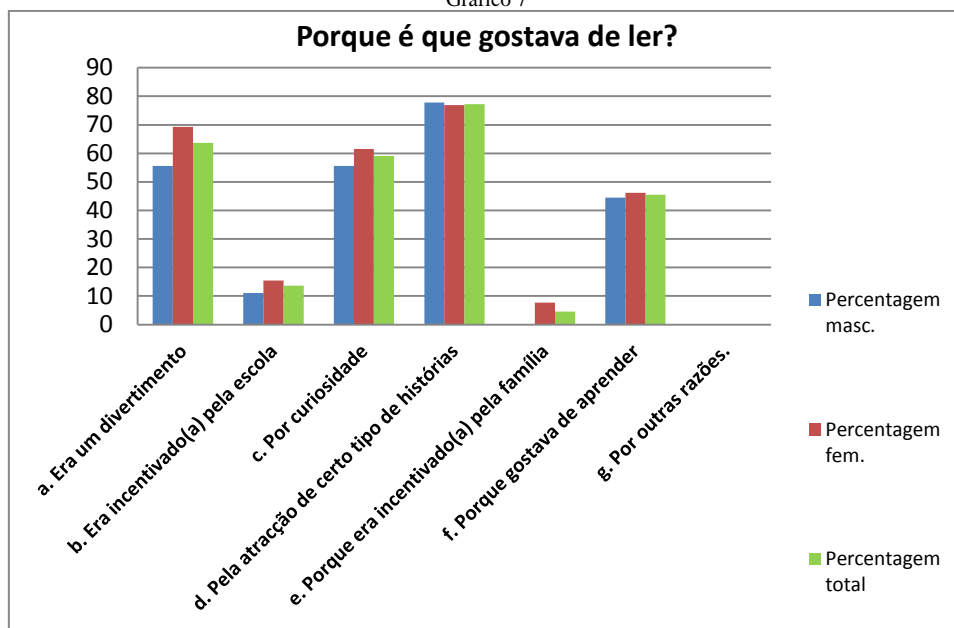


Gráfico 6



No lado oposto são os rapazes quem menos gostava de ler, com 25% a responderem que não gostavam.

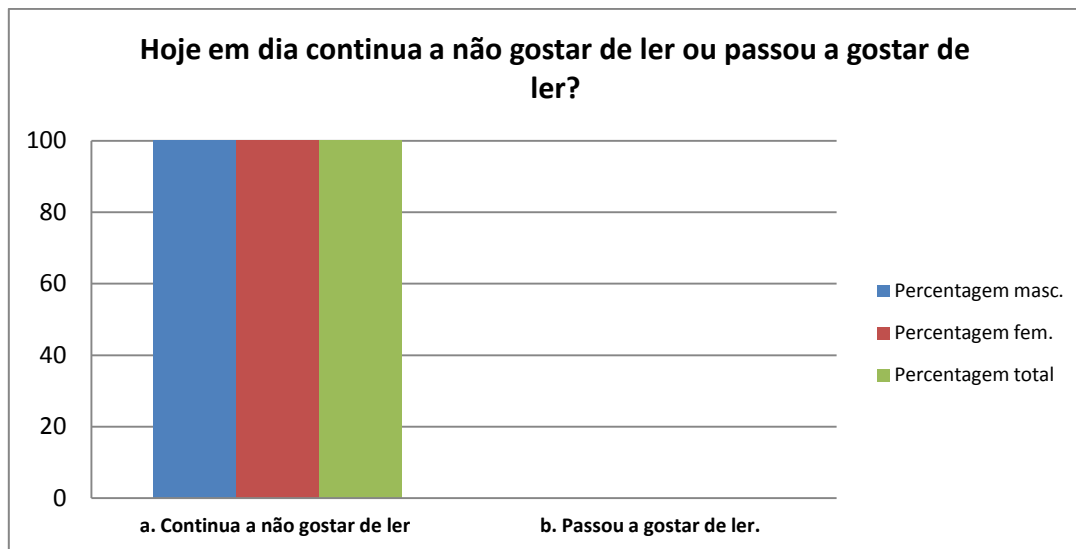
Gráfico 7



A maior motivação para ler, enquanto crianças, era, quase unanimemente a atracção pelas histórias narradas nos livros, logo seguido pelo divertimento *per se* e pela

curiosidade (vd. gráfico 7). Do lado oposto, a escola (13%) e a família (menos de 5%) não aparentam ter tido um papel especialmente significativo na formação destes novos leitores. Há, deste modo, ainda muito a fazer neste aspecto, pois se da família não vem o incentivo, este tem de partir da escola, mesmo se parece pelos resultados comparados ter melhorado neste aspecto o seu papel na promoção da leitura.

Gráfico 8

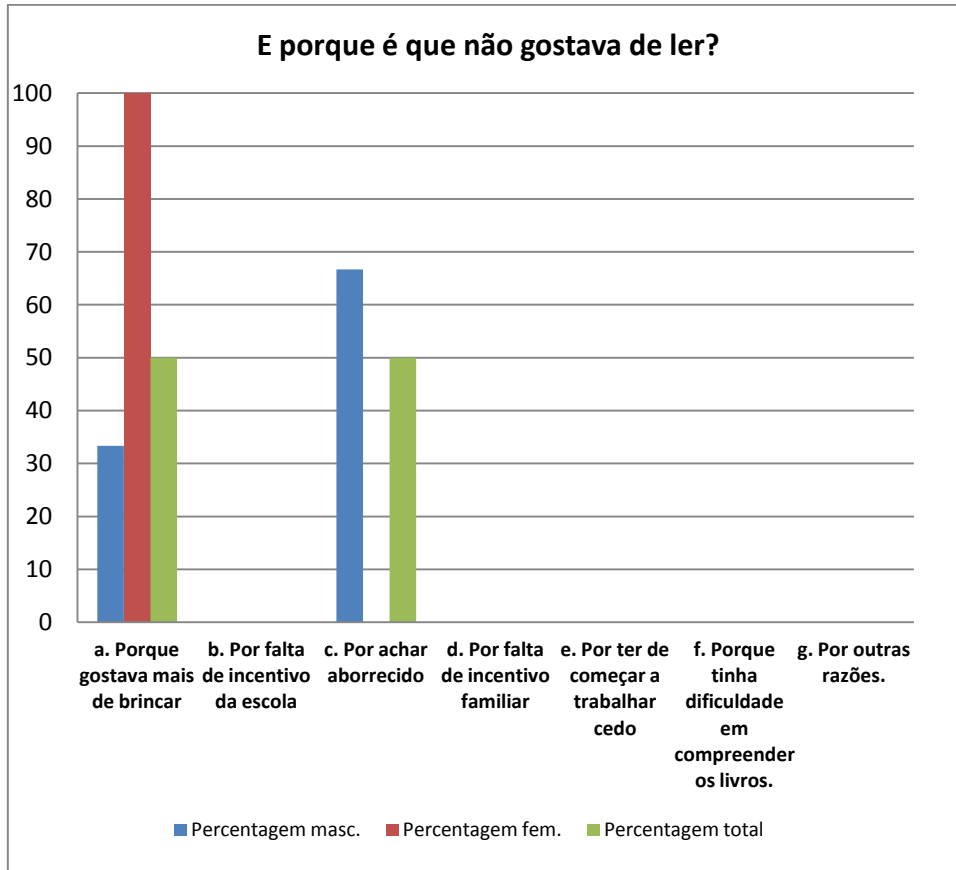


No plano oposto, os 15% de inquiridos que não gostavam de ler em pequenos (25% no caso masculino) configuram uma realidade pouco animadora: na sua totalidade perderam-se para a leitura, ou seja, como demonstra o gráfico 8, nenhum foi resgatado para o gosto pela leitura.

Os motivos não são surpreendentes nesta geração: no caso feminino, a brincadeira era mais apelativa que os livros, e no masculino o enfado apoderava-se deles e a brincadeira também era bastante apetecível (vd. gráfico 9).

Ressalve-se que os motivos são, na sua totalidade, endógenos: os inquiridos não culpam terceiros (mesmo se quase 30% dos rapazes não foram incentivados a ler ou não se recordam de o ter sido), não culpam circunstâncias da vida, e – talvez haja algum pudor em admití-lo – não atribuem a sua animosidade para com a leitura à sua eventual incapacidade de compreender o texto escrito.

Gáfico 9



Daqui se pode comprovar que se formam, na infância, leitores para a vida. Quem gostava de ler, quem foi incentivado a ler, continua – em geral – leitor. Do lado oposto, quem não foi incentivado ou não gostava de ler em pequeno, parece – ver-se-á, no caso dos pais, que o panorama não é tão negativo – irremediavelmente perdido para o gosto pela leitura. Urge, portanto, desde cedo desenvolver o gosto por esta actividade, através do contacto com livros, através da leitura/conto de histórias e, necessariamente, através do exemplo parental (como se referiu, em cerca de 20% dos lares, a leitura não é um hábito quotidiano).

No segundo grupo de questões, procurou-se averiguar o que costumam ler os inquiridos, que jornais ou revistas e que secções, e que livros preferem, bem como quantos leram no último ano.

É com certa surpresa que se descobre que quase 40% dos inquiridos lêem habitualmente jornais generalistas, sendo a maioria dos seus leitores do sexo feminino (cerca 65% contra 50%). O segundo tipo de jornais mais popular é o dos jornais desportivos que têm fiéis mais de 60% dos inquiridos do sexo masculino, mas que têm

nas raparigas também mais de 30% das suas leitoras, embora no plano geral este tipo de publicação periódica não represente mais de 31% do total dos jornais lidos pelos inquiridos.

No plano oposto, 8% dos inquiridos não lêem qualquer tipo de jornal, ora porque não lhes desperta qualquer tipo de interesse, ora por não gostarem, sendo aqui o sexo feminino o menos adepto deste tipo publicação. De salientar o papel dos jornais gratuitos junto do público feminino (vd. gráfico 53, anexo 3).

As secções de jogos, astrologia e banda desenhada (no caso feminino) e de desporto (no caso masculino) são, de longe, as secções preferidas dos inquiridos (ambas com mais de 60% de respostas), com as secções de política e economia a não despertar interesse se não aos rapazes (menos de 10%, ainda assim).

As secções de informática e novas tecnologias têm também um peso considerável no público masculino (mais de 40% de inquiridos), e no caso feminino, as secções de meteorologia, publicidade e de problemas sociais também têm algum peso – cerca de 1/3 das inquiridas (vd. gráfico 54, anexo 3).

No tocante às revistas, as preferidas são as de banda desenhada, garantindo a preferência de 75% dos rapazes e de mais de 40% das raparigas, logo seguidas das revistas para jovens, que recolhem a preferência de quase 65% das inquiridas (o que está bastante de acordo com o mercado, afinal, a esmagadora maioria das revistas para jovens estão voltadas para o sexo feminino). Embora com menor expressão no total, são no caso masculino as revistas masculinas as que mais agradam aos rapazes – 75% dizem lê-las regularmente. De salientar ainda, pelo seu peso no panorama geral, as revistas incluídas nos jornais (mais de ¼ dos inquiridos dizem lê-las), e as revistas de vida animal/ viagens. (vd. gráfico 55, anexo 3).

Há por outro lado, quase 10% de raparigas que admitem não ler revistas, e as revistas informativas não importam se não a 7% dos inquiridos (nenhum deles do sexo feminino).

Novamente no caso dos livros, o género literário mais lido revela-se ser a banda desenhada, recolhendo a preferência de mais de 20% dos inquiridos, na sua maioria rapazes (mais de 65%, contra 42% femininos). É, a par com os livros infanto-juvenis, o único do grupo dos três mais lidos, que se pode considerar de carácter lúdico, pois os

seguintes são (por ordem): livros escolares e os dicionários/enciclopédias (em *ex-aequo* com os livros infanto-juvenis).

Gráfico 10

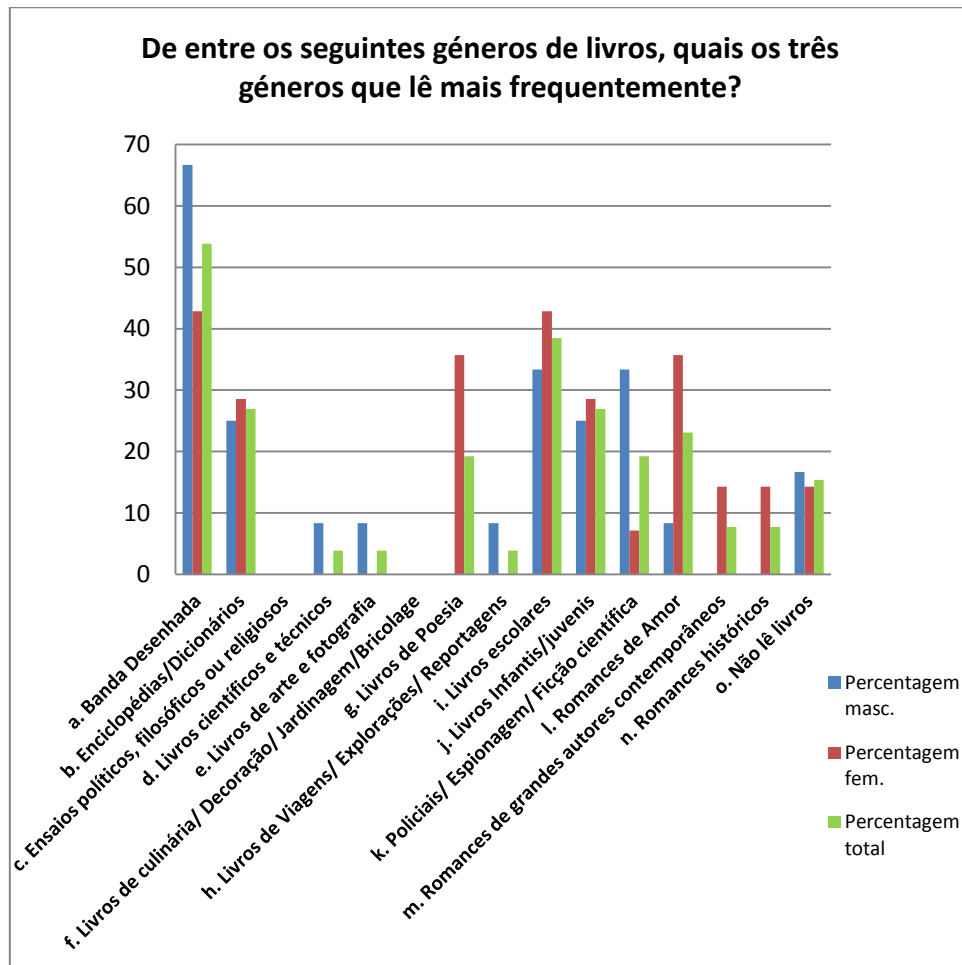
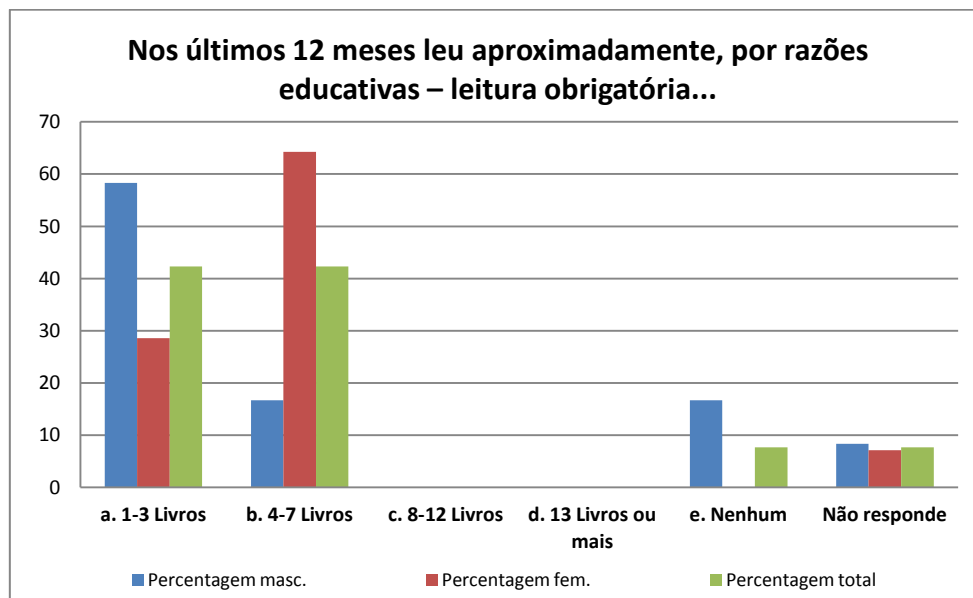


Gráfico 11

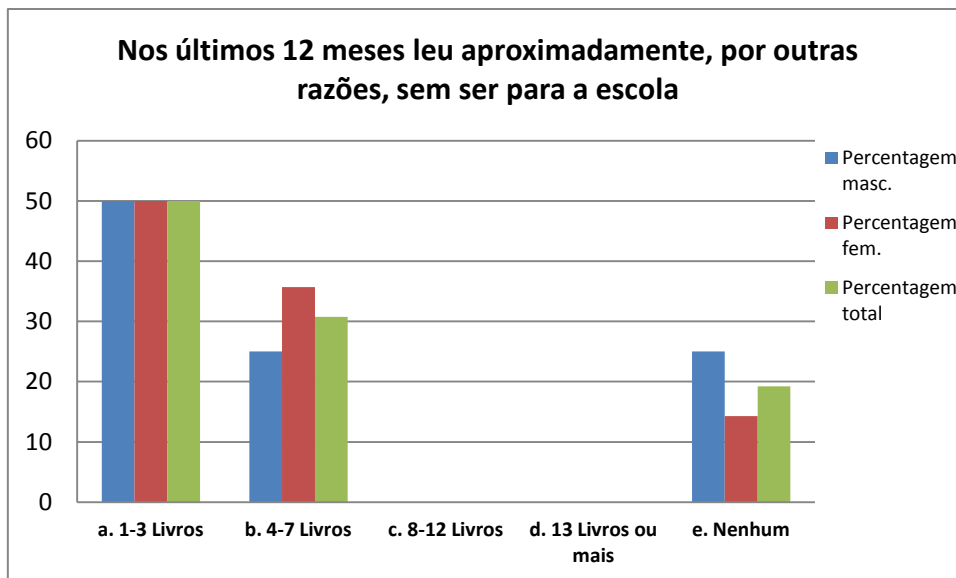


São as raparigas quem mais se destaca nesta questão, ao referir outros géneros

da sua preferência, destacando os livros de poesia e os romances de amor (quase 40% afirmam ler frequentemente cada um destes géneros literários). São em geral elas quem tem as maiores percentagens de leitura da maioria dos géneros literários, como se pode observar no gráfico 10. Nos antípodas, mais de 10% dos inquiridos afirmam não ler livros.

No que diz respeito ao número de livros que leram no último ano, os resultados são pouco animadores, dado que, quase 20% do total dos inquiridos diz não ter lido nenhum livro no último ano ou não responde à questão (mais de 25% no caso masculino) e 50% leram (na melhor das hipóteses) três livros de carácter não escolar (vd. gráficos 11 e 12).

Gráfico 12



Poder-se-ia dar o caso, porém, de tal facto se dever à leitura de livros escolares, mas também neste parâmetro o panorama não é extraordinário, com ligeiramente mais de 40% a admitirem ter lido (no máximo) sete livros ao longo do ano para a escola (incluindo os manuais escolares, para os quais têm praticamente o mesmo número de disciplinas). Em conjunto com os que leram até três livros escolares, prefazem-se 84% dos inquiridos.

De acordo com os resultados do inquérito, as raparigas lêem mais para a escola do que os rapazes (mais de 60% afirmam ter lido até sete livros no último ano contra menos de 60% dos rapazes que dizem ter lido até três livros para a escola). Pelo contrário, apenas 16% dos rapazes afirmam ter lido até sete livros. Nenhum dos

inquiridos leu mais de sete livros, o que dá uma média de pouco mais de um livro a cada dois meses.

No campo oposto, mais de 15% dos rapazes afirmam não ter lido qualquer livro para a escola, sempre um pouco melhor do que o resultado da leitura por prazer. Perto de 10% não sabem ou não respondem à questão. (vd. gráfico 11).

No que diz respeito à leitura de livros não escolares, o cenário também não é famoso, pois metade dos inquiridos de ambos os sexos afirmam ter lido no último ano, na melhor das hipóteses, três livros e $\frac{1}{4}$ dos inquiridos do sexo masculino não leram um único livro sem serem obrigados (fazendo ascender para $\frac{1}{5}$ o valor total de inquiridos que não leram livros no último ano).

Porém 40%, muito impulsionado pelo $\frac{1}{3}$ de raparigas que leram até sete livros no último ano por motivos não escolares, leram até sete livros, mas novamente ninguém admite ter lido mais do que isso (vd. gráfico 12).

Quando questionados sobre quando leram o último livro de carácter não-escolar, os inquiridos recordam-no muito recentemente, com 60% dos respondentes a afirmarem não ter passado mais de três meses desde então, e 80% não ter sido há mais de meio ano. Mais curioso ainda é 35% referirem que tal leitura teve lugar há menos de um mês. Por outro lado, mais de 15% dos rapazes não se orgulham dos seus hábitos de leitura, e não respondem a esta questão (vd. gráfico 56, anexo 3).

Neste conjunto de três questões são as raparigas quem melhores resultados apresentam, sendo sempre as que mais leram, e as que leram mais recentemente. São também as únicas a admitir que só lêem livros de estudo³³.

São também as raparigas quem mais susceptível se revela a uma boa capa (cerca de 80%) e à opinião dos amigos e familiares (cerca de 70%) na hora de escolher um livro. A estes factores, os rapazes acrescentam a consulta de catálogos e a publicidade (vd. gráfico 57, anexo 3).

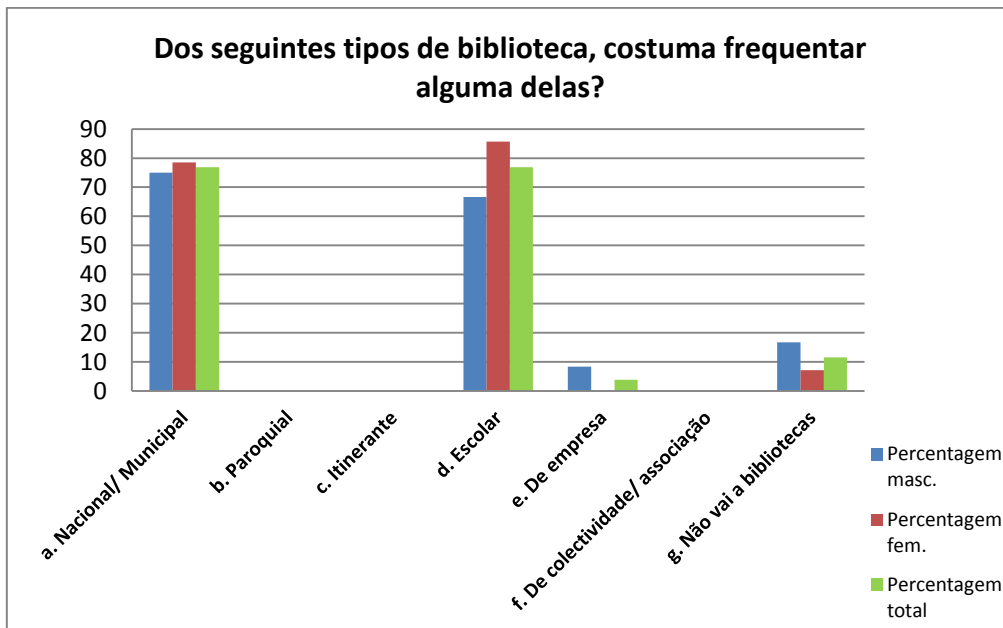
Embora com fraca relevância (todos com menos de 10% de respostas no total),

³³ Procurou-se a incongruência na comparação dos resultados da questão 17.2 com a 18, uma vez que foram obtidas respostas na questão 18 de inquiridos que afirmaram não ter lido qualquer livro no ano transacto, mas tal não foi encontrado sem ser num único caso.

cabe aqui destacar outros factores assinalados pelos alunos como “outros factores que influenciam a compra do livro”. São, por ordem de relevância: resumo cativante (o único que supera os 10% no caso masculino), indicação por parte dos professores, histórias baseadas em casos verídicos, histórias que servem de argumento para filmes e o autor. De destacar ainda a possível má compreensão da pergunta por parte de quase 10% dos inquiridos do sexo masculino, dado que indicam que escolhem os livros de carácter não escolar influenciados pela recomendação dos professores.

Conclui-se igualmente que as diversas leituras feitas pelos alunos se realizam, maioritariamente, em casa (90%), e só em bastante menor escala na escola (pouco mais de 50%). Curiosamente o terceiro espaço mais apetecível para as leituras, no entender dos inquiridos é o café/restaurante (cerca de 20% dos inquiridos) e não as bibliotecas (pouco mais de 10% no total e 16% no caso masculino). Estes dois últimos espaços, ao contrário dos dois primeiros apresentam-se mais apetecíveis para os rapazes do que para as raparigas (vd. gráfico 58, anexo 3). Mas frequentarão mesmo as bibliotecas?

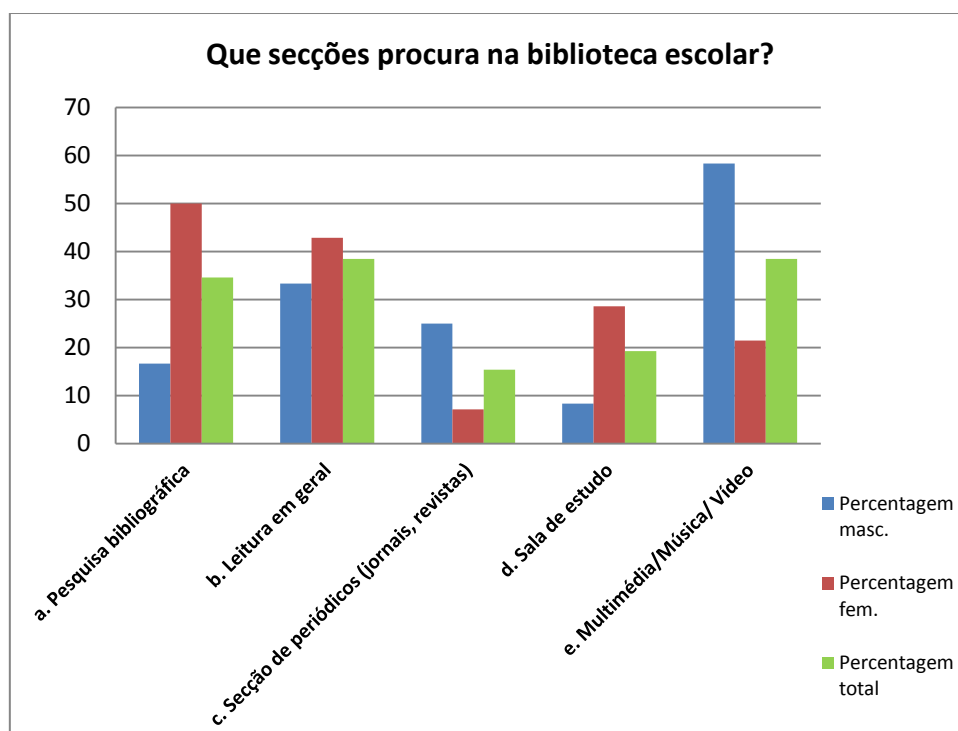
Gráfico 13



A questão seguinte leva a crer que sim, uma vez que apenas 6% dos inquiridos afirmam não frequentar bibliotecas. Além disso, o número dos inquiridos que referem frequentar a biblioteca escolar é exactamente o mesmo dos que afirmam frequentar a biblioteca municipal, contra o que seria de esperar. Novamente, é o Género quem mais frequenta as bibliotecas (cerca de 80% municipais e 85% escolares), com quase 15% dos rapazes a afirmar que não frequentam bibliotecas (mas 75% frequentam bibliotecas

municipais e 67% escolares) – (vd. gráfico 13).

Gráfico 14



As razões que mais levam os alunos à biblioteca escolar (e muito provavelmente também às outras) são interessantes e revelam uma divisão de acordo com o sexo. Enquanto as raparigas a frequentam para estudar, procurar obras e lê-las, os rapazes procuram a secção de entretenimento (cerca de 60%) e a secção de periódicos (cerca de ¼) – (vd. gráfico 14). Talvez esteja aqui a razão para uma afluência tão interessante às bibliotecas municipais, a sua vertente multimédia e de hemeroteca.

Mas que razões ainda levam alguns dos inquiridos a não frequentar bibliotecas?

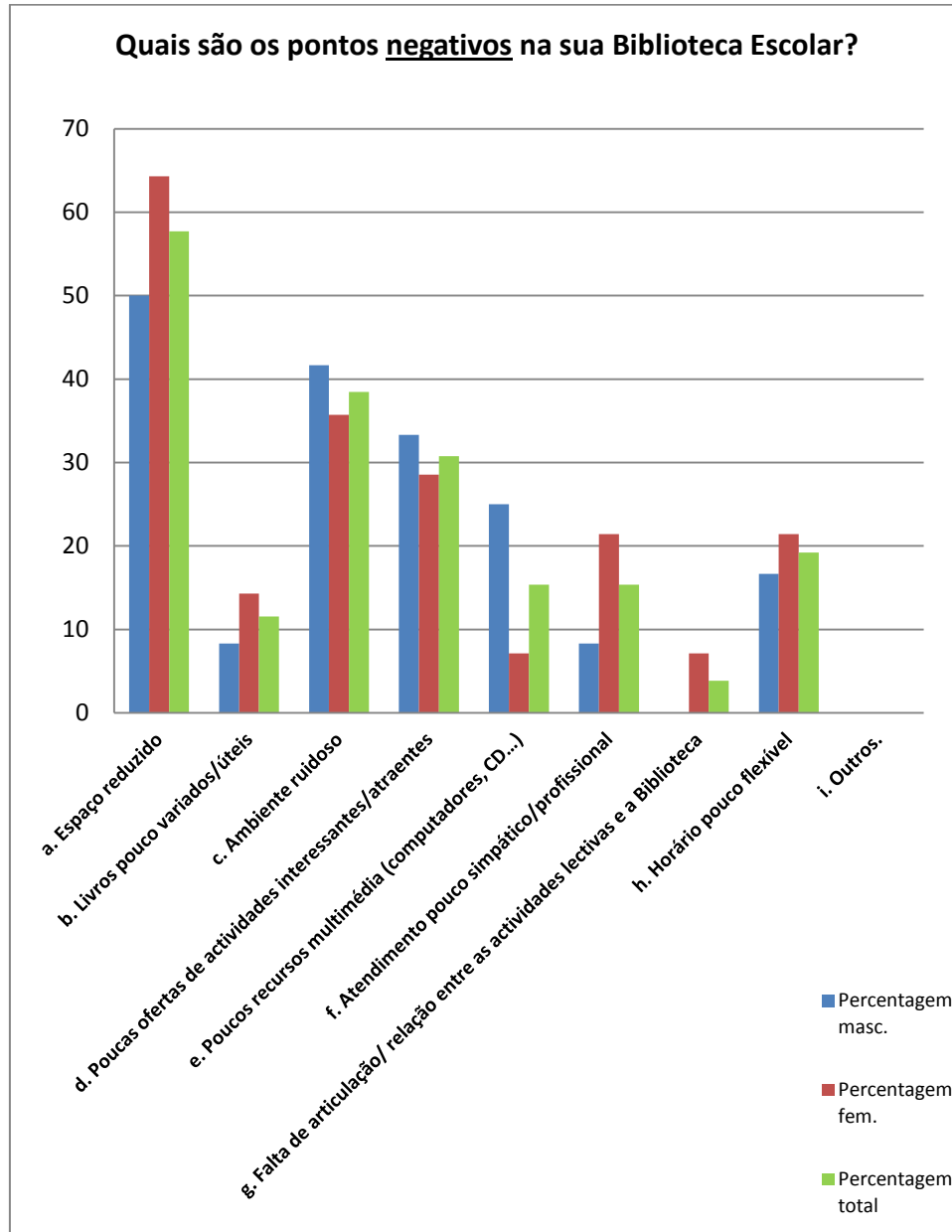
Infelizmente esta questão, embora tenha obtido respostas, estas não foram conclusivas, uma vez que os inquiridos que afirmaram não as frequentar escusaram-se a explicar essa aversão, respondendo que não gostam de frequentá-las ou que têm “outras preferências”³⁴ (vd. gráfico 59, anexo 3).

Pretendeu-se saber igualmente a opinião dos alunos acerca da sua biblioteca escolar, quais os pontos positivos e quais os pontos negativos desta.

³⁴ Curiosamente, alguns dos que responderam que as frequentavam também responderam a esta questão, e na sua maioria responderam que preferem comprar os seus próprios livros. Caso se considerassem estes resultados tal não afectaria o resultado final, que continuaria a ser a evasiva “não gosta de frequentar bibliotecas”.

Pela negativa, destaca-se o espaço reduzido (cerca de 60%), o ambiente ruidoso (cerca de 40%) e a falta de actividades interessantes (por volta de 30%). Pela positiva, a flexibilidade do horário (mais de 50%), os recursos multimédia existentes (mais de 40%) e o bom ambiente (mais de 40%), agradam particularmente (vd. gráficos 15 e 16).

Gráfico 15

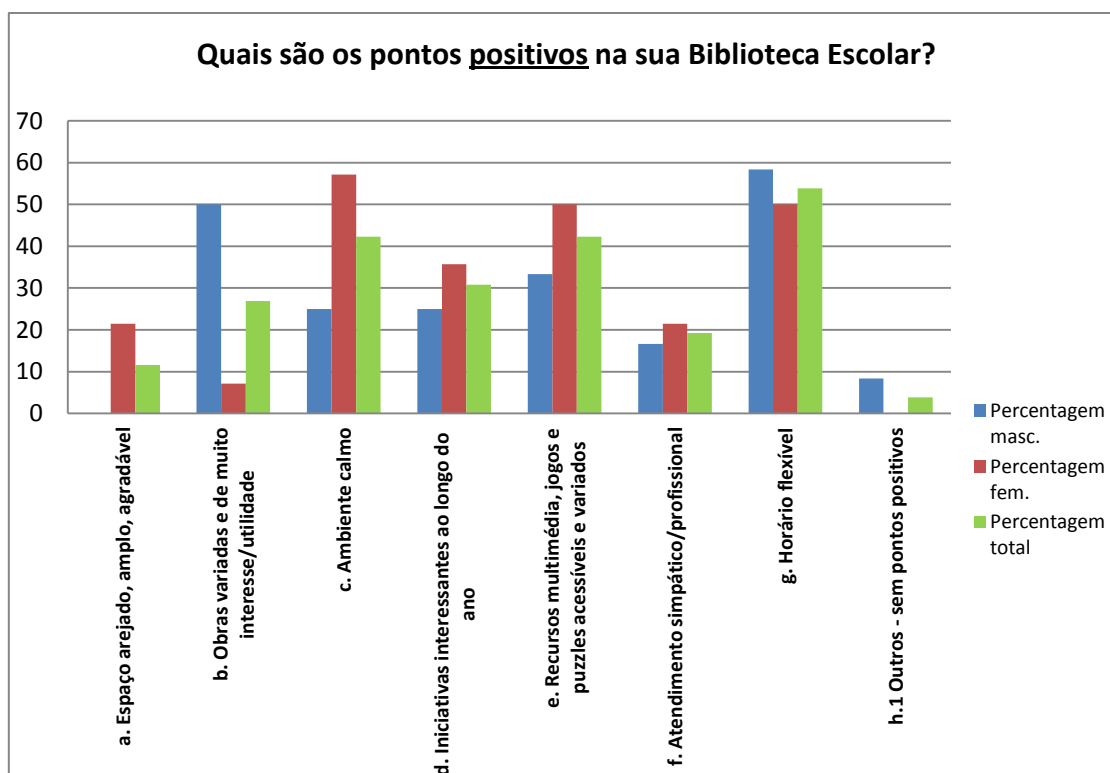


É notória a contradição. Os mesmos 40% que consideraram o ambiente da biblioteca mau, consideram-no bom. Mais: caso se eliminasse esta hipótese por anulação mútua (a percentagem dos que gostam e dos que não gostam do mesmo aspecto é muito semelhante), e se considerasse o seguinte, o problema voltava a acontecer, uma vez que o quarto aspecto mais criticado é a falta de recursos multimédia. Acontece em praticamente todas as hipóteses, a percentagem dos que criticam

determinado aspecto é sensivelmente a mesma daqueles que o elogiam. Deste modo, como as únicas excepções a esta contradição são o espaço reduzido e a flexibilidade de horário, dever-se-ão considerar estes como os aspectos negativo e positivo respectivamente.

Por género, as raparigas criticam o espaço pequeno da biblioteca e os rapazes concordam, mas criticam o ambiente ruidoso e a fraca oferta de actividades interessantes (no que são acompanhados pelas suas colegas). Aplaudem estes a flexibilidade do horário (no que são acompanhados pelas raparigas), e a variedade de obras e o seu interesse, enquanto as raparigas elogiam o ambiente calmo da biblioteca e os recursos multimédia (vd. gráfico 16).

Gráfico 16



O que pretendem os alunos da sua biblioteca escolar?

Principalmente pretendem que esta promova concursos, jogos e prémios sobre leitura (cerca de 80% das raparigas e 65% do total), mas também actividades lúdicas relacionadas com livros e autores (65% dos rapazes e perto de 60% do total de inquiridos). A promoção de clubes de leitura (cerca de 45%) e o lançamento de um boletim informativo sobre as actividades realizadas e a realizar na biblioteca (cerca de 1/3 dos inquiridos) também são apreciadas.

Por género as raparigas são as maiores adeptas de concursos e prémios de leitura enquanto que os rapazes pretendem actividades lúdicas relacionadas com os livros e os autores e elas do boletim de actividades. (vd. gráfico 60, anexo 3).

É notória, nesta questão, a opção por actividades de carácter realmente lúdico: prémios, actividades de educação informal. Tudo o que se assemelhe a divertimento e prémios é escolhido, com as iniciativas relacionadas com o multimédia e com a *internet* a obterem apenas 30% das preferências dos inquiridos graças a uma possível não compreensão do que se pretendia com “sitos da *internet*”.

Dado isto, estes deveriam ser alunos satisfeitos, uma vez que a actividade mais apreciada é também a que os inquiridos mais vezes referem ser levada a cabo: a realização de concursos e prémios de leitura (50% do total de inquiridos e mais de 60% das raparigas).

Através desta questão entendem-se como pouco fundamentadas as críticas à falta de suportes multimédia, que são aqui a segunda resposta mais votada (mais de 40% do total de inquiridos e 50% das raparigas), que além de mais, podem ser levados para casa (50% das raparigas e 40% do total). A sede tecnológica desta geração não parece conhecer limites.

Outra das iniciativas que é realizada nesta escola e que os alunos mais recordam é a realização de feiras do livro (assinalada por cerca de 40% dos inquiridos). Nesta questão são quase sempre as raparigas quem mais actividades realizadas recordam (vd. gráfico 61, anexo 3).

Cabe aqui referir que todos os inquiridos responderam a estas questões relacionadas com a sua biblioteca escolar, mesmo os que não frequentam bibliotecas, denotando a sua incapacidade para compreender instruções escritas.

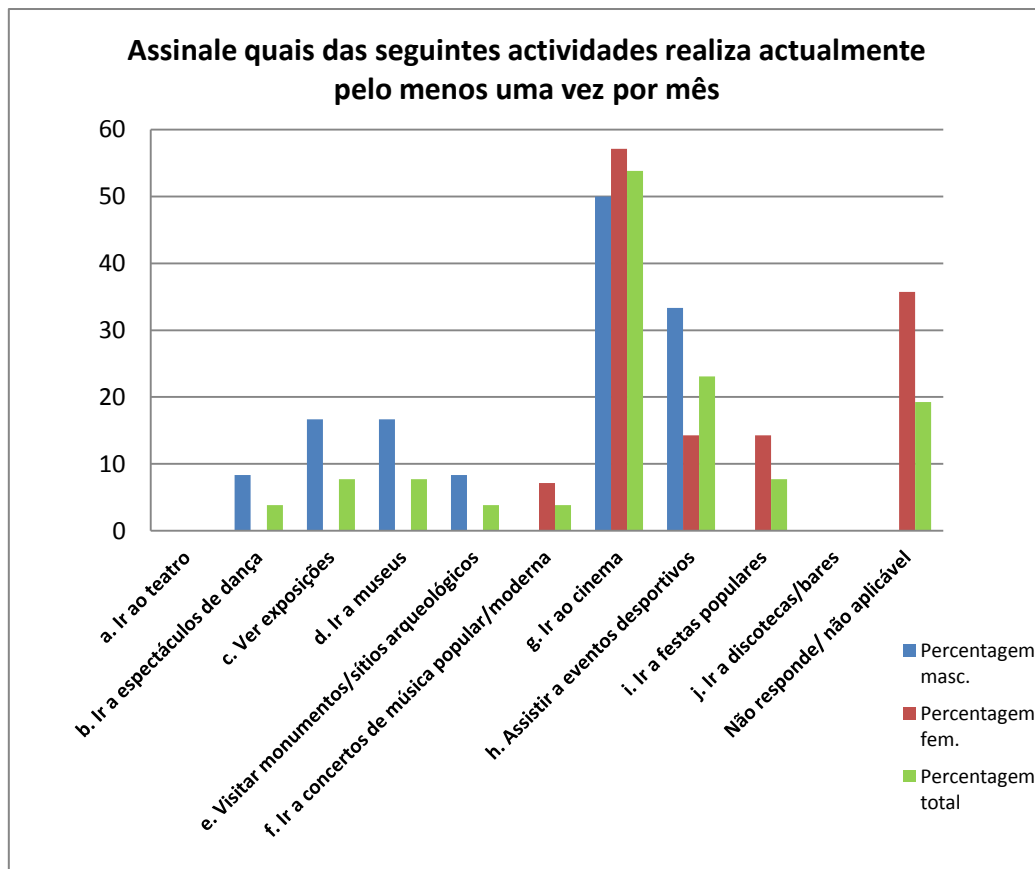
No campo das práticas culturais dos alunos, o cinema é de longe a actividade mais realizada mensalmente (mais de 50% dos inquiridos e 55% das raparigas). No caso masculino, a assistência a eventos desportivos também tem um peso apreciável (cerca de 30% no caso masculino e mais de 20% do total de inquiridos), mas nunca tão grande (35%) como o de raparigas que não realizam nenhuma actividade cultural elencada (opção que nenhum rapaz assinala).

São eles (exclusivamente) quem frequenta exposições, museus, espectáculos de dança, e monumentos (por esta ordem), sendo elas as frequentadoras exclusivas (mas, em menor grau, que os rapazes em qualquer uma das opções) dos concertos de música popular ou moderna (mas nunca mais de 15%).

É com surpresa que se regista que nenhum dos inquiridos frequenta discotecas ou bares, ao invés do que é popularmente veiculado sobre a precocidade dos frequentadores destes espaços (vd. gráfico 17).

São, na verdade, actividades bastante limitadas e é bastante desanimador observar valores tão baixos de frequência de eventos culturais como museus ou monumentos. Praticamente sem surpresa, o teatro não obteve uma única resposta.

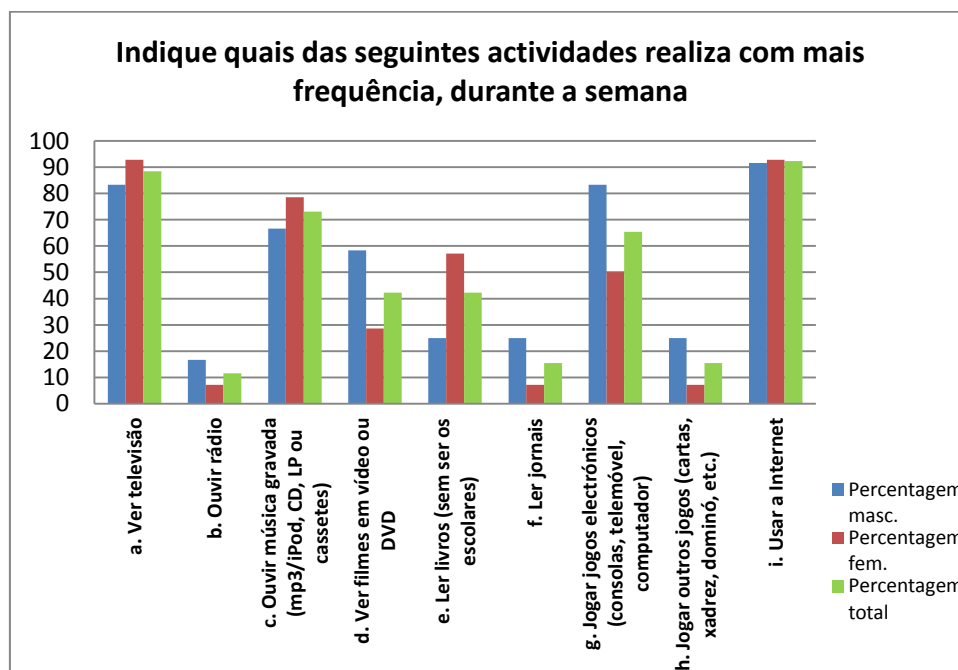
Gráfico 17



Durante a semana, a *internet* (com mais de 90% das raparigas a usá-la e sensivelmente o mesmo valor de rapazes), e a televisão (83% masculino e 92% feminino) são, a par com os jogos electrónicos no caso masculino (com 83% vs. 50% feminino) e a audição de música gravada no caso feminino (quase 80% contra 66% masculino), as actividades mais vezes realizadas.

Por comparação, os livros não escolares estão também bastante bem classificados no lado feminino (com 57% das raparigas a afirmar lê-los) enquanto que os jornais apenas têm semanalmente o mesmo público masculino dos livros – 25% (vd. gráfico 18).

Gráfico 18



Na televisão, o tipo de programa mais visto é, de longe, os filmes, que fidelizam quase 92% dos rapazes e 71% das raparigas. Com praticamente metade da popularidade, as séries estrangeiras e portuguesas, assim como as telenovelas, conquistam entre 42% e 57% (o valor mais alto corresponde às séries) das preferências femininas e entre 25% e 42% das masculinas. No caso masculino, os programas desportivos captam a atenção de 57% dos inquiridos.

Saliente-se a curiosidade de serem quase três vezes mais os rapazes que vêm *reality-shows* e *talk-shows* (41% contra 14%) que as raparigas, ao contrário de tudo o que se crê. São, pelo contrário, as raparigas as mais fiéis espectadoras dos telejornais, com quase 43% das inquiridas a referir que a estes assistem.

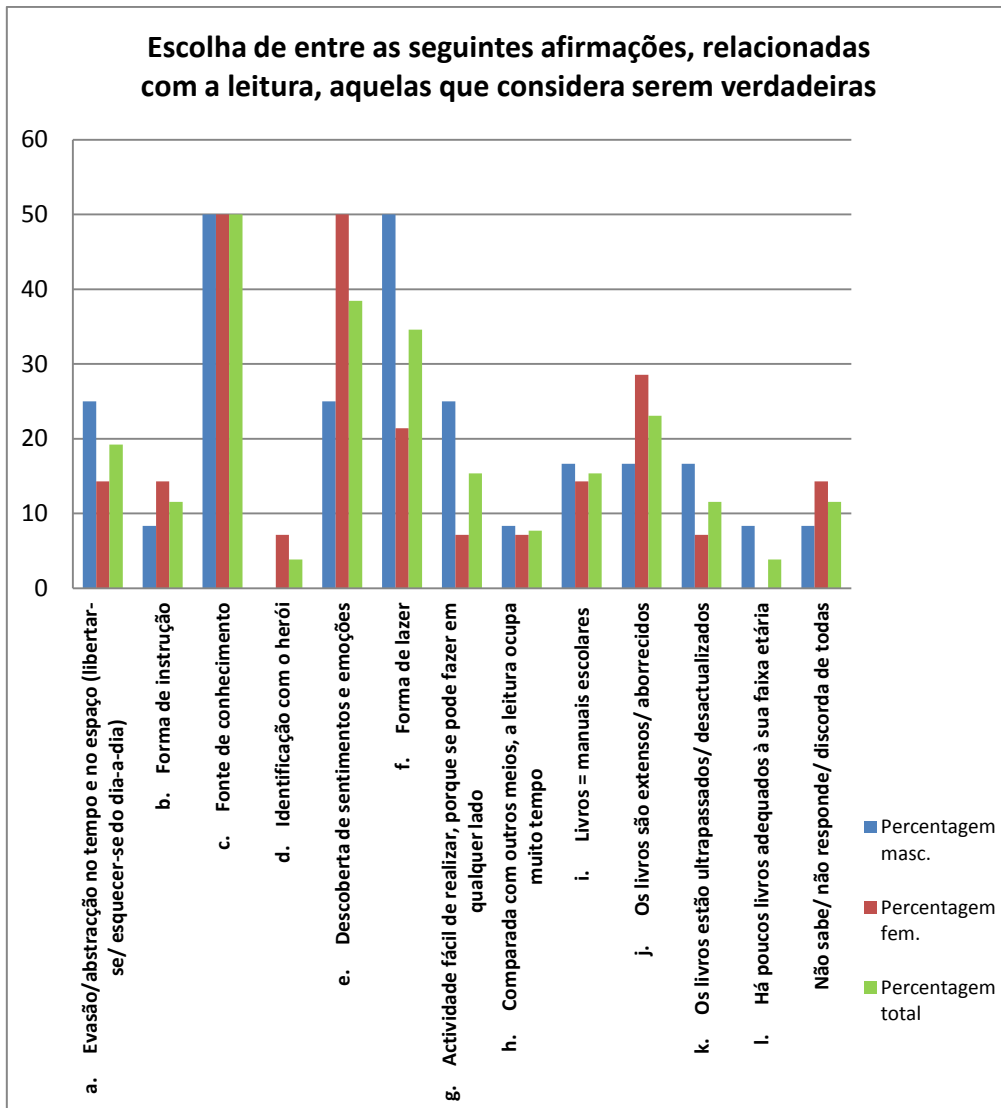
Pelo lado negativo, os debates e as entrevistas têm o mesmo apelo junto dos inquiridos que os programas sobre actualidade literária ou os programas religiosos – zero. Pelo lado positivo, salienta-se que nenhum dos inquiridos referiu não ter televisão. (vd. gráfico 62, anexo 3).

Mas o que representa para estes alunos a leitura? O que os leva a ler? O que

pensam dos livros?

A divisão de género é notável: para 50% dos rapazes e raparigas, os livros são fonte de conhecimento, mas se para as raparigas estes permitem a descoberta de sentimentos e emoções (50%), para a mesma percentagem de rapazes a leitura é uma forma de lazer (vd. gráfico 19).

Gráfico 19

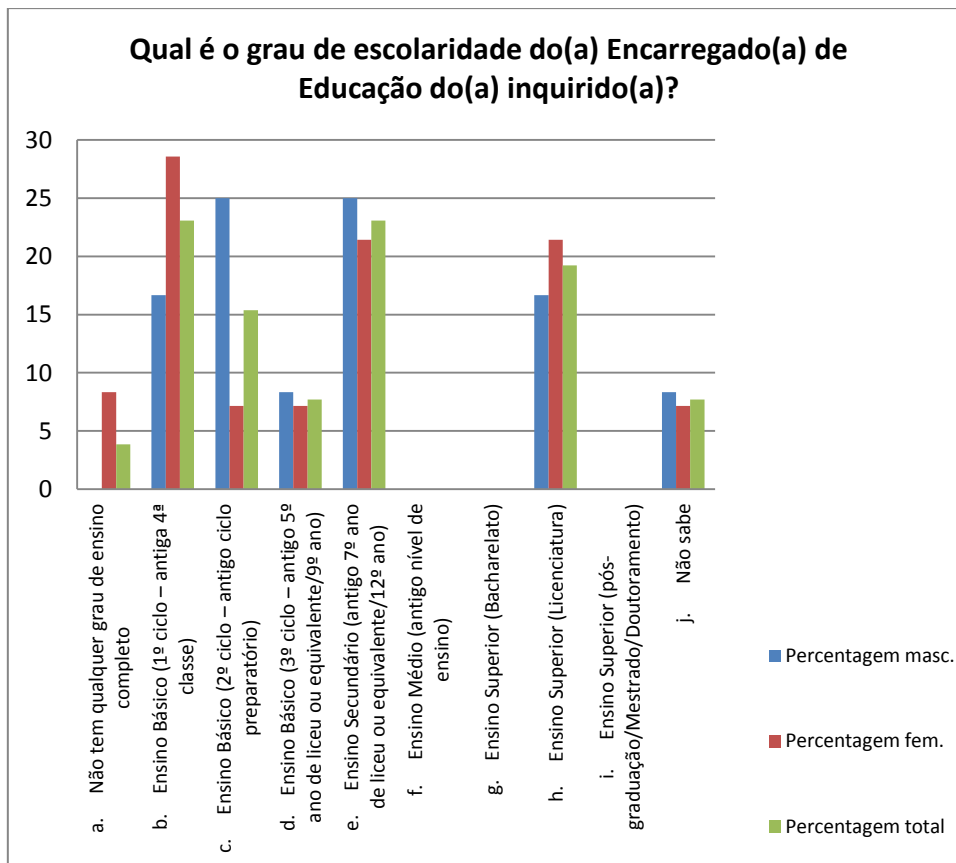


Se para ¼ dos rapazes a leitura é uma forma de abstracção, de se libertarem do quotidiano, e consideram a leitura uma actividade fácil de realizar porque se pode fazer em qualquer lado, para quase 30% das raparigas, os livros são extensos e maçadores, e novamente 16% dos rapazes (sensivelmente o mesmo que as raparigas) associam a leitura aos livros escolares, afirmando igualmente que os livros estão ultrapassados e desactualizados (no caso feminino 7%). 15% das raparigas não respondem a esta questão por não saber ou por discordar de todas as afirmações produzidas e quase 10%

dos rapazes desconhecem ou negam haver livros adequados à sua idade (vd. gráfico 19).

No tocante às qualificações académicas dos Encarregados de Educação há uma clivagem impressionante: 23% têm a Escola Primária, 23% o Ensino Secundário e 20% a Licenciatura. Não há ninguém com uma formação além da licenciatura (vd. gráfico 20).

Gráfico 20



Os rapazes têm, na sua maioria, Encarregados de Educação menos qualificados academicamente que as raparigas: 41% têm o Ensino Secundário ou Superior, contra os 43% daquelas cujos pais apenas têm até ao Terceiro Ciclo e 50% dos rapazes cujos progenitores têm até ao Terceiro Ciclo. 35% das raparigas têm Encarregados de Educação com o 2º ciclo ou menos e 42% tem Encarregados de Educação com o Ensino Secundário ou Superior, sensivelmente o mesmo que aquelas que têm Encarregados de Educação com formação até ao Terceiro Ciclo.

É todavia do lado feminino que aparece o caso único de um Encarregados de Educação sem qualquer grau de ensino completo.

Mais de 60% dos inquiridos são trabalhadores por conta de outrem, e os

desempregados são a segunda maior fatia, atingindo os 20% (quase 30% no caso feminino). As domésticas são mais de o dobro dos trabalhadores por conta própria sem pessoal ao serviço, e têm o mesmo peso que aqueles cuja condição perante o trabalho se desconhece. Não há trabalhadores por conta própria com pessoal ao serviço nem reformados, de acordo com os inquiridos. Encontra-se ainda um caso de uma família de acolhimento, que de acordo com o inquérito quer da acolhida quer da própria família de acolhimento, exercem esta função a tempo completo (vd. gráfico 63, anexo 3).

Cabe aqui salientar que 1/5 dos inquiridos – a maior fatia – desconhece a profissão do Encarregados de Educação. Em termos absolutos, 25% dos rapazes têm Encarregados de Educação que são empregados do comércio (valendo um pouco mais de 10% do total dos inquiridos), e os empregados em cafés ou em refeitórios, o que corresponde a cerca de 15% do total, sensivelmente o mesmo peso que obtêm do lado feminino, os professores ou as tarefeiras, ou do lado masculino, os empregados de escritório (vd. gráfico 64, anexo 3).

A formação dos Encarregados de Educação não é forçosamente sinónimo de melhores resultados neste inquérito. Obtiveram-se excelentes resultados nos inquéritos respondidos por aqueles cujos Encarregados de Educação têm cursos superiores (embora um deles seja dos piores do estudo), mas também daqueles que têm formação a níveis mais baixos.

Alguns dos melhores inquéritos são respondidos por alunos que têm Encarregados de Educação que trabalham na área comercial (7%), tarefeiras (3%), empregados de café, de escritório ou domésticas (7% do total de inquiridos). Os melhores resultados, no entanto, são obtidos por um aluno cujo Encarregado de Educação é vendedor, por uma aluna cujo Encarregado de Educação é enfermeiro e por duas alunas cujos Encarregados de Educação são professores, ou seja, com formação superior³⁵.

Os piores resultados vêm dos educandos de um professor³⁶, de empregados de

³⁵ O caso do encarregado de educação que é vendedor, ver-se-á que tem bacharelato e não apenas o ensino secundário.

³⁶ Este é um caso curioso, dado que os maus resultados podem ser devidos à difícil idade do inquirido, que demonstra um desinteresse pela escola facilmente identificável como desafio ao *establishment*. Gostava de ler, mas deixou de gostar “porque sim”, não vai a bibliotecas porque não gosta, não lê jornais porque não vê interesse...

café ou fabril, ou ainda de profissão desconhecida, necessariamente com formação escolar mais baixa.

Confirma-se, deste modo, que o ambiente familiar ajuda a perpetuar-se muito o sucesso.

2.4 Resultados do inquérito aos pais e Encarregados de Educação

Neste inquérito conseguiu-se – graças à incansável disponibilidade da Directora de Turma – obter a resposta, não só dos Encarregados de Educação, como também – em alguns casos – do outro progenitor, obtendo-se assim uma imagem mais clara do ambiente em que os alunos inquiridos vivem.

Gráfico 21

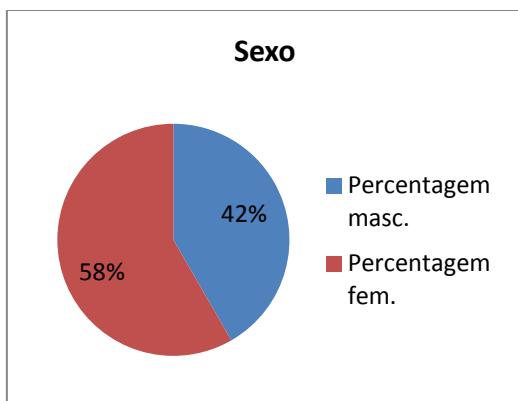
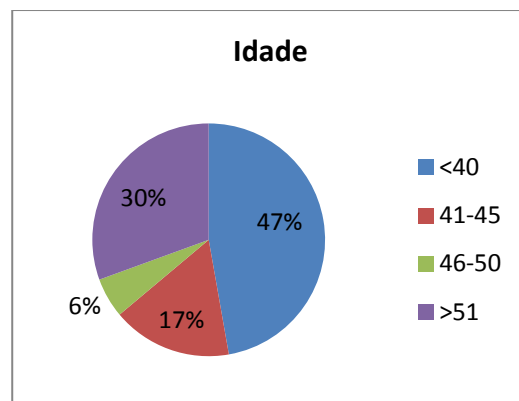
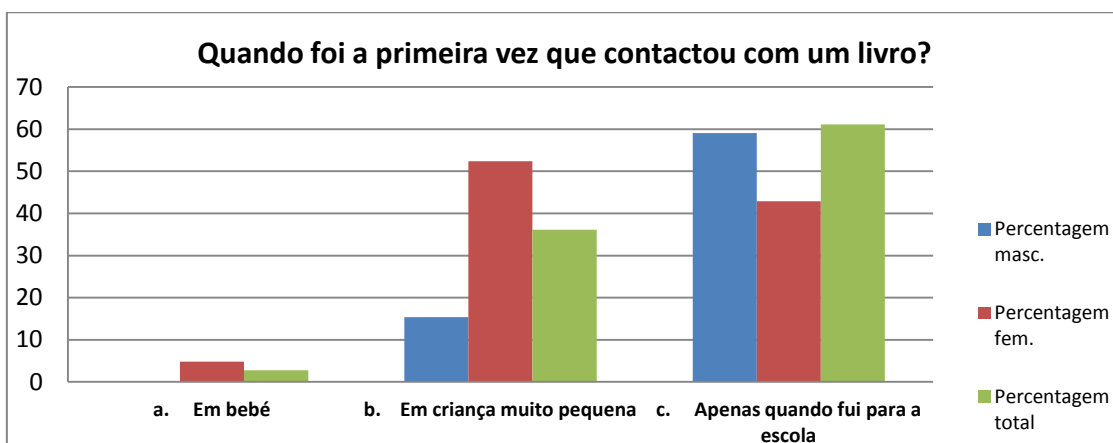


Gráfico 22



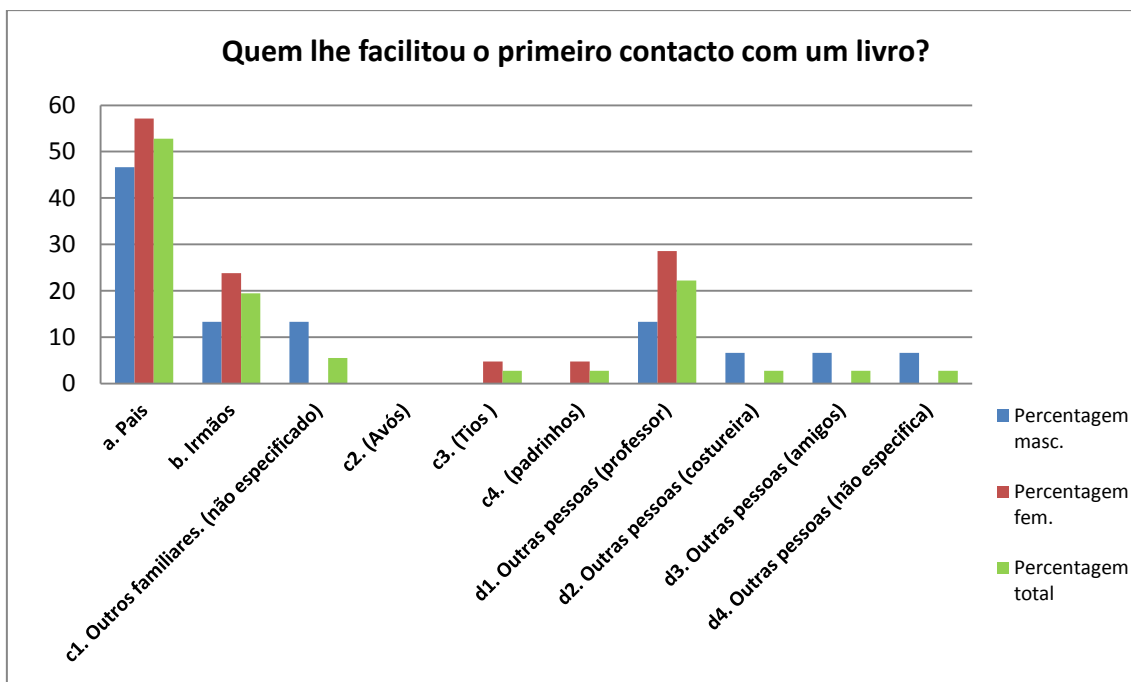
De novo o sexo feminino constitui grande a maioria dos inquiridos, que se dividem muito entre os que têm menos de 40 anos e os que passam dos 51. É deste modo notório o grande número de pais e encarregados de educação que tiveram os seus filhos antes dos 27 anos ou depois dos 35 (vd. gráficos 21 e 22).

Gráfico 23



É impressionante a evolução de uma geração para a outra. Se a esmagadora maioria dos alunos contactou com os livros ainda em criança, mais de 60% dos pais e Encarregados de Educação apenas tiveram acesso a estes quando foram para a escola. São as mulheres quem tem melhores resultados, com alguns casos – esporádicos ainda assim – de contacto com livros ainda em bebé, e mais de metade ainda contactou com eles antes de ir para a escola (vd. gráfico 23).

Gráfico 24



Quando questionados sobre quem lhes permitiu o contacto com o primeiro livro, 46% dos inquiridos (57% no caso feminino) recordam os pais, mas quase 20% (perto de 30% no caso feminino) recordam-se da sua professora primária e apenas 17% os irmãos (13% no caso masculino e 24% no caso feminino). Apenas as mulheres recordam tios e padrinhos e os homens outros familiares que não especificam e outras pessoas amigas³⁷ (vd. gráfico 24).

É sem surpresa que os avós não são mencionados. Se a geração dos pais já conhecia as dificuldades que aqui se revelam, muito mais difícil seria a situação dos avós, sem qualquer dúvida na sua grande maioria, analfabetos³⁸.

Quanto ao incentivo à leitura, a clivagem masculino/feminino volta a fazer-se sentir, com 40% os homens a não se recordar de ninguém que os tivesse incentivado a

³⁷ É tocante o caso do inquirido que refere a costureira que lhe fez o saco para levar para a escola.

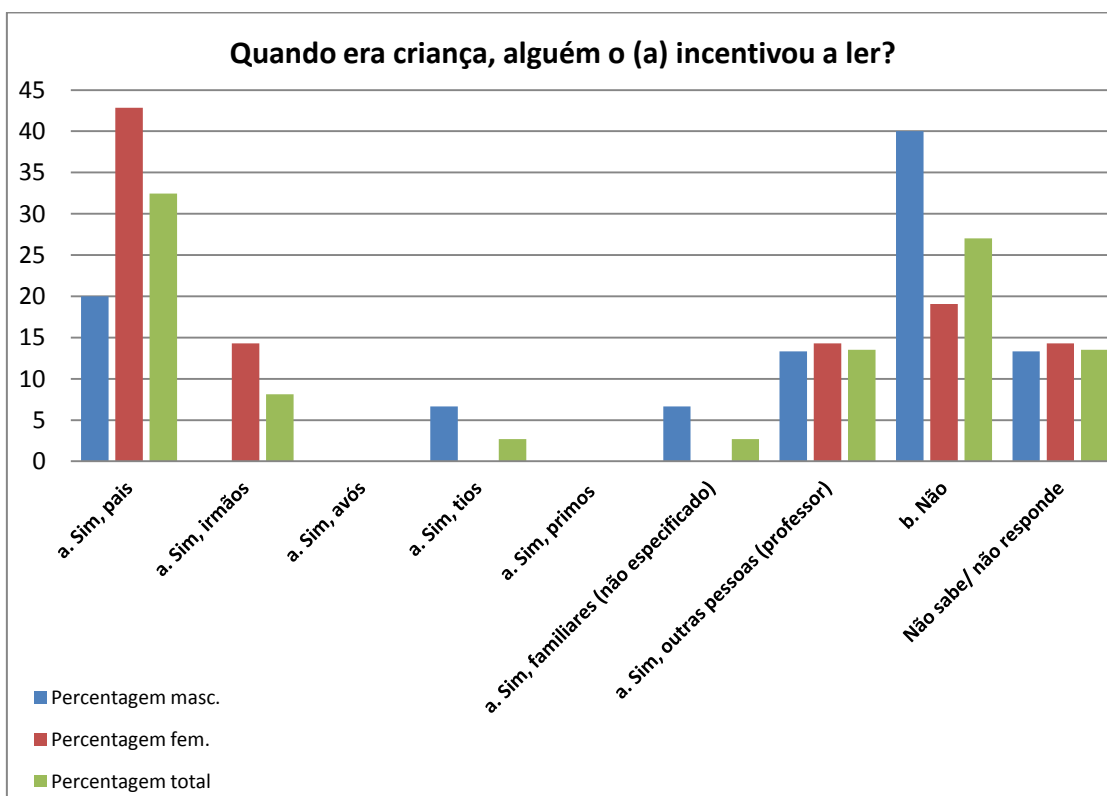
³⁸ Considerando que o inquirido médio tenha 45 anos, e dando 20 de diferença média entre pais e filhos, teremos avós com 85 anos, logo de uma geração onde o analfabetismo era ainda bastante frequente.

ler (mais de 50% se se acrescentar os que não sabem ou não respondem), e com mais de 40% das mulheres a recordarem os pais (contra apenas 20% dos homens) como responsáveis por esse incentivo, mas ¼ também não conheceu ninguém que lhe desse incentivo para ler enquanto pequena (quase 1/3 se acrescentarmos as que não sabem ou não respondem).

Os professores foram, logo a seguir aos pais, os maiores responsáveis pelo gosto pela leitura por parte dos inquiridos. De novo, os avós não contribuem para esta aprendizagem (vd. gráfico 25).

São valores impressionantes: 40% da população masculina e 1/3 da feminina não foi incentivada a ler em pequena. Como se pode esperar bons níveis de literacia nestas condições? Como se pode esperar que uma população assim consiga avançar para literacias mais complexas?

Gráfico 25



Esse incentivo foi conseguido através da leitura de livros (mais 40% total dos inquiridos, e mais de 50% das respondentes), falando de livros (cerca de 38% do total de inquiridos e quase 45% dos inquiridos do sexo masculino) e através da oferta de livros (apenas no caso feminino, em praticamente 30% das respostas). São igualmente as mulheres, as únicas a referir a ida a bibliotecas como parte desse incentivo. Nenhum

dos inquiridos refere a ida a livrarias, enquanto cerca de 7% não sabem como os incentivaram a ler (vd. gráfico 65, anexo 4).

O contexto familiar dos inquiridos também não aparenta ter sido famoso: 20% dos homens referem nunca ter visto os pais a ler, o que denota terem vivido num ambiente familiar de pobreza e/ou analfabetismo. Tal representa 11% do total das respostas a esta questão, mas não deve ser descurado. Mesmo se quase 20% dos inquiridos (apenas mulheres) dizem ter visto os pais a ler muitas vezes e mais de 40% (53% no caso masculino) algumas vezes. 25% dos inquiridos de ambos os sexos alegam tê-los visto a ler esporadicamente (vd. gráfico 26).

Gráfico 26

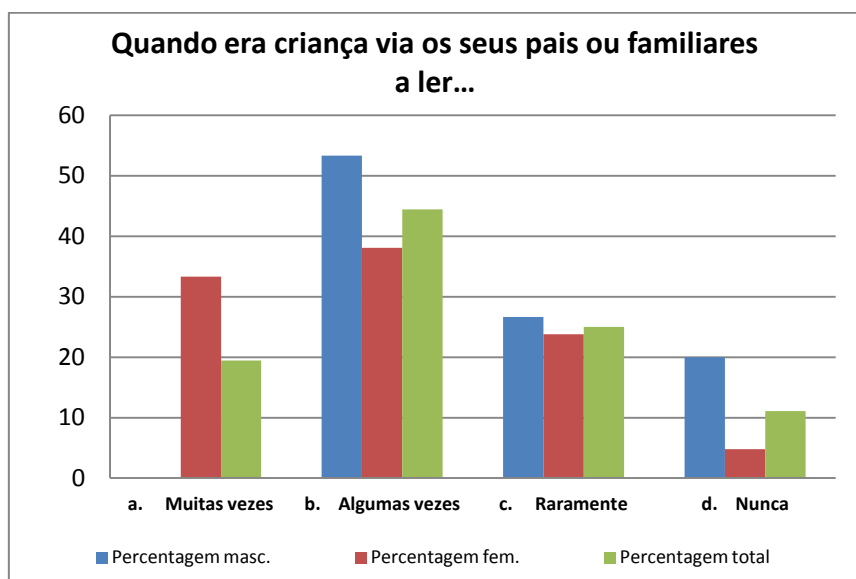
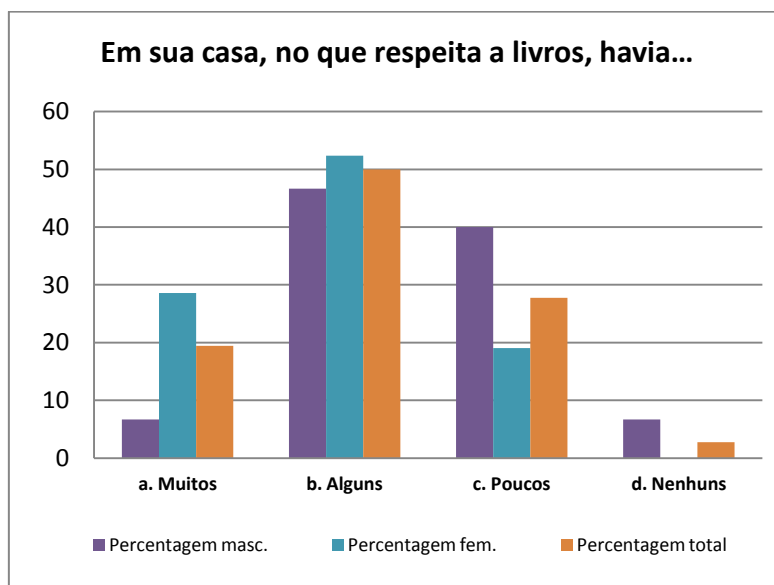


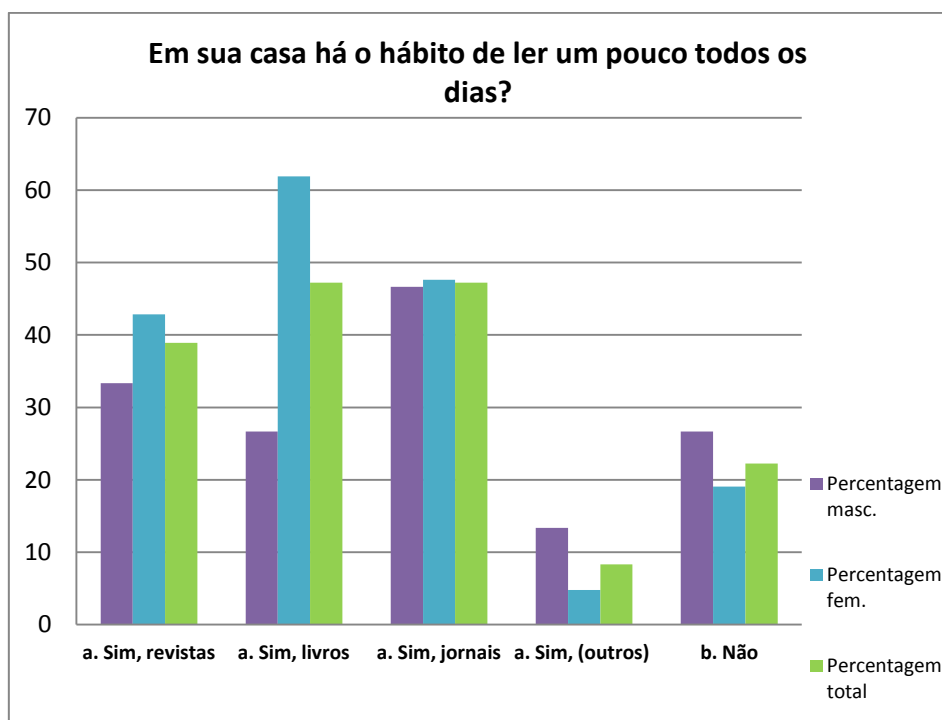
Gráfico 27



Estes resultados reflectem um pouco a quantidade de livros que existiam em casa dos pais dos inquiridos. Sensivelmente 20% dizem que havia muitos e metade dos inquiridos referem que existiam alguns, enquanto que 40% dos homens referem que havia poucos; 6% dos homens referem mesmo não se recordar de haver livros de todo, o que confirma a pobreza e o analfabetismo que a questão anterior dera a entender. De salientar, que são as mulheres quem tem nesta questão os melhores resultados com mais de 80% a responderem que em casa dos pais havia alguns ou mesmo muitos livros – contra 60% no caso masculino e os perto de 45% de homens que tinham poucos ou nenhuns (vd. gráfico 27).

No presente, a maioria dos inquiridos alega ter o hábito de ler livros e jornais, maioritariamente (cerca de 47% cada), mas também revistas (ligeiramente abaixo dos 40%). São novamente as mulheres quem mais afirma ler quotidianamente: mais de 60% declaram ler livros e 48% jornais, o único item em que os inquiridos do sexo masculino estão mais próximos dos níveis de leitura das mulheres (vd. gráfico 28).

Gráfico 28



São com efeito os homens quem tem os resultados menos abonatórios nessa questão, com apenas ¼ dos inquiridos deste sexo a alegar ler diariamente livros e com a mesma percentagem de respostas declarando não ter o hábito de ler quotidianamente. Nem sms, nem legendas, nem cartas... (pouco mais de 13% dos homens e menos de 5% das mulheres).

Gráfico 29

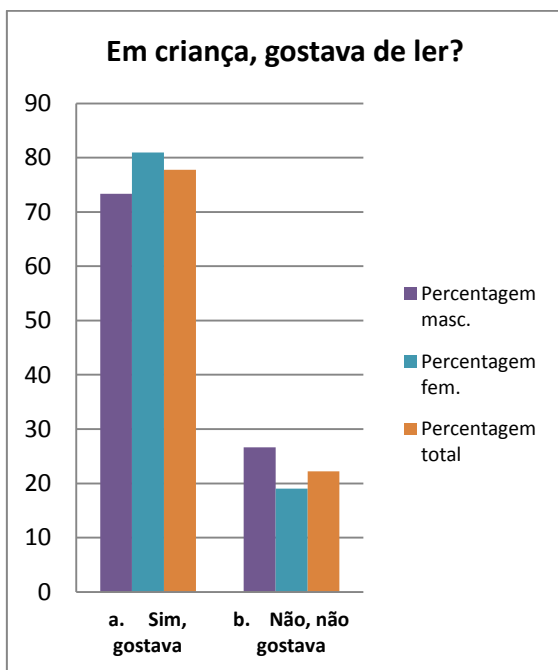
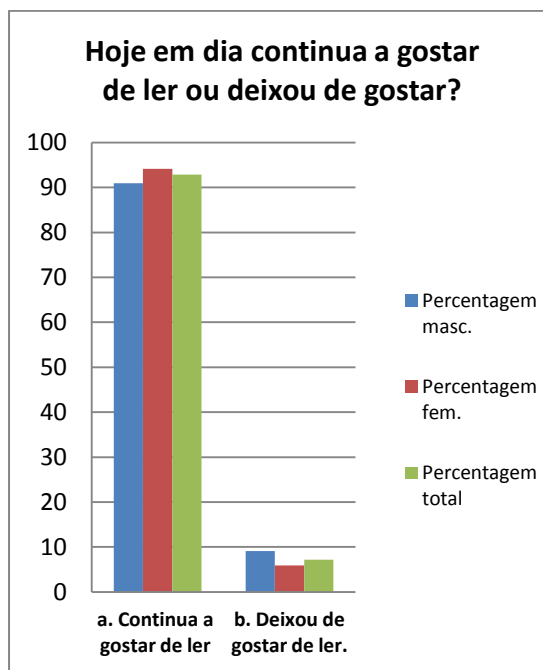


Gráfico 30



Quando questionados se em crianças gostavam de ler, quase 80% dos inquiridos respondem afirmativamente (mais as mulheres do que os homens), contra cerca de 25% de homens que não gostavam (vd. gráfico 29). De novo, são as mulheres quem obtém melhores resultados.

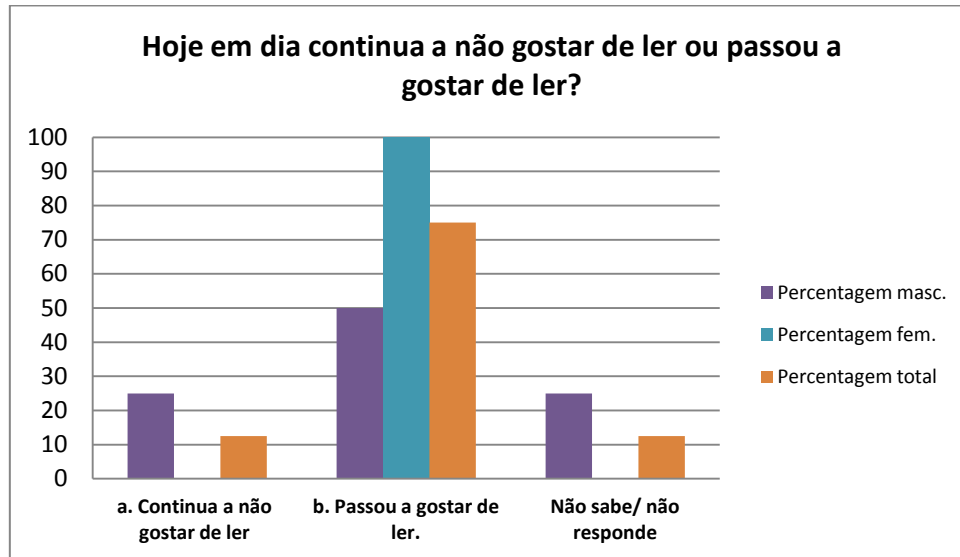
Dos que gostavam de ler em crianças, mais de 90% continuam a gostar, mas perderam-se quase 10% dos homens e mais de 5% das mulheres para o grupo dos que não gostam de ler (vd gráfico 30)³⁹.

As razões para não gostar de ler em pequeno são várias, mas uma se destaca, principalmente nos homens: ter de começar a trabalhar muito cedo – 100% dos inquiridos do sexo masculino, que em pequenos não gostavam de ler referem essa razão, representando mais de 30% do total dos inquiridos. Esta razão não é apontada pelas mulheres (vd. gráfico 66, anexo 4). No caso feminino, é a escola quem é responsabilizada pelo facto de não gostarem de ler – 75% das inquiridas. Outras razões apontadas são, no caso feminino, gostar mais de brincar e a falta de incentivo familiar (ambas com 25% de respostas), esta última razão também apontada pela mesma percentagem de homens, que também na mesma percentagem consideravam ler um aborrecimento. Novamente, ninguém admite não gostar de ler por não entender os livros, recusando assumir dificuldades de leitura (vd. gráfico 66, anexo 4).

³⁹ Um dos inquiridos afirma que já não precisa de ler e outro que não tem tempo.

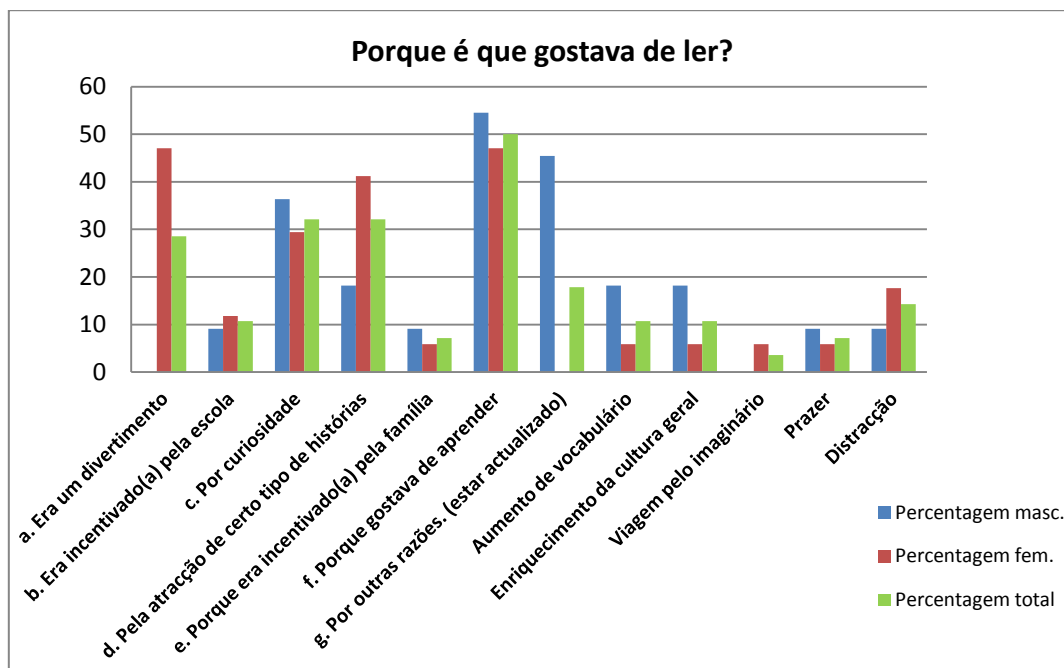
No presente, as inquiridas que não gostavam de ler foram conquistadas pela leitura (100%), contra 50% dos homens que passaram a gostar também. Apenas 25% dos homens continuam a não gostar (vd. gráfico 31).

Gráfico 31



Quanto às motivações para gostar de ler em pequeno, destacam-se várias: primeiramente o gosto por aprender (50% dos inquiridos assinalam esta hipótese, e mais os homens do que as mulheres), a atracção pelas histórias e incentivo por parte da família (cerca de 1/3 dos inquiridos, mas principalmente no caso feminino) e a curiosidade – cerca de 1/3 dos inquiridos, mas no caso masculino principalmente (vd. gráfico 32).

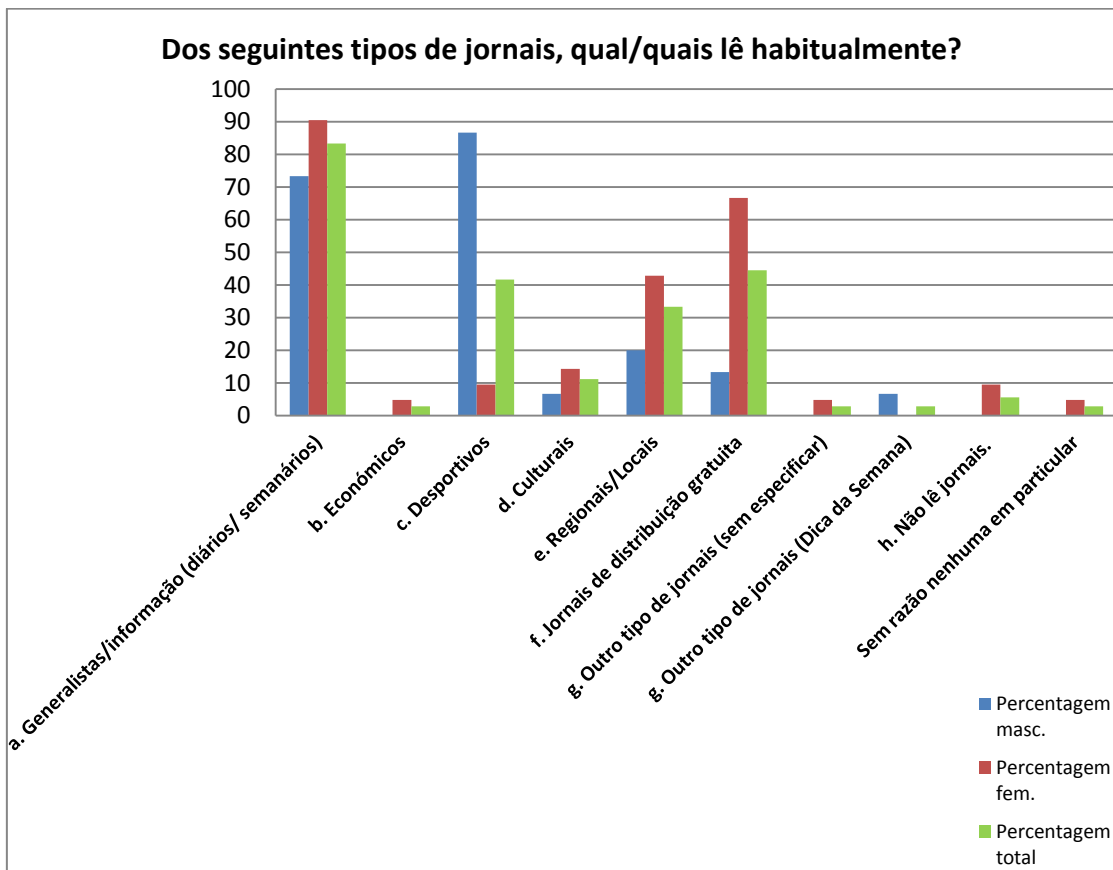
Gráfico 32



Outras razões apontadas, variam com o sexo, com as mulheres a responderem frequentemente que gostavam de ler por divertimento e os homens por gostarem de estar actualizados (ambas com quase 50% de respostas). Menos frequentes, mas igualmente consideráveis são as hipóteses de aumento do vocabulário e da cultura geral (caso masculino, com quase 20%) e divertimento (caso feminino com quase 20%). Mas o mais grave é apenas 10% dos inquiridos referirem que a escola teve um papel nesse gosto pela leitura, mas ainda assim melhor do que a família (7%). De quem não foi incentivado a ler, não se pode exigir que seja grande fonte de incentivo também...

No tocante aos jornais que habitualmente lêem, os inquiridos voltam a dividir-se. 84% afirmam ler jornais generalistas (90% no caso das mulheres, contra 70% no dos homens), enquanto que quase 87% dos homens lêem jornais desportivos (mas só 10% das mulheres também o fazem). Em contraponto, as mulheres lêem mais jornais de distribuição gratuita (66%) e jornais locais e regionais – 42% (vd. gráfico 33).

Gráfico 33



Só as mulheres afirmam não ler jornais (10% do total das inquiridas), mas também são as únicas a declarar que lêem jornais económicos e as que mais lêem jornais de carácter cultural (14% contra 6% do sexo masculino).

No geral, a secção mais lida é a secção de problemas sociais, que 75% dos inquiridos alegam ler (80% das mulheres lêem-na contra 66% dos homens). A segunda secção mais lida é inevitavelmente a desportiva, que é lida por 86% dos homens (vd. gráfico 67, anexo 4). As entrevistas são a terceira secção mais lida (principalmente pelas mulheres, com quase 48%), logo seguida da secção de classificados.

São, de resto, as mulheres quem mais lê nos jornais, tendo sempre uma percentagem maior que a dos homens em todas as secções menos – além da desportiva – na secção de meteorologia, publicidade e de programação televisiva (esta exclusivamente masculina). Mesmo secções como política, economia, novas tecnologias são lidas mais por mulheres do que por homens, o que vem ao encontro do que se verificara na questão anterior: as mulheres lêem mais jornais não desportivos do que os homens.

Não obstante, 55% dos inquiridos dizem que esta não é uma prática regular, ou seja, não lêem nem assinam jornais regularmente, atingindo este fenómeno 60% dos homens (vd. gráfico 68, anexo 4).

Dos restantes, cerca de 20% lêem o *Jornal de Notícias* regularmente (atingindo mesmo 20% no caso dos homens e ligeiramente menos no caso das mulheres), e apenas os homens lêem o segundo e terceiro jornais mais citados – *O Jogo* e o *Jornal Espírita* (sem nunca superar mais de 6% de leitores do sexo masculino).

Nas revistas o panorama é bastante semelhante, com mais de 55% dos inquiridos a não assinar nem ler regularmente qualquer revista – fenómeno que sucede com mais de 65% dos inquiridos do sexo masculino e de 47% do sexo feminino (vd. gráfico 69, anexo 4).

Quanto aos que lêem com regularidade ou mesmo assinam, cerca de 27% lêem, maioritariamente, revistas incluídas em jornais, sendo a mais lida a revista *J.*, que fideliza 20% dos homens (e 0% das mulheres), logo seguida da revista de Domingo do *Jornal de Notícias* (sendo a mais lida em termos absolutos) e esta pela revista incluída no mesmo jornal aos Sábados (ambas lidas por mais de 10% dos homens e 10% ou menos das mulheres).

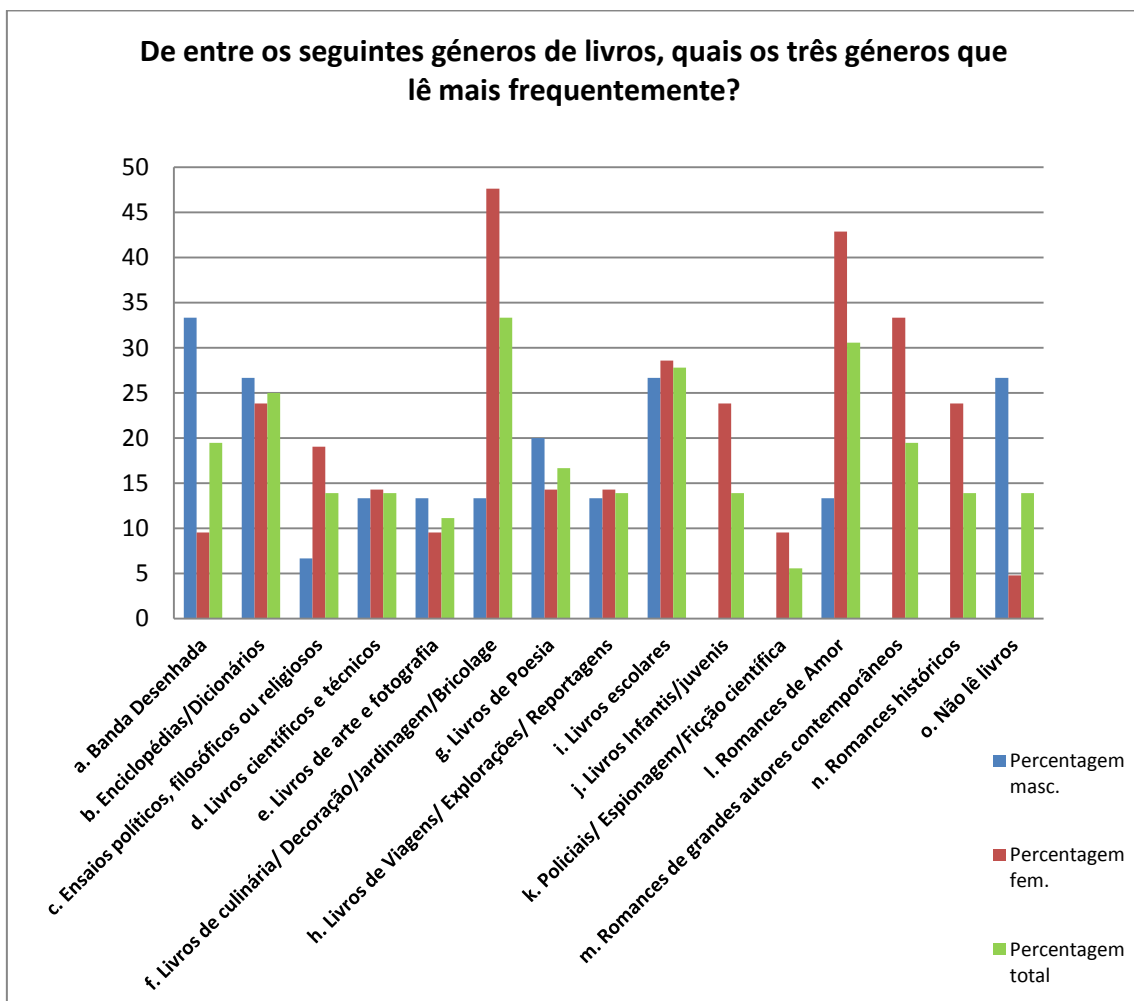
De facto, são as revistas incluídas nos jornais as que os inquiridos mais lêem,

com mais de metade das mulheres inquiridas a declarar lê-las (contra apenas 40% dos homens). O segundo tipo de revista mais lido é o que inclui as revistas de informação geral lidas por quase 40% das mulheres (vd. gráfico 70, anexo 4).

O terceiro tipo de revista é um exclusivo feminino, revistas de moda e decoração, que cativam 47% das inquiridas. 50% dos homens lêem revistas de desporto, automóveis ou motos. Curiosamente, e ao contrário dos seus filhos, os pais/ Encarregados de Educação quase não lêem revistas masculinas (6%, tanto como revistas de bricolage, culinária ou revistas femininas).

No que toca aos livros, o género literário mais lido são os livros de cozinha, decoração ou *bricolage*, lidos por mais de 1/3 dos inquiridos (e mais de 45% das mulheres), logo seguido dos romances de amor – 30% dos inquiridos e mais de 40% dos respondentes do sexo feminino (vd. gráfico 34).

Gráfico 34

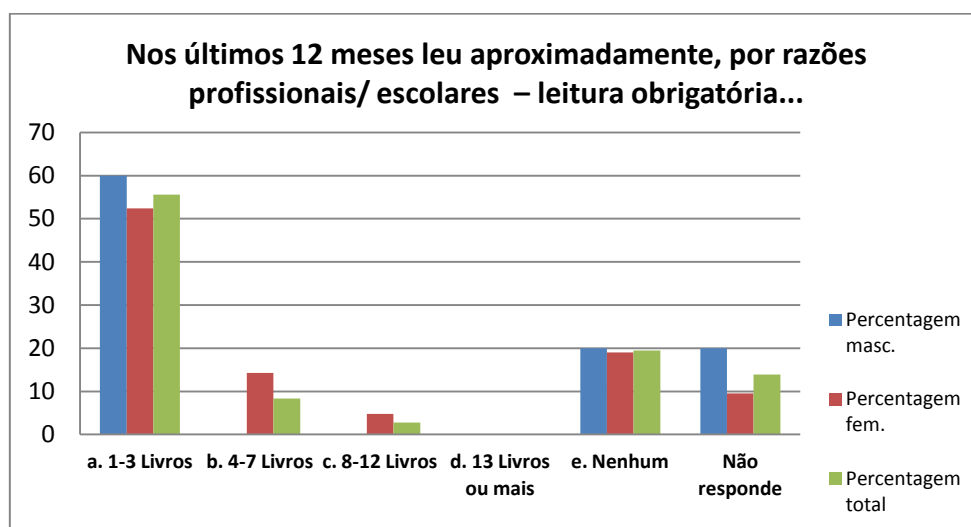


São de resto as mulheres as maiores leitoras, revelando-se as únicas leitoras de livros infanto-juvenis, romances históricos e de grandes autores contemporâneos, e as maiores leitoras (por pequena margem, ainda assim) de livros escolares (o terceiro género mais lido).

Do lado masculino, o género favorito é a banda desenhada, mas os dicionários (juntamente com os livros escolares) também fazem parte do *top3* das leituras destes. São todavia também os homens quem mais alega não ler livros (mais de ¼ dos respondentes, contra 5% de mulheres).

Tal confirmar-se-á na questão seguinte quando 20% dos homens responderão que não leram qualquer livro para a escola ou para o trabalho e quase 50% não leu nenhum livro sem ser obrigado. Estas percentagens seriam ainda maiores se considerados os não respondentes – 40% e cerca de 70%, respectivamente (vd. gráficos 35 e 36).

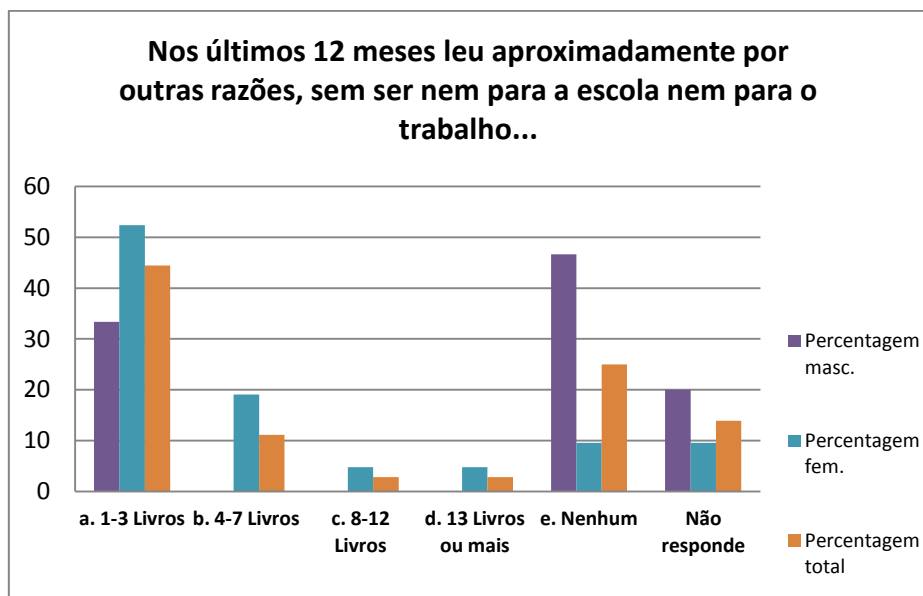
Gráfico 35



De entre os que leram livros por obrigação, 60% apenas leu no máximo três livros, enquanto mais 50% das mulheres também não leram mais do que três livros, mas em contrapartida 14% leram até sete e quase 5% leram até doze livros. A percentagem de respondentes do sexo feminino que não leu um único livro por obrigação também atinge os quase 20%, mas apenas 10% se recusam a responder à questão (vd. gráfico 35).

Novamente nos livros lidos por prazer, as mulheres voltam a ler mais, com 52% a referir ter lido até três livros (contra apenas 1/3 dos homens) e perto de 20% terem lido até sete livros. 4% dizem ter lido até doze livros e outras 4% alegam que foram mais de 13 livros. Nenhum homem leu mais de três livros no último ano (vd. gráfico 36).

Gráfico 36



Somando entre as que não leram e as que não responderam, 18% das mulheres (9% em cada uma das hipóteses) não leu qualquer livro sem ser por obrigação no último ano, resultado francamente melhor do que o obtido do lado masculino (2/3 dos inquiridos do sexo masculino: 66%).

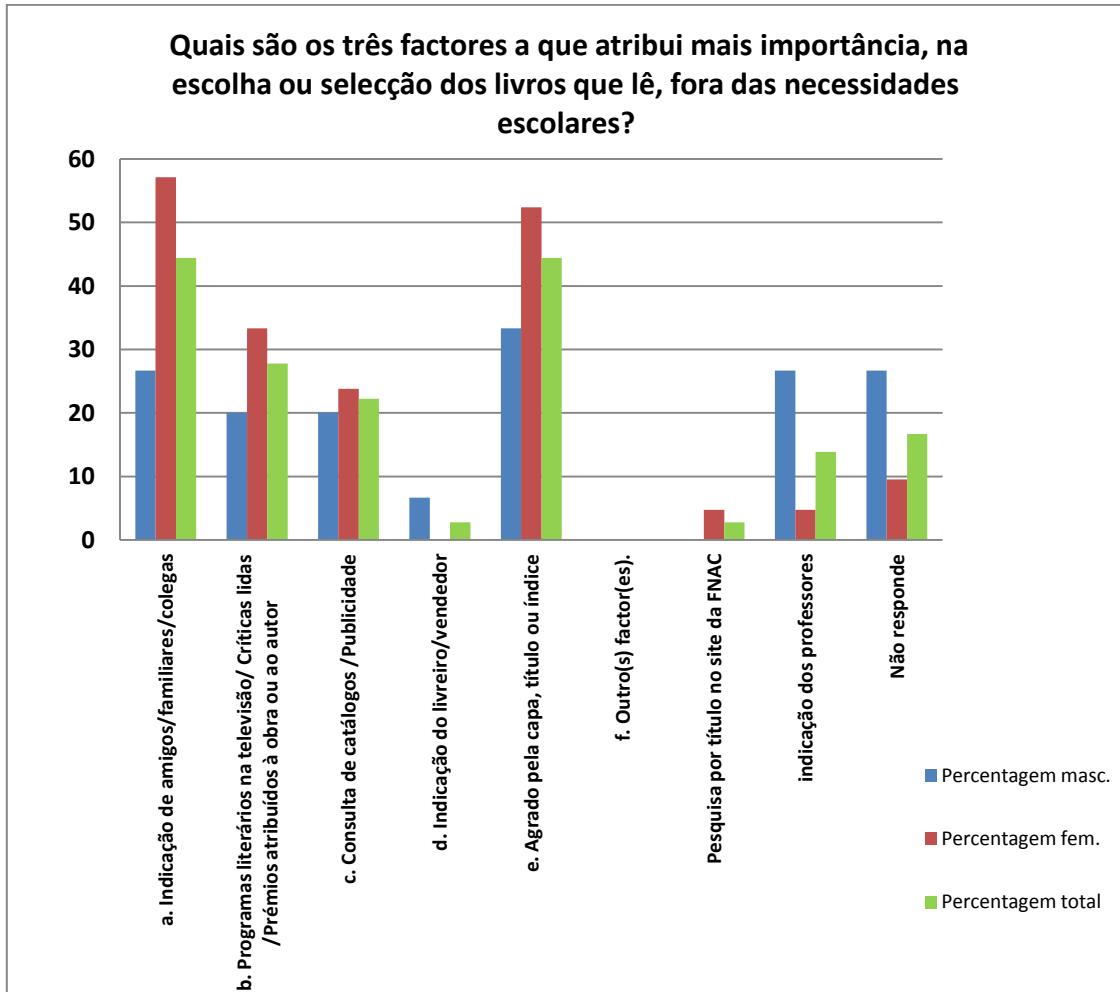
Não constituindo surpresa, uma vez que esta estatística é frequentemente referida, é, ainda assim, chocante e desprestigiante. No total dos inquiridos 20% não lêem nem que sejam obrigados a ler e 45% não lêem de todo, nem sequer por prazer.

Tal como os seus educandos, os pais e Encarregados de Educação revelam que uma boa capa e uma boa crítica dos familiares ou amigos, é o melhor caminho para se conquistar um leitor. Uma leitora, principalmente, dado que mais de 50% de mulheres escolhem o livro pela capa, título ou índice (o mesmo acontecendo com 1/3 dos homens), e perto de 60% pela crítica de amigos e/ou familiares, o mesmo se passando com mais de ¼ dos homens (vd. gráfico 37).

No caso masculino o terceiro factor mais importante é a indicação por parte dos professores, o que (em princípio) é fruto de má interpretação da questão, que referia explicitamente “fora das necessidades escolares”. Não é muito provável que sejam livros recreativos de que os professores falam, mas sim livros que deverão ler para os seus cursos⁴⁰.

⁴⁰ O mesmo problema já tinha sido detectado na mesma questão no inquérito aos alunos.

Gráfico 37



Ainda assim, 26% dos homens assinalam essa como a sua forma de escolha dos livros, denotando, como se disse, por um lado má interpretação, por outro, o peso da formação de adultos nesta população e ainda o valor dado ao professor e às suas sugestões.

Não considerando deste modo esta opção, é com espanto que se encontra na terceira opção mais votada a selecção de livros graças a programas literários exibidos na televisão. Os poucos programas que falam de livros têm, desta feita, um público atento, visto que esta opção foi escolhida por 27% do total de inquiridos.

Do lado oposto, 16% dos inquiridos e 26% dos homens não respondem a esta questão, ou por mera incompreensão ou (mais provável) por não lerem em absoluto (vindo ao encontro dos 20% de homens que não lêem mas que não respondem à questão relacionada com o número de livros lidos no último ano).

Quanto ao local onde lêem jornais, revistas ou livros, mais uma vez, a opção da maioria é fazê-lo em casa, opção que colhe a preferência de mais de 95% das inquiridas

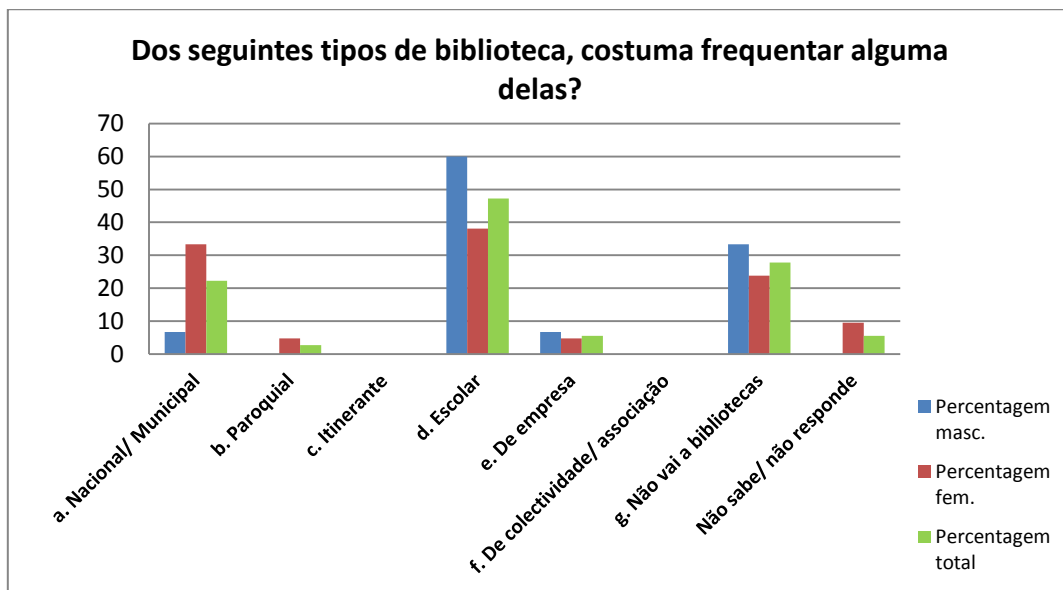
e de 73% dos homens (vd. gráfico 71, anexo 4).

O segundo local mais apetecível parece ser o café/restaurante, sendo provavelmente mais apetecível para os periódicos e revistas (leitura mais ligeira e cuja exigência de atenção é menor), opção escolhida por 46% dos homens e por mais de ¼ das mulheres.

O terceiro espaço mais votado é a escola, novamente denotando o regresso à escola de muitos dos inquiridos, novamente mais pelos homens do que pelas mulheres (1/3 de inquiridos do sexo masculino contra perto de ¼ do sexo feminino).

Há ainda uma escassíssima minoria que afirma ler em bibliotecas (cerca de 5% do total de dos inquiridos), devendo ainda salientar-se os 20% de homens que declaram ler jornais, revistas e (pouco provavelmente) livros no emprego.

Gráfico 38



E que bibliotecas frequentam os inquiridos?

Como seria de esperar, maioritariamente escolares, opção que 60% dos homens assinalou – contra menos de 40% das mulheres (vd. gráfico 38).

Por seu lado as bibliotecas municipais parecem não agradar aos homens, mas bastante mais às mulheres (mais de 30% feminino contra pouco mais de 5% masculino).

Infelizmente, depois das bibliotecas escolares, não são as bibliotecas municipais as mais frequentadas, mas nenhuma, dado que perto de 30% dos inquiridos (no caso dos homens atinge mesmo 1/3 dos inquiridos) afirmam não ir a bibliotecas.

As razões são apontadas logo na questão seguinte: prefere comprar os seus próprios livros – 1/3 da população em estudo e 80% das mulheres (vd. gráfico 72, anexo 4). Para os homens a principal razão é mesmo o horário desadequado destas (40% apontam como sendo esta a razão), percentagem igual de mulheres que afirmam não gostar de as frequentar.

De saudar que nenhum inquirido tenha dito não haver nenhuma biblioteca, mas 20% das mulheres dizem não conhecer nenhuma, ainda assim.

Gráfico 39



Os inquiridos que se dizem frequentadores de bibliotecas encontram nas salas de leitura o seu espaço de eleição, com 65% dos inquiridos (perto de 70% no caso das mulheres) a procurarem este espaço (vd. gráfico 39).

Em seguida é o espaço multimédia que atrai mais visitantes (mais de ¼ dos inquiridos e metade dos homens), secundado pela secção de pesquisa bibliográfica (15% dos inquiridos e 20% dos homens). Curiosamente, a secção de leitura de jornais não obtém aqui um peso significativo, contra o que seria de esperar, embora ainda assim cative 1/5 dos homens, mas nenhuma mulher.

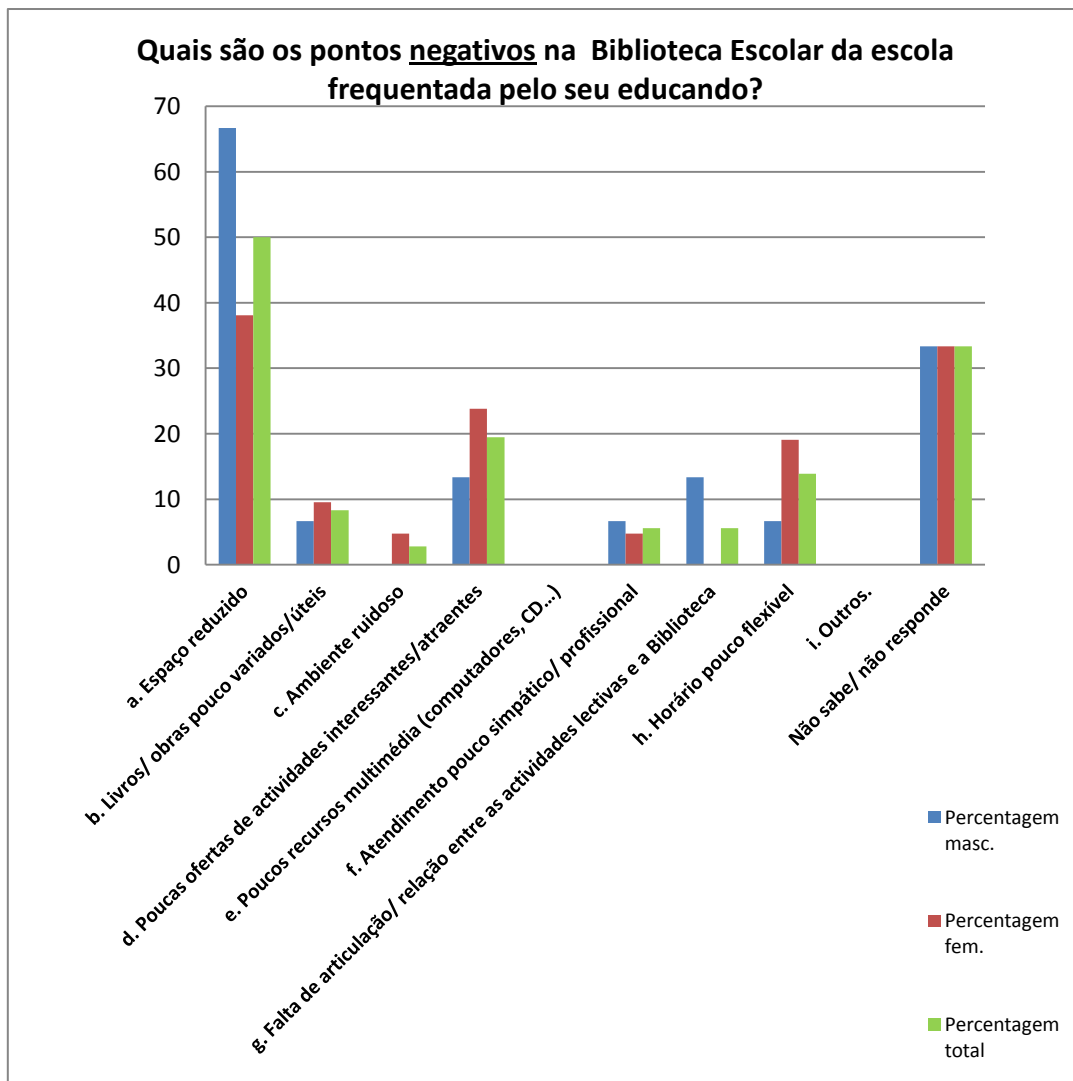
Pela negativa, quase 20% das mulheres não respondem a esta questão, podendo considerar-se que terão respondido que frequentavam bibliotecas mas não as

frequentando, ou simplesmente que não entenderam a pergunta, o que denotaria um nível de literacia absolutamente baixo.

Em seguida questionaram-se os pais e Encarregados de Educação acerca da sua percepção sobre a biblioteca escolar do estabelecimento de ensino frequentado pelos filhos/educandos.

No geral fica a sensação de um alheamento surpreendente, quase desleixado, quando mais de 1/3 dos inquiridos não sabem os pontos positivos/negativos da biblioteca, desconhecem o que está a ser feito e não são tão pouco capazes de enunciar qualquer actividade que desejassem que os filhos pudessem encontrar na biblioteca escolar.

Gráfico 40

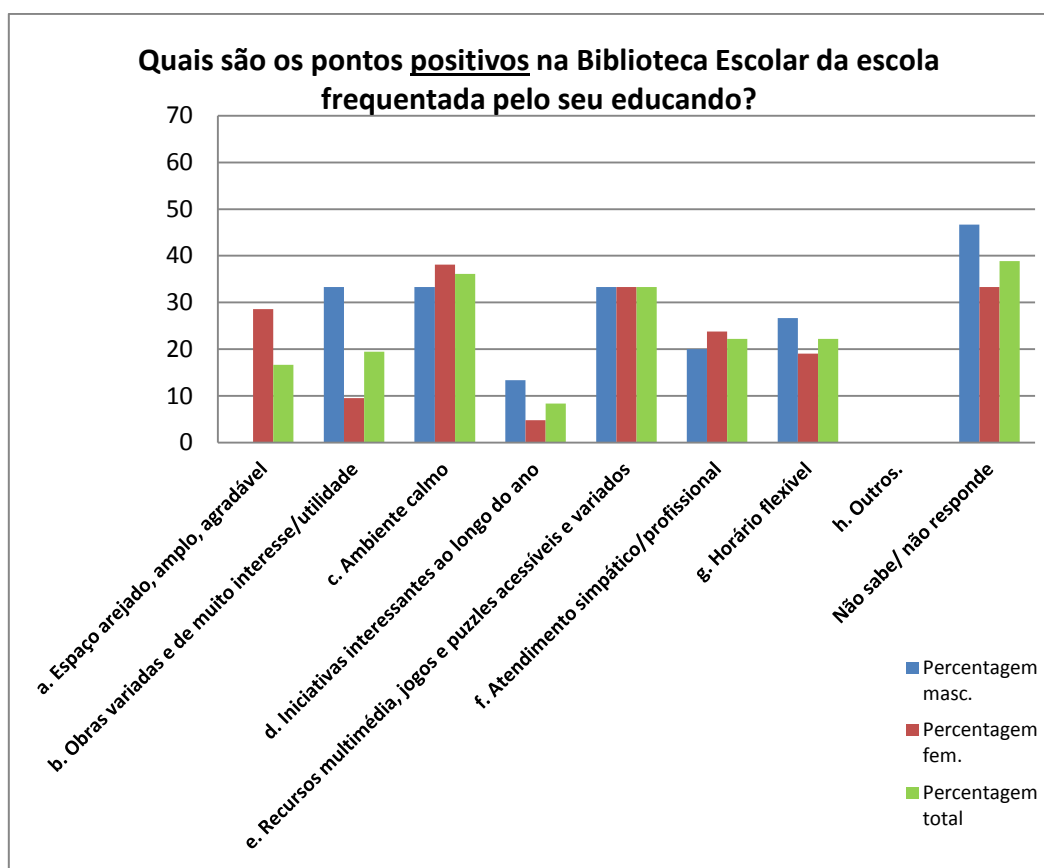


Os restantes Encarregados de Educação, apontam como ponto negativo primordial o espaço reduzido (50% dos inquiridos, 2/3 dos homens). Criticado também

por quase 20% dos inquiridos é a falta de recursos da biblioteca, sendo neste caso as mulheres as mais críticas, quase 25% (vd. gráfico 40).

Na presente questão, o desconhecimento dos pontos negativos não é sequer uma questão de género, uma vez que o mesmo 1/3 de Encarregados de Educação que desconhecem esta matéria não varia com o sexo.

Gráfico 41



Os pontos positivos apontados pelos pais e Encarregados de Educação são o ambiente calmo (36%), os recursos multimédia (33%), e em *ex-aequo* a simpatia do atendimento e a flexibilidade do horário – 22%, cada (vd. gráfico 41). De notar que são principalmente as inquiridas do sexo feminino que respondem a esta questão. Infelizmente esta é a questão que mais inquiridos deixaram sem resposta – 39% (47% de homens e 33% de mulheres).

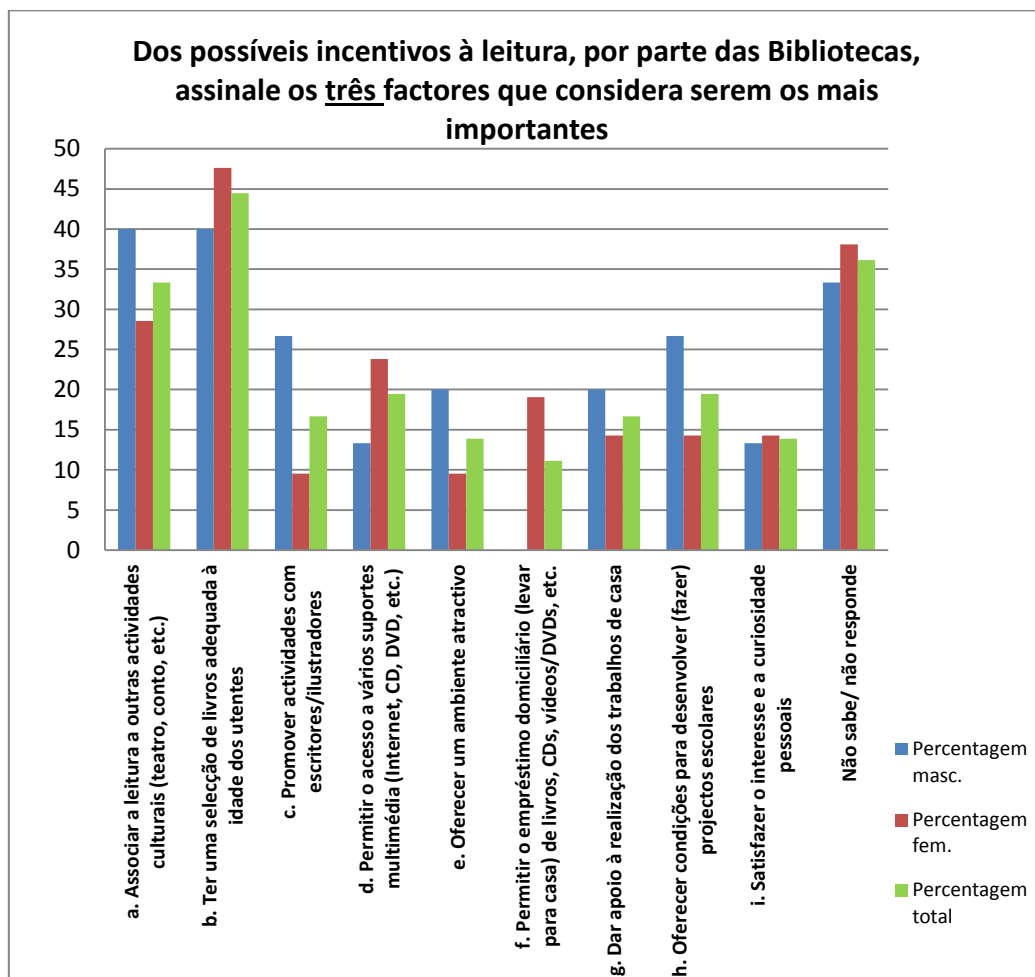
Quanto às actividades que pretendem ver realizadas na biblioteca escolar, há maior participação, quando apenas 1/3 dos inquiridos não sabe ou não responde (vd. gráfico 73, anexo 4).

Na sua maioria os pais/ Encarregados de Educação querem que a biblioteca

promova actividades lúdicas relacionadas com livros e autores (44%), que se realizem feiras do livro (39%), concursos e prémios literários (36%) e o incentivo à leitura de livros adequados à idade dos alunos.

No fundo, quase todas as opções desta questão foram muito bem aceites pelos inquiridos, à excepção da realização de actividades directamente ligadas às bibliotecas escolares e do incentivo ao intercâmbio de livros entre os alunos (8% e 13% de respostas respectivamente).

Gráfico 42



Quando se focam os três aspectos que os pais ou Encarregados de Educação consideram mais importantes para incentivar à leitura, os inquiridos voltam a escusar-se a responder – 36%, neste caso com as mulheres a serem as mais desconhecedoras do tema, com 38% de não respostas (vd. gráfico 42).

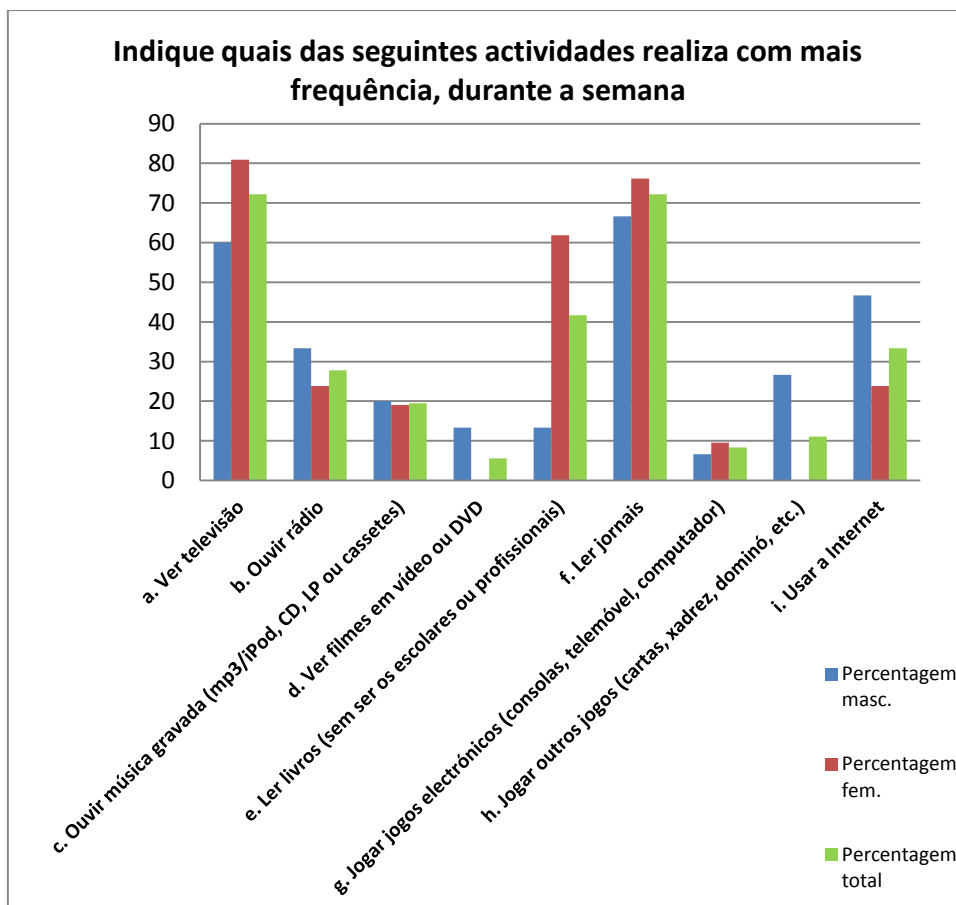
De novo, os respondentes focam principalmente a questão dos livros adequados à idade dos utentes como o principal incentivo à leitura (44%), escolhendo, logo a seguir, a associação da leitura a outras actividades culturais como representações

teatrais. O terceiro factor que os pais consideram mais importante para a promoção da leitura é a oferta de condições para a realização de trabalhos escolares, actividade que em muito pouco se relaciona com a leitura, o mesmo acontecendo (embora em menor escala) com a resposta que obteve a mesma percentagem de apoio – permitir o acesso a suportes multimédia.

Houve portanto nesta questão, uma confusão entre as actividades que desejam ver levadas a cabo pela biblioteca escolar e aquelas que crêem ser importantes para a promoção da leitura.

No tocante às práticas culturais, encontram-se algumas surpresas. Quando questionados quais as actividades que mais vezes praticavam ao longo da semana, a leitura de jornais e a assistência a programas de televisão ocupam o primeiro lugar com 72% de respostas, em ambos com vantagem para as respondentes do sexo feminino. Em terceiro lugar aparece uma incongruência: a leitura de livros, que como se viu uma percentagem impressionante diz não ter lido no último ano, mas que 42% dizem fazer semanalmente (vd. gráfico 43).

Gráfico 43



Deste modo, não acreditando na verdade desta opção, considera-se como a terceira opção mais popular o uso da *internet* que 1/3 dos inquiridos dizem usar semanalmente.

Na televisão são os telejornais que lideram, recolhendo a audiência de 2/3 dos inquiridos, na sua maioria homens (80%, contra menos de 60% de mulheres), logo seguidos pelos concursos (58%) e os debates/entrevistas – 55% (vd. gráfico 74, anexo 4).

Destacam-se também os filmes (50%) e os programas científicos ou educativos (44%). Surpreendentemente, as telenovelas apenas recolhem a preferência de mais de metade das mulheres, mas no total dos inquiridos apenas de 1/3, ainda assim mais vistas do que os programas desportivos, mesmo se são vistos por 2/3 dos inquiridos do sexo masculino.

São principalmente as mulheres quem vê a maioria dos programas, exceptuando os telejornais e os programas desportivos.

Cabe ainda dizer que nenhum inquirido – como tinha acontecido com os alunos – declara não ter televisão ou não ver televisão.

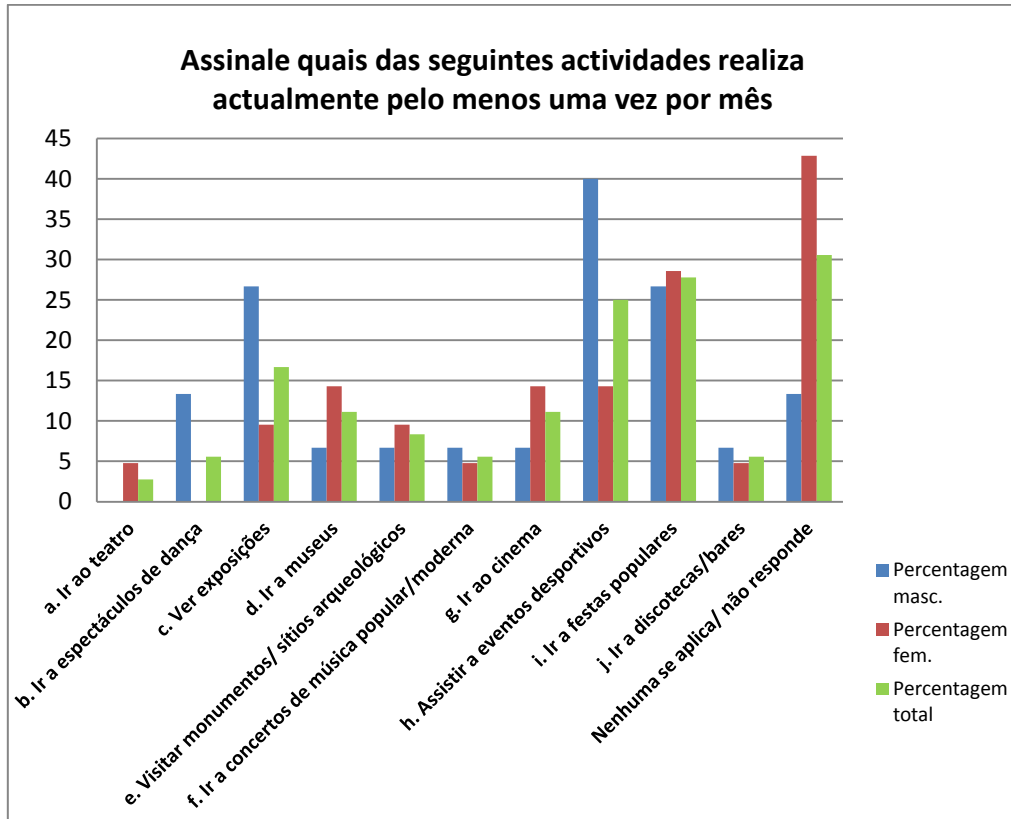
No que se refere a actividades realmente culturais confirma-se que perto de 1/3 dos inquiridos não tem o hábito de levar a cabo nenhuma, em especial as mulheres, 42% (vd. gráfico 44).

São no entanto as mulheres quem mais participa na mais votada actividade cultural, ir a festas populares, embora só 29% digam que vão.

A segunda mais votada é-o, graças aos inquiridos do sexo masculino, que na percentagem de 40% dizem ir a eventos desportivos mensalmente (o que perfaz 25% de escolha no total dos inquiridos de ambos os sexos).

As restantes opções são muito pouco escolhidas, ficando em terceiro lugar a surpreendente ida a exposições com 16%, pouco melhor do que a ida a museus ou ao cinema (11%). São porém mais os homens quem vai a exposições (mais de 1/4 dos inquiridos do sexo masculino), e mais as mulheres quem visita museus e vai ao cinema (cerca de 15%).

Gráfico 44

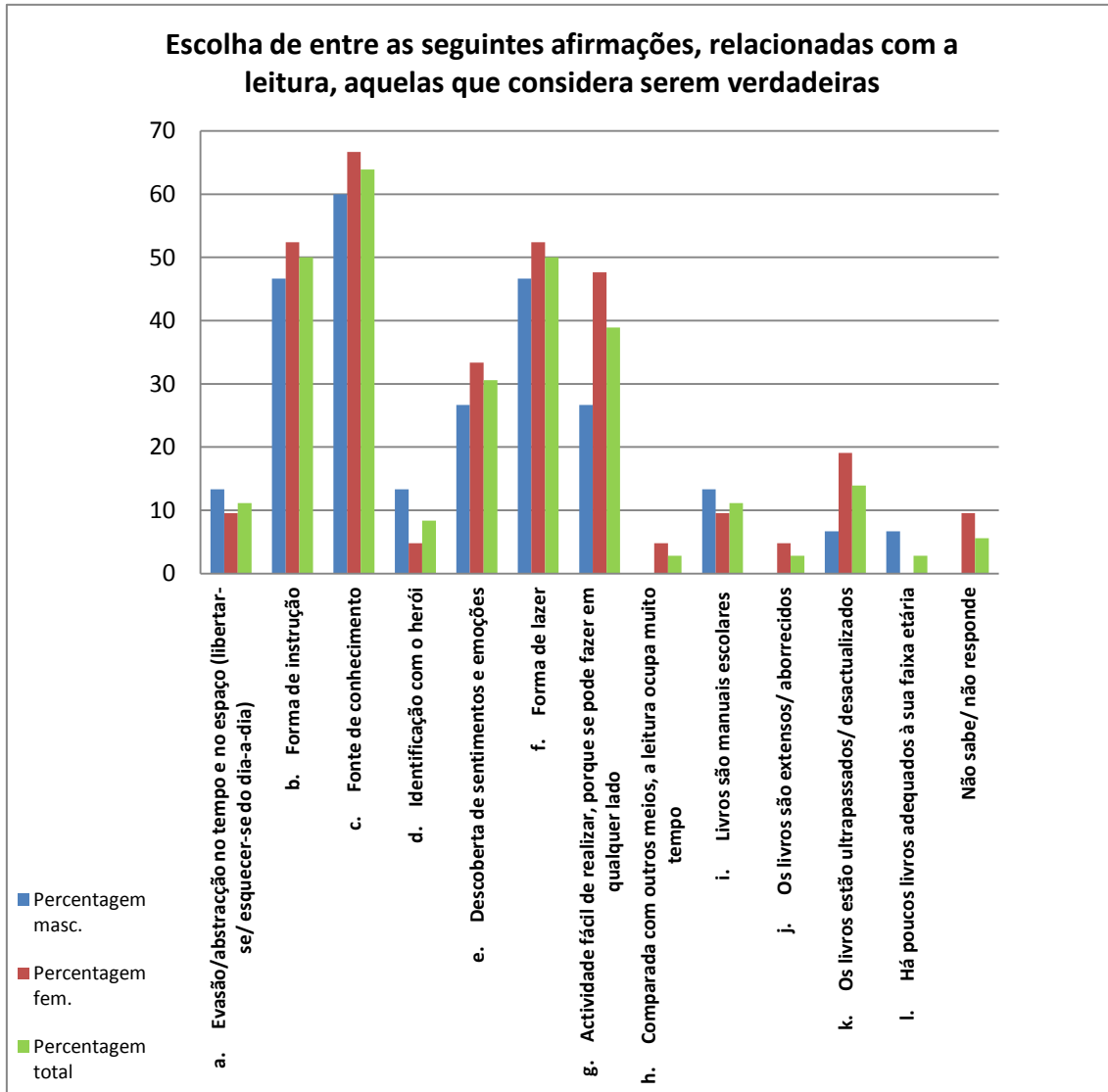


O que pensam os inquiridos sobre leitura e sobre os livros?

Cerca de 10% das mulheres não têm opinião ou não concordam com nenhuma das hipóteses propostas. Para 63% dos inquiridos a leitura é associada a fonte de conhecimento (um pouco mais para as mulheres, um pouco menos para os homens); forma de lazer ou de instrução (50%, e novamente mais para as mulheres do que para os homens), a uma actividade fácil de realizar na medida em que pode ser realizada em qualquer lado (quase 39% no cômputo geral, mas pouco menos de 50% no lado feminino contra menos de 30% do lado masculino) e a forma de descoberta de sentimentos e emoções – 30% no somatório de ambos os sexos (vd. gráfico 45).

Há por outro lado, quase 20% de inquiridos do sexo feminino a declarar que os livros estão ultrapassados e 11% dos inquiridos associam-nos a manuais escolares (a mesma percentagem dos que associam a leitura à evasão tempo-espacial). 6% dos homens não encontram livros adequados à sua idade e quase 5% das mulheres consideram que a leitura demora demasiado tempo, que os livros são extensos e aborrecidos.

Gráfico 45



Não obstante, a ser verdade o que declaram na questão 32, os inquiridos fizeram algo para que os seus educandos contactassem com os livros. 72% (no caso feminino supera mesmo os 80%) declaram ter-lhes oferecido os livros que entendiam adequados à sua idade, 69% (85% no caso feminino) dizem ter lido para as crianças enquanto estas não eram capazes de o fazer por si mesmas e 58% ofereceu livros-brinquedo (vd. gráfico 75, anexo 4).

Em menor escala, aconselharam os filhos a reservar algum do seu tempo livre para ler (38%) e 30% ainda destinaram eles próprios tempo para conversar com os mais pequenos sobre aquilo que leram, e mais de ¼ ainda os levou a livrarias. Só menos de 10% das mulheres inquiridas levaram os educandos a uma biblioteca. Nesta questão são sempre os inquiridos do sexo feminino que tomaram mais estas iniciativas, situação particularmente visível na leitura pré-escolar e na oferta de livros.

O principal interesse dos inquiridos em relação à formação dos seus educandos é na verdade a sua saúde física, dado que 2/3 dos inquiridos os incentivaram a praticar uma qualquer actividade desportiva – e mais as respondentes do sexo feminino do que os homens, com 70% contra 60%, respectivamente (vd. gráfico 76, anexo 4).

As línguas estrangeiras também são muito interessantes para os inquiridos, e 50% incentivaram os educandos a frequentarem aulas dessas línguas. 39% inscreveram os seus filhos/educandos em explicações ou em estudo acompanhado e 36% em Expressão Musical. 27%, por seu lado, incentivaram os filhos a visitar museus e exposições, opção que não tomaram para si mesmos.

De novo, são as mulheres quem mais aparenta preocupação com a formação dos mais novos, destacando-se particularmente no incentivo ao estudo acompanhado e à aprendizagem de Artes Plásticas. Os homens apenas lideram no incentivo à frequência de centros de estudo, de *ateliers* artísticos (exclusivamente masculina esta opção) e de Expressão Dramática, todos com pouco mais de 10% de respondentes masculinos.

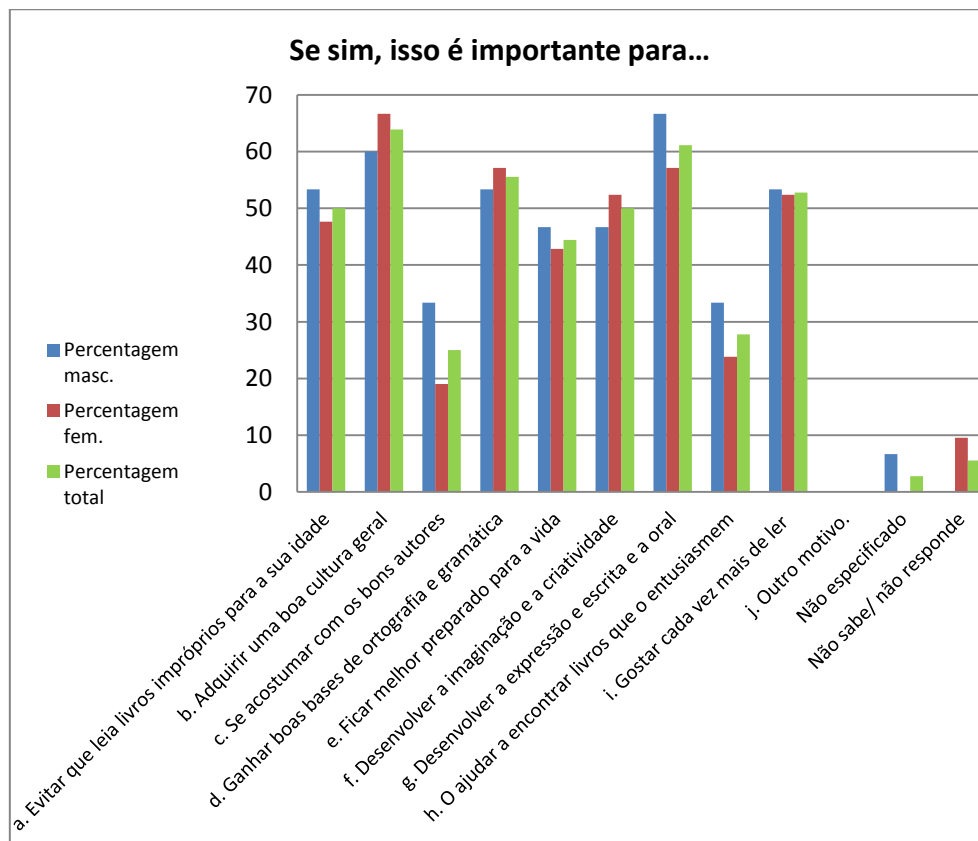
A unanimidade é praticamente conseguida quando se pergunta se consideram ser importante orientar as leituras do educando, com perto de 92% a responderem afirmativamente (93% no caso dos homens) e sem respostas negativas. Somente 8% dos inquiridos não sabem se é importante, atingindo no caso feminino os 9,5% (vd. gráfico 77, anexo 4).

As razões apontadas para essa importância encontram-se na questão seguinte. Primordialmente, para que os filhos/ educandos adquiram uma boa cultura geral (quase 64%), para que desenvolvam a sua expressão escrita e oral (61%, com os homens um pouco acima e as mulheres um pouco abaixo), para que tenham boas bases de ortografia e gramática (55%) e quase 53% consideram que é importante para que gostem cada vez mais de ler (vd. gráfico 46).

Para metade dos inquiridos é ainda importante orientar as leituras para que os mais novos não leiam livros impróprios (são principalmente os homens quem dá esta resposta, um pouco acima dos 50% do total de inquiridos do sexo masculino) e para que desenvolvam a criatividade e a imaginação. A preparação para a vida também preocupa 44% dos inquiridos, principalmente os homens. Apenas ¼ defendem ser importante orientar as leituras para que os filhos/educandos conheçam ou se habituem aos bons

autores e 10% das mulheres dizem que é importante mas não sabem para quê, o mesmo acontecendo com quase 3% dos homens.

Gráfico 46



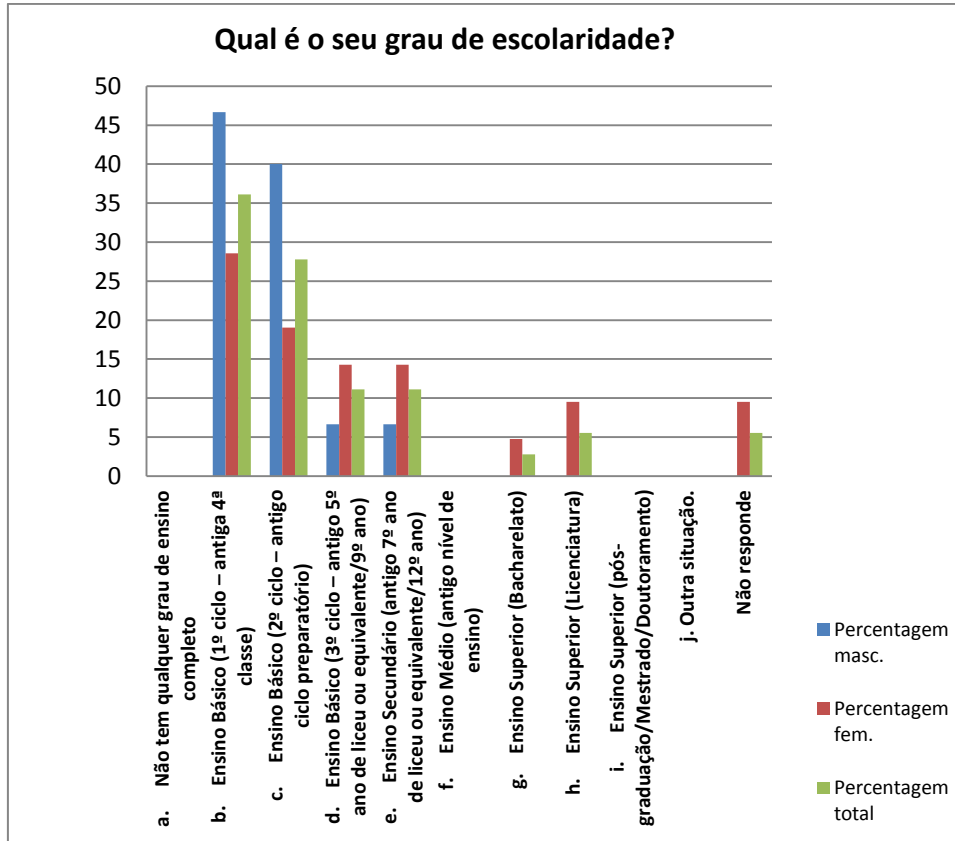
Quanto à formação escolar dos inquiridos, o panorama é bastante menos animador do que aquele que se perspectivava no inquérito feito aos alunos. Mais de 35% dos inquiridos (supera mesmo os 45% no caso dos homens) não têm mais do que o Primeiro Ciclo, mais de 85% destes não chegaram ao terceiro ciclo, o qual só pouco mais de ¼ do total de inquiridos completou (vd. gráfico 47).

A partir daqui, são as mulheres quem tem mais formação, visto que em 11% do total dos que completaram o Terceiro Ciclo, 14% são mulheres contra apenas 6% de homens. O mesmo se passa no Ensino Secundário, exactamente as mesmas percentagens. Não há homens com Formação Superior e não chegam aos 10% as mulheres que terminaram a licenciatura, a mesma percentagem das que não respondem à questão.

Surpreendente alguns dos piores resultados aparecerem naqueles que têm o segundo ciclo, mas também se encontram outros dois muito bons resultados. A partir desta escolaridade, os resultados são geralmente medianos, desaparecendo os resultados

maus e muito maus, e salientando-se a excepção de um muito bom, respondido por um inquirido do sexo feminino com o décimo segundo ano. É surpreendente também o resultado da inquirida que tem o Bacharelato que supera nos seus resultados todos os demais, apresentando o melhor inquérito de todos, inclusivamente do que aqueles preenchidos por licenciados, que se encontram em linha com o que esperaria.

Gráfico 47



. No que respeita à condição dos inquiridos perante o trabalho, destacam-se os 25% de inquiridos que estão desempregados, representando 1/3 das mulheres que responderam a este inquérito (vd. gráfico 78, anexo 4). Não é este, porém, o grupo maioritário, dado que mais de 55% dos inquiridos trabalham por conta de outrem (80% dos homens e 38% das mulheres). As domésticas representam 14% das mulheres inquiridas.

Cerca de ¼ das mulheres são empregadas de escritório, contra 1/5 dos homens que são seguranças/vigilantes ou vendedores. Curiosamente, a função de Auxiliar de Acção Educativa, é neste inquérito uma profissão exclusivamente masculina. Perto de 20% das mulheres não respondem à questão, nem todas estando desempregadas (vd. gráfico 79, anexo 4).

Segundo a profissão/ocupação, é preocupante que aquelas que apresentam piores resultados sejam mesmo aquelas que lidam com crianças: amas, família de acolhimento e Auxiliares de Acção Educativa. Os Operários Fabris, em geral, também não obtêm resultados famosos, mas sempre melhores do que algumas domésticas ou costureiras.

CONCLUSÕES

Com este estudo, percebeu-se a enorme dificuldade que seria implementar um programa de desenvolvimento de competências em infoliteracia junto da população em questão. Há sérias carências ao nível da leitura e compreensão de instruções escritas, visível pelo número considerável de inquiridos que responderam a questões que não lhes competiam por não se adequarem ao seu caso particular. Havendo dificuldades na compreensão de pequenos textos, é muito limitada por conseguinte a capacidade de interpretar hipóteses dadas e em paralelo revelar sentido crítico face à necessidade de optar por uma de entre opiniões diversas ou fontes contraditórias.

Por outro lado, os fracos hábitos de leitura e a baixa frequência de bibliotecas afiguram-se como verdadeiros entraves a qualquer aspiração a um qualquer nível de infoliteracia. Para se ser competente no uso da informação é necessário, obrigatoriamente, saber manuseá-la, e para tal é fundamental possuir experiência no seu uso que só pela prática se adquire. Pessoas com fracos níveis de leitura não possuem destrezas intelectuais para conseguir compreender o alcance da informação nem a sua extensão, não estão tão aptas a distinguir a verdade da falsidade.

Por outro lado, baixos níveis de leitura influenciam também uma menor rapidez na leitura e diminuem a capacidade de interpretar o que é lido: esta capacidade é exercitada e aperfeiçoada através da prática.

O pouco que os inquiridos dizem ler são jornais – secções muito específicas e de baixas necessidades de interpretação como a secção de desporto e horóscopos ou de alarme social (secções de problemas sociais/crimes) – algumas revistas e livros escolares. Há, porém, que ter em consideração o factor idade, uma vez que a percentagem de não leitores de revistas e jornais é superior nos alunos do que nos seus pais, mas também estes não lêem estas publicações periódicas regularmente.

A escola é uma das principais responsáveis pelas leituras feitas pelos inquiridos – principalmente no caso dos pais – mas também pela conquista de leitores. As necessidades de leitura derivadas das exigências escolares demonstram neste grupo de inquiridos esse importante papel, pois fez com que alguns não-leitores se transformassem em leitores.

Este é um fenómeno interessante que neste inquérito se revelou. Pelo lado positivo, os filhos gostam mais de ler do que os pais (não chega a 20% a parte dos inquiridos que dizem não gostar de ler), mas são os pais quem mais passou a gostar de ler. Por outro lado, tanto pais como filhos (cerca de 10%) deixaram de gostar de ler, e de todos os alunos inquiridos que não gostavam de ler em pequenos, nenhum se resgatou para o campo dos leitores, quando no caso dos pais apenas 10% não gostavam e continuam a não gostar.

Há deste modo a esperança, que tal como os seus pais, os alunos inquiridos com o tempo, com a maternidade/paternidade e com as exigências laborais passem a gostar de ler, tal como aconteceu com os seus pais, que na sua maioria apenas deixaram de gostar de ler por falta de tempo e não por outras razões.

Os próprios motivos para não gostar de ler enquanto criança são nos alunos de hoje muito mais conjunturais: gostar mais de brincar ou (em menor grau) achar aborrecido, enquanto que no caso dos pais e Encarregados de Educação, a necessidade de começar a trabalhar cedo foi verdadeiramente um golpe na formação de novos leitores, juntamente com (no caso feminino) a falta de incentivo da escola.

Os motivos para gostar de ler mantêm-se entre as duas gerações, apenas se acrescentando no caso dos pais o gosto por aprender aos também referidos pelos filhos, curiosidade e atracção pelas histórias.

Os alunos inquiridos partiam desde logo com vantagem sobre os seus pais, uma vez que, ao contrário destes, foram introduzidos desde cedo ao mundo dos livros, ora ouvindo ler histórias, ora recebendo livros de presente, enquanto os seus pais na sua maioria não foram incentivados a ler. Se no caso dos alunos nenhum contactou com o primeiro livro só depois de ir para a escola, os seus pais na sua grande maioria apenas contactaram com este quando foram para a escola.

A percepção da quantidade de livros existente em casa dos pais também não se alterou: a maior parte dos inquiridos de ambos os questionários consideram que em suas casas havia apenas alguns livros, no caso dos pais aparece uma classe – embora diminuta – inexistente na geração dos filhos: a ausência de livros. É igualmente maior a percentagem de alunos que admitem que havia muitos livros em suas casas do que a existente na geração dos pais.

Há porém um dado curioso: apenas 70% dos inquiridos mais jovens se recordam de ver os seus pais a ler enquanto eram pequenos, contra 90% dos seus pais. Há, no entanto, na geração anterior uma maior percentagem de indivíduos a recordar-se de esta prática ter lugar poucas vezes, contra a geração dos filhos que se recordam mais de ver os pais a ler entre algumas e muitas vezes.

As duas gerações concordam na sua posição acerca da leitura, partilhando a mesma visão positiva desta: a leitura é acima de tudo fonte de conhecimento e forma de lazer. Porém, para os filhos além disso é uma forma de descoberta de sentimentos e emoções, enquanto que para os pais é uma forma de instrução.

São porém os mais jovens quem tem uma visão mais negativa da leitura, havendo mais de ¼ dos inquiridos a afirmar que os livros são extensos e aborrecidos, associando cerca de 15% a manuais escolares. Por comparação pouco mais de 10% dos pais consideram os livros extensos e aborrecidos e 10% os associam a manuais escolares. Em suma, embora com melhores condições à partida, a nova geração não está a corresponder a essas melhorias.

É notório que os filhos têm em geral graus de compreensão do texto escrito um pouco melhores que alguns pais, não havendo tantos indivíduos a não responder ou a responder mal às questões. Esta situação foi uma surpresa, dado que se cria que os níveis de literacia e de compreensão do que se lê se teriam deteriorado, muito graças à experiência profissional pouco lisonjeira neste campo.

Filhos e pais concordam na sua visão acerca da leitura e do que esta representa, estão – em geral – de acordo acerca dos pontos positivos e negativos da biblioteca escolar, revelando que alguns dos pais e encarregados de educação conversam com os filhos acerca deste assunto. Infelizmente quase 40% não o faz e não sabe responder a estas questões. De resto, as diferenças de opinião e de gostos entre filhos e pais resultam, acima de tudo, da diferença de idades, da separação intergeracional, e não de melhorias significativas entre as duas gerações.

Quanto à questão inicial, estarão os alunos preparados para a infoliteracia, a resposta é, absolutamente, não. Há um enorme caminho ainda a percorrer, programas intensivos de aperfeiçoamento das competências de leitura-escrita a serem postos em prática, antes de se poder partir para uma qualquer experiência que vise ministrar aos

alunos as competências-base para poderem atingir o grau de infoliteratos que tanto lhes fariam falta ao longo da vida e particularmente na eventualidade de virem a frequentar o ensino superior.

Estas competências têm de partir de uma fase precoce, numa habituação lenta e gradual aos processos de pesquisa e crítica documental, de confrontação de fontes, e necessariamente de operação com as TIC de forma não só segura, mas assertiva e eficiente.

REFERÊNCIAS

Abdullah, A. (2008). Building an information literate school community: approaches to inculcate information literacy in secondary school students. *Journal of Information Literacy*, 2 (2). December 2008. Disponível em: <http://jil.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/RA-V2-I2-2008-3> [consultado em 4 de Março de 2010].

ALA (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> [consultado em 20 de Janeiro de 2012].

ALA (2000). *The information literacy competency standards for Higher education*. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>. [consultado em 20 de Janeiro de 2012] .

Andretta, S. & Pope, A. & Walton, G. (2008). Information literacy education in the UK: reflection on perspectives and practical approaches of curricular integration. *Communications in information literacy*. 2 (1), Spring 2008, pp. 36-51. Disponível em: <http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=Spring2008AR3&path%5B%5D=65> [consultado em 20 janeiro de 2012].

Area Moreira, M. & Gros Salvat, B. & García-Quismondo, M. A. M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información e la comunicación*. Madrid, Síntesis.

Ávila, P. (2007). Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados. *Sociologia*. 17, 18 (2007/2008).

Ávila, P. (2008) *A literacia dos adultos: competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa, Celta Editora.

Benavente, A. (coord.) (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa, Fundação Caloust Gulbenkian.

Bent, M. & Stockdale, E. (2009). Integrating information Literacy as a habit of learning – assessing the impact of a golden thread of IL in the curriculum. *Journal of Information Literacy*. 3 (1), pp. 42-50. Disponível em: <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRA-V3-I1-2009-4> [consultado em 4 de Março de 2010].

Behrens, S. (1994). A conceptual analysis and historical overview of Information Literacy. *College and Research Libraries*. 55 (4).

Buckingham, D. (2004). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.

Bundy, A. (2000). Information Literacy: the Foundation of Lifelong Learning. *Lifelong learning annual conference of the South Australian Association of School Parents Clubs (SAASPC), (15-16 August 2000)*. Disponível em: http://www.google.pt/webhp?sourceid=toolbar-instant&hl=pt-PT&ion=1&qscr1=1&nord=1&rlz=1T4SUNC_pt-PTPT359PT359#sclient=psy-ab&hl=pt-PT&qscr1=1&nord=1&rlz=1T4SUNC_pt-PTPT359PT359&site=webhp&source=hp&q=Information+literacy+the+foundation+of+lifelong+learning&pbx=1&oq=Information+literacy+the+foundation+of+lifelong+learning&aq=f&aqi=g-vL1&aql=&gs_sm=e&gs_upl=3146513572811361931211171010101716201420113-2.4.31910&bav=on.2.or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=df01309d3ba86ff4&ion=1&biw=1366&bih=589 [consultado em 20 de Janeiro de 2012].

Calixto, J. A. [2004?]. *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas*, pp. 1-13. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF> [consultado em 20 janeiro de 2012].

Campbell, S. (2004). Defining Information Literacy in the 21st Century. *World Library and Information Congress, 70th IFLA General Conference and Council. Buenos Aires, Argentina*. Disponível em <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf> [consultado em 20 de Janeiro de 2012].

Consejo de Cooperación Bibliotecaria. [2009]. *Hacia la alfabetización informacional en las bibliotecas públicas españolas: informe del grupo de trabajo de Alfabetización Informacional*. Disponível em: http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/ConsejoCB/gt_alfin/ALFIN_en_BP_2009.pdf [consultado em 20 Janeiro de 2012].

Cruz Santos, I. D. de la & Martí Lahera, Y. (2005). Experiencias en la proyección de la alfabetización tecnológico-informacional en una institución cubana. *Acimed*, 13 (3). Disponível em http://bvs.sid.cu/revistas/aci/vol13_3_05/aci02305.htm. [consultado em 23 Fevereiro 2010].

Delgado-Martins, M. R. & Ramalho, G. & Costa, A. (2000). *Literacia e sociedade: contribuições pluridisciplinares*. Lisboa, Caminho.

Devlin, K. (2000). *Info-senso: Como transformar a informação em conhecimento*. Lisboa, Livros do Brasil.

Dudziak, E. A. (2001). *A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas*. São Paulo, Escola de Comunicações e Artes. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/pt-br.php> [consultado em 20 Janeiro de 2012].

Dudziak, E. (2007). *O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social*. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.www.portalseer.ufb.br/index.php/revistaici/article/viewPDFInterstitial/1396/878> [consultado em 20 de Janeiro de 2012].

Ferguson, S. (2009). Information literacy and its relationship to knowledge management. *Journal of Information Literacy*, 3 (2), Dezembro 2009, pp. 5-24. Disponível em: <http://ojs/lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRA-V3-I2-2009-1> [consultado a 23 de Fevereiro de 2010].

Fernández Marcial, V. & Pinto, M. M. A. & Silva, L. [2009]. *Information Literacy in Portugal: a perspective from European Higher Education Area*. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57286/2/000146089.pdf> [consultado em 20 Janeiro de 2012].

Ford, P. J. & Foxlee, N. & Green, N. (2009). Developing information literacy with first year oral health students. *European Journal of Dental Education*. 13, pp. 46-51. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1600-0579.2008.00536.x/pdf> [consultado em 2 de Janeiro de 2012].

García Colorado, C. & Irigoyen Camacho, R. M. & Llorens Cruset, A. (2008). Alfabetización Informativa: ¿proyecto o quimera?. *Crítica Bibliotecologica*. 1 (1), pp. 67-80. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/12616/1/c.b.vol.1.no.1.garcia-colorado.pdf> [consultado em 20 janeiro de 2012].

Hatschbach, M. H. (2002). *Information Literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior*. Rio de Janeiro, Escola de Comunicação da UFRJ. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://ibict.phlnet.com.br/anexos/mariahelena2002.pdf> [consultado em 20 Janeiro de 2012].

Hopkins, E. S. & Julian, S. (2008) An Evaluation of an Upper-Division, General Education Information Literacy Program. *Communications in Information Literacy*. 2 (2), Fall 2008, pp. 67-82. Disponível em:

<http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=Fall2008AR1&path%5B%5D=71> [consultado em 20 Janeiro de 2012].

IFLA/UNESCO (2005). *Beacons of the Information Society - The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. Disponível em:

http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=20891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [consultado em 20 de Janeiro de 2012].

IFLA (2006). *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*. Disponível em: www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf [consultado em 20 de Janeiro de 2012].

INE. (2010) Disponível em :

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3 [consultado em 22 de Janeiro de 2012].

Levine, K. (1986). *The social context of literacy*. Londres, Routledge & Leagan Paul.

Lin, C.-C., Shih, D.-H. 2008. Associating Information Literacy with regulating rules in family by data mining. *IEEE Computer Society*. Disponível em: http://ieeexplore.ieee.org/xpl/freeabs_all.jsp?arnumber=4603736 [consultado em 20 Janeiro de 2012].

Lins, G. S. (2007) *Inclusão do tema competência informacional, e os aspectos tecnológicos relacionados, nos currículos de biblioteconomia e ciência da informação*. Brasília, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação. Dissertação de mestrado. Disponível em:

http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2682 [consultado em 20 janeiro de 2012].

Lopes, J. T. (2001). *Novos hábitos de leitura: análise comparativa de estudos de casa*. Lisboa, IPLB.

Mazurkiewicz, O & Potts, C. H. (2007). Researching Latin America: a survey of how the new generation is doing its research. *Latin America review*. 42 (3), pp. 162-180

disponível em: <http://www.jstor.org/pss/4499393> [consultado em 25 de Fevereiro de 2010].

McGarry, K. J. (1984). *Da Documentação à informação*. Lisboa, Editorial Presença.

Meneses Placeres, G. (2008). Aproximaciones teóricas a la evaluación de la alfabetización informacional en la educación superior. *ACIMED*. 18 (1), pp. 1-12 Disponível em: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_1_08/aci06708.htm [consultado em 25 de Fevereiro de 2010].

MSI (1997). Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal. Disponível em: <http://www.pedroveiga.nome.pt/LivroVerde1997.pdf> [consultado em 14 de Maio de 2010].

Oliveira, L. R. (1997). *Alfabetização informacional na Sociedade da Informação*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11/1/LIVRO%20Mestrado.pdf> [consultado em 20 Janeiro de 2012].

Pinto, M. da G. (1996). O estudo nacional de literacia: do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca. *Revista da Faculdade de Letras*. XIII (línguas e literaturas), pp. 357-406.

Rendón Giraldo, N. E. & Herrera Cortés, R. (2008). Hacia una formación de usuarios de la información en entornos locales. *Información, Cultura y Sociedad*. no. 19, pp. 35-62. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n19/n19a03.pdf> [consultado em 20 Janeiro de 2012].

Salter, J. L. & Salter, C. A. (1991) *Literacy and the Library*. Englewood, Libraries Unlimited.

Santos., N. L. & Gomes, I. [2004]. Literacia: da escola ao trabalho [Revista da Faculdade de Ciências humanas e sociais da Universidade Fernando Pessoa]. 2004-3, pp. 169-177. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/636/1/169-177FCHS2004-3.pdf> [consultado em 6 de Maio de 2011].

Silva, A. M. da. (2008). Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação. *Prisma.com*. n.7, pp. 16-43 Disponível em: http://prisma.cetac.up.pt/16_Inclusao_Digital_e_Literacia_Informacional_em_Ciencia_da_Informacao_Armando_Malheiro_Silva.pdf [consultado em 20 Janeiro de 2012].

Silva, A. M. da & Fernández Marcial, V. (2008) Alfabetização informacional em Portugal: alguns resultados de um projecto de pesquisa. *BJIS*, v.2, n.1, Jan./Jun. 2008, pp. 33-48. Disponível em: <http://www.bjjs.unesp.br/> [consultado a 3 de Março de 2010].

Silva, A.M. da & Fernández Marcial, V. & Martins, F. [2007]. *A literacia informacional no Espaço Europeu de ensino superior: fundamentos e objectivos de um projecto em várias fases*. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B82BZNWh6ZIBYTRjYjBjZWMtYTBkNy00NjU2LWI3MjItYzA3MTJmMThmNmYw&hl=en_US [consultado em 20 Janeiro de 2012]

Sim-Sim, I. (1993). *Como lêem as nossas crianças?: caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa, GEP.

Sumida, A. & Hara, Y. [2008?]. *Hypothesis and verification based on measurement of Information Literacy*, pp. 91-94. Disponível em: http://ieeexplore.ieee.org/xpl/freeabs_all.jsp?arnumber=4627237 [consultado em 25 de Fevereiro de 2010].

Taylor, J. (2006). *Information Literacy and the School Library Media Center*. Englewood, Libraries Unlimited.

Todd, R. (2001). *Transitions for preferred futures of school libraries: Knowledge space, not information place; Connections, not collections; Actions, not positions; Evidence, not advocacy*. Disponível em: <http://www.iasl-slo.org/virtualpaper2001.html> [consultado em 20 de Janeiro de 2012].

Tomé, M. da C. (2008). *A biblioteca escolar e o desafio da literacia da informação: um estudo empírico no distrito de Viseu*. Lisboa: Universidade Aberta: departamento de Ciências da Educação. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1222/1/Tese.pdf> [consultado em 20 Janeiro de 2012].

UNESCO Institute for Education. (1992). *Alpha 92 – current research in Literacy: Literacy Strategies in the Community Movement*. Hamburgo, Hautecoeur.

Valdés Payo, L. (2008). Alfabetización informacional: una breve reflexión sobre el tema. *ACIMED*, v.17, n.2. Feb. 2008
Disponível em: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol17_2_08/aci06208.htm [consultado em 25 de Fevereiro de 2010].

Wallace, A. (2007). Information Literacy and the Academic Library: one stop on a Life-Long journey. *Journal of Information Literacy*, 1 (3). Dezembro 2007. Disponível em: <http://jil.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/ART-V1-I3-2007-1> [consultado a 20 de Fevereiro de 2010].

Wema, E. & Hepworth, M. (2007). An evaluation of an information literacy training initiative at the University of Dar es Salaam. *Journal of Information Literacy*, 1 (1), Janeiro 2007, pp. 1-12.
Disponível em: <http://jil.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/ART-V1-I1-2007-1> [consultado em 4 de Março de 2010].

ANEXOS

Anexo 1

Inquérito aos alunos

QUESTIONÁRIO

PRÁTICAS DE LEITURA E **HÁBITOS CULTURAIS**

QUESTIONÁRIO – ALUNOS

NOTA DE ABERTURA

Na esmagadora maioria das sociedades humanas da actualidade ser capaz de ler, retirando desse acto toda a utilidade e todo o prazer possíveis, tornou-se não só habitual, mas também imprescindível.

No questionário seguinte procurar-se-á apreciar hábitos, gostos e motivações, relacionados especificamente com a Leitura. Este inquérito destina-se a uma investigação a constar numa dissertação de mestrado, que se pretende venha a poder direccionar esforços e ofertas de serviços, melhorando com isso o tipo de apoio, que proporciona, nomeadamente no que se refere às Bibliotecas Escolares.

Responda, pois, por favor, de acordo com o que lhe é solicitado. Todas as informações apuradas serão mantidas confidenciais e tratadas apenas para fins estatísticos.

ANTECEDENTES

A1. SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA PARA A LEITURA

Q.1. Quando foi a primeira vez que contactou com um livro? (assinale a resposta adequada)

- a. Em bebé
- b. Em criança muito pequena
- c. Apenas quando fui para a escola

Q.2. Quem lhe facilitou o primeiro contacto com um livro? (assinale a resposta adequada)

- a. Pais
- b. Irmãos
- c. Outros familiares.

Quem? _____.

- d. Outras pessoas.

Quem? _____.

Q.3. Quando era criança, alguém o (a) incentivou a ler? (assinale a resposta adequada)

- a. Sim

Quem? _____.

- b. Não (→ **Passe para a Q. 5**)

Q. 4. De que modo o (a)incentivaram à leitura? (assinale a resposta adequada)

- a. Lendo-lhe livros
- b. Falando-lhe de livros e de leituras
- c. Oferecendo-lhe livros
- d. Levando-o (a) a bibliotecas
- e. Levando-o(a) a livrarias

Q. 5. Quando era criança via os seus pais ou familiares a ler... (assinale a resposta adequada)

- a. Muitas vezes
- b. Algumas vezes
- c. Raramente
- d. Nunca

Q.6. Em casa dos seus pais ou familiares, no que respeita a livros, há/havia... (assinale a resposta adequada)

- a. Muitos
- b. Alguns
- c. Poucos
- d. nenhuns

Q.7. Em sua casa há o hábito de ler um pouco todos os dias? (assinale a resposta adequada)

- a. Sim

O quê? _____.

- b. Não

A2. GOSTO PELA LEITURA NA INFÂNCIA

Q. 8. Em criança, gostava de ler? (assinale a resposta adequada)

- a. Sim, gostava
- b. Não, não gostava (→ **Passe para a Q. 11**)

Q. 9. Porque é que gostava de ler? (assinale as respostas adequadas)

- a. Era um divertimento
- b. Era incentivado(a) pela escola
- c. Por curiosidade
- d. Pela atracção de certo tipo de histórias
- e. Porque era incentivado(a) pela família
- f. Porque gostava de aprender
- g. Por outras razões.

Quais? _____.

Q. 10. Hoje em dia continua a gostar de ler ou deixou de gostar? (assinale a resposta adequada)

- a. Continua a gostar de ler
- b. Deixou de gostar de ler.

(→ **Passe para a Q. 15**)

Q. 11. E porque é que não gostava de ler? (assinale as afirmações verdadeiras)

- a. Porque gostava mais de brincar
- b. Por falta de incentivo da escola
- c. Por achar aborrecido
- d. Por falta de incentivo familiar
- e. Por ter de começar a trabalhar cedo
- f. Porque tinha dificuldade em compreender os livros.
- g. Por outras razões.

Quais? _____.

Q. 12. Hoje em dia continua a não gostar de ler ou passou a gostar de ler? (assinale a resposta adequada)

- a. Continua a não gostar de ler
- b. Passou a gostar de ler.

Práticas do(a) inquirido(a) na actualidade

B.1. SUPORTES E FREQUÊNCIA DE LEITURA

Q.13. Dos seguintes tipos de jornais, qual/quais lê habitualmente? (assinale as respostas adequadas)

- a. Generalistas/informação (diários/ semanários)
- b. Económicos
- c. Desportivos
- d. Culturais
- e. Regionais/Locais
- f. Jornais de distribuição gratuita
- g. Outro tipo de jornais.

Qual? /Quais? _____.

h. Não lê jornais. (→ **Passe para a Q. 15**)

Porquê? _____.

Q.14. Que secções costuma ler habitualmente num jornal? (assinale as respostas adequadas)

- a. Anúncios/Classificados
- b. Entrevistas
- c. Jogos/ Astrologia/ Banda Desenhada
- d. Informática e Novas Tecnologias
- e. Desporto
- f. Política/ economia
- g. Problemas sociais
- h. Meteorologia /Publicidade
- i. Vida Social (festas privadas, vida de famosos, etc.)

- j. Outras secções de jornais
Quais? _____.

Q. 15. Dos seguintes tipos de revistas, qual/quais lê habitualmente? (assinale as respostas adequadas)

- a. Banda Desenhada
- b. Ciência ou Tecnologia/Informática
- c. Cultura, Arte, Literatura, Música, Fotografia
- d. Desporto, Automóveis, Motos
- e. Femininas
- f. Informação geral
- g. Informação económica/Gestão
- h. Informação televisiva
- i. Jovens
- j. Lazer/Espectáculos (Teatro, Cinema, Bailado)
- k. Masculinas
- l. Moda/Decoração/Culinária
- m. Natureza/Animais selvagens/Viagens
- n. Vida social (festas sociais, vida de famosos)
- o. Revistas incluídas nos jornais
- p. Não lê revistas

Q. 16. De entre os seguintes géneros de livros, quais os três géneros que lê mais frequentemente? (assinale as respostas adequadas)

- a. Banda Desenhada
- b. Enciclopédias/Dicionários
- c. Ensaios políticos, filosóficos ou religiosos
- d. Livros científicos e técnicos
- e. Livros de arte e fotografia
- f. Livros de culinária/Decoração/Jardinagem/*Bricolage*
- g. Livros de Poesia
- h. Livros de Viagens/Explorações/Reportagens
- i. Livros escolares
- j. Livros Infantis/juvenis
- k. Policiais/Espionagem/Ficção científica
- l. Romances de Amor
- m. Romances de grandes autores contemporâneos
- n. Romances históricos
- o. Não lê livros (→ **Passe para a Q. 20**)

Q. 17. Nos últimos 12 meses leu aproximadamente...

Q. 17_1. Por razões educativas – leitura obrigatória (assinale a resposta adequada)

- a. 1-3 Livros
- b. 4-7 Livros
- c. 8-12 Livros
- d. 13 Livros ou mais
- e. Nenhum

Q. 17_2. Por outras razões, sem ser para a escola (assinale a resposta adequada)

- a. 1-3 Livros
- b. 4-7 Livros
- c. 8-12 Livros
- d. 13 Livros ou mais
- e. Nenhum

Q. 18. Há quanto tempo leu o último livro, sem ser de carácter escolar? (assinale a resposta adequada)

- a. Há cerca de 1 mês
- b. Há 2 ou 3 meses
- c. Há cerca de 6 meses
- d. Há mais de um ano
- e. Só lê livros de estudo

Q. 19. Quais são os três factores a que atribui mais importância, na escolha ou selecção dos livros que lê, fora das necessidades escolares? (assinale as respostas adequadas)

- a. Indicação de amigos/familiares/colegas

- b. Programas literários na televisão/ Críticas lidas /Prémios atribuídos à obra ou ao autor
 - c. Consulta de catálogos /Publicidade
 - d. Indicação do livreiro/vendedor
 - e. Agrado pela capa, título ou índice
 - f. Outro(s) factor(es).
- Qual? /Quais? _____.

B.2. LOCAIS DE LEITURA

Q. 20. Onde costuma ler habitualmente livros, jornais e revistas? (assinale as respostas adequadas)

- a. Em casa
 - b. Nos transportes públicos
 - c. No café/restaurante
 - d. Em bibliotecas, mediatecas, arquivos
 - e. Em casa de amigos/colegas
 - f. Na escola
 - g. Noutra local.
- Qual? _____.
- h. Não lê.

Q. 21. Dos seguintes tipos de biblioteca, costuma frequentar alguma delas? (assinale as respostas adequadas)

- a. Nacional/ Municipal
- b. Paroquial
- c. Itinerante
- d. Escolar
- e. De empresa
- f. De colectividade/ associação
- g. Não vai a bibliotecas (→ **Passe para a Q. 25**)

Q. 22_1. Que tipo de secções procura na biblioteca escolar? (assinale as respostas adequadas)

- a. Pesquisa bibliográfica
- b. Leitura em geral
- c. Secção de periódicos (jornais, revistas)
- d. Sala de estudo
- e. Multimédia/Música/ Vídeo

Q. 22_2. Quais são os pontos negativos na sua Biblioteca Escolar? (assinale as respostas adequadas)

- a. Espaço reduzido
 - b. Livros pouco variados/úteis
 - c. Ambiente ruidoso
 - d. Poucas ofertas de actividades interessantes/atraentes
 - e. Poucos recursos multimédia (computadores, CD...)
 - f. Atendimento pouco simpático/profissional
 - g. Falta de articulação/ relação entre as actividades lectivas e a Biblioteca
 - h. Horário pouco flexível
 - i. Outros.
- Quais? _____.

Q. 22_3. Quais são os pontos positivos na sua Biblioteca Escolar? (assinale as respostas adequadas)

- a. Espaço arejado, amplo, agradável
- b. Obras variadas e de muito interesse/utilidade
- c. Ambiente calmo
- d. Iniciativas interessantes ao longo do ano
- e. Recursos multimédia, jogos e *puzzles* acessíveis e variados

- f. Atendimento simpático/profissional
- g. Horário flexível
- h. Outros.

Quais? _____.

Q. 23. Das seguintes opções, qual/quais sugere que sejam realizadas ou continuem a ser realizadas na sua Biblioteca Escolar? (assinale as respostas adequadas)

- a. Promover actividades lúdicas em torno de livros e de autores
- b. Dedicar mais tempo a actividades ligadas especificamente à Literatura
- c. Promover sítios da/na *Internet* sobre a leitura em geral
- d. Promover clubes de leitura
- e. Promover concursos, jogos e prémios sobre a leitura
- f. Realizar Feiras do Livro
- g. Incentivar o intercâmbio de livros entre alunos
- h. Realizar iniciativas conjuntas com as bibliotecas públicas
- i. Incentivar a leitura de livros adequados à idade dos utentes deste espaço
- j. Promover actividades especificamente ligadas a Bibliotecas Escolares
- k. Lançar periodicamente um boletim/documento informativo, dando conta das actividades e/ou sugestões de tarefas e outros aspectos oportunos e/ou pertinentes para o bom funcionamento deste espaço

Q. 24. Indique quais das seguintes iniciativas relacionadas com a leitura são realizadas na sua Biblioteca Escolar? (assinale as respostas adequadas)

- a. Associar a leitura a outras actividades culturais (teatro, conto, etc.)
- b. Ter uma selecção de livros adequada à idade dos utentes
- c. Promover actividades com escritores/ilustradores
- d. Permitir o acesso a vários suportes multimédia (*Internet*, CD, DVD, etc.)
- e. Oferecer um ambiente agradável
- f. Permitir o empréstimo domiciliário (levar para casa) de livros, CDs, vídeos/DVDs, etc.
- g. Dar apoio à realização dos trabalhos de casa
- h. Oferecer condições para desenvolver (fazer) projectos escolares
- i. Satisfazer o interesse e a curiosidade pessoais
- j. Promover actividades lúdicas relacionadas com livros e com autores
- k. Dedicar mais tempo a actividades ligadas especificamente à Literatura
- l. Promover sítios da/na *Internet* sobre a leitura em geral
- m. Promover clubes de leitura
- n. Promover concursos, jogos e prémios sobre a leitura
- o. Realizar Feiras do Livro
- p. Incentivar o intercâmbio de livros entre alunos
- q. Realizar iniciativas conjuntas com as bibliotecas públicas
- r. Incentivar a leitura de livros adequados à idade dos utentes deste espaço
- s. Promover actividades especificamente ligadas a Bibliotecas Escolares
- t. Lançar periodicamente um boletim/documento informativo, dando conta das actividades e/ou sugestões de tarefas e outros aspectos apropriados e/ou pertinentes para bom funcionamento da Bibliotecas Escolar/Centro de Recursos Educativos.

Q. 25. Quais são os principais motivos para não frequentar bibliotecas? (assinale as respostas adequadas)

- a. Não conhece nenhuma
- b. Não há nenhuma perto
- c. Prefere comprar e ler os seus livros
- d. O horário da biblioteca não lhe é conveniente
- e. Porque se sente pouco à-vontade em bibliotecas
- f. Não gosta de frequentar bibliotecas
- g. Outros.

Quais? _____.

PRÁTICAS CULTURAIS DO INQUIRIDO

C.1. Práticas e rotinas

Q. 26. Indique quais das seguintes actividades realiza com mais frequência, durante a semana: (assinale as respostas adequadas)

- a. Ver televisão
- b. Ouvir rádio
- c. Ouvir música gravada (mp3/iPod, CD, LP ou cassetes)
- d. Ver filmes em vídeo ou DVD
- e. Ler livros (sem ser os escolares)
- f. Ler jornais
- g. Jogar jogos electrónicos (consolas, telemóvel, computador)
- h. Jogar outros jogos (cartas, xadrez, dominó, etc.)
- i. Usar a *Internet*

Q. 27. Assinale quais das seguintes actividades realiza actualmente pelo menos uma vez por mês: (assinale as respostas adequadas)

- a. Ir ao teatro
- b. Ir a espectáculos de dança
- c. Ver exposições
- d. Ir a museus
- e. Visitar monumentos/sítios arqueológicos
- f. Ir a concertos de música popular/moderna
- g. Ir ao cinema
- h. Assistir a eventos desportivos
- i. Ir a festas populares
- j. Ir a discotecas/bares

C.2. Preferências musicais e televisivas

Q. 28. Da seguinte lista de géneros de programas de televisão, quais são os três géneros de programa que vê mais frequentemente? (assinale as respostas adequadas)

- a. Concursos
- b. Debates/Entrevistas
- c. Filmes
- d. Informações/Telejornais
- e. Programas científicos ou educativos (ciência, natureza, história, etc.)
- f. Programas de teatro, dança ou música
- g. Programas desportivos
- h. Programas religiosos
- i. Programas sobre a actualidade literária
- j. Programas sobre vida social/*Jet set*
- k. *Reality Shows/Talk Shows*
- l. Séries estrangeiras
- m. Séries portuguesas
- n. Telenovelas
- o. Não costuma ver televisão/Não tem televisão em casa

C.3. Posicionamento pessoal actual do(a) inquirido(a), face à sua prática de leitura como actividade de lazer e/ou obrigação

Q. 29. Escolha dentre as seguintes afirmações, relacionadas com a leitura, aquelas que considera serem verdadeiras: (assinale as respostas adequadas)

- a. Evasão/abstracção no tempo e no espaço (libertar-se/ esquecer-se do dia-a-dia)
- b. Forma de instrução
- c. Fonte de conhecimento
- d. Identificação com o herói
- e. Descoberta de sentimentos e emoções

- f. Forma de lazer
- g. Actividade fácil de realizar, porque se pode fazer em qualquer lado
- h. Comparada com outros meios, a leitura ocupa muito tempo
- i. Livros são manuais escolares
- j. Os livros são extensos/ aborrecidos
- k. Os livros estão ultrapassados/ desactualizados
- l. Há poucos livros adequados à sua faixa etária

DADOS SOCIOLÓGICOS

Q. 30. Sexo (assinale a resposta adequada)

- a. Masculino
- b. Feminino

Q.31. Idade: _____.

Q. 32. Qual é o grau de escolaridade do(a) Encarregado(a) de Educação do(a) inquirido(a)?
(assinale a resposta adequada)

- a. Não tem qualquer grau de ensino completo
- b. Ensino Básico (1º ciclo – antiga 4ª classe)
- c. Ensino Básico (2º ciclo – antigo ciclo preparatório)
- d. Ensino Básico (3º ciclo – antigo 5º ano de liceu ou equivalente/9º ano)
- e. Ensino Secundário (antigo 7º ano de liceu ou equivalente/12º ano)
- f. Ensino Médio (antigo nível de ensino)
- g. Ensino Superior (Bacharelato)
- h. Ensino Superior (Licenciatura)
- i. Ensino Superior (pós-graduação/Mestrado/Doutoramento)
- j. Não sabe

Q. 33. Condição perante o trabalho do (a) Encarregado(a) de Educação do(a) inquirido(a):
(assinale a resposta adequada)

- a. Trabalhador por conta de outrem
- b. Trabalhador por conta própria, com pessoal ao serviço
- c. Trabalhador por conta própria, sem pessoal ao serviço
- d. Estudante
- e. Desempregado
- f. Doméstica
- g. Reformado/Aposentado
- h. Outra situação.

Qual? _____.

Q. 34. Profissão do (a) Encarregado(a) de Educação do (a) inquirido (a)* :

_____.

**Se estiver desempregado ou for aposentado/reformado, indique a última profissão exercida. No entanto, seja o mais preciso possível, evitando expressões como “Funcionário Público” ou “Militar”.*

FIM DO QUESTIONÁRIO.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo 2

Inquérito aos pais e Encarregados de Educação

QUESTIONÁRIO

PRÁTICAS DE LEITURA E **HÁBITOS CULTURAIS**

QUESTIONÁRIO **ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO**

NOTA DE ABERTURA

Na esmagadora maioria das sociedades humanas da actualidade ser capaz de ler, retirando desse acto toda a utilidade e todo o prazer possíveis, tornou-se não só habitual, mas também imprescindível.

No questionário seguinte procurar-se-á apreciar hábitos, gostos e motivações, relacionados especificamente com a Leitura. Este inquérito destina-se a uma investigação a constar numa dissertação de mestrado, que se pretende venha a poder direccionar esforços e ofertas de serviços, melhorando com isso o tipo de apoio, que proporciona, nomeadamente no que se refere às Bibliotecas Escolares.

Responda, pois, por favor, de acordo com o que lhe é solicitado. Todas as informações apuradas serão mantidas confidenciais e tratadas apenas para fins estatísticos.

ANTECEDENTES

A1. SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA PARA A LEITURA

Q.1. Quando foi a primeira vez que contactou com um livro? (assinale a resposta adequada)

- a. Em bebé
- b. Em criança muito pequena
- c. Apenas quando fui para a escola

Q.2. Quem lhe facilitou o primeiro contacto com um livro? (assinale a resposta adequada)

- a. Pais
- b. Irmãos
- c. Outros familiares.

Quem? _____.

- d. Outras pessoas.

Quem? _____.

Q.3. Quando era criança, alguém o (a) incentivou a ler? (assinale a resposta adequada)

- a. Sim

Quem? _____.

- b. Não (→ **Passé para a Q. 5**)

Q. 4. De que modo o (a) incentivaram à leitura? (assinale a resposta adequada)

- a. Lendo-lhe livros
- b. Falando-lhe de livros e de leituras
- c. Oferecendo-lhe livros
- d. Levando-o (a) a bibliotecas
- e. Levando-o(a) a livrarias

Q. 5. Quando era criança via os seus pais ou familiares a ler... (assinale a resposta adequada)

- a. Muitas vezes
- b. Algumas vezes
- c. Raramente
- d. Nunca

Q. 6. Em casa dos seus pais ou familiares com quem vivia, no que respeita a livros, há/havia... (assinale a resposta adequada)

- a. Muitos
- b. Alguns
- c. Poucos
- d. nenhuns
- e. Não sabe

Q. 7. Em sua casa há o hábito de ler um pouco todos os dias? (assinale a resposta adequada)

- a. Sim

O quê? _____.

- b. Não

A2. GOSTO PELA LEITURA NA INFÂNCIA

Q. 8. Em criança, gostava de ler? (assinale a resposta adequada)

- a. Sim, gostava
- b. Não, não gostava (→ **Passé para a Q. 11**)

Q. 9. Porque é que gostava de ler? (assinale a resposta adequada)

- a. Era um divertimento
- b. Era incentivado(a) pela escola
- c. Por curiosidade
- d. Pela atracção de certo tipo de histórias
- e. Porque era incentivado(a) pela família
- f. Porque gostava de aprender
- g. Por outras razões.

Quais? _____.

Q. 10. Hoje em dia continua a gostar de ler ou deixou de gostar? (assinale a resposta adequada)

- a. Continua a gostar de ler
- b. Deixou de gostar de ler.

(→ **Passe para a Q. 13**)

Q. 11. E porque é que não gostava de ler? (assinale as afirmações verdadeiras)

- a. Porque gostava mais de brincar
- b. Por falta de incentivo da escola
- c. Por achar aborrecido
- d. Por falta de incentivo familiar
- e. Por ter de começar a trabalhar cedo
- f. Porque tinha dificuldade em compreender os livros.
- g. Por outras razões.

Quais? _____.

Q. 12. Hoje em dia continua a não gostar de ler ou passou a gostar de ler? (assinale a resposta adequada)

- a. Continua a não gostar de ler
- b. Passou a gostar de ler.

Práticas do (a) inquirido (a) na actualidade

B.1. SUPORTES E FREQUÊNCIA DE LEITURA

Q.13. Dos seguintes tipos de jornais, qual/quais lê habitualmente? (assinale as respostas adequadas)

- a. Generalistas/informação (diários/ semanários)
- b. Económicos
- c. Desportivos
- d. Culturais
- e. Regionais/Locais
- f. Jornais de distribuição gratuita
- g. Outro tipo de jornais.

Qual? /Quais? _____.

h. Não lê jornais. (→ **Passe para a Q. 16**)

Porquê? _____.

Q.14. Que secções costuma ler habitualmente num jornal? (assinale as respostas adequadas)

- a. Anúncios/Classificados
- b. Entrevistas
- c. Jogos/ Astrologia/ Banda Desenhada
- d. Informática e Novas Tecnologias
- e. Desporto
- f. Política/ economia
- g. Problemas sociais
- h. Meteorologia /Publicidade
- i. Vida Social (festas privadas, vida de famosos, etc.)
- j. Outras secções de jornais

Quais? _____.

Q. 15. Lê ou assina algum jornal regional/local, nacional ou estrangeiro, em papel ou *on-line*? (assinale a resposta adequada)

a. Sim

Qual/Quais? _____.

b. Não

Q. 16. Lê ou assina alguma revista nacional/estrangeira, em papel ou *on-line*? (assinale a resposta adequada)

a. Sim

Qual/Quais? _____.

b. Não (→ **Passa para a Q. 18**)

Q. 17. Dos seguintes tipos de revistas, qual/quais lê habitualmente? (assinale as respostas adequadas)

- a. Banda Desenhada
- b. Ciência ou Tecnologia/Informática
- c. Cultura, Arte, Literatura, Música, Fotografia
- d. Desporto, Automóveis, Motos
- e. Femininas
- f. Informação geral
- g. Informação económica/Gestão
- h. Informação televisiva
- i. Jovens
- j. Lazer/Espectáculos (Teatro, Cinema, Bailado)
- k. Masculinas
- l. Moda/Decoração/Culinária
- m. Natureza/Animais selvagens/Viagens
- n. Vida social
- o. Revistas incluídas nos jornais
- p. Não lê revistas

Q. 18. De entre os seguintes géneros de livros, quais os três géneros que lê mais frequentemente? (assinale as respostas adequadas)

- a. Banda Desenhada
- b. Enciclopédias/Dicionários
- c. Ensaios políticos, filosóficos ou religiosos
- d. Livros científicos e técnicos
- e. Livros de arte e fotografia
- f. Livros de culinária/Decoração/Jardinagem/*Bricolage*
- g. Livros de Poesia
- h. Livros de Viagens/Explorações/Reportagens
- i. Livros escolares
- j. Livros Infantis/juvenis
- k. Policiais/Espionagem/Ficção científica
- l. Romances de Amor
- m. Romances de grandes autores contemporâneos
- n. Romances históricos
- o. Não lê livros (→ **Passa para a Q. 21**)

Q. 19. Nos últimos 12 meses, leu aproximadamente... (assinale as respostas adequadas)

Q. 19_1. Por razões profissionais/ escolares... (assinale a resposta adequada)

a. 1-3 Livros

d. 13 Livros ou mais

b. 4-7 Livros

e. Nenhum

c. 8-12 Livros

Q. 19_2. Por outras razões, sem ser para a escola nem para o trabalho... (assinale a resposta adequada)

a. 1-3 Livros

b. 4-7 Livros

- c. 8-12 Livros
- d. 13 Livros ou mais
- e. Nenhum

Q. 20. Quais são os três factores a que dá mais importância, na escolha ou selecção dos livros que lê, fora das necessidades profissionais/ escolares? (assinale as respostas adequadas)

- a. Indicação de amigos/familiares/colegas
- b. Programas literários na televisão/ Críticas lidas /Prémios atribuídos à obra ou ao autor
- c. Consulta de catálogos /Publicidade
- d. Indicação do livreiro/vendedor
- e. Agrado pela capa, título ou índice
- f. Outro (s) factor (es).

Qual? /Quais? _____.

B.2. LOCAIS DE LEITURA

Q. 21. Onde costuma ler habitualmente livros, jornais e revistas? (assinale as respostas adequadas)

- a. Em casa
- b. Nos transportes públicos
- c. No café/restaurante
- d. Em bibliotecas, mediatecas, arquivos
- e. Em casa de amigos/colegas
- f. Na escola
- g. Noutro local.

Qual? _____.

h. Não lê.

Q. 22. Dos seguintes tipos de biblioteca, costuma frequentar alguma delas? (assinale as respostas adequadas)

- a. Nacional / Municipal
- b. Paroquial
- c. Itinerante
- d. Escolar
- e. De empresa
- f. De colectividade/ associação
- g. Não vai a bibliotecas (→ **Passa para a Q. 24**)

Q. 23. Que tipo de secções procura nas bibliotecas? (assinale as respostas adequadas)

- a. Pesquisa bibliográfica
- b. Leitura em geral
- c. Secção de periódicos (jornais, revistas)
- d. Sala de estudo
- e. Multimédia/Música/ Vídeo

Q. 24. Quais são os principais motivos para não frequentar bibliotecas? (assinale as respostas adequadas)

- a. Não conhece nenhuma
- b. Não há nenhuma perto
- c. Prefere comprar e ler os seus livros
- d. O horário da biblioteca não lhe é conveniente
- e. Porque se sente pouco à-vontade em bibliotecas
- f. Não gosta de frequentar bibliotecas
- g. Outros.

Quais? _____.

Q. 25_1. Quais são os pontos negativos na Biblioteca Escolar da escola frequentada pelo seu educando? (assinale as respostas adequadas)

- a. Espaço reduzido
- b. Livros/ obras pouco variados/úteis
- c. Ambiente ruidoso
- d. Poucas ofertas de actividades interessantes/atraentes
- e. Poucos recursos multimédia (computadores/ CD...)
- f. Atendimento pouco simpático/profissional
- g. Falta de articulação/ relação entre as actividades lectivas e a Biblioteca
- h. Horário pouco flexível
- i. Outros.

Quais? _____.

Q. 25_2. Quais são os pontos positivos na Biblioteca Escolar da escola frequentada pelo seu educando? (assinale as respostas adequadas)

- a. Espaço arejado, amplo, agradável
- b. Obras variadas e de muito interesse/utilidade
- c. Ambiente calmo
- d. Iniciativas interessantes ao longo do ano
- e. Recursos multimédia, jogos e *puzzles* acessíveis e variados
- f. Atendimento simpático/profissional
- g. Horário flexível
- h. Outros.

Quais? _____.

Q. 26. Das seguintes opções, qual/quais sugere que sejam realizadas ou continuem a ser realizadas na Biblioteca Escolar da escola frequentada pelo seu educando? (assinale as respostas adequadas)

- a. Promover actividades lúdicas em torno de livros e de autores
- b. Dedicar mais tempo a actividades ligadas especificamente à Literatura
- c. Promover sítios da/na *Internet* sobre a leitura em geral
- d. Promover clubes de leitura
- e. Promover concursos, jogos e prémios sobre a leitura
- f. Realizar Feiras do Livro
- g. Incentivar o intercâmbio de livros entre alunos
- h. Realizar iniciativas conjuntas com as bibliotecas públicas
- i. Incentivar a leitura de livros adequados à idade dos utentes deste espaço
- j. Promover actividades especificamente ligadas a Bibliotecas Escolares
- k. Lançar periodicamente um boletim/documento informativo, dando conta das actividades e/ou sugestões de tarefas e outros aspectos oportunos e/ou pertinentes para o bom funcionamento deste espaço

Q. 27. Dos possíveis incentivos à leitura, por parte das Bibliotecas, assinale os três factores que considera serem os mais importantes: (assinale as respostas adequadas)

- a. Associar a leitura a outras actividades culturais (teatro, conto, etc.)
- b. Ter uma selecção de livros adequada à idade dos utentes
- c. Promover actividades com escritores/ilustradores
- d. Permitir o acesso a vários suportes multimédia (*Internet*, CD, DVD, etc.)
- e. Oferecer um ambiente atractivo
- f. Permitir o empréstimo domiciliário (levar para casa) de livros, CDs, vídeos/DVDs, etc.
- g. Dar apoio à realização dos trabalhos de casa
- h. Oferecer condições para desenvolver (fazer) projectos escolares
- i. Satisfazer o interesse e a curiosidade pessoais

PRÁTICAS CULTURAIS DO INQUIRIDO

C.1. Práticas e rotinas

Q. 28. Indique quais das seguintes actividades realiza com mais frequência, durante a semana: (assinale as respostas adequadas)

- a. Ver televisão

- b. Ouvir rádio
- c. Ouvir música gravada (mp3/iPod, CD, LP ou cassetes)
- d. Ver filmes em vídeo ou DVD
- e. Ler livros (sem ser os escolares ou profissionais)
- f. Ler jornais
- g. Jogar jogos electrónicos (consolas, telemóvel, computador)
- h. Jogar outros jogos (cartas, xadrez, dominó, etc.)
- i. Usar a *Internet*

Q. 29. Assinale quais das seguintes actividades realiza actualmente pelo menos uma vez por mês: (assinale as respostas adequadas)

- a. Ir ao teatro
- b. Ir a espectáculos de dança
- c. Ver exposições
- d. Ir a museus
- e. Visitar monumentos/sítios arqueológicos
- f. Ir a concertos de música popular/moderna
- g. Ir ao cinema
- h. Assistir a eventos desportivos
- i. Ir a festas populares
- j. Ir a discotecas/bares

C.2. Preferências musicais e televisivas

Q. 30. Da seguinte lista de géneros de programas de televisão, quais são os três géneros de programa que vê mais frequentemente? (assinale as respostas adequadas)

- a. Concursos
- b. Debates/Entrevistas
- c. Filmes
- d. Informações/Telejornais
- e. Programas científicos ou educativos (ciência, natureza, história, etc.)
- f. Programas de teatro, dança ou música
- g. Programas desportivos
- h. Programas religiosos
- i. Programas sobre a actualidade literária
- j. Programas sobre vida social/*Jet set*
- k. *Reality Shows/Talk Shows*
- l. Séries estrangeiras
- m. Séries portuguesas
- n. Telenovelas
- o. Não costuma ver televisão/Não tem televisão em casa

C.3. Posicionamento pessoal actual do(a) inquirido(a), face à sua prática de leitura como actividade de lazer e/ou obrigação

Q. 31. Escolha, de entre as seguintes afirmações relacionadas com a Leitura, aquelas que considera serem verdadeiras: (assinale as respostas adequadas)

- a. Evasão/ abstracção no tempo e no espaço (libertar-se/ esquecer-se do dia-a-dia)
- b. Forma de instrução
- c. Fonte de conhecimento
- d. Identificação com o herói
- e. Descoberta de sentimentos e emoções
- f. Forma de lazer
- g. Actividade fácil de realizar, porque se pode fazer em qualquer lado
- h. Comparada com outros meios, a leitura ocupa muito tempo
- i. Livros são manuais escolares
- j. Os livros são extensos/ aborrecidos
- k. Os livros são ultrapassados/ desactualizados

- I. Há poucos livros adequados à sua faixa etária

POSICIONAMENTO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA/CULTURAIS DOS EDUCANDOS

D.1. Estímulo à leitura e outras actividades culturais

Q.32. Para estimular as práticas de leitura do seu filho/educando, quando criança, qual/quais da (s) seguinte (s) iniciativa (s) adoptou? (assinale as respostas adequadas)

- a. Iniciar o contacto com os livros, através do “livro-brinquedo”?
- b. Ler-lhe antes de ele ter aprendido a fazê-lo
- c. Levá-lo a livrarias
- d. Oferecer-lhe os livros que entendia serem adequados
- e. Levá-lo a bibliotecas/mediatecas
- f. Aconselhá-lo a reservar tempo para ler
- g. Conversar com ele sobre os livros que liam
- h. Participar em programas de estímulo à leitura, promovidos pela escola
- i. Participar em programas de estímulo à leitura, promovidos por bibliotecas públicas
- j. Outros.

Quais? _____.

Q. 33. Qual/Quais da (s) seguinte (s) actividade (s) incentivou o seu filho/educando a praticar? (assinale as respostas adequadas)

- a. Aprendizagem de línguas estrangeiras
- b. Artes plásticas
- c. Expressão musical
- d. Expressão dramática
- e. Dança e expressão corporal
- f. Actividade física e desportiva
- g. Estudo acompanhado/Explicações
- h. Visitas a museus ou exposições
- i. Assistência a espectáculos, concertos, etc.
- j. Ateliers pedagógicos/educativos
- k. Ateliers artísticos
- l. Outros.

Quais? _____.

Q. 34. É importante orientar as leituras do seu filho/educando? (assinale a resposta adequada)

- a. Sim
- b. Não (→ **Passe para a Q. 36**)

Q.35. Se sim, isso é importante para... (assinale as respostas adequadas)

- a. Evitar que leia livros impróprios para a sua idade
- b. Adquirir uma boa cultura geral
- c. Se acostumar com os bons autores
- d. Ganhar boas bases de ortografia e gramática
- e. Ficar melhor preparado para a vida
- f. Desenvolver a imaginação e a criatividade
- g. Desenvolver a expressão e escrita e a oral
- h. O ajudar a encontrar livros que o entusiasmem
- i. Gostar cada vez mais de ler
- j. Outro motivo.

Qual? _____.

DADOS SOCIOLÓGICOS

Q. 36. Sexo (assinale a resposta adequada)

- a. Masculino
- b. Feminino

Q.37. Idade: _____.

Q. 38. Qual é o seu grau de escolaridade? (assinale a resposta adequada)

- a. Não tem qualquer grau de ensino completo
- b. Ensino Básico (1º ciclo – antiga 4ª classe)
- c. Ensino Básico (2º ciclo – antigo ciclo preparatório)
- d. Ensino Básico (3º ciclo – antigo 5º ano de liceu ou equivalente/9º ano)
- e. Ensino Secundário (antigo 7º ano de liceu ou equivalente/12º ano)
- f. Ensino Médio (antigo nível de ensino)
- g. Ensino Superior (Bacharelato)
- h. Ensino Superior (Licenciatura)
- i. Ensino Superior (pós-graduação/Mestrado/Doutoramento)
- j. Outra situação.

Qual? _____.

Q. 39. Condição do(a) inquirido(a) perante o trabalho: (assinale a resposta adequada)

- a. Trabalhador por conta de outrem
- b. Trabalhador por conta própria, com pessoal ao serviço
- c. Trabalhador por conta própria, sem pessoal ao serviço
- d. Estudante
- e. Desempregado
- f. Doméstica
- g. Reformado/Aposentado
- h. Outra situação.

Qual? _____.

Q.40. Profissão do (a) inquirido (a)* : _____.

**Se estiver desempregado ou for aposentado/reformado, indique a última profissão exercida. No entanto, seja o mais preciso possível, evitando expressões como “Funcionário Público” ou “Militar”.*

FIM DO QUESTIONÁRIO.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo 3

Gráficos relativos aos inquéritos respondidos pelos alunos

Gráficos relativos aos inquéritos aos alunos

Gráfico 48

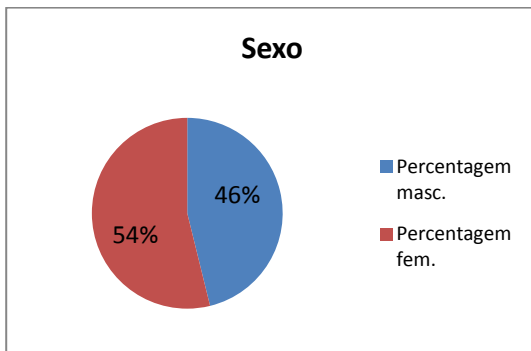


Gráfico 49

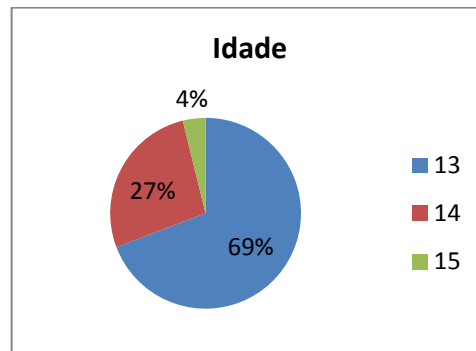


Gráfico 50

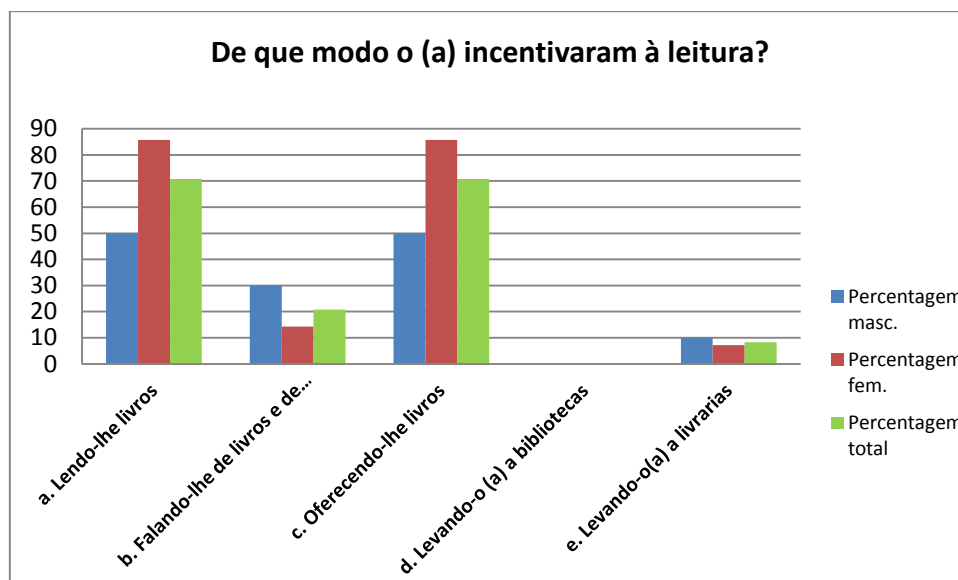


Gráfico 51

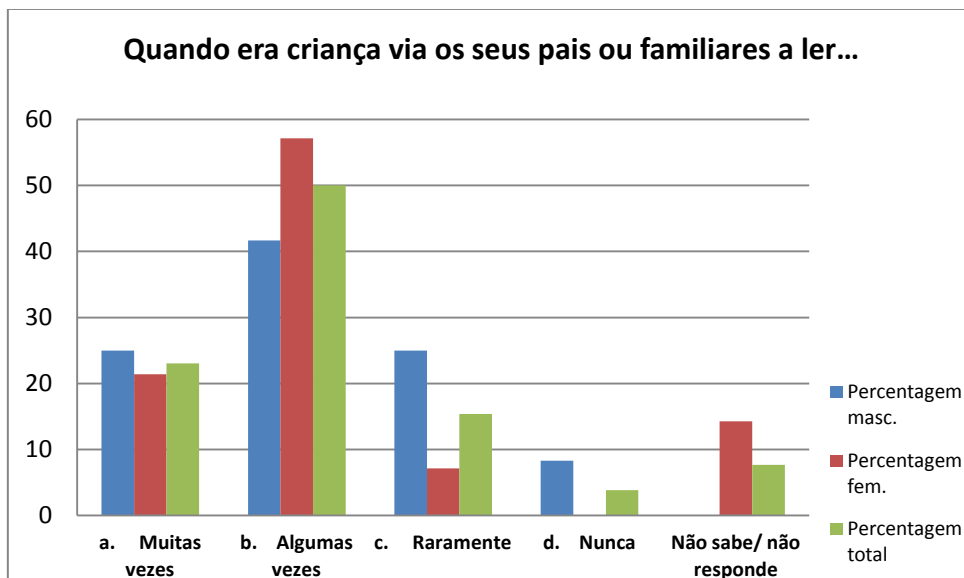


Gráfico 52

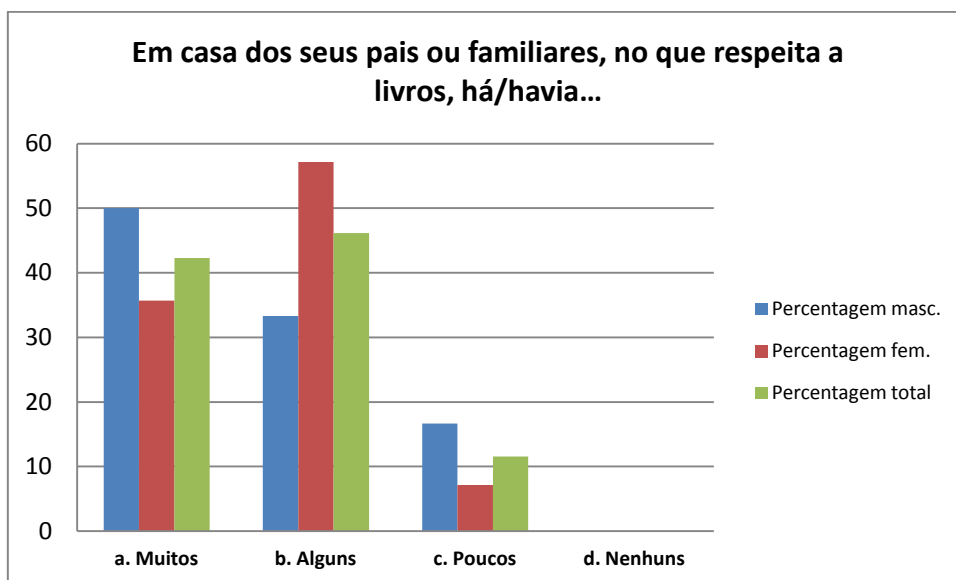


Gráfico 53

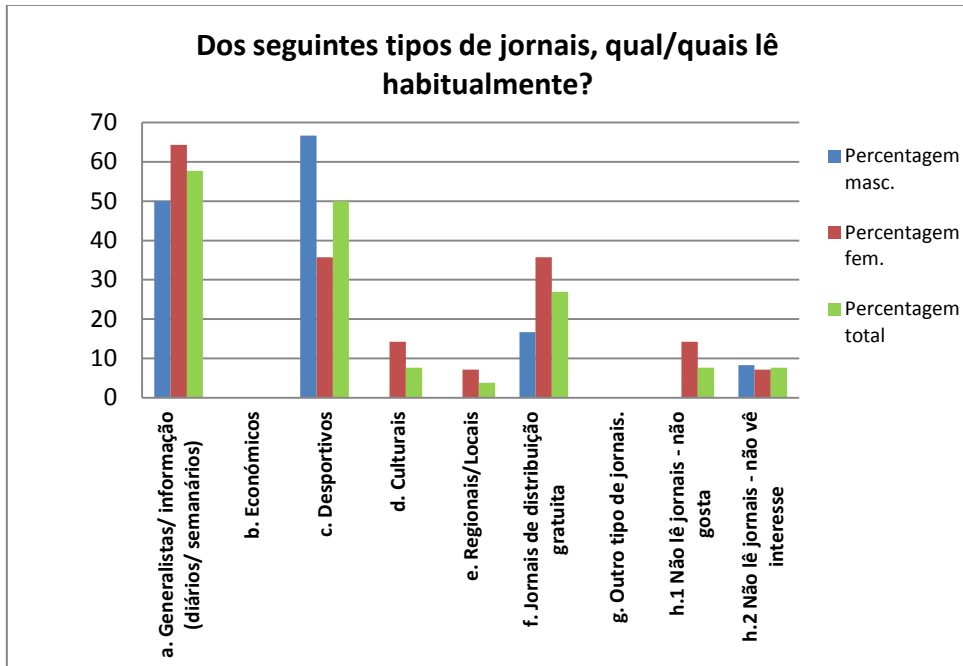


Gráfico 54

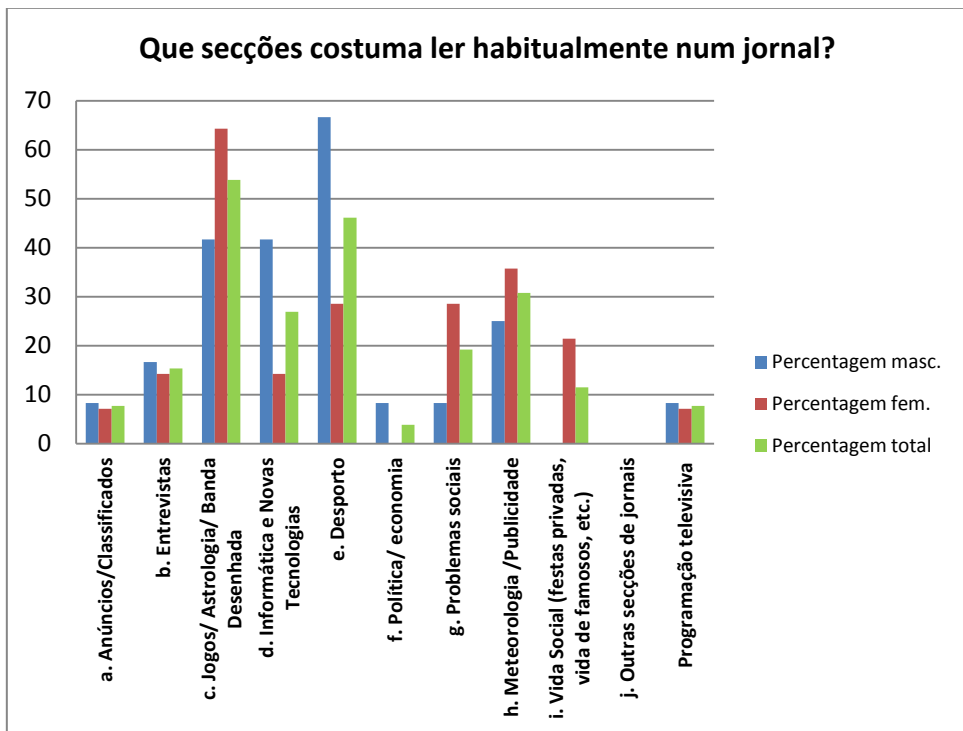


Gráfico 55

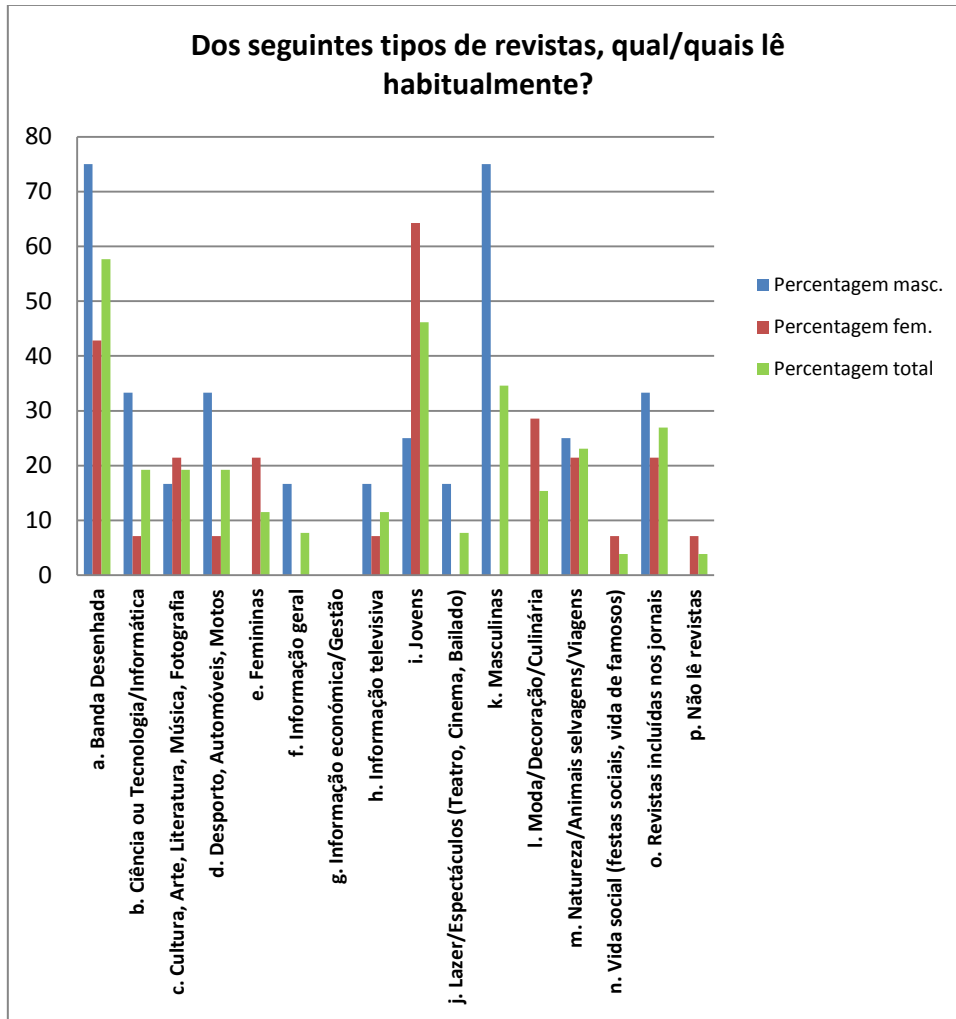


Gráfico 56

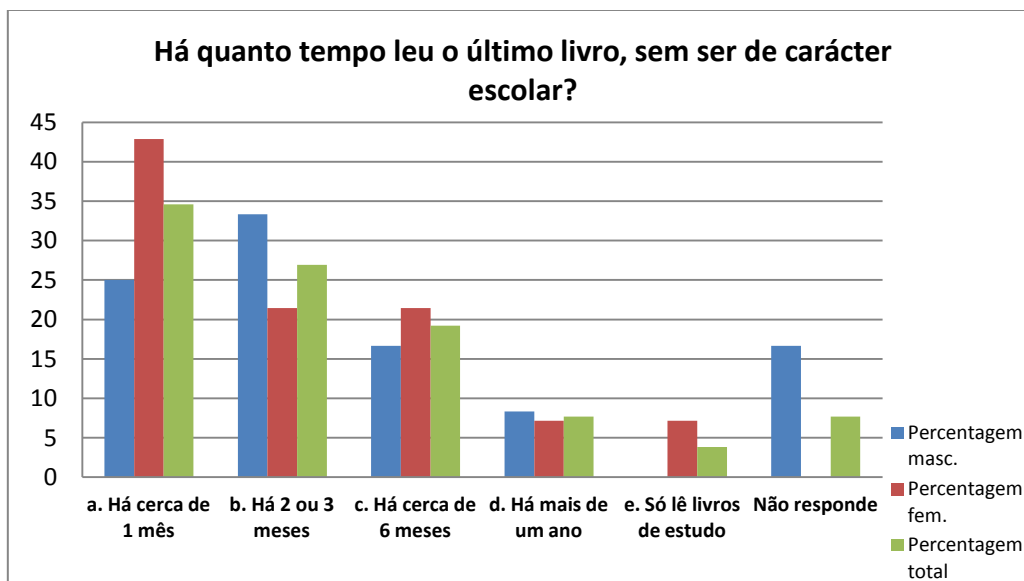


Gráfico 57

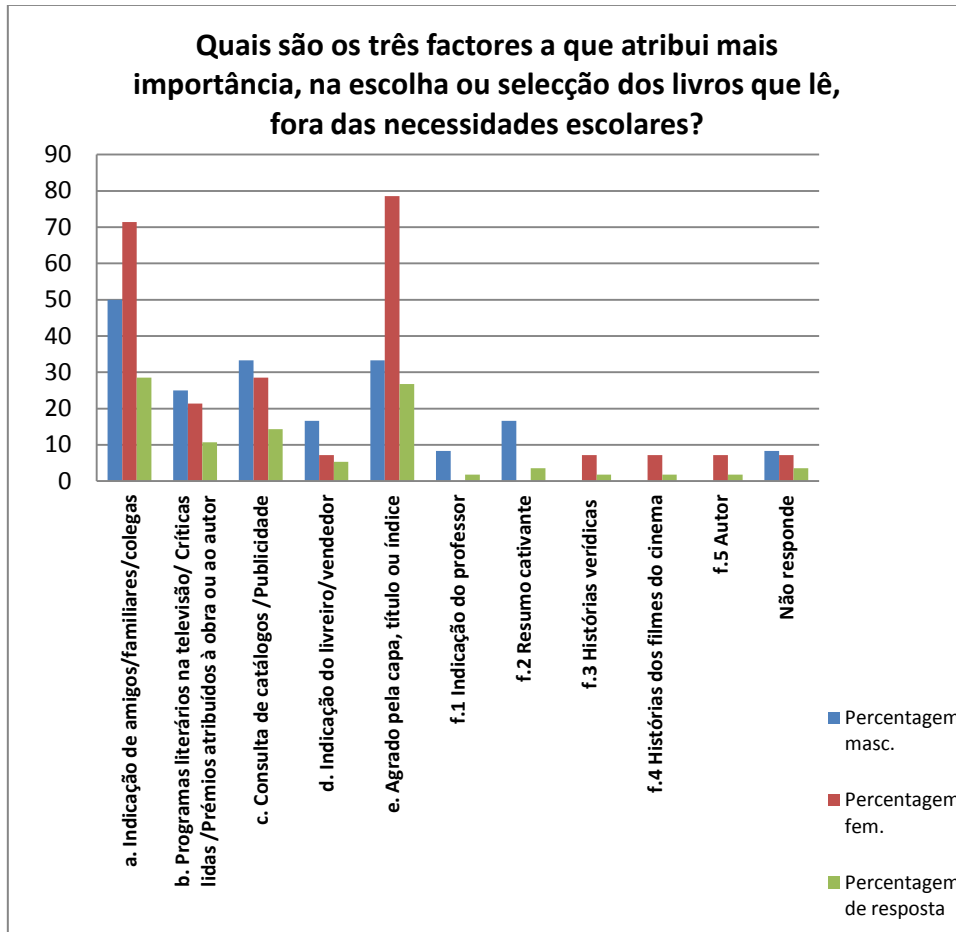


Gráfico 58

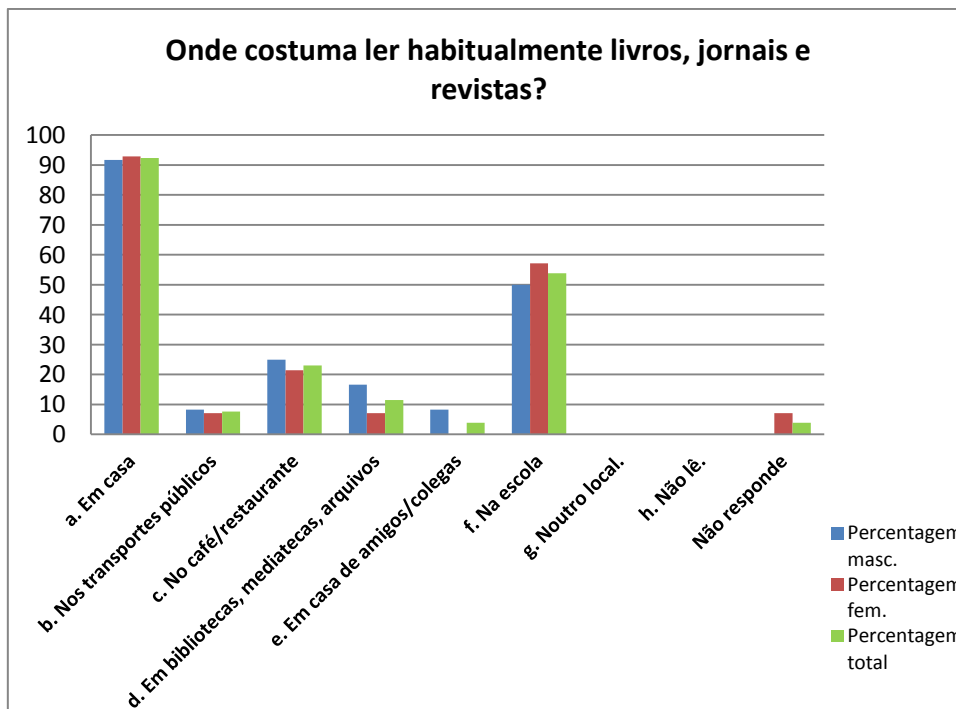


Gráfico 59

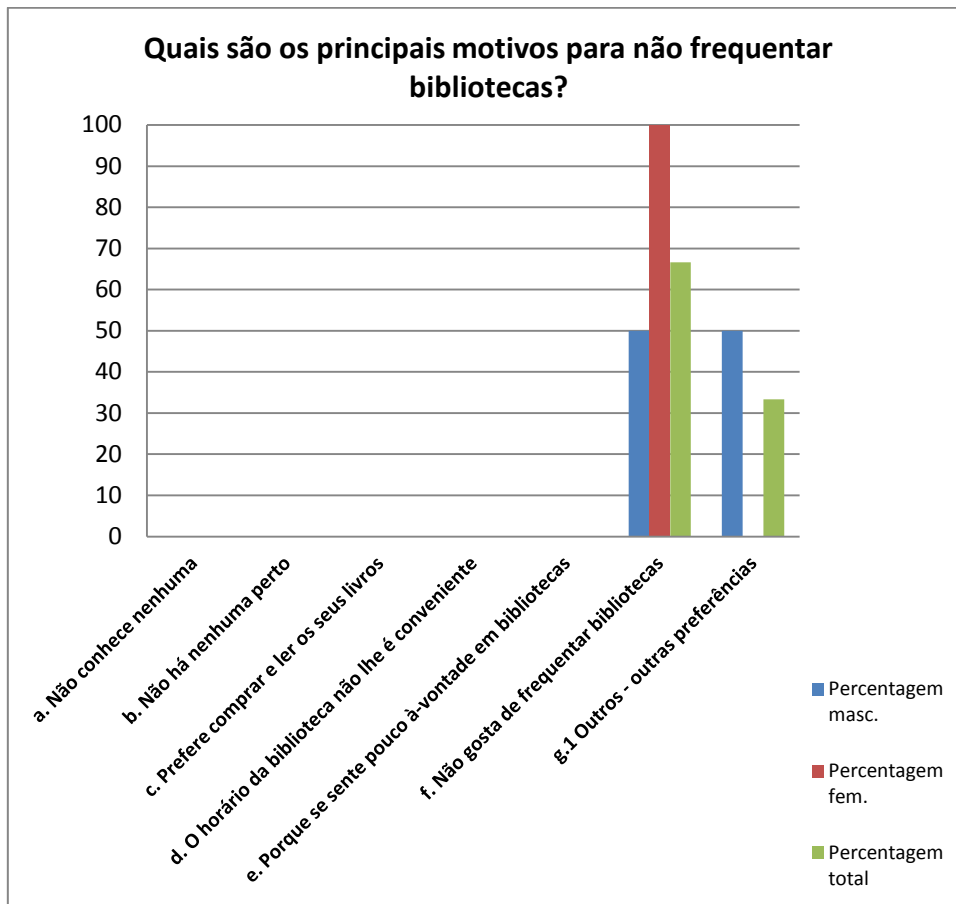


Gráfico 60

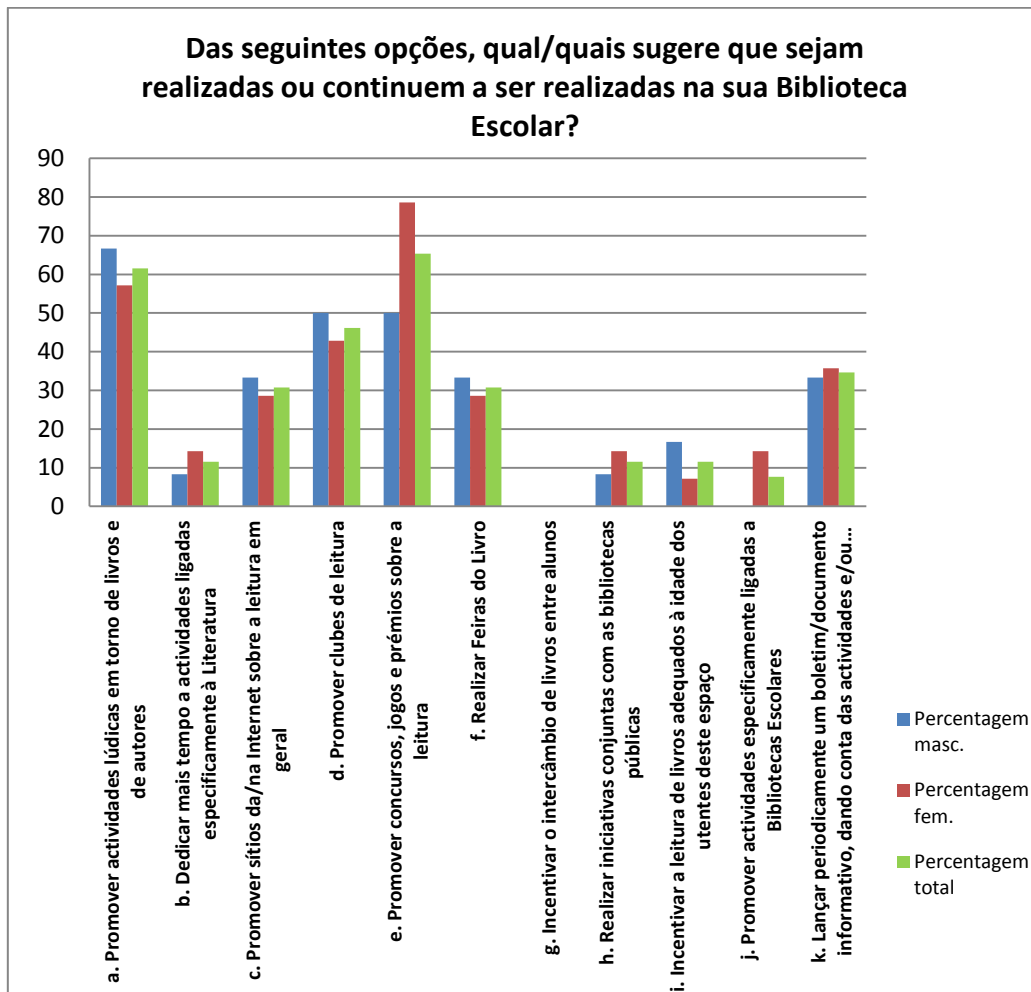


Gráfico 61

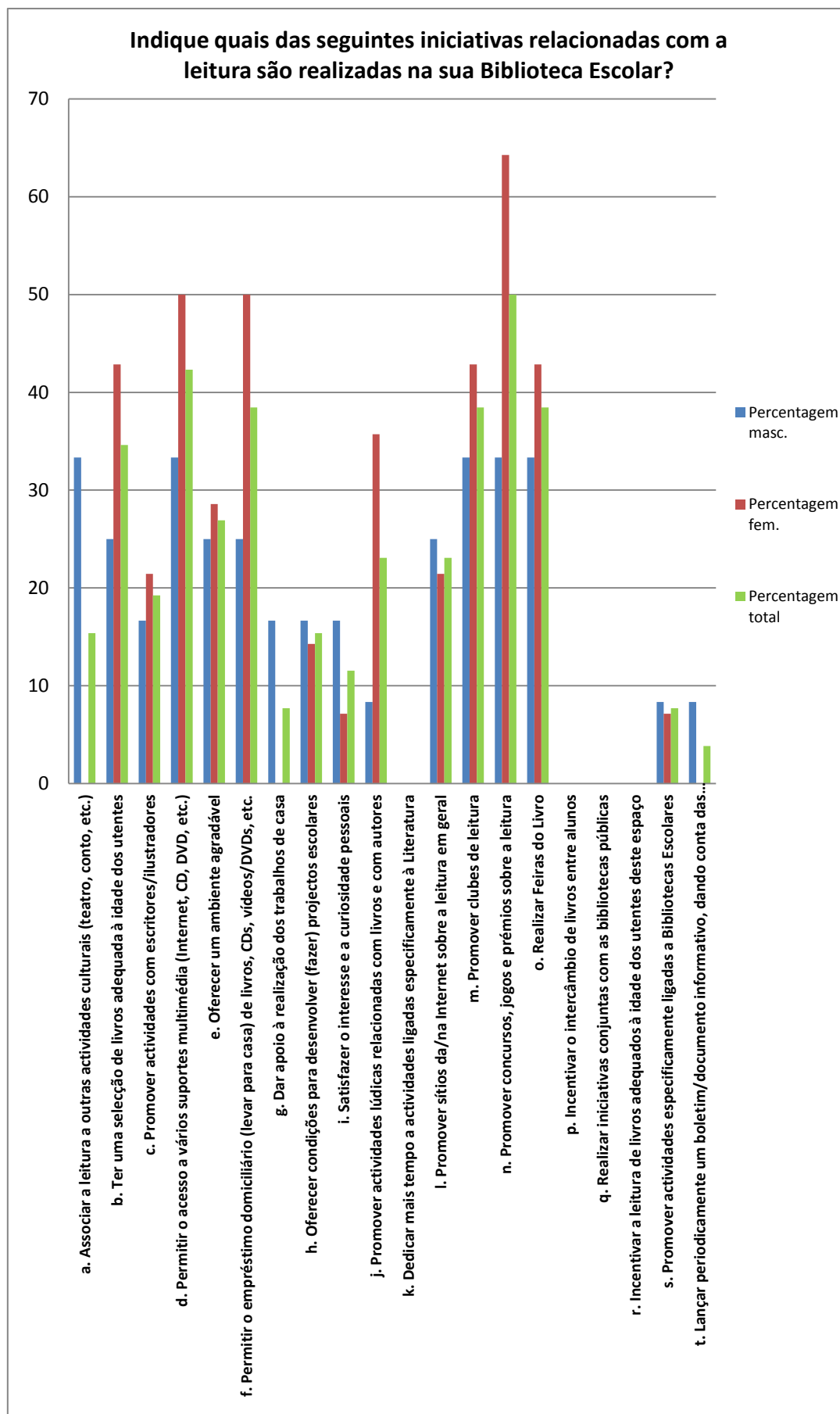


Gráfico 62

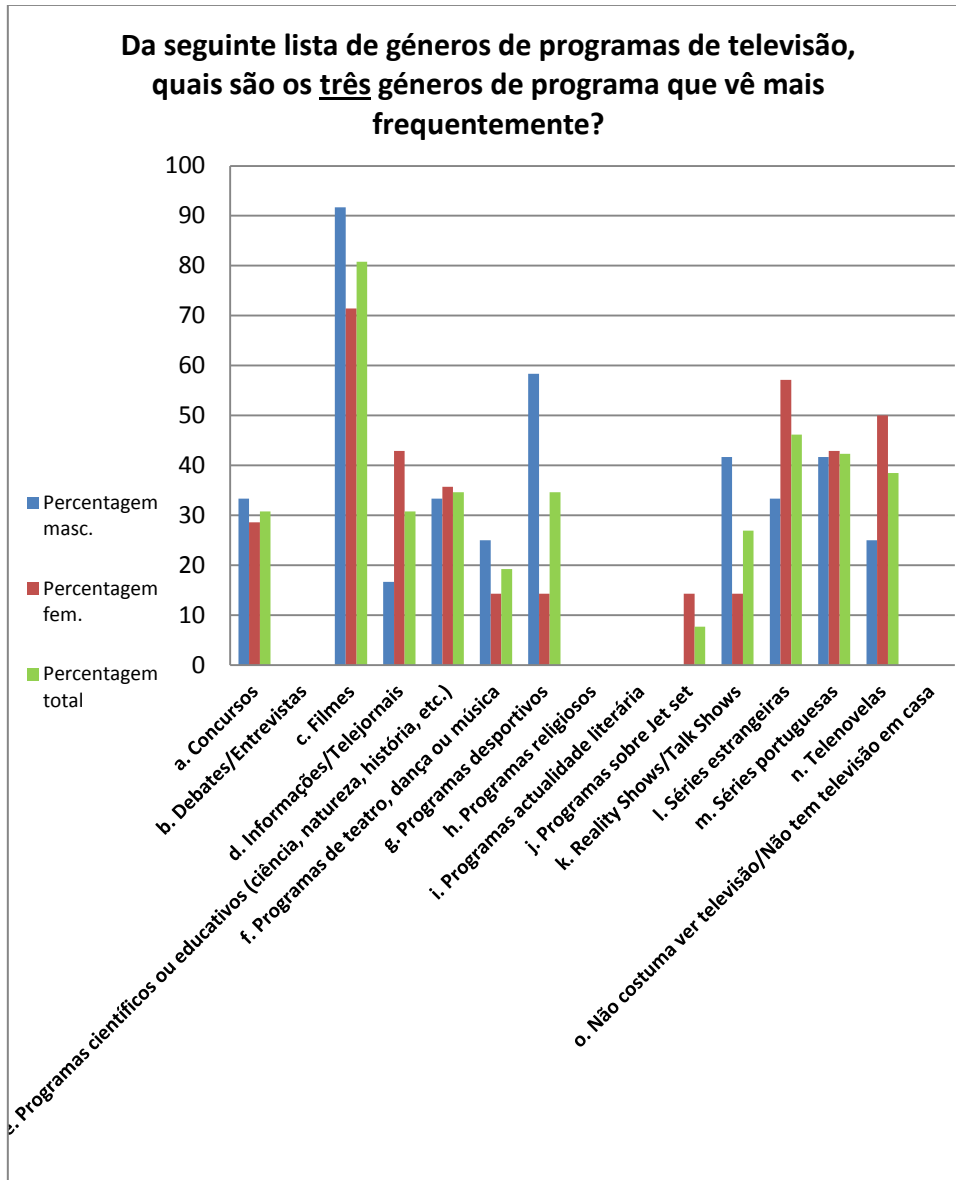


Gráfico 63

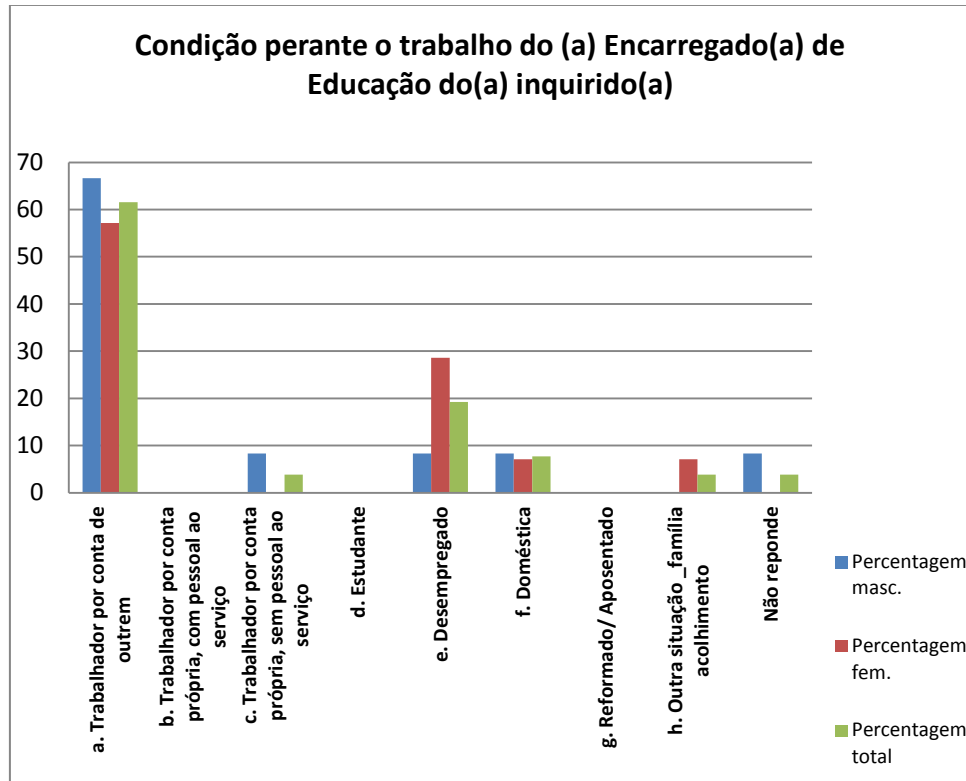
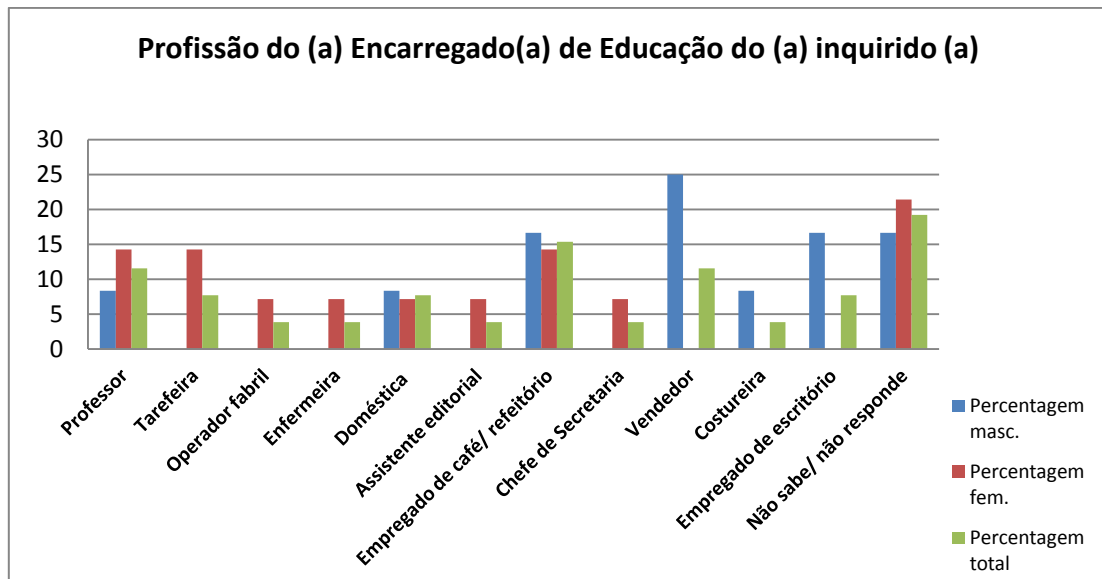


Gráfico 64



Anexo 4

Gráficos relativos aos inquéritos respondidos pelos pais e Encarregados de Educação

Gráfico 65

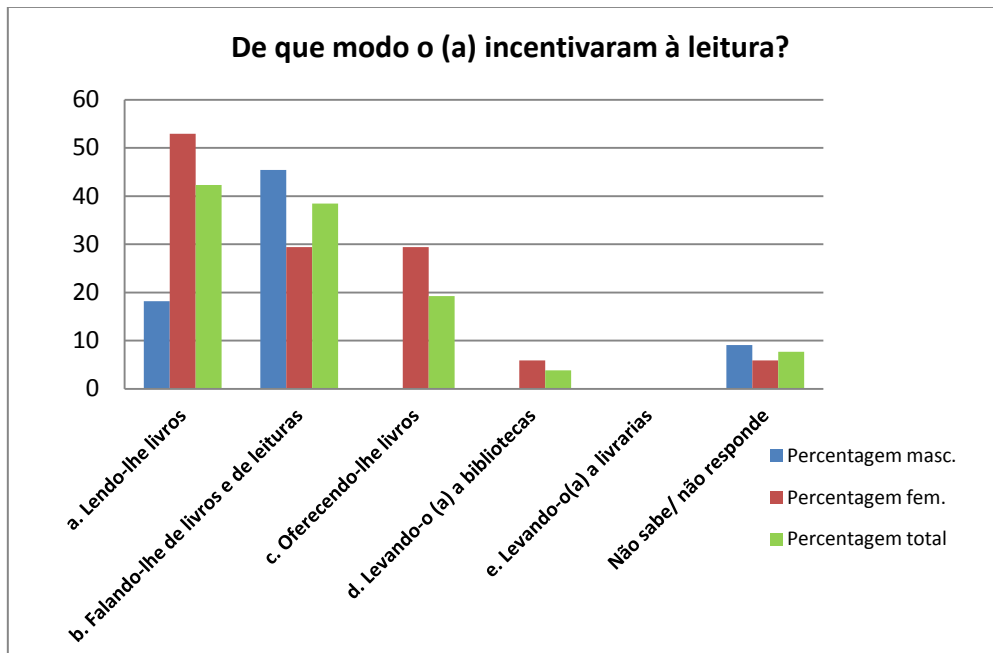


Gráfico 66

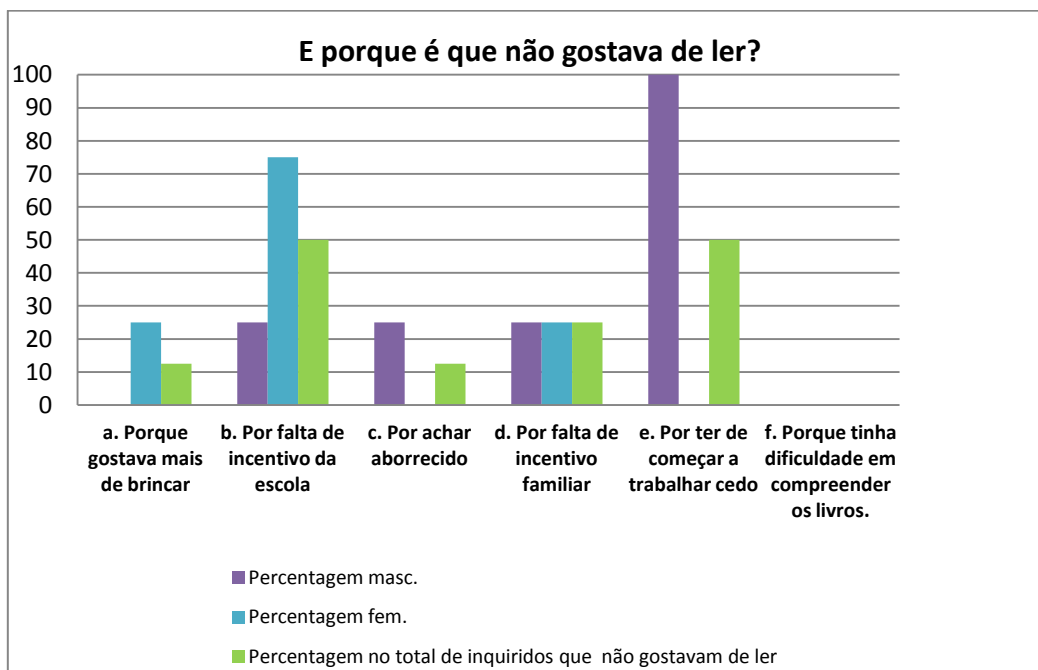


Gráfico 67

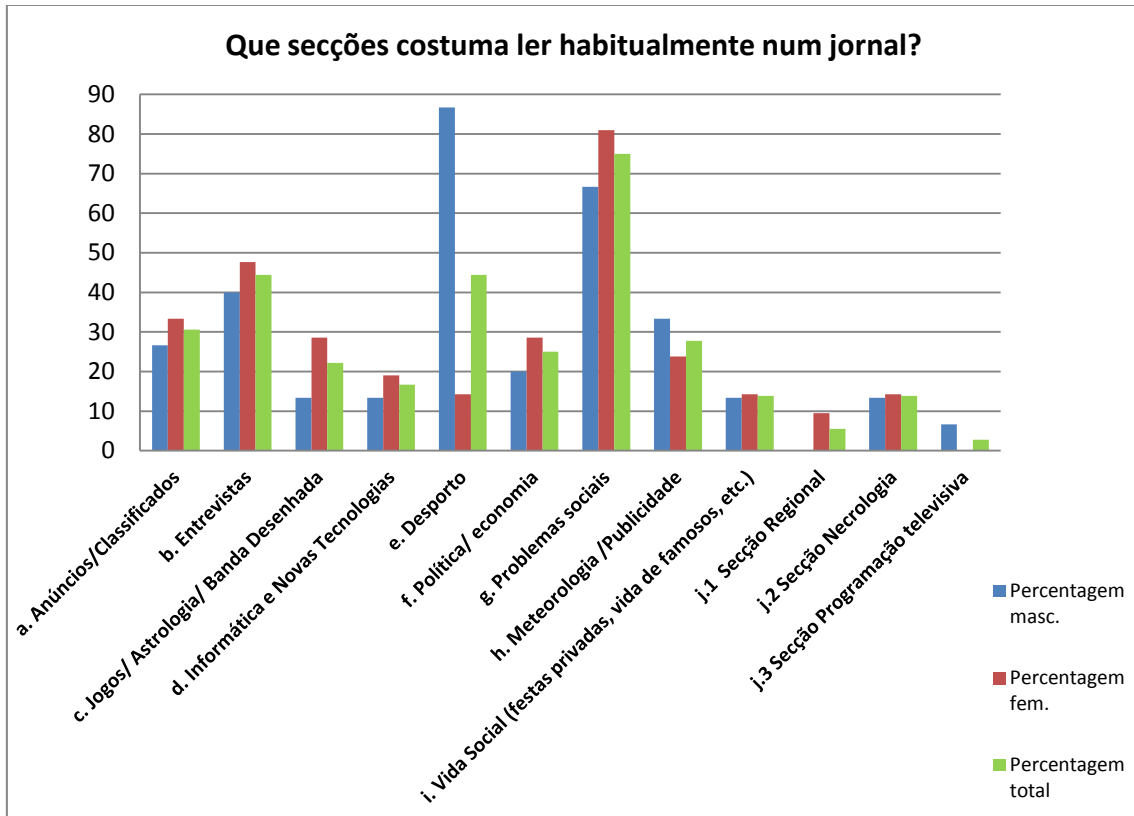


Gráfico 68

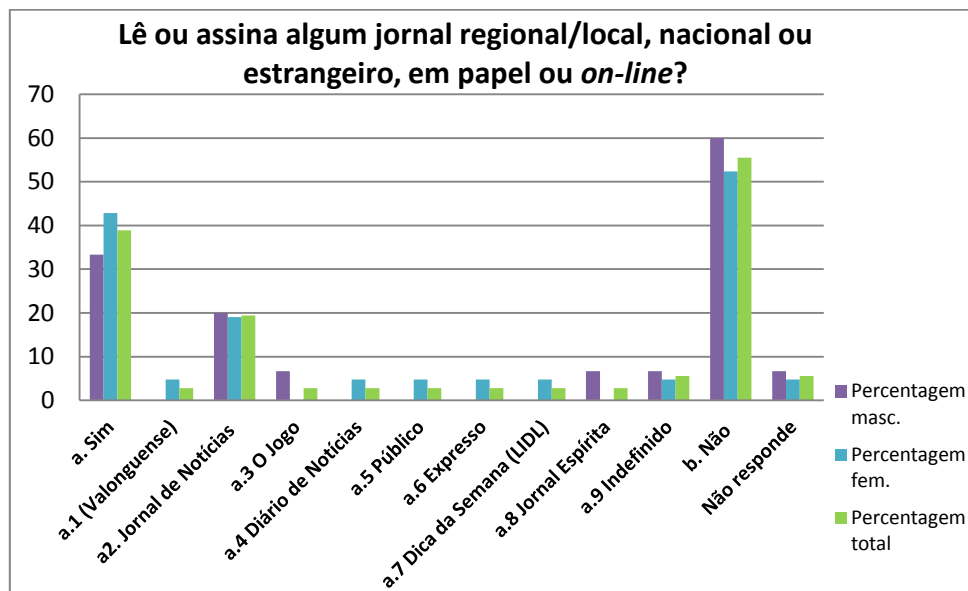


Gráfico 69

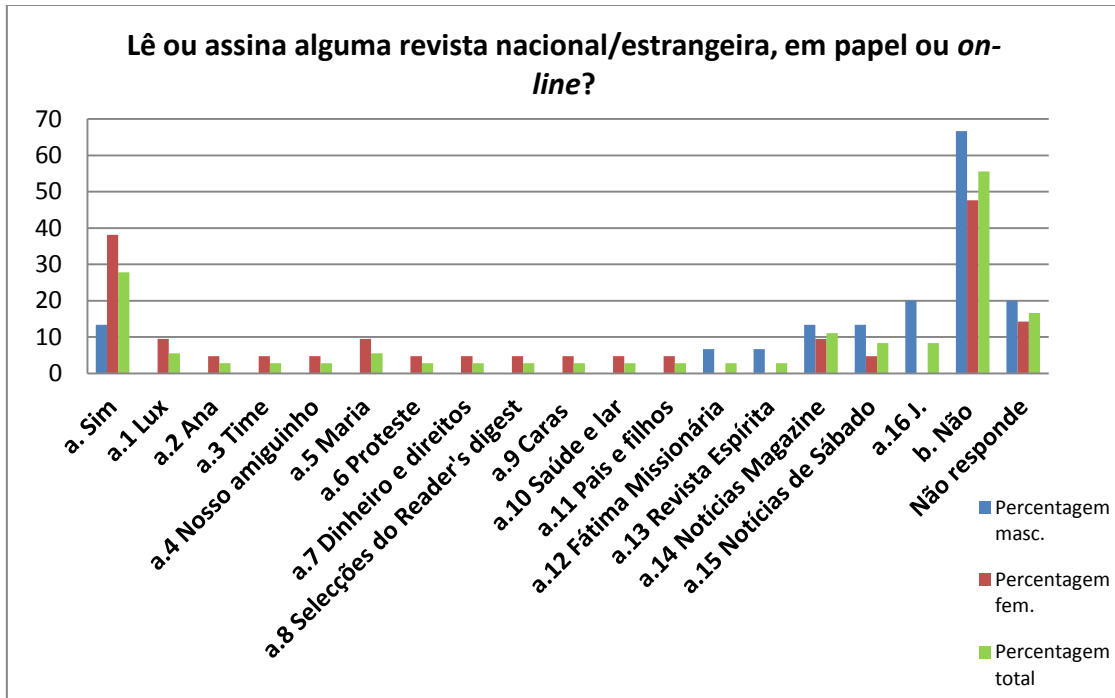


Gráfico 70

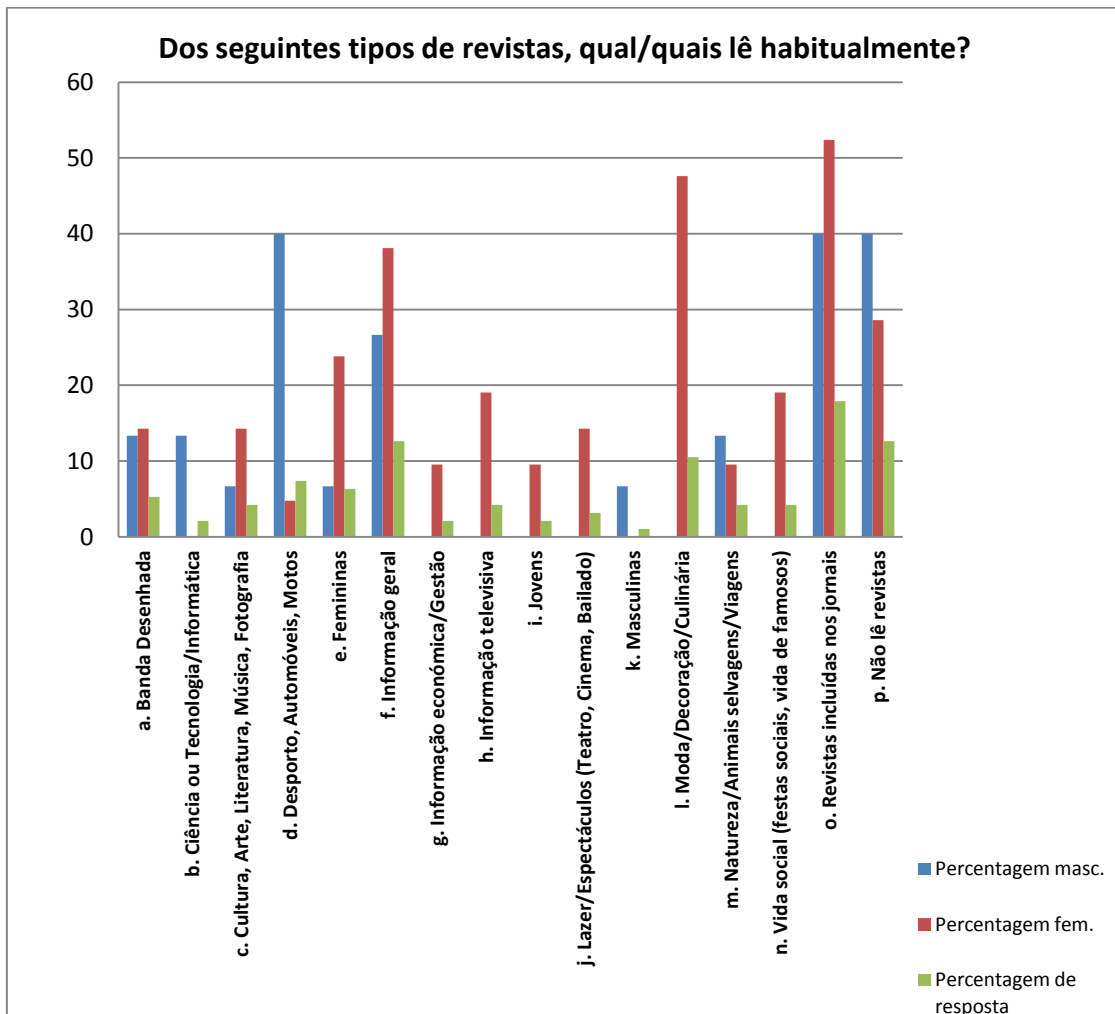


Gráfico 71

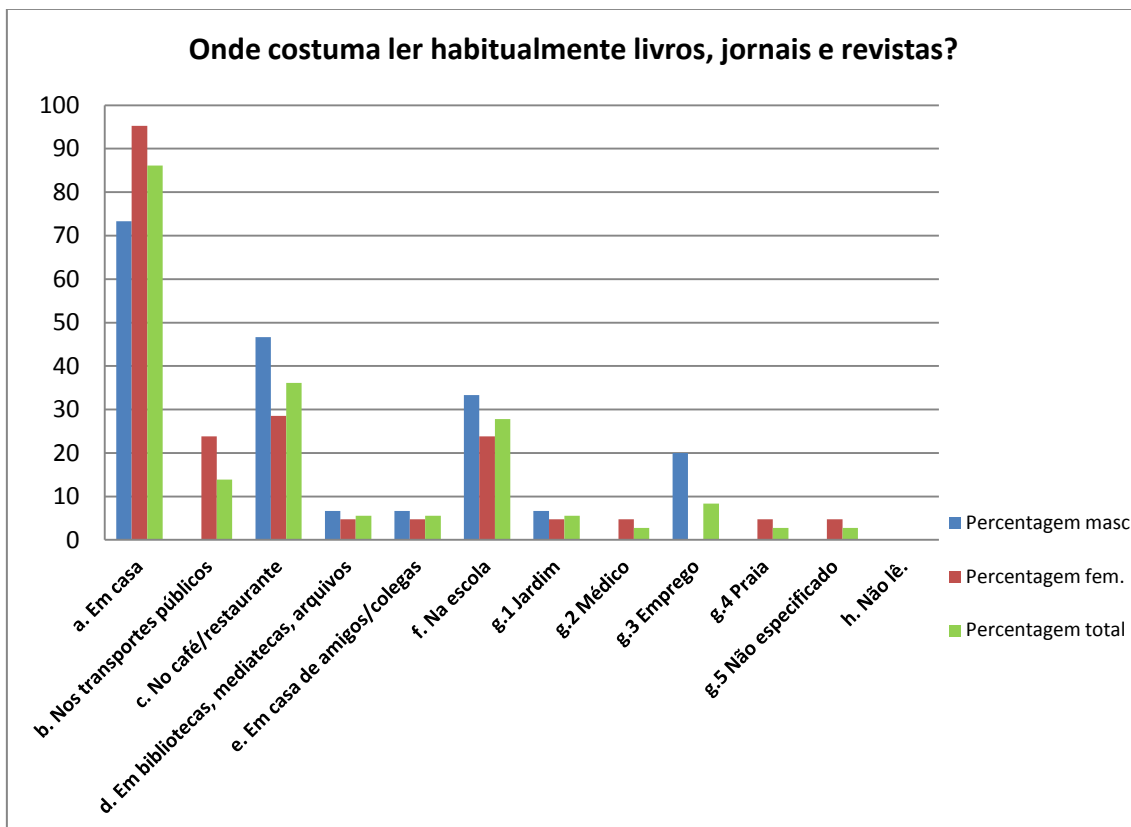


Gráfico 72

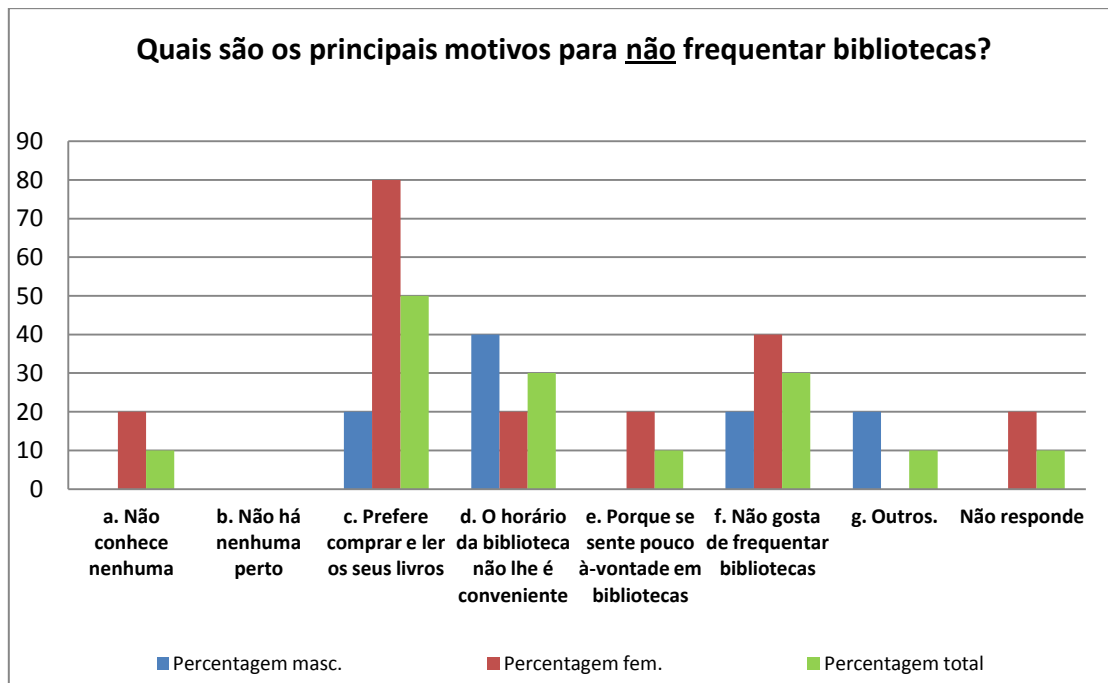


Gráfico 73

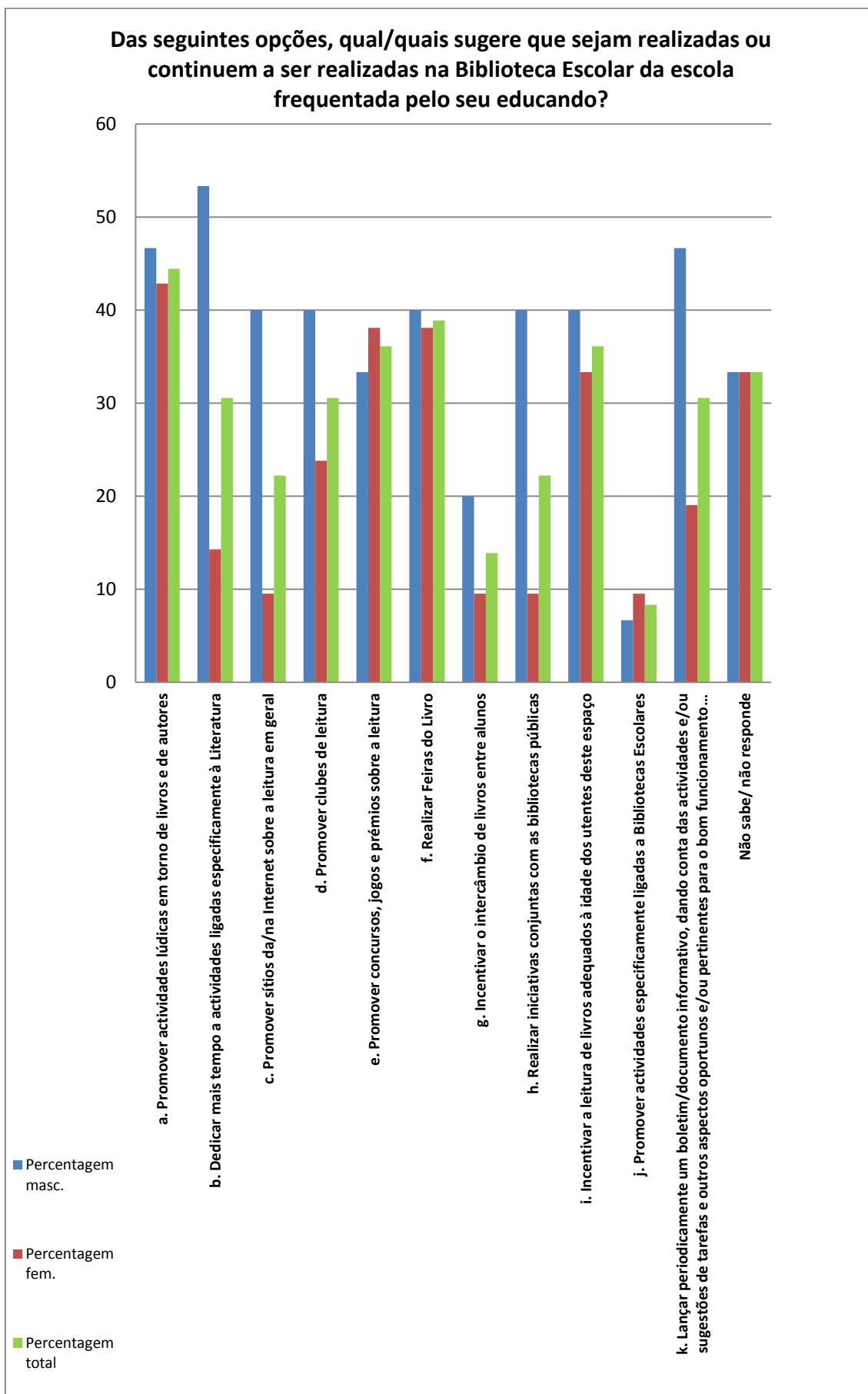


Gráfico 74

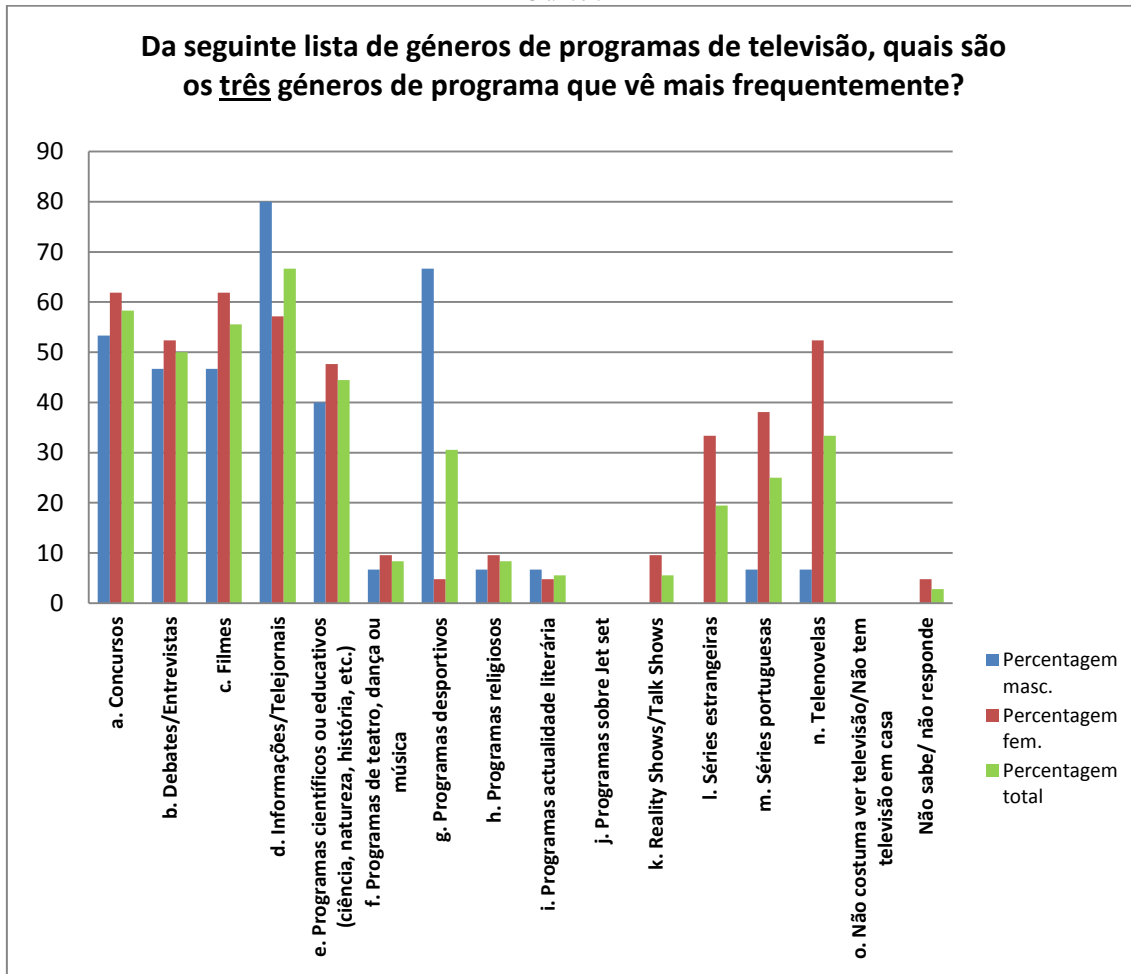


Gráfico 75

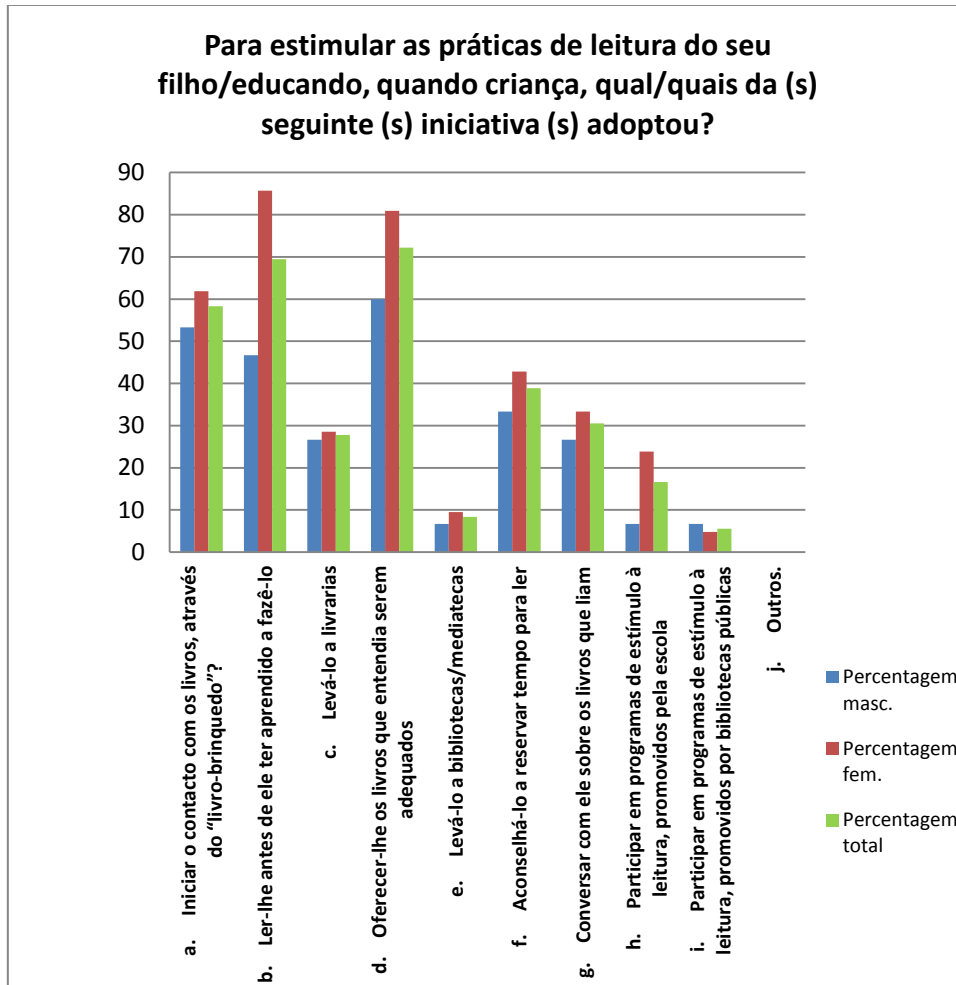


Gráfico 76

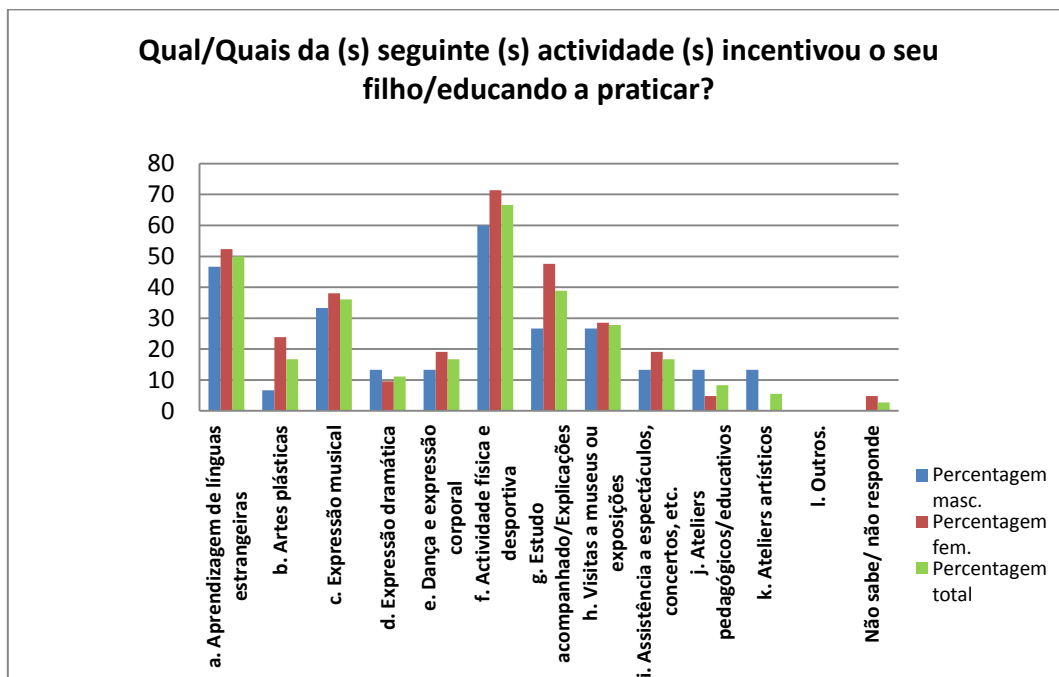


Gráfico 77

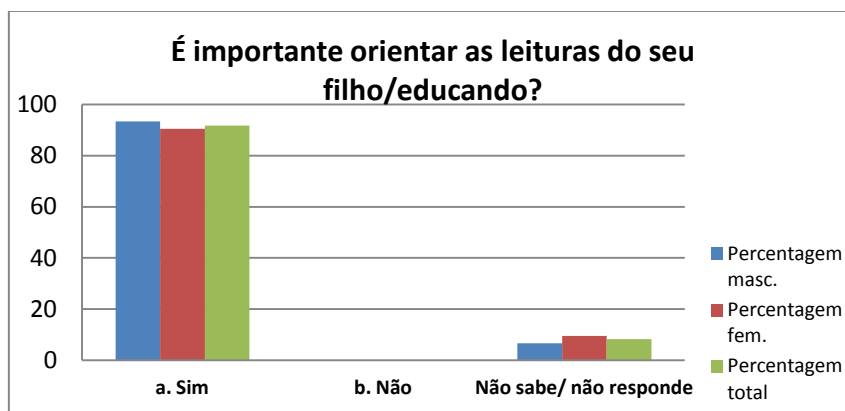


Gráfico 78

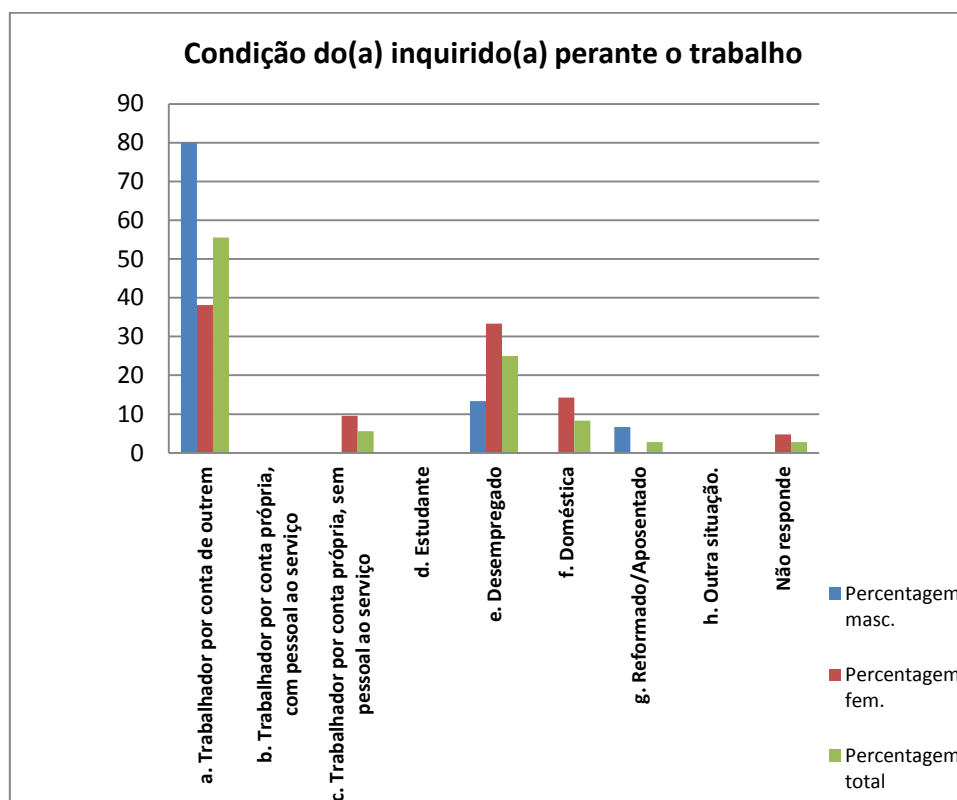


Gráfico 79

