

# **Aprender com a biblioteca escolar**

Referencial de aprendizagens associadas  
ao trabalho das bibliotecas escolares  
na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico

## **Enquadramento e conceção**

## Enquadramento e conceção



### 1. A Era digital e os seus desafios

Vivemos numa nova era, cujo início é historicamente recente e cujas características e implicações futuras estamos longe de poder antever ou imaginar, tal a sua complexidade e imprevisibilidade.

O acesso a novos meios digitais de criação, armazenamento, manipulação e transmissão de informação à escala global está a mudar a natureza das nossas economias e sociedades, quer a nível individual, quer no plano global e coletivo.

As economias industriais deram lugar a economias do conhecimento, força motriz de todas as atividades económicas, assentes na aprendizagem ao longo da vida, na inovação e na criatividade permanentes.

A utilização crescente e inovadora das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a popularização da Internet têm feito crescer um ambiente de informação e comunicação completamente novo, em que cada vez mais pessoas usam a rede no seu dia a dia, para se informar, interagir, trabalhar e divertir, influenciando o quotidiano e a nossa vida social e cultural.

À medida que os sistemas de criação, sistematização, controle e gestão do conhecimento se vão alterando, novas oportunidades se têm aberto à ciência, que a emergência de novos campos científicos de investigação e a modificação das relações com os antigos saberes, cada vez mais interdependentes e complexos, não deixam de testemunhar.

O impacto das tecnologias digitais em rede nas nossas capacidades cognitivas e de aprendizagem é enorme, permanecendo a sua natureza, em grande medida, ainda por decifrar.

A revolução digital tem transformado as formas como acedemos à informação, lemos, comunicamos, pensamos e aprendemos, alterando a natureza e as fronteiras do próprio conhecimento.

Os suportes da leitura mudaram, esta tornou-se multimodal e hipertextual. A importância e necessidade do domínio da leitura reforçaram-se (lemos cada vez mais), mas esta tornou-se mais rápida, fragmentada, superficial e multissensorial. De ato individual e silencioso, tem tendido a converter-se, progressivamente num ato social, onde a interatividade dinâmica da leitura com a escrita, a oralidade e a imagem têm cada vez maior relevância.

Os *e-books* ampliaram a capacidade e flexibilidade do livro tradicional, ao mesmo tempo que se vai assistindo à gradual diluição das fronteiras que ainda separam o livro eletrónico de outras formas de publicação na Internet, que categorias como livrarias/ bibliotecas, editores/

autores ou produtores/ consumidores tendem a sobrepor-se e que as formas convencionais de escrutínio, acreditação e difusão de conteúdos vão sendo postas em causa.

A abundância e dispersão da informação, a sua velocidade e imediatismo, a sua complexificação e desmaterialização, independentemente de espaço e tempo, influem nas nossas capacidades de representação e processamento intelectual da informação, percepção sobre o que nos rodeia e até na nossa própria identidade.

A nossa estrutura cognitiva continua a modificar-se, influenciada pelos novos contextos e instrumentos, atuando na capacidade de raciocínio, estratégias de resolução de problemas, transferência de conhecimentos, flexibilidade e manipulação de informação, consciência reflexiva, etc.

Na década de 70 do século passado, Marshall McLuhan afirmou que o automóvel era uma extensão física do nosso pé. Se questionado agora, McLuhan teria, certamente, que adicionar os *smartphones*, *notebooks* ou os *media* sociais como extensões de nosso pensamento e da nossa vida social.

São estes meios e dispositivos, em evolução permanente, que hoje constituem a realidade natural dos alunos das escolas, a quem se dirige a nossa ação.

Que jovens são estes? De que forma lidam com os ambientes da Sociedade da Informação e do Conhecimento, em que vivem? Que padrões de comportamento lhes são atribuídos? Compreender o que caracteriza esta geração de nativos digitais, parece ser fundamental.

Sabemos que têm uma grande atração e destreza para manipular as tecnologias, que abraçam de uma forma imediata, transferindo facilmente as suas aptidões para cada novidade emergente.

Apesar de possuírem grandes expectativas e confiança em relação à capacidade das tecnologias, consideram-nas apenas um meio de atingir os seus fins, sendo mais importante a natureza das atividades de que usufruem, do que o tipo de tecnologia que as suporta.

Gostam de aprender fazendo, de aprender com os outros de uma forma informal e de interagir, dependendo fortemente das inúmeras ferramentas *web* ao seu alcance, para poderem estar em contacto permanente uns com os outros.

Vivem rodeados de *media* (redes sociais, *Youtube*, videojogos) e de equipamentos móveis (MP3, telemóveis, etc.), onde a informação é consumida e partilhada sobretudo em formatos visuais e multimédia, construindo a sua identidade através deles.

São multitarefa, sendo vulgar vê-los a enviar mensagens, navegar na Internet, ver televisão, jogar ou ouvir música, enquanto fazem, por exemplo, os trabalhos escolares.

Apesar deste quadro, e em contraste com a visão de que os jovens gozam de uma intuição, facilidade e confiança no uso das tecnologias e dos novos ambientes digitais, que os colocam acima de qualquer dificuldade ou necessidade de intervenção pedagógica, a investigação tem vindo a colocar uma série de reservas sobre estas qualidades,

nomeadamente no que diz respeito ao exercício de competências de informação, do pensamento crítico e de atitudes seguras e responsáveis, com implicações importantes na aprendizagem e sucesso educativo.

Se é verdade que os alunos aparentam ter habilidades naturais para usar as tecnologias, a realidade tem demonstrado que, embora compreendam facilmente o valor lúdico e comunicativo dos instrumentos de que hoje disfrutam, necessitam de ser ensinados sobre a forma como podem utilizar essas ferramentas na aprendizagem e exercício do pensamento crítico e construção do conhecimento.

Nunca como agora foi tão importante munir os jovens dos saberes essenciais que lhes permitam lidar de forma eficaz com a informação, em que se encontram imersos, desenvolver capacidades de reflexão crítica e analítica para realizar leituras e atingir níveis de significado mais profundos, produzir novos conhecimentos e aplicá-los em novas situações, e adotar comportamentos cívicos, que lhes permitam participar consciente e ativamente na sociedade e ter sucesso na sua vida pessoal e escolar.

Estes desafios são também os da escola do presente. As bibliotecas são, devido às condições de acolhimento, acesso à informação e possibilidades de aprendizagem que facultam, um recurso indispensável das escolas para enfrentar estes desafios, elegendo a leitura, qualquer que seja o seu formato e suporte, como o grande agente de mudança e de sucesso educativo e, portanto, a melhor estratégia transversal para desenvolver a compreensão em todas as outras áreas do conhecimento.



## 2. Os novos ambientes de aprendizagem

Já vimos como a evolução das TIC e o acesso facilitado a ambientes digitais de informação, produção e comunicação, cada vez mais sofisticados e ricos de possibilidades e recursos, vêm alterando a forma como nos relacionamos com o conhecimento, aprendemos e nos socializamos, conduzindo à necessidade de desenvolver nos jovens novos saberes que lhes permitam lidar de uma forma crítica e criativa com a realidade.

Para entender o alcance e potencial impacto destas mudanças na educação e nas aprendizagens, nada melhor do que refletirmos sobre a forma como são caracterizados, de modo mais ou menos consensual, os novos ambientes de aprendizagem, físicos ou virtuais.

- Colocam os alunos no centro dos processos de aprendizagem, mobilizando os seus conhecimentos e experiências prévias e encorajando o seu envolvimento, participação e expressão individuais de forma ativa.
- Baseiam-se na natureza social da aprendizagem, em que a construção individual do conhecimento acontece através de processos de interação, negociação e cooperação, que enriquecem o sentido de pertença à comunidade de aprendizagem.

- Têm em conta as dimensões cognitiva, comportamental e sócio afetiva da aprendizagem, atendendo ao papel chave das motivações e competências interpessoais dos alunos e à sua formação global, no sentido do exercício de uma cidadania atuante, livre e consciente.
- São sensíveis às diferenças individuais, estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, gerindo essas diferenças de forma personalizada e diferenciadora, sem deixar de assegurar que todos aprendem juntos e de forma inclusiva.
- São claros relativamente às expectativas e implementam estratégias de avaliação consistentes com essas expectativas, colocando uma grande ênfase nos *feedbacks* formativos. A avaliação, autêntica e delineada de acordo com objetivos educativos explicitados de forma clara e sistemática, é uma ferramenta poderosa de suporte às aprendizagens, definindo as exigências do trabalho que é solicitado aos alunos.
- Baseiam-se em temas, problemas e projetos de caráter disciplinar ou transdisciplinar, pesquisa, utilização de recursos diversificados e criação de novos conteúdos, ajudando a ligar o currículo a questões da vida real – individuais, da comunidade ou a nível global – tornando a aprendizagem mais relevante e mais facilmente integrável nos esquemas e estrutura mental prévia dos alunos.
- Incorporam programas exigentes e desafiadores, em que cada aluno é estimulado a atingir, com esforço, níveis sucessivamente mais elevados, numa perspetiva de progressão e crescimento dos seus conhecimentos e capacidades intelectuais de nível superior.
- Desenvolvem-se em muitos casos de forma não formal ou acidental, para além do tempo letivo, em ambientes digitais e espaços informais de aprendizagem, onde trabalho escolar e lazer se misturam e a autonomia e colaboração se inscrevem como fatores indispensáveis de formação e aprendizagem ao longo da vida.
- Envolvem a capacidade metacognitiva dos indivíduos monitorarem, avaliarem e otimizarem a sua própria aprendizagem, de modo a levarem os alunos a compreender como o conhecimento é adquirido, saber lidar com as suas capacidades e limitações, ter consciência da sua própria maneira de aprender, desenvolver sistemas de autorregulação e autocorreção, etc.
- São tanto mais dinâmicos e capazes de potenciar os processos inerentes ao ato de aprendizagem, quanto mais enriquecidos tecnologicamente.

O redesenho dos atuais ambientes e processos de aprendizagem parece ser, à luz destas ideias, uma questão crítica, no âmbito da qual as bibliotecas escolares detêm um papel catalisador.

Munidas de equipamentos e fontes de informação muito diversificadas, em formato impresso e digital, acessíveis em presença ou em linha, propiciam um ambiente rico em informação onde a aprendizagem é estimulada. Por outro lado, é também nas bibliotecas escolares que docentes e alunos podem encontrar recursos humanos qualificados que, em colaboração, os podem ajudar a planificar e desenvolver as suas atividades ou tarefas, embebendo na

aprendizagem dos conteúdos, as competências para cuja aquisição têm a responsabilidade de contribuir.



### 3. Quadros de referência: que novas aprendizagens?

A preocupação geral face às mudanças que temos vindo a descrever, tem determinado a colocação na agenda das políticas e instituições educativas, nacionais e internacionais, de novos quadros de referência sobre as aprendizagens curriculares dos alunos que hoje cabe à Escola garantir.

Expressões como *competências essenciais* e *metas de aprendizagem* entraram no nosso vocabulário corrente, procurando designar conjuntos de saberes a desenvolver pelos alunos e a imputar à escola, nesta procura de respostas às exigências que atualmente se lhe colocam.

Entre as aprendizagens que constam destes quadros, é comum a presença, não só dos saberes inerentes a cada campo disciplinar, que constituem o *core curriculum* ou *hard skills*, mas também de um conjunto de importantes saberes transversais ou *soft skills*.

Em 2006 a Comissão das Comunidades Europeias publicou um *Quadro de Referência das Competências-Chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida*<sup>1</sup>, em que, para além de considerar a comunicação na língua materna e em línguas estrangeiras e as competências em matemática, ciências e tecnologia, elegeu também como áreas-chave, a competência digital, o aprender a aprender, as competências interpessoais, interculturais, sociais e cívicas, o espírito empresarial e a expressão cultural.

A *International Society for Technology in Education* integrou, em 2007<sup>2</sup>, entre os seus *standards* e indicadores de performance para os alunos, a criatividade e inovação, comunicação e colaboração, investigação e fluência em informação, pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão, cidadania digital e conhecimento e uso das tecnologias.

Em 2009, nos Estados Unidos, a organização americana *Partnership for 21st Century Skills*<sup>3</sup> enumerou como fundamentais, entre outras competências gerais, a criatividade e inovação, o pensamento crítico e a resolução de problemas, a comunicação e colaboração, e as competências em informação, *media* e tecnologia.

---

1 Comissão Europeia (2007). Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida – Quadro de referência europeu. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/l-learning/keycomp\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l-learning/keycomp_pt.pdf)

2 International Society for Technology in Education (2007). NETS - National Educational Technology Standards Project. Disponível em: <http://www.iste.org/standards/nets-for-students>

3 Partnership for 21st Century Skills (2009). P21 Framework Definitions. Disponível em: [http://www.p21.org/documents/P21\\_Framework\\_Definitions.pdf](http://www.p21.org/documents/P21_Framework_Definitions.pdf)

Em Portugal, o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*<sup>4</sup>, de 2001, foi o primeiro normativo a estabelecer um conjunto de competências transversais de caráter geral, a desenvolver ao longo do ensino básico. Entre estas, o referido documento incluía o domínio da pesquisa, seleção e organização da informação para a transformar em conhecimento mobilizável, preconizando o desenvolvimento, em cada disciplina ou área curricular, da pesquisa, seleção, organização e interpretação da informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respetivos contextos; a rentabilização das tecnologias de informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento; a comunicação, utilizando formas diversificadas, do conhecimento resultante da interpretação da informação; e a autoavaliação das aprendizagens, confrontando o conhecimento produzido com os objetivos visados.

Em 2012 este documento foi extinto, dando lugar às atuais *Metas Curriculares*<sup>5</sup>, que procuram objetivar os resultados da aprendizagem esperados por parte dos alunos em cada disciplina ou área disciplinar, através da sua descrição progressiva à entrada para o ensino básico e ao longo dos diferentes anos de escolaridade.

A estruturação destas metas segundo uma perspetiva estritamente disciplinar, à qual nem as TIC, tratadas inicialmente de forma transversal, escaparam, e a omissão de qualquer menção relativa a este tipo de possíveis abordagens, faz com que estas aprendizagens sejam apenas induzidas de forma implícita, correndo-se o risco de, sendo um território *oculto*, de todos e de ninguém, acabarem por ser escamoteadas e dominadas pelas lógicas curriculares tradicionais.

Esta preocupação de integração curricular de saberes transversais, considerados nucleares no nosso tempo, parece estar, pelo contrário, bem patente nos currículos de outros países.

O currículo finlandês, por exemplo, contempla uma secção, definindo objetivos e conteúdos a incorporar nas diferentes disciplinas, de que fazem parte diferentes temas transversais e competências em tecnologia, *media*, comunicação e segurança, entre outras.

O currículo neozelandês explicita um conjunto de competências-chave orientadas para a aprendizagem ao longo da vida, a embeber nas várias disciplinas: pensamento crítico, linguagem oral e escrita, autorregulação, competências interpessoais, participação e colaboração.

Mais perto de nós, o currículo britânico expressa a mesma preocupação, incluindo orientações para a promoção nos currículos de diversas áreas relacionadas com a educação pessoal e social, a cidadania, as TIC e outras competências funcionais.

---

4 ME-DEB - Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Lisboa: ME-DEB. Disponível em: [http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo\\_Nacional.pdf](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf)

5 PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência (2012). Metas curriculares - Ensino Básico. Disponível em: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/documentos-oficiais/20120803-mec-metas-curriculares-eb.aspx>

Na área específica das bibliotecas e das bibliotecas escolares, em particular, os referenciais de competências têm também sido abundantes, revelando uma grande evolução no seu âmbito e base conceptual, paralela à confluência da informação com as novas tecnologias, media e ambientes digitais e à crescente tomada de consciência do papel educativo das bibliotecas para além do domínio estrito e convencional da literacia da informação, que lhes tem estado associado.

Em 1998, a AASL e a AECT<sup>6</sup> publicaram um primeiro conjunto de standards e indicadores de desempenho no âmbito da literacia da informação, iniciativa à qual muitas outras se seguiram, abrangendo não só os Estados Unidos mas também outros países e organizações, como é o caso da SCONUL<sup>7</sup>, em 1999; da ACRL<sup>8</sup>, em 2000; da ANZIIL<sup>9</sup>, em 2004; da IFLA<sup>10</sup>, em 2006, e de novo e de forma renovada e mais abrangente, da AASL<sup>11</sup>, em 2007, para não referir os muitos esforços de identificação de indicadores relativos ao perfil dos professores bibliotecários e dos professores, em geral, para o ensino de competências de literacia da informação, mediática e digital, em que a Unesco<sup>12</sup> assumiu recentemente um papel preponderante.

Foi esta convicção do papel que as bibliotecas escolares podem desempenhar na aquisição de diferentes saberes de natureza transversal, muito para além das tradicionais capacidades de ler, escrever e contar, e a grande consciência da importância que tais saberes assumem na afirmação de uma nova cultura de ensino e aprendizagem, que vá ao encontro das necessidades dos alunos do século XXI, que também motivaram a elaboração, pela Rede de Bibliotecas Escolares, de um referencial associado ao trabalho das bibliotecas escolares.

---

6 AASL/AECT - American Association of School Libraries & Association for Education Communications and Technology (1998). Information Literacy Standards for Student Learning. Chicago: ALA. Disponível em:

[http://www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/bo/InformationLiteracyStandards\\_final.pdf](http://www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/bo/InformationLiteracyStandards_final.pdf)

7 SCONUL - Society of College, National and University Libraries (1999). Information skills in higher education: a SCONUL Position Paper. London: SCONUL. Disponível em:

[http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/Seven\\_pillars2.pdf](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf)

8 ACRL - Association of College and Research Libraries (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago: ALA. Disponível em:

<http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>

9 ANZIIL – Australian and New Zealand Institute for Information literacy (2004). Australian and New Zealand information literacy Framework: principles, standards and practices, 2nd ed., Ed. Alain Bundy. Adelaide. Disponível em:

[http://www.nvit.ca/docs/australian%20and%20new%20zealand%20information%20literacy%20framework%20principles\\_%20standards%20and%20practice.pdf](http://www.nvit.ca/docs/australian%20and%20new%20zealand%20information%20literacy%20framework%20principles_%20standards%20and%20practice.pdf)

10 IFLA – International Federation of Library Associations (2006). Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. Final Draft by Jesús Lau. Disponível em:

<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>

11 AASL - American Association of School Libraries (2007). Standards for the 21st century learner. Chicago: American Library Association. Disponível em:

[http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL\\_Learning\\_Standards\\_2007.pdf](http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_Learning_Standards_2007.pdf)

12 UNESCO (2011). Media and Information literacy curriculum for teachers. Carolyn Wilson [et. al.]. Paris: Unesco. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>

O impacto deste trabalho na melhoria das aprendizagens e no sucesso educativo dos alunos tem vindo a ser largamente demonstrado desde os anos 90 e é hoje indiscutível<sup>13</sup>.

O documento *Aprender com a biblioteca escolar* surge na senda destas muitas iniciativas e da publicação em Portugal de um conjunto de metas curriculares, identificando os desempenhos que traduzem os conhecimentos e capacidades a desenvolver pelos alunos nas diferentes disciplinas, aos quais acrescenta uma perspetiva transdisciplinar que, não dispensando os contextos, conhecimentos e níveis de análise acerca dos conteúdos disciplinares onde se exercem, ajude a promover as competências gerais indispensáveis para que possamos considerar-nos cidadãos letrados.

Os conhecimentos e aptidões para que o referencial remete podem, deste modo, ser praticados, consoante a sua natureza, no interior de uma mesma disciplina, no nível interdisciplinar ou multidisciplinar, permitindo que sejam trabalhados nestes diferentes contextos, aprendizagens transversais, mobilizáveis e transferíveis para novas situações, como, por exemplo, o pensamento crítico, a autoavaliação, a metacognição, a cooperação, entre outras, ou temas transversais, que, devido à extensão e complexidade de variáveis que comportam, só através da transdisciplinaridade podem ser abarcados.

A criação de ambientes de ensino e aprendizagem dinâmicos envolve todos os agentes educativos, entre os quais, professores e professores-bibliotecários ocupam uma posição de destaque. Depende também, portanto, do seu contributo e responsabilidade, a aposta no desenvolvimento de indivíduos e comunidades onde todos tenham oportunidades de potenciar as suas capacidades individuais e contribuir para um futuro melhor para todos.



#### 4. O referencial *Aprender com a biblioteca escolar*

O referencial *Aprender com a biblioteca escolar* estabelece três grandes áreas: literacia da leitura, literacia dos média e literacia da informação.

Esta estruturação do referencial derivou da necessidade de serem hoje trabalhadas pelas escolas, não uma, mas múltiplas literacias, resultantes da evolução histórica e dos processos como o conhecimento foi sendo produzido, sistematizado e disseminado, desde a invenção de códigos escritos à aparição da imprensa e à era digital do computador e da Internet.

De facto, à medida que avançamos no sentido da cultura digital, fácil tem sido constatar como o conceito de literacia se tem expandido e adquirido novos significados, assistindo-se, hoje, não só à redefinição das literacias tradicionais, como à emergência de novas literacias, cujo carácter interdependente e difuso, torna, às vezes, difícil esta tentativa de as trabalhar de forma independente.

---

<sup>13</sup> School Libraries Work! (2008). Scholastic Library Publishing. Disponível em: [http://www2.scholastic.com/content/collateral\\_resources/pdf/s/slw3\\_2008.pdf](http://www2.scholastic.com/content/collateral_resources/pdf/s/slw3_2008.pdf)

Como em todos os documentos desta natureza, houve, contudo, que fazer opções e criar uma estrutura que facilitasse o esclarecimento e operacionalização de todas as componentes em jogo.

A área da literacia da leitura inclui o uso, reflexão e compreensão de textos multimodais, impressos ou digitais, e o domínio de diferentes formas de expressão: oral, escrita e multimédia.

Trabalhar a leitura num contexto de mudança, requer capacidades cada vez mais complexas. A biblioteca escolar proporciona ambientes formativos e de acolhimento que satisfazem este objetivo, promovendo o gosto e as competências de leitura, escrita e oralidade, indispensáveis à formação global e progressão escolar dos alunos.

A área da literacia dos média visa formar para a análise crítica e compreensão da natureza dos diferentes média e dos produtos, técnicas comunicacionais e mensagens por eles utilizadas, bem como do seu impacto nos indivíduos e na sociedade, dotando os alunos dos conhecimentos necessários para o seu uso criativo e informado.

Os alunos necessitam de usar os média para aprenderem, interagirem e participarem nos espaços sociais de comunicação. A biblioteca escolar cria condições de acesso e oportunidades para a utilização e compreensão crítica e responsável das mensagens mediáticas, contribuindo para a inclusão das crianças e dos jovens na sociedade, cada vez mais dominada pelas tecnologias e pelos média.

A área da literacia da informação visa dotar os alunos dos conhecimentos que os capacitem para a pesquisa, acesso, avaliação, produção e uso ético e eficaz dos recursos e ferramentas de informação e comunicação, qualquer que seja o seu formato ou suporte.

A biblioteca escolar assume-se como lugar privilegiado de trabalho para o processamento da informação e a produção de conhecimento nos novos ambientes informacionais, cada vez mais exigentes de capacidades técnicas e de pensamento crítico.

A literacia tecnológica e digital não dispõe neste referencial de um lugar específico, cruzando todas as áreas, de modo a poder refletir a presença das tecnologias, ferramentas e ambientes digitais em todos os ambientes e situações de aprendizagem vivenciados na escola ou fora dela.

As aprendizagens do referencial reportam não só à dimensão relacionada com a aquisição de conhecimentos e capacidades mas também, embora de forma mais global, à dimensão atitudinal e de valores, sem a qual as primeiras dificilmente se podem concretizar.

Dada a natureza e o carácter fluido e cumulativo das aprendizagens previstas em cada área, a apropriação e ritmo necessariamente diferenciados da sua aquisição e a necessidade da sua gestão flexível e integrada, os indicadores de desempenho estabelecidos foram organizados por nível/ ciclo de ensino.

O documento apresenta ainda um conjunto de estratégias orientadoras de operacionalização e exemplos de atividade, para cuja leitura igualmente se remete. ■