



Bibliotecas Escolares e Inteligência Artificial: histórias e algoritmos no exercício de uma democracia crítica e comprometida

Sónia Passos^a, Sónia Gomes^b, Mónica Ramos^c

^a*Agrupamento de Escolas de Grândola, Portugal, sonia.passos@ae-grandola.pt*

^b*Agrupamento de Escolas de Grândola, Portugal, sonia.gomes@ae-grandola.pt*

^c*Agrupamento de Escolas de Grândola, Portugal, monica.ramos@ae-grandola.pt*

Resumo

As bibliotecas escolares (BE) assumem hoje um papel central na mediação do conhecimento, na promoção do pensamento crítico e na formação cidadã, num contexto marcado pela crescente presença da inteligência artificial (IA). Este estudo, desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Grândola, combina observação, entrevistas livres e um inquérito semiaberto aplicado a cerca de 13% dos estudantes dos ensinos básico e secundário.

A investigação procura compreender o lugar das BE no quotidiano dos alunos, os modos de utilização da IA e a relação dos jovens com as histórias e o imaginário enquanto elementos de construção de intersubjetividade. Para sustentar a análise, mobilizam-se os contributos de Yuval Noah Harari sobre os riscos associados à ausência de controlo da IA e de Byung-Chul Han acerca da perda de capacidade narrativa e reflexiva numa sociedade saturada de informação digital. O estudo integra ainda dados do relatório EU Kids Online 2026 sobre IA generativa entre crianças e jovens portugueses.

No âmbito do tema “Compromisso com a democracia: diálogo, bem-estar e inclusão”, defende-se o papel das BE’s como espaços seguros, éticos e inclusivos de diálogo crítico entre humanos e tecnologia.

Palavras-chave: Inteligência Artificial, Bibliotecas Escolares, Histórias, Cidadania democrática, Literacia crítica

Introdução

O quotidiano das Bibliotecas Escolares (BE) reconfigurou-se ao longo dos anos: de espaço reservado, onde os livros se acomodavam em estantes fechadas, passando pela progressiva valorização da biblioteca como serviço primordial de uma escola, a criação de uma rede de BE, ao desenvolvimento de equipamento tecnológico, a necessidade de repensar serviços e funções no contexto da pandemia de covid-19 até à assunção da inteligência artificial (IA) como parte das vidas de alunos, professores e comunidade escolar. Aqui chegados, parece importante questionar: que papel têm hoje as BE perante a presença avassaladora da IA na escola e nas práticas sociais e culturais de crianças e jovens?

Os alunos, “nativos digitais” (Prensky, 2004), conhecem bem os meandros das redes sociais e experimentam diferentes aplicações em contexto educativo.

Refletimos sobre a relação entre IA, BE e Democracia tendo como lente analítica as histórias.

O ser humano é, por excelência, um ser de histórias: das que cria, conta, ouve, partilha e inventa, assim que adquire a linguagem. Para Han (2024) “viver é narrar”, mas as narrativas estão em crise, em grande medida devido ao excesso de informação, da expressão do fragmento, da superficialidade das trocas

digitais, da ausência de significado provocado pela experiência do tempo fugaz e pelo desconhecimento da fruição do tempo longo.

Harari (2024) vê a IA como uma ameaça à democracia, transformando a forma como as histórias são criadas e “consumidas”, permitindo personalizar conteúdos com base nos interesses do público. Favorecendo o que já é popular, pode limitar a diversidade de narrativas e influenciar aquilo que a sociedade considera relevante. Para o autor, a IA deve ser vista não só como uma ferramenta, mas também como um agente de construção do significado social.

Método

Numa primeira fase, usámos guiões de entrevista que aplicamos a professores e alunos de diferentes ciclos de ensino e observámos aulas com recurso a IA e atividades desenvolvidas nas BE. As formas de uso, os objetivos e os contextos da abordagem IA são distintas e nem sempre, por isso, reformulámos a proposta e concentrámo-nos na classe discente, por se tratar da geração que está mais exposta ao *input* tecnológico.

Do universo de cerca de 1300 alunos inscritos nas escolas do 1º ciclo ao ensino secundário da vila de Grândola, aplicámos um inquérito a uma turma aleatória de cada ano escolar, o qual foi preenchido em contexto de aula com o Diretor de Turma. Na EB1, todos os alunos têm contacto com a biblioteca como exercício letivo, pelo que foram convidados e ajudados pela assistente técnica BD ao preenchimento do inquérito.

A amostra de 170 inquéritos obtidos corresponde a 13% da comunidade discente, distribuída pelas escolas EB1 de Grândola, Escola Básica D. Jorge de Lencastre e Escola Secundária António Inácio da Cruz.

O inquérito continha questões fechadas às quais se podiam acrescentar comentários ou opções não previstas.

Resultados e Discussão

Destacamos as questões/respostas mais relevantes para análise e discussão. A frequência e o uso da BE é a questão inicial do inquérito. Verifica-se que o pleno de 100% do 1º ciclo se vai reduzindo ao longo do percurso escolar, chegando aos 38% do 3º ciclo, verificando uma ligeira subida no ensino secundário (45%).

No 1º ciclo, as justificações são tão simples como: *gosto de ler livros, porque gosto, fazer jogos, desenhar ou ajudar a Mónica* (técnica BD). No 2º ciclo, as respostas já se dividem: há os que rejeitam: *não preciso ou não gosto de ler* e os que frequentam para: *fazer trabalhos e estudar, porque gosto de livros* ou *preciso de silêncio*.

É no 3º ciclo e no ensino secundário que as justificações se tornam mais contundentes. Não frequentam a BE porque: *tenho livros em casa, não gosto de ler, não tenho interesse, não é um hábito, não há necessidade, não preciso, prefiro estudar em casa*, por oposição aos que frequentam porque: *é útil, ambiente de paz, requisitar livros, estudar, descansar, ler livros, requisitar livros, estudar e fazer trabalhos, posso estar 100% concentrado, ambiente calmo e agradável*.

Questionados sobre histórias, se gostam ou gostavam de ouvir, ler e/ou contá-las enquanto crianças, bem como a sua importância, no 1º ciclo todos gostam de histórias, sobretudo porque *é divertido* e porque *ajuda a aprender*. No 2º ciclo, 79% gostam de histórias, mas preferem ouvir (44%) a ler ou a contar. No

ciclo seguinte são 80% aqueles que afirmam gostar de histórias e os motivos são diversificados: *contavam-me em criança; os meus avós contavam-me, enriquece o vocabulário, inspira-me, sinto-me na história, gosto de ouvir, mas não de contar, é divertido, leva-me para outra realidade e sinto-me o personagem principal, ajuda a relaxar, bom passatempo, desenvolve pensamento crítico, descobrir outras culturas, faz-me sentir livre, ouvir para entreter, quando leio fico a entender melhor.*

No ensino secundário, apenas 52% confirma o mesmo gosto: *gosto de me envolver na história quando leio; ajuda a acalmar; relaxa; gosto de imaginar; gosto de ler a crianças; relaxante; interessante; desenvolvimento pessoal e mental; foi um hábito da carrinha da BM; gosto do mundo da fantasia; melhora o vocabulário, leitura e criatividade; agrega conhecimento.* Os 48% que não gostam afirmam: *não tenho interesse; não gosto; não fui habituado; não me interessa.*

Desafiando o imaginário, para compreender as relações com o outro e as possibilidades de equacionar mundos possíveis, questionámos se falam ou falavam com brinquedos e/ou animais de estimação. Foram os níveis dos extremos que apresentaram as taxas amais elevadas: 1ºciclo, 86% e ensino secundário, 89%.

Os jogos e as brincadeiras foram progressivamente mudando de parceiros: no 1ºciclo, os pais aparecem com 80%, seguidos dos amigos com 73%; no 2ºciclo, os amigos assumem 88% amigos e seguem-se do telemóvel, 61%. Amigos e colegas mantêm a dianteira no 3ºciclo (85%), seguidos dos pais e irmãos (50%) que ultrapassam o telemóvel (30%). No ensino secundário os amigos continuam a liderar (87%) e “sozinho” ganha um expressivo segundo lugar (82%), embora os pais regressem com 68%.

À exceção do 1ºciclo, todos os estudantes detêm telemóvel ou computador com acesso diário à internet.

Para conversar, partilhar e discutir ideias estão em 1º lugar os pais (96%) e os amigos (86%) para os alunos do 1ºciclo, percentagem que se reduz no 2ºciclo e se inverte: pais 64% e amigos 79%, e mantém-se nos níveis seguintes: 3ºciclo, pais e irmãos 47%, amigos 85%; secundário, pais 63%, amigos 90%, aparecem os avós com 46% e ganha alguma expressão “ninguém” com 10%.

Sobre as relações com a IA, 60% dos alunos do 1ºciclo já ouviu falar, alguns não sabem o que é e outros sugerem: *coisas de mentira, enganar, fazer perguntas, ajudar, mandar nos humanos.* No ciclo seguinte, 88% também já ouviu falar e refere que serve para: *criar jogos, descobrir coisas novas, fazer perguntas, ajudar pessoas, conversar, estudar, vai servir para o futuro, fazer imagens e sons.*

A IA constitui uso regular para 66% dos alunos do 3ºciclo e 87% para os do secundário. Ambos a usam para fazer trabalhos da escola (43%-68%) e para pedir conselhos ou opiniões (33%-50%). Registe-se ainda que 32% a usam para desabafar e 34% para tomar decisões. Outros usos menos expressivos são: *fazer resumos, fazer imagens, tirar dúvidas, pedir informação, organizar-me, pesquisar sobre temas específicos.*

Estes resultados confirmam os dados do relatório europeu (2025) cujas conclusões apontam para o crescimento do uso da IA para aconselhamento emocional e apoio pessoal. Cerca de um quarto dos jovens portugueses utiliza IA para conversar sobre preocupações, saúde ou bem-estar emocional — valor superior à média europeia.

Para realizar trabalhos para a escola, a BE é um recurso residual, sobretudo para o 3ºciclo (9,5%) e para o secundário (16%). A internet é preferencial em ambos os casos (86%-93,5%), seguida da IA (29%-77%).

Conclusão

Harari e Han convergem na ideia de que a tecnologia digital não transforma apenas ferramentas, mas altera profundamente a percepção, a verdade e a formação da consciência. Harari defende que a história humana é marcada por redes de informação e que a IA representa uma mudança inédita: os algoritmos passam a produzir e organizar informação autonomamente. Já Han argumenta que a “infocracia” destrói mediações lentas — como escola, debate e reflexão crítica — substituindo-as por fluxos instantâneos de dados e emoções.

No contexto português, esta análise torna-se especialmente preocupante na relação emocional com a IA generativa e eventual substituição tecnológica pela empatia e solidariedade humana. Acresce que ferramentas capazes de criar textos, resumos ou resolver exercícios em segundos podem deslocar o foco educativo da aprendizagem para a simples produção de resultados. O problema deixa de ser apenas a fraude académica: trata-se da externalização do pensamento e a IA como “prótese”.

Os autores alertam ainda para o risco de erosão da leitura profunda, da concentração e da autonomia intelectual, agravando desigualdades entre estudantes. Assim, a escola enfrenta um desafio antropológico: redefinir que capacidades humanas permanecem essenciais numa era em que as máquinas produzem linguagem e argumentação. Competências como pensamento crítico, interpretação, criatividade, ética e discernimento tornam-se ainda mais valiosas.

O relatório citado não faz em nenhum momento referência à BE. Atribuindo um papel central à escola, à literacia digital e à literacia para a IA, a BE não podem estar ausentes. A IA está a alterar a forma como os jovens pesquisam informação, apresentam os trabalhos na escola, se relacionam uns com os outros e se entendem como pessoas. A BE é parte do tempo presente, apesar da sua invisibilização, e tem como funções promover: a literacia da informação; a avaliação crítica de fontes; a pesquisa orientada; a ética da informação; o combate à desinformação; e o apoio à autonomia intelectual.

Importa pensar as BE como espaços de nivelamento da desigualdade social/cultural e económica no uso da IA, promovendo a criação de histórias significativas, a afetividade pela história do outro, do imaginário, equacionar futuros abertos, promover o gozo da conquista pelo saber e tornar o pensar um ofício exclusivo e necessário do *homo sapiens*. Assim saiba a escola assumir a sua função de ensinar e resistir à voragem da artificialidade.

Referências bibliográficas

- Arévalo, J. A., & Cordero, M. Q. (2024). El papel de las bibliotecas en la era de la inteligencia artificial (IA). *Boletín De La Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 127, 27-37.
- Gonçalves, P. M. F. (2023). *As literacias digitais na biblioteca escolar: percepções e práticas de professores bibliotecários*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Lisboa: Universidade Aberta.
- Han, B.-C. (2018). *A expulsão do outro*. Relógio d' Água.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia*. Relógio d' Água.
- Han, B.-C. (2024). *A crise da narração*. Relógio d' Água.
- Harari, Y. (2024). *Nexus. História breve das Redes de Informação da Idade da Pedra à inteligência artificial*. Elsinore.

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2025a). IFLA-UNESCO School Library Manifesto 2025.

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2025b). IFLA AI Entry Point for Libraries and AI.

Lages, M. F., Liz, C., António, J.H.C.& Correia, T.S. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Nunes, M. B. (2018). *Bibliotecas escolares: gestão, desenvolvimento e curadoria de coleções na era digital*. MEC.

Ponte, C., Batista, S., & Luna, E. (2026). *Crianças e jovens (9-17 anos) e Inteligência Artificial Generativa em Portugal*. Resultados nacionais dos estudos EU Kids Online, 2025.

Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology and how they do it*. 1-14. [Online]. Retirado de http://www.mareprensky.com/writing/Prenskythe_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.Pdf

Rede de Bibliotecas Escolares (2021a). *Bibliotecas Escolares: presentes para o futuro*. Programa Rede de Bibliotecas Escolares: Quadro estratégico: 2021-2027. Lisboa: MEC.

Rede de Bibliotecas Escolares (2021b). *A Biblioteca Escolar no Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola*. Rede de Bibliotecas Escolares.