

# Acesso à informação: perceções e práticas no Ensino Superior na era da globalização

## Tema 4

**Ana Isabel Silva**

Instituto Politécnico de Viseu,  
Escola Superior de Educação / CI&DETS (Portugal)  
aisilva@esev.ipv.pt.

**Dulce Helena Melão**

Instituto Politécnico de Viseu,  
Escola Superior de Educação / CI&DETS (Portugal)  
dulcemelao@esev.ipv.pt

**João Paulo R. Balula**

Instituto Politécnico de Viseu,  
Escola Superior de Educação / CI&DETS (Portugal)  
jpbalula@esev.ipv.pt

1282

### RESUMO

Um dos múltiplos desafios alimentados pela sociedade globalizada tem sido a permanente (re)conceptualização do conceito de literacia, ditada por uma (r)evolução digital que tem transformado a interação dos cidadãos com a informação. Tal mudança tem-se repercutido na arena educativa, convocando uma reflexão ampla sobre o modo adequado de resposta a tal desafio. Os estudantes do Ensino Superior, pela especificidade do seu trabalho académico, têm necessidade não só de selecionar como também de se posicionarem criticamente face ao crescente caudal de informação com que são confrontados. Assim, esta comunicação tem como objetivos: 1) procurar compreender de que modo os estudantes de Comunicação Social e de Publicidade e Relações Públicas percecionam as distintas práticas em literacia digital nas quais se envolvem quotidianamente; 2) distinguir quais os usos mais frequentes que fazem das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), no âmbito da prossecução do seu trabalho autónomo, para aceder à informação de que necessitam e de que modo as percecionam como relevantes; 3) identificar que tipo de pesquisa efetuam para realizar trabalhos académicos e de que forma esta evidencia as suas práticas de acesso à informação. Considerou-se adequada para este estudo exploratório uma abordagem de natureza quantitativa, desenvolvida com base em dados recolhidos através de inquérito por questionário, aplicado a estudantes de dois cursos de uma instituição portuguesa do Ensino Superior Politécnico (Comunicação Social e Publicidade e Relações Públicas). Os resultados evidenciam que apesar de acederem com frequência à *Internet* e se percecionarem utilizadores proficientes das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), tal não significa que estejam a assumir o posicionamento crítico face à informação, exigido neste nível de ensino. Conclui-se da necessidade de se realizarem estudos de maior amplitude que possam contribuir para uma melhor compreensão das razões que subjazem a tais práticas, bem como formas apropriadas de intervenção.

**Palavras-chave:** Literacias; Acesso à informação; Ensino Superior; TIC

## ABSTRACT

One of the many challenges fueled by global society has been the permanent (re)conceptualization of the concept of literacy, dictated by a digital (r)evolution that has transformed citizen's interaction with information. This change has been reflected also in the educational arena, calling for a broad reflection on the appropriate way to respond to such a challenge. Higher education students, particularly because of their specific academic work, need not only select but also to position themselves critically against the increasing flow of information with which they are confronted. Thus, this communication aims to: 1) seek to understand how the students of Social Communication and Advertising and Public Relations perceive the distinct digital literacy practices in which they engage daily; 2) distinguish which uses they more frequently make of Information Technology and Communication (ICT), in the pursuit of their autonomous work, to access the information they need, and how they perceive them as relevant; 3) identify what type of search they perform to carry out academic work and how it reflects their access to information practices. It was considered adequate for this exploratory study a quantitative approach, based on data collected through a questionnaire survey, administered to students in two courses of an Portuguese Polytechnic Institution (Social Communication and Advertising and Public Relations). The results show that despite of frequently navigating on the *Internet* and perceiving themselves as proficient users of Information Technology and Communication (ICT), this does not mean they will assume a critical attitude to information required in this level of education. This underscores the need for further studies of greater amplitude that can contribute to a better understanding of the reasons that underlie such practices, as well as appropriate forms of intervention.

**Keywords:** Literacies; Access to information; Higher Education; ICT

## 1. INTRODUÇÃO

Um dos múltiplos desafios alimentados pela sociedade globalizada tem sido a permanente (re)conceptualização do conceito de literacia, ditada por uma (r)evolução digital que tem transformado a interação dos cidadãos com a informação. Tal mudança tem-se repercutido também na arena educativa, convocando uma reflexão ampla sobre o modo adequado de resposta a tal desafio.

No ensino superior, os estudantes, pela especificidade do trabalho académico no qual se envolvem, quer seja de cariz colaborativo ou autónomo, têm necessidade não só de selecionar como também de se posicionarem criticamente face ao crescente caudal de informação com que são confrontados.

Assim, esta comunicação tem como objetivos: 1) procurar compreender de que modo os estudantes dos cursos de Comunicação Social e de Publicidade e Relações Públicas percecionam as distintas práticas em literacia digital nas quais se envolvem quotidianamente; 2) distinguir quais os usos mais frequentes que fazem das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no âmbito da prossecução do seu trabalho autónomo para aceder à informação de que necessitam e de que modo as percecionam como relevantes; 3) identificar que tipo de pesquisa efetuam para realizar trabalhos académicos e de que forma esta evidencia as suas práticas de acesso à informação.

Considerou-se como adequada para este estudo de cariz exploratório uma abordagem de natureza quantitativa, que se desenvolveu com base em dados recolhidos através de inquérito por questionário, aplicado a estudantes do 1.º ano, de dois cursos de uma instituição portuguesa do Ensino Superior Politécnico (Curso de Comunicação Social e Curso de Publicidade e Relações Públicas).

## 2. BREVE REVISÃO DA LITERATURA

Assiste-se, hoje, a um redimensionamento do conceito de literacia, metamorfoseada em literacias múltiplas exigidas aos cidadãos, face às múltiplas fontes de informação que têm que (di)gerir e ao exercício de depuração crítica que têm que exercer no âmbito das mesmas.

A miríade de designações associadas ao termo «literacia» (Melão, 2011; Baker, 2010; Hobbs, 2010) que tem acompanhado as transformações operadas na sociedade, – mormente no que respeita a novas práticas de leitura e de escrita, ditadas pelos ecrãs que invadem o nosso quotidiano, – exige, assim, que se clarifique a opção, neste contexto, pelo termo «literacia digital», bem como as razões que lhe subjazem.

Uma primeira tentativa de definição do conceito, realizada por Gilster (1997), conglomerava quatro competências chave que lhe poderão estar implícitas: «assembling knowledge, evaluating information, searching and navigating in non-linear-routes» (*apud* Gillen & Barton, 2010, p.4). Hoje, o conceito é mais amplo e permanentemente aberto a redefinições que permitem enriquecer o modo como hoje (nos) vemos no mundo.

Segundo Aviram e Eshet-Alkalai (2006), tal mudança convoca a que se reflita demoradamente sobre o conceito de literacia digital, de modo a que seja possível elaborar um referencial teórico conducente a um maior rigor, no que respeita ao seu uso. Os autores sugerem três vertentes que poderão ser abordadas com proveito: a vertente técnico-processual (relativamente ao uso de motores de busca e ao manuseamento de ficheiros, por exemplo); a vertente cognitiva (respeitante à decifração ou «leitura» intuitiva de mensagens visuais em interfaces gráficos e à avaliação de dados, incluindo a distinção da informação credível e relevante, da não relevante) e a vertente sócio emocional (incluindo, neste caso, a comunicação eficaz nos *chats* e redes sociais).

Recentemente, partindo da conceptualização de Aviram e Eshet-Alkalai (2004) e associando-lhe a dimensão multiliterácita proposta pelo *New London Group* (1996), Ng (2012) apresenta um modelo tripartido no qual a literacia digital se situa na interseção de três dimensões: técnica, cognitiva e sócio emocional. A proposta de Ng (2012) apresenta como núcleo central destas dimensões a literacia crítica – «understanding that people behind the scene writing the information have their own motivations and being able to critically evaluate whose voice is being heard and whose is not is important for learning as neutrally as possible» (Ng, 2012, p. 1068). Assim entendido, o conceito de literacia digital conglomerava uma pluralidade de dimensões que possibilita um olhar mais profícuo e multifacetado sobre o modo de aceder e utilizar a informação.

Assim, atualmente o conceito de literacia digital não diz respeito ao mero domínio, do ponto de vista técnico, das ferramentas digitais; implica, de forma mais abrangente e ambiciosa, uma variedade de competências utilizadas na execução de tarefas em ambientes digitais, que poderão incluir «constructing knowledge during surfing the Web (...) searching in databases, creating and sharing content on the Web, chatting in chat rooms and communicating in social networks» (Hargittai, 2008; Jones-Cavaliere & Flanningan, 2006 *apud* Eshet-Alkalai, 2012). O seu domínio reveste-se, pois, de grande relevância para sobreviver numa sociedade na qual os fluxos crescentes de informação invadem o dia-a-dia dos estudantes do Ensino Superior.

Estudos recentes têm vincado a necessidade de reflexão sobre o uso das TIC no ensino superior e a sua relação com a amplificação do conceito de literacia (Pinto et al., 2012; Morais & Ramos, 2011; Figueiredo, 2009), sendo sublinhado, por exemplo, o seu contributo para o desenho de «um novo mundo, um mundo onde limites territoriais e temporais e

distâncias se diluem, um mundo onde o saber e os saberes, a interação e o conhecimento adquirem novos significados e novas aplicações» (Miranda, 2007, p. 162) – exigência ambiciosa para todos os atores atualmente envolvidos em práticas de ensino e aprendizagem.

Não surpreende, assim, que o acesso à informação e os diferentes modos de interação com o Outro tenham vindo a ser uma das arenas privilegiadas sobre as quais tem incidido a investigação no que respeita ao uso das TIC pelas gerações mais novas, apodadas de «nativos digitais» (Prensky, 2001a; 2001b), pelo facto de supostamente preferirem aceder/receber informação de forma célere, favorecendo processos de multitarefa que marginalizam os suportes impressos e enfatizam os suportes digitais.

O termo «nativo digital» tem sido, no entanto, recentemente, alvo de escrutínio rigoroso por parte dos investigadores (o próprio Prensky, em 2009, substituiu o termo por «digital wisdom») que apontam, globalmente, limitações à generalização imbricada na relação entre as duas palavras (Ng, 2012; Brown & Czerniewicz, 2010), bem como à distinção «nativo digital/imigrante digital» (Bennett, Maton & Kervin, 2008; Bayne & Ross 2007), considerando que se trata de matéria complexa, pelas razões sintetizadas abaixo:

- i) A idade não deverá constituir critério único de sinonímia com proficiência, no que se refere ao uso das TIC, não sendo tal relação linear;
- ii) Fatores de ordem socioeconómica e cultural podem influenciar diferentes formas de acesso e uso das TIC;
- iii) A aprendizagem informal associada à navegação na *Internet* não constitui, por si só, garantia de que tal navegação não seja errante, se não for partilhada com a aprendizagem formal, na Escola, para que daí possam resultar benefícios para a consolidação da literacia digital dos estudantes.

Como recente frisou Paiva (2012), as TIC trazem à Educação desafios complexos, merecendo uma crescente – e sempre inacabada – reflexão sobre o modo mais acertado de as usar. De tal debate não poderá estar ausente uma ponderação atenta sobre o modo como a imersão profunda na *Internet*, enquanto veículo privilegiado de acesso à informação, pode ter consequências menos positivas, no que se refere à realização de uma leitura aprofundada do mundo. No entender de Carr (2012),

Aquilo que antes era um meio para atingir um fim, um modo de identificar informação para um estudo mais profundo, está a tornar-se um fim em si próprio – o nosso modo preferencial de recolher e tirar sentido de informação de qualquer natureza» (p. 173).

O estudo empírico que se apresenta a seguir procura ser mais um contributo para a renovação da constelação de olhares da academia que têm colocado o acesso à informação em diálogo com as TIC e as múltiplas percepções que daí poderão resultar no centro da agenda de investigação.

### 3. METODOLOGIA

Tendo em conta os objetivos apresentados, desenvolveu-se um estudo de índole exploratória, uma abordagem de natureza quantitativa, que se desenvolveu com base em

dados recolhidos através de inquérito por questionário. Este questionário foi aplicado a estudantes do 1.º ano, de dois cursos de uma instituição portuguesa do Ensino Superior Politécnico (Curso de Comunicação Social e Curso de Publicidade e Relações Públicas). Tendo em consideração o tema deste congresso, selecionámos duas das licenciaturas da instituição de ensino superior de origem. Considerou-se que seriam as mais adequadas a este estudo, pelo perfil de profissional que selecionam e consequente modo e frequência de acesso à informação, bem como a respetiva utilização e tratamento. Do mesmo modo, para amostra deste estudo, selecionaram-se estudantes do 1.º ano de ambas as licenciaturas, fase inicial do percurso académico, permitindo, assim, aferir acerca das perceções e práticas de literacia digital.

O questionário foi aplicado a 15 alunos de cada uma de duas turmas do curso de Comunicação Social e de duas turmas do curso de Publicidade e Relações Públicas, perfazendo o total de 60 respondentes. Procedeu-se à seleção da amostra de forma aleatória, sem preocupação relativa ao género.

Este instrumento de recolha de dados permite a caracterização da amostra ao solicitar a identificação do respondente. Considera as variáveis curso, género e idade (I) e apresenta o total de 11 questões (II). Através das questões n.º 1 à n.º 3, pretende-se aceder a informação acerca das práticas dos estudantes, a saber: o grau de proficiência na utilização das TIC (1), a frequência (2) e que plataformas são mais utilizadas (3); das questões n.º 4 à n.º 7, pede-se aos respondentes para que identifiquem os suportes (4), motores de busca (5) e bases de dados (6) (7) para a realização de trabalhos académicos; nas questões n.º 8 à n.º 9, é pedido para que assinalem a preferência de suporte utilizado de leitura (ecrã ou papel) de informação pesquisada (8) e os aspetos que influenciam a leitura no ecrã (9); através das questões n.º 10 e n.º 11, pretende-se aceder a informação acerca das representações sobre a credibilidade dos conteúdos a que os estudantes acedem (10) e que critérios são utilizados na avaliação da credibilidade (11).

## RESULTADOS

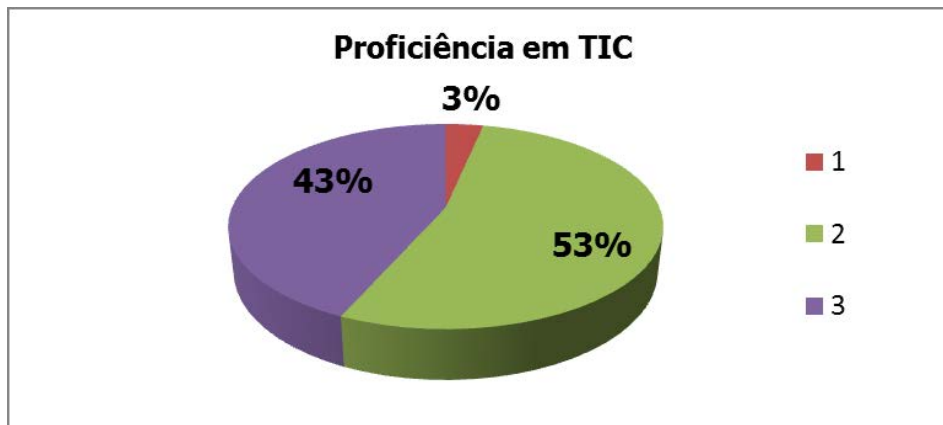
Para este trabalho foram inquiridos 60 estudantes, distribuídos equitativamente pelas licenciaturas de Comunicação Social e Publicidade e Relações Públicas, dos quais 63% são raparigas e 37% são rapazes, representando a realidade da população destes cursos pela maior percentagem do género feminino relativamente ao masculino. As idades dos respondentes situam-se no intervalo entre os 18 e os 50 anos, distribuídos do seguinte modo: 38% com 18 anos; 25% com 19 anos; 15% com 20 anos; 10% com 21 anos e os restantes 4%, distribuídos equitativamente por 23 e 50 anos.

A variação de idade prende-se com a via de acesso ao Ensino Superior, considerando também os concursos especiais, bem como pelo estatuto do estudante, pelo que estas licenciaturas são bastante procuradas por trabalhadores-estudantes.

A análise da informação recolhida vai ser apresentada segundo a ordem das questões colocadas.

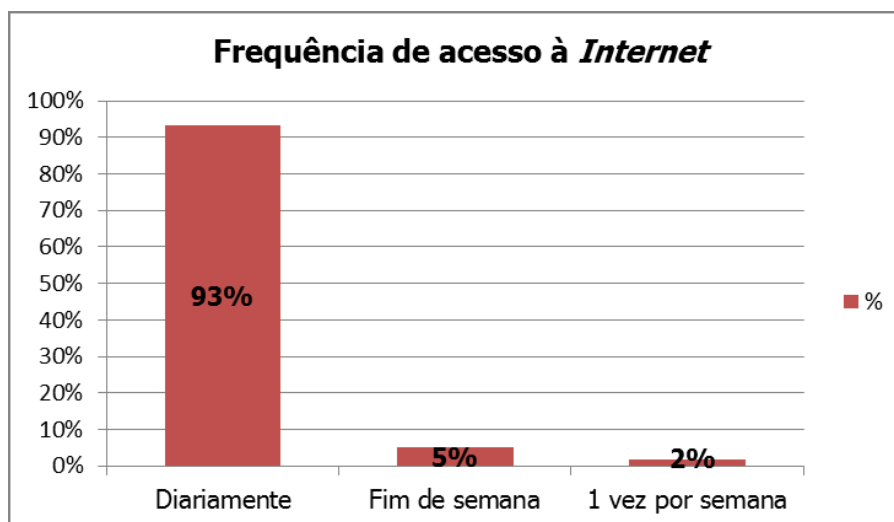
Para a questão n.º 1, considerou-se, relativamente à avaliação do grau de proficiência na utilização das TIC, uma escala de «0 a 3», sendo o *nada proficiente*, 2 *proficiente* e 3 *muito proficiente*.

GRÁFICO 1 – Questão 1: «Como avalia o seu grau de proficiência na utilização das TIC?»



Pela observação do Gráfico 1, identificamos que 53% dos respondentes se considera *proficiente* na utilização das TIC e, com menos 10%, um grupo considera-se *muito proficiente*. É possível inferir, destes resultados, que a mestria na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação é considerada como uma capacidade em desenvolvimento e não partilhada por todos os respondentes. Poderão, estes dados, advir do neófito conhecimento de algum *software*. Do mesmo modo, estes resultados poderão ser sustentados pela utilização pouco frequente das TIC, durante o ensino secundário, e limitada à apresentação de documentos, projetos ou trabalhos no âmbito académico. Outra explicação poderá ser o não domínio de todas as funcionalidades e finalidades das TIC.

GRÁFICO 2 – Questão 2: «Com que frequência acede à Internet?»



Do Gráfico 2, acima apresentado, podemos inferir que a frequência com que os estudantes de Comunicação Social e Publicidade e Relações Públicas acedem à *Internet* é, indiscutivelmente, diária, representada por 93% dos respondentes, configurando a utilização muito frequente contra 5% e 2% ao *fim de semana* e *uma vez por semana*, respetivamente.

Relativamente à questão n.º 3, de modo a aferir quais as plataformas/serviços que os estudantes mais utilizavam, foi-lhes dada a opção de escolha múltipla entre as seguintes



plataformas/serviços: *Moodle*; *Facebook*, *SMS*; *MSN* e *Twitter*, tendo-se deixado em aberto a opção «Outras», de forma a poder abarcar alternativas possíveis de resposta, previamente não contempladas. No Quadro 1, apresentamos a análise das suas respostas.

**QUADRO 1 – Questão 3 – «De entre as seguintes plataformas quais as que mais utiliza?»**

Plataformas/Serviços que mais utilizam	Comunicação Social		Publicidade e Relações Públicas		Total	
	n	%	n	%	n	%
<i>Moodle/Facebook</i>	21	35	0	0	21	35
<i>Moodle/Facebook/SMS</i>	0	0	12	20	12	20
<i>Moodle/SMS</i>	3	5	0	0	3	5
<i>Moodle/MSN</i>	4	6,6	0	0	4	6,6
<i>Facebook/SMS</i>	0	0	6	10	6	10
<i>Facebook/SMS/MSN</i>	0	0	1	1,6	1	1,6
<i>Facebook</i>	0	0	8	13,3	8	13,3
<i>Facebook/Outro (Skype)</i>	0	0	1	1,6	1	1,6
<i>SMS</i>	0	0	2	3,3	2	3,3
<i>Twitter</i>	2	3,3	0	0	2	3,3
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

Da análise do quadro acima é possível inferir que as Plataformas/Serviços que os respondentes, no seu conjunto, mais utilizam são o *Moodle* e o *Facebook*, registando-se, no entanto, diferenças entre os cursos de Comunicação Social e de Publicidade e Relações Públicas, dado que os primeiros utilizam sobretudo o *Moodle* (sobretudo a par do *Facebook* – 35%), enquanto os segundos, preferem o *Facebook* (como opção única – 13,3% – ou em conjugação com outras opções).

O facto de os respondentes utilizarem mais o *Moodle* poderá dever-se às seguintes razões: i) pela disponibilização do material de apoio às aulas, por parte dos docentes, nesta plataforma, tendo os estudantes necessidade de se manterem atualizados no que respeita aos conteúdos das unidades curriculares; ii) por considerarem ser uma forma mais cómoda de acesso à informação, previamente selecionada pelos docentes; iii) por atribuírem credibilidade à informação disponível, dado que esta é facultada pelos docentes; iv) por terem oportunidade de participar em fóruns que facilitam o trabalho colaborativo, promovendo a interação com o docente e com os colegas.

O *Facebook* assume particular destaque para os respondentes do curso de Publicidade e Relações Públicas, sendo indicado, enquanto opção única, como o que mais utilizam (13,3%), embora assumam também relevo em conjugado com o *Moodle* e o *SMS* (20%). Dadas as competências gerais e específicas associadas ao perfil do curso (por exemplo, a construção de mensagens de natureza diversificada numa multiplicidade de contextos de comunicação, associada ao conhecimento e aplicação de ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação), tal poderá justificar esta preferência.

Destaca-se igualmente o facto de o *SMS* ser apenas utilizado em conjugação com o *Moodle* por 5% dos respondentes do curso de Comunicação Social, sendo possível inferir que assume maior importância para os respondentes do curso de Publicidade e Relações Públicas, uma vez que usam o *SMS* em conjugação com outras plataformas, ou como opção única (3,3%), porventura por permitir mais rapidamente a troca de informação, de forma sintética e muitas vezes gratuita.

Através da questão n.º 4, procurou-se inquirir os estudantes sobre os suportes utilizados para fazer pesquisas com vista à realização de trabalhos académicos. Foram apresen-

tadas várias opções (Livros; Teses/Dissertações; Monografias; Artigos científicos em papel; Artigos científicos em suporte digital; E-books; Sítios em linha; Outros) e foi pedido aos estudantes para colocarem os diferentes suportes por ordem de frequência de utilização para realizar trabalhos, do mais frequente (1.<sup>a</sup>) para o menos frequente (8.<sup>a</sup>). A informação relativa às respostas dos estudantes do Curso de Comunicação Social e do Curso de Publicidade e Relações Públicas é apresentada, conjuntamente, no Quadro 2.

**QUADRO 2 – Questão 4: «Em que suportes pesquisa para realizar trabalhos académicos?»**

Suportes de Pesquisa	Ordem de frequência de uso															
	1. <sup>a</sup>		2. <sup>a</sup>		3. <sup>a</sup>		4. <sup>a</sup>		5. <sup>a</sup>		6. <sup>a</sup>		7. <sup>a</sup>		8. <sup>a</sup>	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Livros</b>	13	28,3	13	28,9	4	8,5	9	20,0	1	2,5	2	4,8	1	2,3	2	5,5
<b>Teses/Dissertações</b>	2	4,3	2	4,4	11	23,4	7	15,5	8	19,5	6	14,3	8	18,6	1	2,8
<b>Monografias</b>	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,2	8	19,5	8	19,0	5	11,6	20	55,6
<b>Artigos científicos (papel)</b>	5	10,9	13	28,9	13	27,7	4	8,9	6	14,6	1	2,4	2	4,7	0	0,0
<b>Artigos científicos (digital)</b>	16	34,8	7	15,6	5	10,6	4	8,9	3	7,3	8	19,0	0	0,0	1	2,8
<b>E-Books</b>	2	4,3	2	4,4	5	10,6	12	26,7	2	4,9	13	31,0	6	14,0	2	5,5
<b>Sítios em linha</b>	8	17,4	8	17,8	0	0,0	8	17,8	13	31,7	3	7,1	5	11,6	0	0,0
<b>Outros</b>	0	0,0	0	0,0	9	19,2	0	0,0	0	0,0	1	2,4	16	37,2	10	27,8
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>100</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

A partir da análise da informação apresentada no Quadro 2, podemos constatar que os estudantes inquiridos dizem que utilizam, como primeira escolha, nas pesquisas para realizar trabalhos académicos, artigos científicos em formato digital (34,8%) e livros (28,3%), seguindo-se a referência a sítios em linha (17,4%). Se compararmos a percentagem de referências a suportes digitais (artigos científicos, *e-books* e sítios em linha) com os outros suportes, constatamos uma ligeira vantagem (13%) dos primeiros.

Os resultados das respostas dos estudantes relativamente ao segundo lugar na ordem de frequência indicada para a utilização dos suportes de pesquisa confirmam que os suportes tradicionais são uma segunda escolha, mas mantêm uma utilização muito frequente: os livros e os artigos científicos em papel apresentam a maior percentagem nas referências dos estudantes (28,9% em ambos os suportes). Os artigos científicos em papel são o suporte mais indicado (27,7%) no terceiro nível de frequência.

Verifica-se, assim, que os estudantes atribuem uma ligeira vantagem aos suportes digitais relativamente aos outros suportes (em papel) nas opções que dizem fazer para as suas pesquisas.

No que respeita à questão n.º 5, procurou-se apurar quais os motores de busca que os estudantes mais utilizavam quando procuravam informação para realizar trabalhos académicos, de modo a poder obter informação específica sobre tal utilização. À semelhança das questões anteriores, foram facultadas opções de escolha múltipla, a saber: *Google Académico*; *Google Books*; *Yahoo* e *Bing*. A análise das respostas dos estudantes é apresentada no Quadro 3.



**QUADRO 3 – Questão 5 – «Que motores de busca utiliza quando procura informação para realizar trabalhos académicos?»**

Motores de busca mais utilizados	Comunicação Social		Publicidade e Relações Públicas		Total	
	n	%	n	%	n	%
<i>Google Académico/Google Books</i>	20	33,3	16	26,6%	36	59,9
<i>Google Académico/Yahoo</i>	6	10	0	0%	6	10
<i>Google Books/Yahoo</i>	4	6,6	0	0%	4	6,6
<i>Bing</i>	0	0	1	1,6	1	1,6
<i>Google Académico</i>	0	0	6	10	6	10
<i>Google Books</i>	0	0	6	10	6	10
<i>Google Books/Google Académico/Yahoo/Bing</i>	0	0	1	1,6	1	1,6
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

No que diz respeito aos motores de busca mais utilizados, foi possível verificar que, na sua globalidade, os respondentes usam, sobretudo, o *Google Académico* e o *Google Books* (59,9% seleccionaram as duas opções). Relativamente às restantes opções, é possível inferir que os resultados obtidos são muito diferentes, dado que os estudantes de Comunicação Social utilizam o *Google Académico* e o *Yahoo* (10%) ou o *Google Books* e o *Yahoo* (6,6%), enquanto que os estudantes de Publicidade e Relações Públicas optam algumas vezes por seleccionar apenas um dos motores de busca (o *Google Académico* – 10% – ou o *Google Books* – 10%).

Embora os respondentes aparentem, globalmente, seleccionar motores de busca que lhes permitam facultar dados específicos sobre a pesquisa a realizar (como no caso do *Google Académico* e do *Google Books*), a opção pelo *Yahoo* por parte dos estudantes de Comunicação Social poderá indiciar o seu interesse pela obtenção de informação de ordem mais genérica, posteriormente cruzada e/ou complementada com referências especificamente de pendor académico.

**GRÁFICO 3 – Questão n.º6: «Quando procura informação para realizar trabalhos académicos, utiliza alguma base de dados?»**



Do Gráfico 3, relativo à questão n.º 6, podemos inferir que a maioria dos respondentes (77%) recorre, na pesquisa de informação para a realização de trabalhos académicos, a bases de dados, contrariamente a 23% que afirma a sua não utilização. Estes resultados sustentam a frequência de utilização das TIC, já descrita atrás, bem como permitem, ao analisar o Quadro 4 que se apresenta abaixo, identificar de que bases de dados são frequentes utilizadores.

**QUADRO 4 – Questão 7 – «Em caso afirmativo, de entre os recursos mencionados quais os que utiliza?»**

Bases de dados mais utilizadas	Comunicação Social		Publicidade e Relações Públicas		Total	
	n	%	n	%	n	%
<i>B-on</i> / Repositórios de Instituições do Ensino Superior	22	36,6	3	5	25	41,6
<i>B-on</i> / Repositórios de Instituições do Ensino Superior /Scielo	0	0	1	1,6	1	1,6
<i>B-on</i> / <i>Oxford Journals</i>	6	10	0	0	6	10
<i>B-on</i> / <i>Scielo</i>	1	1,6	0	0	1	1,6
<i>B-on</i>	0	0	12	20	12	20
Repositórios de Instituições do Ensino Superior / <i>Scielo</i>	1	1,6	0	0	1	1,6
<i>Oxford Journals</i>	0	0	1	1,6	1	1,6
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>28,2</b>	<b>47</b>	<b>78</b>

A leitura do quadro acima permite inferir que os respondentes do curso de Comunicação Social utilizam sobretudo a *B-on* e os Repositórios de Instituições do Ensino Superior quando procuram informação para realizar trabalhos académicos (36,6%). Alguns respondentes (10%) selecionaram como opção a *B-on/Oxford Journals* e apenas um optou pela *B-on/Scielo*.

As razões que poderão justificar o maior uso da *B-on* e dos Repositórios de Instituições de Ensino Superior por parte dos respondentes do curso de Comunicação Social são: i) o facto de lhes poder ter sido facultada informação, ao longo das aulas (em unidades curriculares distintas), sobre estes recursos, podendo ter sido frisada a sua relevância; ii) a familiarização dos estudantes com estes dois recursos, dado que, a partir do *site* da Biblioteca da instituição, podem aceder, de forma gratuita, à maior parte das fontes citadas na *B-on*, bem como ao Repositório Científico da instituição.

Relativamente aos respondentes do curso de Publicidade e Relações Públicas, verificou-se que dizem utilizar sobretudo a *B-on* (20%), sendo os restantes recursos *que* eram facultados como opção muito menos utilizados. Importa destacar que um número elevado de estudantes deste curso respondeu negativamente à questão anterior, revelando não utilizar habitualmente bases de dados quando procura informação para realizar trabalhos académicos.

Talvez por razões relacionadas com o desenho curricular do curso, os respondentes do curso de Publicidade e Relações Públicas poderão ter sido menos incentivados a realizar pesquisa em bases de dados específicas e a procurar informação, de forma mais multifacetada, em revistas de especialidade *online*, bem como recursos destinados, especificamente, às áreas da Publicidade e das Relações Públicas.

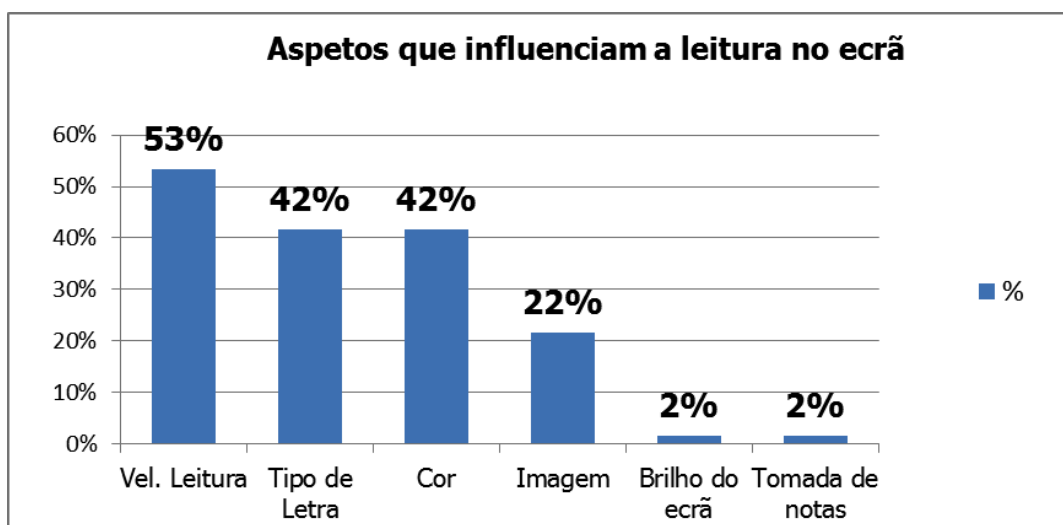
**GRÁFICO 4 – Questão n.º 8: «Quando faz pesquisa na Internet, prefere: ler o texto no ecrã ou imprimir o texto?»**



A partir da observação do Gráfico 4, verifica-se que a maioria dos respondentes (52%) opta por imprimir os documentos e 48% prefere ler a informação no ecrã. As práticas de literacia digital, aferidas, neste questionário pela frequência de utilização das TIC e o grau de proficiência destes estudantes, a utilização de plataformas, bases de dados e motores de busca para a realização de trabalhos académicos, não são indicativas de substituição do suporte de leitura tradicional, envolvendo a preferência para aceder e processar a informação impressa.

No Gráfico 5, identificamos os aspetos que podem condicionar a compreensão do texto em ambos os suportes.

**GRÁFICO 5 – Questão n.º 9: «Para si, a compreensão do texto pesquisado em suporte digital ou em papel é afetada por que aspetos?»**



A leitura do Gráfico 5 mostra que a *velocidade de leitura* é o aspeto mais condicionante para a compreensão do texto, seguindo-se, com a mesma distribuição (42%) o *tipo de letra* e a *cor*; com 22% a *imagem* e 4%, distribuídos equitativamente pelo *brilho no ecrã* e *tomada de notas*.

Inferre-se, assim, que a velocidade de leitura em suporte papel e no ecrã é o aspeto mais implicado na compreensão do texto, determinando o processamento da informação. Os 53% de estudantes que preferem os documentos impressos (Gráfico 4) consideram-no importante para a compreensão da mensagem escrita, podendo estar diretamente associada à velocidade com que leem a informação e à velocidade com que apreendem o conteúdo. As restantes percentagens são referentes a aspetos gráficos, com exceção de 2% que identifica a *tomada de notas* como um aspeto que parece condicionar a leitura ao podê-lo fazer nos documentos impressos ou nos documentos no ecrã.

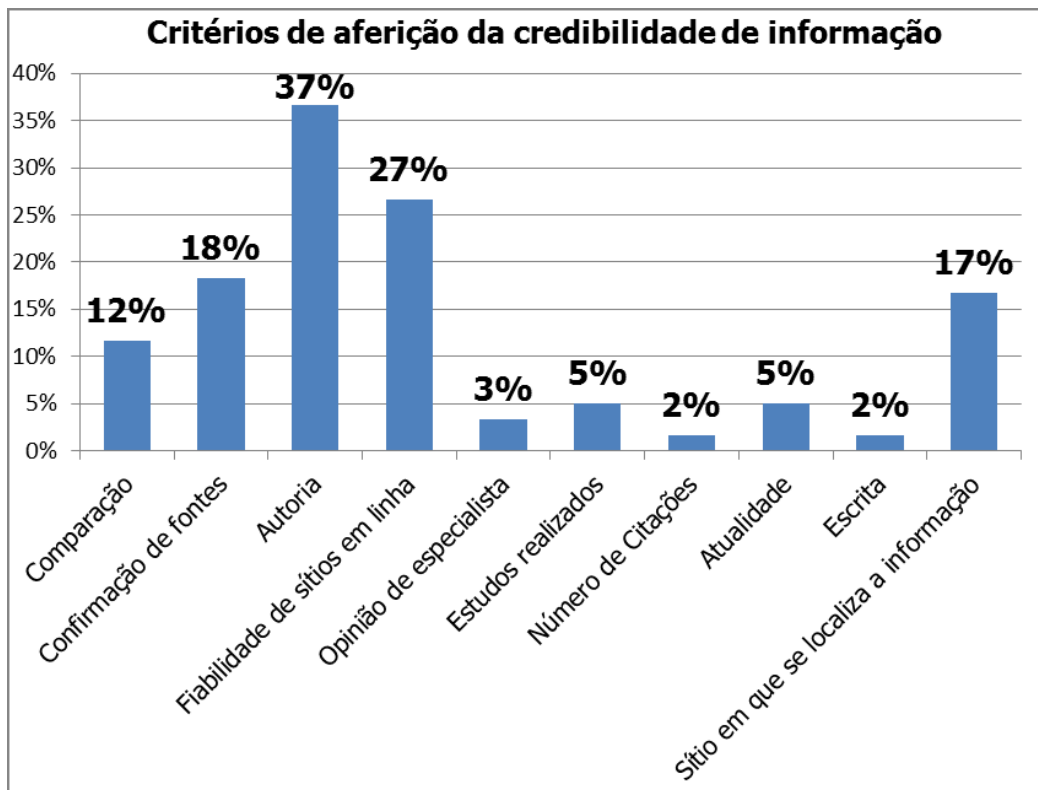
**GRÁFICO 6 – Questão n.º 10: «Considera que os conteúdos aos quais acede na Internet contêm informação fidedigna?»**



A observação do Gráfico 6 permite concluir que a maioria dos estudantes de ambas as licenciaturas, representando 88%, considera que os conteúdos a que acede na *Internet* contêm informação confiável, contra 12% que identifica como informação não fidedigna. Estes resultados podem ser justificados pela utilização, ao longo do percurso académico dos motores de busca, bases de dados e plataformas para pesquisa de informação, reconhecida como sendo fiável.

Para verificar quais os critérios de aferição de credibilidade de informação usados pelos estudantes, considerámos a última questão (11), evidenciada no Gráfico 7.

GRÁFICO 7 – Questão n.º 11: «Indique quais os critérios que utiliza para aferir a credibilidade da informação.»



A construção do Gráfico 7 decorre da indicação de critérios pelos estudantes de Comunicação Social e Publicidade e Relações Públicas. Foi pedido aos estudantes para indicarem três critérios para determinar a credibilidade da informação e conteúdos aos quais acede na *Internet*. Assim, dos 88% dos estudantes que responderam *sim* (Gráfico 6 – Questão n.º 10), 37% aponta a *Autoria*, como determinante para a informação credível. O reconhecimento atribuído ao autor no âmbito dos diferentes conteúdos parece ser condição para credibilidade. A extensão dos sítios em linha é também apontada na categoria *fidelidade dos sítios em linha* com a seleção de 27% dos respondentes, bem como na categoria *sítio em que se localiza a informação* (17%). Estes resultados poderão explicar-se pela orientação e recomendação dos docentes de diferentes unidades curriculares para os elementos de avaliação que são solicitados, remetendo para a consulta de bibliografia da especialidade e onde constam os principais autores recomendados para consulta. Por outro lado, a importância dada à *confirmação de fontes* (18%) é um pedido recorrente ao longo do percurso académico dos estudantes de ambas as licenciaturas, cujo perfil é desenhado para a publicação e gestão de informação. Um grupo de 12% dos estudantes assinalou como critério de credibilidade a *comparação*. A indicação deste critério poderá explicar-se pela disseminação e disponibilização da informação de conteúdos diversificados em suportes em linha diversificados. Decorrerá daqui o grupo de 2% que indica o critério *número de citações*, ao ser levado a pesquisar a mesma informação quando citada ou referida em distintos locais, é apontada pelos respondentes como fidedigna, à semelhança do que acontece com os autores citados mais vezes, quando se faz uma pesquisa. A mesma leitura do gráfico permite-nos inferir que não é reconhecida a importância à *atualidade* (5%) da informação, podendo ser explicado pelo facto de qualquer utilizador das TIC poder editar e publicar informação que possa não corresponder à verdade. A *opi-*

*nião de especialistas* é também identificada com a percentagem de 3%, seguindo-se a *escrita* com a mesma percentagem. A utilização de um registo escrito formal não parece ser indicadora de credibilidade de informação, contrariamente aos 5% dos estudantes que apontam outros *estudos realizados* sobre os conteúdos. O número de estudos realizados e existentes sobre um dado conteúdo permitirá concluir sobre a validade do mesmo, pela reiteração dos temas e pela importância que lhe é atribuída ao haver interesse por um público.

## 5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento acerca das percepções e das práticas dos estudantes do Ensino Superior relativamente ao acesso à informação na era da globalização é vital para que academia encontre as melhores respostas para conduzir o processo de formação dos futuros cidadãos.

À semelhança de estudos já efetuados que abordam o uso das TIC no ensino superior e as práticas de literacia digital daí decorrentes (Lea & Jones, 2011; Morais & Ramos, 2011), verificou-se que os estudantes dizem que utilizam tecnologias em contextos de aprendizagem frequentemente e de forma diversificada, sendo possível inferir que plataformas de gestão da aprendizagem (como o *Moodle*), tecnologias que permitem a comunicação interpessoal (como o *SMS* e o *MSN*) e redes sociais (como o *Facebook*) interagem no quotidiano académico. Daí decorre a necessidade de os docentes refletirem no modo como tal diversidade de práticas se poderá repercutir em diferentes formas de aceder à informação e consequentemente o posicionamento crítico que daí resultará.

## REFERÊNCIAS

- Aviram, A. & Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. Disponível em: [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon\\_Aviram.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon_Aviram.htm)
- Baker, E. A. (2010) (Ed.). *The new literacies: multiple perspectives on research and practice*. New-York: Guildford Press.
- Bayne, S. & Ross, J. (2007). The 'digital native' and 'digital immigrant': a dangerous opposition. Paper presented at the Annual Conference of the Society for Research into Higher Education. Disponível em: [http://www.malts.ed.ac.uk/staff/sian/natives\\_final.pdf](http://www.malts.ed.ac.uk/staff/sian/natives_final.pdf)
- Bennett, S.; Maton, K. & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 2008, 39 (5), 775-786.
- Brown, C. & Czerniewicz, L. (2010). Debunking the 'digital native': beyond digital apartheid, towards digital democracy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (5), 357-369
- Carr, N. (2012). *Os superficiais – o que a Internet está a fazer aos nossos cérebros*. Lisboa: Gradiva
- Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the digital era: a revised model for digital literacy. *The Journal of Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, 267-276.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: a conceptual framework for survival in the digital era. *Journal of Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93-106.
- Figueiredo, M. (2009). *e-Learning no ensino superior: competências em TIC e papéis para formadores e formandos. Medi@ções*, 1 (1), 156-167. Disponível em: <http://mediacoes.esse.ips.pt>



- Garnett, F. (2010). Response: contextualizing digital literacies. In J. Gillen & D. Barton (Orgs.) *Digital Literacies*, pp. 22-27. London: University of London.
- Gillen, J. & Barton, D. (2010). *Digital literacies*. London: London Knowledge Lab.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Hargittai, E. (2008). Survey measures of web-oriented digital literacies. *Social Sciences Computer Review*, 23, 371-379.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington: The Aspen Institute.
- Jones-Cavalier, B.R. & Flannigan, S. I. (2006). Connecting the digital dots. *Literacy of the 21st century. Educause Quarterly*, 2, 8-10.
- Lea, M. R. & Jones, S. (2011). Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, 36 (4), 377-393. doi: 10.1080/03075071003664021
- Melão, D. H. (2011). Da página ao(s) ecrã(s): tecnologia, educação e cidadania digital no século XXI. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4 (2), 89-107. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/1025>
- Miranda, E. M. (2007). Ensino superior: novos conceitos em novos contextos. *Tékhnē*, 5, (8), 161-182. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/tek/n8/v5n8ao8.pdf>
- Morais, N. S. & Ramos, F. (2011). O uso de tecnologias da comunicação pelos alunos do ensino superior público português – um projeto em curso. *Challenges 2011 – VII Conferência Internacional de TIC na Educação*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/5607>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078. doi: 10.1016/j.compedu.2012.04.016
- Paiva, J. (2012). As novas tecnologias na escolar: reflexões gerais e contributos para a educação científica. In J. V. Merriënboer; S. Correia & J. Paiva *As novas tecnologias* (pp. 87-107). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Pinto, M. et al. (2012). Tracing the use of communication technology in higher education: a literature review. *Proceedings of INTED 2012 – International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, pp. 850-859.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5). Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9, (5). Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>
- Prensky, M. (2009). Homo sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5 (3). Disponível em <http://inovateonline.info/index.php?view=article&id=705>