

Articulando comunicação e educação em ambientes virtuais: como os estudantes enxergam isso?

Cristina Gottardi Van Opstal Nascimento

vanopstal@uol.com.br

Universidade Santa Cecília – Unisanta
Secretaria Municipal de Educação - Santos

RESUMO

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) vêm modificando os contextos socioculturais, as relações interpessoais e, indubitavelmente, também as formas de ver e apreender o mundo. Isso se evidencia quando se pensa nas novas tecnologias, especialmente nos novos ambientes virtuais proporcionados na e pela internet, e por ela interligados. Compreender esse *modus operandi* é indispensável para articular as experiências humanas que ocorrem fora da escola com as que se dão dentro dela. Muitos dos alunos da geração que cresceu *conectada* completaram sua escolaridade básica e estão na universidade. Dessa forma, o presente estudo buscou examinar como os graduandos enxergam, agora, esse diálogo entre as novas TIC e a educação, e com elas operam, sobretudo no ambiente universitário santista.

PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação; Novas tecnologias; Ambiente Virtual; Redes sociais.

Linking education and communication in virtual environments: how students they see it?

The technologies of information and communication technologies (ICT) are changing the sociocultural contexts, interpersonal relationships, and undoubtedly also ways to see and understand the world. This is evident when considering new technologies, especially in the new virtual environments and provided on the internet, and she intertwined. Understanding this modus operandi is essential to articulate human experiences that occur outside of school with that occur within it. Many of the students of the generation that grew attached completed their basic schooling and are in college. Thus, this study sought to examine how undergraduates see, now, this new dialogue between ICT and education, and they operate mainly in the university environment Santos.

KEYWORDS: *Educommunication; New technologies, Virtual Environment, Social Networking.*

Fazendo o login...

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) vêm modificando os contextos socioculturais, as relações interpessoais e, indubitavelmente, também as formas de ver e apreender o mundo. Essas mudanças nos modos de conhecer o mundo e nele intervir são ainda mais evidentes quando se pensa nas novas tecnologias, especialmente nos novos ambientes virtuais proporcionados na e pela internet, e por ela interligados. Compreender esse *modus operandi* é indispensável para articular as experiências humanas que ocorrem fora da escola com as que se dão dentro dela.

Muitos da geração que cresceu *conectada*, com um “mouse” em uma das mãos e um controle remoto na outra, afinal chegaram à idade adulta, completaram o ensino básico e estão na universidade. Assim, vale examinar como enxergam, agora, o diálogo entre as novas TIC e a educação, sobretudo no ambiente universitário. Com que finalidade eles utilizam os ambientes virtuais? Será que percebem que se pode aprender com e pela rede? Fazem uso dela para isso? De que forma? Ocorre algum tipo de mediação do docente universitário nesse sentido?

Diante dessas inquietações, essa pesquisa buscou investigar a percepção de estudantes de uma universidade santista sobre a articulação entre comunicação e educação, considerando-se os ambientes virtuais contemporâneos, mais precisamente os *sites*, os *blogs*, as redes sociais e os

próprios ambientes de aprendizagem *stricto sensu*, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), visto que a maioria dos alunos que compõem a amostra já cursaram, pelo menos, uma disciplina na modalidade a distância, dentre as 3 ministradas ao longo dessas duas graduações.

Uma geração online

Segundo Belluzzo e Feres (2011), aqueles que nasceram entre 1980 e 2000 cresceram em um mundo “conectado” e possuem muita intimidade com as novas TIC, fazendo uso delas cotidianamente. Eles integram uma “geração [...] multitarefa, [...] muito ligada em tecnologia e novas mídias (2011, p. 66)”, e “[...] usam redes sociais como veículo preferencial de interação com outros seres humanos [...]. Lêem [sic] jornais e revistas na internet, conversam via mensagens de texto por celulares (SMS).” (Idem, p. 67).

Orozco (2005, p. 18), quando fala sobre os novos meios de comunicação em geral, também assinala que “há uma transformação dos processos perceptivos. [...] Sobretudo as capacidades das novas gerações têm sido modificadas porque podem mais rapidamente assimilar informações simultaneamente, de diferentes meios.”

O alcance educacional das novas tecnologias

Antes de examinar os alcances das novas tecnologias de comunicação e informação, é importante refletir sobre suas implicações e seus limites. Retomam-se aqui as considerações de Lévy (1999) sobre as relações entre tecnologia e cultura, e as “influências” de uma sobre a outra. Ele pontua (p.22) que “não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das ideias [sic] por meio das quais os objetivos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam” e, mais adiante, arremata que as (p. 23, grifos do autor) “verdadeiras relações, portanto, não são criadas entre ‘a’ tecnologia (que seria da ordem da causa) e ‘a’ cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas.”

O autor explica ainda que a tecnologia, sendo produzida dentro de uma cultura, assume com ela uma relação complexa de condicionamento, e não de determinação. “Dizer que a técnica condiciona significa dizer que abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença.” (LÉVY, 1999, p; 25).

Contribui ainda nesse sentido Grinspun (1999, p. 49) ao expor que “a tecnologia deve ser tratada no contexto das relações sociais e dentro de seu desenvolvimento histórico. Ela é o conhecimento científico transformado em técnica que, por sua vez, irá ampliar a possibilidade de produção de novos conhecimentos científicos.”

E foi o que aconteceu com o advento da Web 2.0, que abriu na internet um espaço dialógico rico e plural, potenciando e diversificando as condições de se aprender por meio dela. Conforme indica D’Andréa (2009), “[...] a Web 2.0 representa uma mudança na proposta comunicacional dos sites [...]. Neste contexto, o leitor torna-se potencialmente um interlocutor que interfere diretamente sobre o conteúdo apresentado pelo site.”

O espaço virtual *continuum* dos sites, dos blogs e das redes sociais guarda e articula uma multiplicidade de informações e pontos de vista, à espera de que sejam transformados em conhecimento e novas contribuições sejam incorporadas. Esse espaço assume as características virtualizante e desterritorializante do ciberespaço elencadas por Lévy (1999, p. 49-50), que as tornam “o vetor de um universo aberto”: ubiquidade da informação, presença de documentos interativos interconectados, comunicação recíproca e assíncrona em grupo e entre grupos.

Diante de tudo isso, um processo de mediação é imprescindível para que o acesso aos ambientes virtuais adquira sentido e transforme-se em conhecimento. Tratando especificamente do contexto escolar, será a mediação que permitirá que as tecnologias digitais deixem sua “existência subterrânea” (Citelli, 2000, p.22), saindo do currículo oculto (Tezani, 2011, p. 94), e passem a integrar a interação pedagógica.

Para Buckingham (2006, p. 264), com a mediação, os educadores irão fornecer as condições para que os alunos construam sua *digital literacy*, a compreensão de que a internet, os jogos de

computador, os vídeos digitais, os celulares e outras tecnologias contemporâneas fornecem novos modos de mediar e representar o mundo e de comunicá-lo.

Na concepção de Orozco, a escola deve estabelecer uma mediação entre os meios de comunicação e as distintas experiências dos alunos, aprimorando nesses “suas capacidades analíticas, críticas e comunicativas frente às e a partir das mensagens que recebem” (1997, p. 65).

Retoma-se ainda o que Paulo Freire sempre defendia, quanto à necessidade do diálogo e da comunicação nas relações pedagógicas. De acordo com Freire, o “sujeito pensante não pode pensar sozinho, não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não contrário.” (1983, p. 45, grifos do autor)

A metodologia

A amostra constituiu-se de 302 alunos matriculados no primeiro ou no penúltimo semestre dos cursos de Administração ou Ciências Contábeis de uma universidade privada de Santos, no ano letivo de 2011. A seleção de ingressantes e concluintes buscou observar a existência ou não de variações relevantes entre suas respostas, que possibilitassem análises comparativas.

A despeito do enfoque qualitativo desta pesquisa, agregou-se um componente quantitativo pela escolha do instrumento questionário, para a coleta de dados, e seu posterior tratamento estatístico descritivo, na medida em que possa oferecer previsões ou relações ainda que pouco elaboradas. A maioria das questões buscou investigar não apenas se os alunos percebem que é possível e viável aprender por meio do acesso a ambientes virtuais, mas, sobretudo, se eles o fazem, de que forma e até que ponto isso ocorre. Assim, procurou-se examinar sua percepção sobre o potencial educativo dos espaços virtuais que não possuem, *a priori*, propósitos educacionais inerentes ou explícitos.

Em algumas das questões fechadas, propusemos uma escala para medir as atitudes dos discentes. Desse modo, a escala desse questionário organizou-se com números de 1 a 5, em que 1 corresponde ao *nunca* e o 5 ao *sempre*, e o 2, 3 e 4 configuram-se os intervalos (quase nunca, às vezes, quase sempre). Por sua vez, as questões abertas buscaram validar as respostas dadas.

“Postando” resultados

Entre os ambientes virtuais acessados pelos alunos, o *site* da própria Universidade foi apontado por 95% dos estudantes, o que já era esperado. Na verdade, causou estranheza que não tenham sido todos que assinalaram essa opção. As demais respostas confirmaram a popularidade das redes sociais, o favoritismo do *Messenger* (88%) e *YouTube* (87%), seguidos por *Orkut* (76%) e *Facebook* (74%). O *Twitter* (33%) ainda não é tão utilizado por eles. A soma dos percentuais ultrapassa 100%, pois poderia ser assinalada mais de uma opção.

No que diz respeito à regularidade de acesso a esses ambientes virtuais, os resultados mostram que os alunos acessam frequentemente a internet, sendo que 45% deles o fazem diariamente, mais de uma vez por dia; 25%, diariamente, mas só 1 vez ao dia, e 16% mantêm-se conectados (via *smartphone*, por exemplo). Mas o número de respondentes que só acessam 2 a 3 vezes na semana (8%) ou só nos finais de semana (5%) não é nulo.

Ao examinar as respostas da questão em que os alunos deveriam apontar (escala de atitudes) as razões pelas quais acessam os ambientes virtuais, atesta-se que o “informar-se” foi o motivo mais apontado não só como aquele por que sempre (58%) ou quase sempre (27%) acessam, mas também o menos apontado como a razão pela qual nunca (1%) ou quase nunca (1%) acessam.

O “divertir-se”, com 45%, foi a segunda causa mais apontada pela qual sempre acessam ou quase sempre (26%), e ainda pouquíssimo indicada como aquela pela qual nunca acessam (1%) ou quase nunca (4%) acessam.

O “aprender” também tem seu espaço garantido entre os motivos pelos quais os alunos sempre (38%) ou quase sempre (32%) acessam a internet.

Vale ressaltar que, ao se considerar a diferença de 20% apresentada entre as ocorrências do “informar-se” e do “aprender”, pode-se depreender que os alunos reconhecem que há diferenças entre informação e conhecimento. Essa inferência coaduna-se com os tipos de exemplos fornecidos

pelos alunos na questão 8, sobre o que aprenderam por meio da internet, e que serão abordados logo adiante. “Trabalhar”, entre esses respondentes, não é uma das ações mais praticadas na Internet, com índices de 24% para sempre acessam com esse fim, e de 14% de nunca acessam para isso.

Os resultados dessa amostra não confirmam a tendência das pessoas em usarem os ambientes virtuais para conhecer novas pessoas, pois esse item obteve o menor índice (15%) como o motivo pelo qual os alunos sempre ou quase sempre (13%) acessam os ambientes virtuais propostos, e o maior índice (25%) como a causa pela qual nunca ou quase nunca (21%) os acessam.

Com a finalidade de examinar se houve diferenças relevantes entre os alunos ingressantes e os concluintes no que diz respeito ao “informar-se” por meio do acesso aos ambientes virtuais, verificou-se não há diferenças significativas, pois a porcentagem de respostas dos concluintes (62%) para o sempre é maior que a dos ingressantes, o que era de se esperar diante de quase 3 anos de escolaridade a mais. Além disso, o índice de nunca para o “informar-se”, que era de 11% entre os ingressantes, zerou entre os concluintes.

Com o “aprender” a diferença percentual entre as ocorrências de sempre foi (6%), mas a mudança é relevante se considerarmos que se refere a uma diminuição apontada pelos concluintes (35%) em relação aos ingressantes (41%). Esperava-se ainda que os índices de nunca e quase nunca fossem zerados entre os concluintes.

Diante disso, cabe refletir sobre as ações pedagógicas dos professores e da Universidade *lato sensu*, como mediadores do acesso a esses ambientes. Uma vez que os alunos passaram por diversas experiências pedagógicas nos anos da graduação, inclusive frequentando 3 disciplinas em EaD, não seria de se esperar que eles estivessem mais competentes digitalmente e fizessem uso das novas tecnologias para aprender?

Na comparação entre os concluintes e os ingressantes (gráfico 6) quanto ao que creem ser mais difícil de acontecer em ambientes virtuais, o item *informar-se* zerou entre os concluintes, mas o *aprender* não, tendo apresentado índice maior em relação aos ingressantes.

Na questão em que se pedia aos alunos para indicarem – usando mais uma vez a escala de atitudes do nunca ao sempre – por meio de que ambientes virtuais especificados achavam que era possível aprender, os resultados, expressos na tabela 1, apontam que nenhum ambiente sequer ultrapassou 30% de ocorrências no tocante a ser possível sempre aprender por meio do acesso aos ambientes virtuais propostos. Apenas quando se soma essa ocorrência às do quase sempre, os índices sobem, pois “YouTube” ultrapassa 60%, e “sites e blogs”, 50%. Por sua vez, os outros ambientes (*Facebook/Orkut e Twitter*), mesmo somando-se os dois tipos de ocorrências, não chegaram a 20%. Neles, os índices de nunca e quase nunca é que foram superiores.

Assim, como mencionado, os *sites e blogs* e o *YouTube* foram os mais apontados como os ambientes por meio dos quais se pode aprender com bastante frequência. Os *sites* tiveram percentuais de 26%, para a frequência sempre, e 30%, para quase sempre; e o *Youtube*, 22% para sempre e 31%, para quase sempre.

Vale destacar que os percentuais de respostas 3, que equivale na escala ao comportamento às vezes, obteve percentuais mais equilibrados entre os ambientes virtuais, salvo no *Twitter*, que persiste como o menos aceito pelos alunos como um ambiente de aprendizagem. Essa ocorrência de às vezes permite supor que os alunos talvez não tenham muita certeza de como aprender ou o que aprender por meio do acesso a ambientes virtuais, indicando assim a necessidade dos docentes desses cursos efetuem ou intensifiquem as ações mediadoras e desafiadoras no acesso à internet.

Como foi solicitado que os alunos, ao assinalarem a opção 4 ou 5 (quase sempre ou sempre) para algum dos ambientes mencionados, citassem, pelo menos, um exemplo do que aprenderam.

Analisando os exemplos dados para *YouTube* e *Sites/blogs*, constata-se que eles confirmam que os alunos realmente devem ter aprendido. A articulação com o que está sendo ensinado em classe se evidencia pelo alto índice de respostas “Aprofundar assuntos dados em aulas ou tirar dúvidas”, com 30 ocorrências para *sites e blogs* e 36 para *YouTube*. “Aprender outro idioma” foi também muito presente, com 7 ocorrências para os *sites e blogs* e 10 para o *YouTube*.

No ambiente *site/blog*, assim como *Twitter*, foram mencionadas “notícias” como exemplo daquilo que se aprendeu, que, todavia, possuem caráter predominantemente informativo e, como já analisado anteriormente, não produzem automaticamente aprendizagem. Ainda que raras, as respostas para Facebook/Orkut apontam para possibilidades reais de produção de conhecimento, sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa.

Noutra questão, o fato de todos os respondentes afirmarem utilizar mecanismos de busca na internet parece corroborar a tese defendida por Lévy (1999, p. 85) de que o melhor guia para a Web é a própria Web, com inúmeros ‘mapas’ e filtros para ajudar o ‘navegante’ a orientar-se.

Embora os dados indiciais da mediação do professor na interação com os ambientes virtuais não tenha sido o objetivo direto desta pesquisa, as respostas podem, até certa medida, indicar a percepção dos alunos quanto às ações docentes.

Ressalte-se que mais de uma opção poderia ser assinalada, o que, entretanto, não fez elevar muito os índices. Os dados obtidos mostram que a indicação de acesso a *sites*, *blogs*, vídeos do *YouTube*, ocorre predominantemente para o “aprofundamento de um tema” (43%), seguido pela “pesquisa antecipada de um tema”, com (23%) e por “realização de atividade para nota” (21%).

O que chama a atenção é o índice de 31% afirmando que os professores “não indicam o acesso aos ambientes virtuais”. Esse dado, porém, não se confirma ao compararmos com as respostas dos demais alunos que são da mesma classe e, logicamente, têm aulas com os mesmos professores. O item “aprofundamento de um tema” também comprova isso, pois essa quantidade abarcaria o total de alunos em cada curso e em cada fase (início ou final).

Pode-se cogitar, ao menos, 2 hipóteses para isso: ou o professor, ao indicar os acessos, o faz de forma individual aos alunos que se interessam e procuram-no para tirar alguma dúvida; ou o professor faz a indicação de forma geral, mas alguns alunos não se atentam a isso.

Fazendo o *logoff* temporário...

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os alunos acessam e muito os ambientes virtuais contemporâneos, mas predominantemente para buscar informações e se divertir. Já o acesso visando à construção de novos saberes ainda não ocorre em toda a sua potencialidade, sendo que muitos universitários não enxergam a evidente possibilidade de isso acontecer.

Os baixos índices parecem sugerir ainda que os estudantes que buscam a internet para aprender, o fazem muito mais por intuição do que por reflexão, por apropriação de uma competência, um letramento digital (Buckingham, 2006). Como teria supostamente afirmado o espanhol Pablo Picasso, os computadores, e numa atualização, a internet, ao só nos darem respostas, de nada nos serviriam, até porque aqueles que não sabem o que procuram, não entendem o que encontram. Freire (1983) aponta o cerne dessa questão quando afirma que o conhecimento requer um sujeito curioso e uma ação transformadora sobre a realidade. Além de demandar uma busca constante.

Portanto, guardados os limites dessa pesquisa, os resultados apontam, ao menos para os alunos da amostra, que ainda se faz extremamente necessária a ação mediadora do professor universitário diante das novas possibilidades de aprendizagem por meio dos ambientes virtuais contemporâneos. Ainda que se creia que tal ação ocorra, é preciso que se intensifique e integre de modo efetivo o planejamento didático de todo o corpo docente.

Referências bibliográficas

BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. J. Tecnologias e a formação de leitores: desafios na sociedade contemporânea. In: MELARÉ, D. *et al.* (org.) **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: [s.n.], 2011. – p. 42-71. Publicação digital gratuita. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/53937491/e-Book-Completo-final>. Acesso abril de 2011.

BUCKINGHAM, D. Defining digital literacy – what do young people need to know about digital learning? In: **Digital Kompetanse - Nordic Journal of Digital Literacy**. n. 4. Oslo: Universitetsforlaget, 2006. Disponível em http://www.idunn.no/ts/dk/2006/04/defining_digital_literacy_-_what_do_young_people_need_to_know_about_digital. Acesso junho de 2011.

CITELLI, A. O. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (coord.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. v. 6. São Paulo: Cortez, 2000.

CRUZ, C. F. da; *et al.* Um estudo exploratório sobre o perfil de utilização de comunidades virtuais do Orkut como espaço de discussão do conhecimento contábil. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**. Brasília, v.3, n.2, art. 5, p. 96-117, maio/ago. 2009. Disponível <http://www.repec.org.br/index.php/repec/article/viewFile/69/59> Acesso abril 2011.

D'ANDRÉA, C. F. de B. Wikis e o hipertexto colaborativo. **Hipertextus (revista digital)**. n. 2, jan. 2009. Disponível em www.hipertextus.net. Acesso em maio de 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Acervo da Biblioteca digital da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/> Acesso em março 2011.

GOMEZ, G. O. Mídia, recepção e educação. Entrevista. **Revista FAMECOS**. n 26. Porto Alegre, abril de 2005. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3298/2555> Acesso em abril de 2011.

_____. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo, set./dez. 1997. p. 57-68.

GRINSPUN, M. P. S. Z. Educação tecnológica. In: **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 1999.

MAMEDE-NEVES, M. A. C. As voltas e viravoltas dos jovens do início do século XXI. **Pesquisas e Práticas Psicossociais 5**. São João del-Rei, jan./jul. 2010. Disponível em http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume5_n1/mamede-neves.pdf Acesso em junho de 2011.

MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el futuro - Pensar la educación desde la comunicación. **Nómadas**. Bogotá: Universidad Central, n.5, out. 1996. Disponível em <http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/1-5/05.htm>

MIRANDA, L. *et al.* Redes sociais na aprendizagem. In: MELARÉ, D. *et al.* (org.) **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: [s.n.], 2011. p. 210-229. Publ. digital gratuita. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/53937491/e-Book-Completo-final>. Acesso abril de 2011.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RECUERO, R. Diga-me com quem falas e dir-te-ei quem és: a conversação mediada pelo computador e as redes sociais na internet. **Revista FAMECOS**. n. 38. Porto Alegre, abril de 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/5309/3879> Acesso em junho de 2011.

TEDESCO, J. C. (org). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004.

TEZANI, T. C. R. Integração das tecnologias digitais ao currículo escolar: considerações para repensar a prática pedagógica. In: MELARÉ, D. *et al.* (org.) **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: [s.n.], 2011. – p. 86-103. Publicação digital gratuita. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/53937491/e-Book-Completo-final>. Acesso em abril de 2011.