Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

A perspectiva de uma educação plural via redes sociais: trilhas e acessos para a aprendizagem e o conhecimento

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Verônica Almeida de Oliveira Lima
Candidata

Dr. Joaquim José Jacinto Escola
Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento
Orientadores

Vila Real, 2017

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

A perspectiva de uma educação plural via redes sociais: trilhas e acessos para a aprendizagem e o conhecimento

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Verônica Almeida de Oliveira Lima
Candidata

Dr. Joaquim José Jacinto Escola
Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento
Orientadores

Composição do Júri

Dr. Manuel Luis Tibério
Presidente

Dra. Maria João da Silva Ferreira Gomes

Dr. José Antônio Marques Moreira

Dr. Joaquim José Jacinto Escola

Dra. Maria Esther Martinez Figueira

Dra. Natália Moura Lopes

Vila Real, 2017

A João Gabriel e Maria Luísa na esperança de que um dia entendam minhas ausências físicas e afetivas.
Vocês dão sentido a minha vida.

Descobrir o caráter criativo das novas experiências do aprender significa, ao mesmo tempo, abrir-se a novas chances e novos desafios colocados à nossa vocação de seres comunicantes para os quais o diálogo e a relacionalidade representam aberturas vitais para efetivar a vocação solidária dos seres humanos.

Hugo Assmann

Agradecimentos

Esta Tese só se tornou possível pelo apoio e incentivo incondicionais de diversas pessoas e entidades. Por isso, além da força divina de Deus, pelas vezes que me levantou, me animou e me deu forças para prosseguir com esta missão, por mais que possa falhar no esquecimento de algum nome, quero correr o risco em nomear aqueles, sem preferência latentes, alguns dos quais expresso um sincero agradecimento:

- Aos meus filhos, João Gabriel e Maria Luísa, por, mesmo tão pequenininhos e dependentes, suportarem a minha ausência, seja durante os períodos em que estive em Portugal, seja pela ausência presente, seguramente a mais dolorida, e, acima de tudo, pelo amor incondicional que me sustentou em vários momentos desta caminhada;
- Ao meu esposo, João Ademar, pelo constante incentivo e por, muitas vezes, acreditar mais em mim do que eu mesma;
- À minha amada mãe, Maria, por estar sempre ao meu lado e nunca medir esforços para que eu alcance meus objetivos;
- À minha querida e amada sogra, Mariene, por me apoiar, em todos os sentidos nesta jornada;
- À minha querida e amada cunhada, Elizabeth, por me ouvir, me aconselhar e se doar ao máximo para que este sonho pudesse se tornar realidade;
- Aos meus irmãos e irmãs, Betânia, Robson, Roberto e Vanessa, por compreenderem minha ausência e apoiar minhas escolhas;
- Ao professor orientador Doutor Joaquim José Jacinto Escola que, mais do que um guia, foi um grande amigo e incentivador, sempre muito disponível e atuante em várias frentes deste processo;
- À coorientadora Doutora Robéria Nádia Araújo Nascimento, pela paciência, disponibilidade e todo o afeto que me acolheu, dando todo suporte necessário para o encaminhamento deste trabalho; e também ao seu esposo, o atencioso Francisco, que sempre me recebeu com grande cordialidade e gentileza;
- Às minhas queridas e féis escudeiras, em especial a Josefa, que abdicou dos seus descansos e finais de semana para dar suporte aos meus filhos durante as minhas ausências;

- Aos meus colegas do Departamento de Comunicação Social da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/Brasil, pelo incentivo constante, principalmente àqueles que se tornaram informantes para esta pesquisa;
- Aos colegas do curso de Publicidade e Propaganda, diretoria e demais setores do Centro de Educação Superior Reinaldo Ramos – CESREI/Brasil, pelo incentivo e compreensão perante algumas prioridades aos quais tive que optar em determinados momentos deste processo de doutoramento;
- Aos professores da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/Brasil, especificamente aos do Centro de Comunicação, Turismo e Artes, que dividiram suas experiências, conhecimentos e tempo ao se tornarem informantes para esta pesquisa;
- A todos os amigos, pela compreensão e constante incentivo.

Resumo

Esta Tese tem como objetivo central compreender como as dinâmicas de interação nas redes sociais da internet auxiliam o processo educativo no Ensino Superior. Para tanto, buscou-se analisar como as práticas de sociabilidade emergentes no Facebook, contribuem para a geração de novas rotas de aprendizagem e de conhecimento, favorecendo o campo da educação. Para contextualizar teoricamente a temática, utilizou-se autores e fontes diversas, selecionados a partir de uma extensa revisão bibliográfica. A problemática abordada nesta Tese centra-se nas redes sociais como um espaço para além do entretenimento e da sociabilidade, mas como um ambiente de onde podem emergir práticas educativas dinâmicas, interativas e criativas. Para empreender tal discussão, optou-se por, primeiramente, pensar a atual conjuntura tecnológica iniciando com a contextualização da internet e apontando as mudanças na sociedade, a partir da nova trama para acesso, produção e compartilhamento de informação, convertidos nos conceitos de Sociedade em Rede – Sociedade da Informação / Sociedade do Conhecimento. Em seguida, apresenta-se as redes sociais online e, especificamente, o Facebook, como um dispositivo que absorve tais dinâmicas, a partir de uma linguagem e de uma flexibilidade construídas a partir de processos interativos, que podem fomentar a educação. Em um segundo momento, discute-se como as dinâmicas interativas que emergem dos dispositivos de comunicação online influenciam formas de viver experiências coletivas na contemporaneidade. Tal panorama é apresentado através das concepções de sociabilidade, socialidade e tribalismo, conceitos chaves para a pesquisa aqui apresentada, pois ajudam a compreender as relações sociais atuais, sustentadas a partir de dispositivos tecnológicos, assim como a influencia que tal perspectiva gera e que pode ser sentida nas mais diversas atividades contemporâneas. Em um terceiro momento, discute-se como a aprendizagem e a aquisição de conhecimento vêm sendo reconfiguradas a partir das tessituras rizomáticas das redes de sociabilidade e como tais situações incidem sobre a prática docente, com ênfase nas relações afetivas que permeiam a atividade. Para realizar esta pesquisa, primeiramente selecionou-se a amostra, composta de professores de Jornalismo da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e da Universidade Federal da Paraíba – UFPB (Brasil). Empreendeu-se a fase empírica do trabalho por meio de questionários, entrevistas e capturas de tela. A utilização do questionário se deu em dois momentos, oportunidade em que caracterizou-se a amostra e selecionou-se os docentes a serem entrevistados. A entrevista se deu em um segundo momento junto a cinco docentes de cada curso. A última fase empírica do trabalho deu-se com a análise das capturas de telas feitas a partir de grupos do Facebook. A análise de dados dos questionários e das capturas de tela foi realizada a partir de análise descritiva, para as entrevistas lançamos mão da análise de conteúdo. O tratamento dos dados permitiu constatar que o Facebook, ao unir discentes e docentes em torno de ideais comuns por meio da cultura do sentimento, características próprias da sociabilidade, acaba instituindo uma forma de organização da aprendizagem, que chama a participação do aluno na construção do seu próprio saber. Por meio da estrutura rizomática da rede, em uma dinâmica não linear de construção e aquisição de saber, chegou-se à conclusão de que o Facebook se apresenta como um dispositivo que favorece a aprendizagem. A plasticidade e fluidez das redes contribuem para a construção de dinâmicas de conhecimento mais interativas e reconstrutivas, e nesse contexto, discentes e docentes têm seus percursos reeditados, forçando este último a manter uma constante formação, inclusive tecnológica, considerando sempre a complexidade no âmbito das relações acadêmicas e do processo de aprendizagem.

Palavras-chaves: Educação; Aprendizagem; Redes Sociais; Sociabilidade; Rizoma.

Abstract

This thesis is mainly aim to understand how the dynamics of interaction in social internet networks help the educational process in higher education. For this, it was sought to examine how emerging practices of sociability on Facebook, contribute to the generation of new routes of learning and knowledge, promoting the field of education. To theoretically contextualize the theme, it was used various sources and authors, selected from an extensive literature review. The problem addressed in this thesis focuses on the social networks as a space beyond entertainment and sociability, but as an environment where they can emerge dynamic educational practices, interactive and creative. To undertake such a discussion, it was decide to, first, think the current technological environment starting with the context of the internet and pointing out the changes in society, from the new plot to access, production and information sharing, converted to the Society of concepts network – Information Society / Knowledge Society. Then presents online social networks, specifically Facebook, as a device that absorbs such dynamics, from a language and a flexibility built from interactive processes that can foster education. In a second step, it discusses how interactive dynamics that emerge from online communication devices influencing ways of living collective experiences nowadays. This scenario presented through the sociability of conceptions, sociality and tribalism, key concepts to research presented here as they help understand the current social relations, sustained from technological devices, as well as the influence that such a perspective generates and that can be felt in various contemporary activities. In a third step, it discusses how learning and knowledge acquisition are being reconfigured from rhizomatic tessitura of social networks and how such situations focus on teaching practice, with an emphasis on personal relationships that permeate the activity. To conduct this research, first select the sample, consisting of Journalism faculty of the Universidade Estadual da Paraíba – UEPB and the Universide Federal da Paraíba – UFPB (Brazil). It was undertaken empirical phase of work through questionnaires, interviews and screenshots. The use of the questionnaire took place in two stages, at which characterized the sample and was selected teachers to be interviewed. The interview took place in a second stage with five teachers from each course. The last empirical phase of the work was gave to the analysis of screenshots taken from Facebook groups. The data analysis of questionnaires and screen shots performed from descriptive analysis for interviews lay hold of content analysis. Data analysis allowed establishing that Facebook, by linking students and teachers around common ideals through the feeling of culture, characteristics of sociability, has instituted a form of organization of learning, calling the student's participation in the construction of their own knowledge. By rhizome structure of the network, in a nonlinear dynamics of construction and acquisition of knowledge, it reached the conclusion that Facebook presents itself as a device that favors learning. The plasticity and fluidity of the networks contribute to building more interactive and reconstructive knowledge dynamics, and in this context, students and teachers have their reissued routes, forcing the latter to maintain a constant training, including technological, always considering the complexity within academic and learning process relationships.

Keywords: Education; Learning; Social Networks; Sociability; Rhizome.

Índice

Login: Introdução 18

1. Da informação ao conhecimento: novas paisagens educativas na sociedade em rede 31
1.1 Novas trilhas para o saber no contexto da internet 31
1.2 A disseminação do conhecimento sob o manto da sociedade tecnológica 38
1.3 A informação difundida na lógica de redes: novas demandas, novos abismos 48
1.3.1 Sociedade do Conhecimento: muito além do acesso à informação 61
1.4 Nas tessituras das redes: a vitalidade social nos meandros tecnológicos 65
1.4.1 Facebook: a reconfiguração do cenário para consumo e partilha de informação 73
1.4.1.1 Os coletivos do Facebook: os grupos como ambientes de conexão 76

2. Interação e sociabilidade nas redes sociais *online*: a construção de novos contextos nos ambientes acadêmicos 80
2.1 Interfaces da interação: a conectividade como forma de viver o coletivo 80
2.1.1 As conversações em rede: estratégia de conexão para construção da subjetividade 89
2.2 A dinâmica social sob a lógica da sociabilidade 94
2.3 A emergência da socialidade por uma perspectiva maffesoliana 98
2.4 A república dos sentimentos no tribalismo contemporâneo 102

3. Novas perspectivas para repensar a educação: viabilizando rizomas, mapeando trajetos 108
3.1 Pensando a aprendizagem em um cenário complexo 108
3.1.1 Da árvore para os rizomas: reestruturando cartografias na construção de saberes 122
3.1.2 Cooperação e colaboração: tecendo novas teias de aprendizagem 126
3.2 Novas dimensões para prática docente em um cenário complexo 133
3.2.1 A metáfora do professor como link: entre a promoção de vínculos e o estímulo a sensibilidades 139
3.2.1.1 Professor como promotor de associações e vínculos 140
3.2.1.2 Professor como promotor de sensibilidades 142

4. Percurso metodológico 145

4.1 Tipologia do estudo 145
4.1.1 Amostragem 146
4.1.1.1 Amostra da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) 147
4.1.1.2 Amostra da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) 148
4.2 Instrumentos para coleta de dados 149
4.2.1 Questionário 149
4.2.2 Entrevista 152
4.2.3 Capturas de tela 156
4.2.4 Validação dos instrumentos 157
4.3 Métodos de análise de dados 158
4.3.1 Análise de conteúdo das entrevistas 158
4.3.1.1 Pré-análise 160
4.3.1.2 Exploração do material 161
4.3.1.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação 164
4.4 Análise descritiva 165

5. Apresentação, análise e discussão dos resultados 167
5.1 Resultados do inquérito por questionário 167
5.1.1 Apresentação, análise e discussão dos resultados do questionário aplicado aos professores UFPB 168
5.1.2 Apresentação, análise e discussão dos resultados do questionário aplicado aos professores UEPB 172
5.2 Resultados do inquérito por entrevistas 176
5.2.1 Perfil profissional dos respondentes 176
5.2.2 Apresentação, análise e discussão das entrevistas 179
5.3 Resultados das análises das capturas de tela 222
5.3.1 Apresentação, análise e discussão dos resultados das capturas de tela 222

Logout: Considerações finais 261

Bibliografia 274

Anexos 282

Anexo A: Questionário 01 para docente 282
Anexo B: Questionário 02 para docente 284
Anexo C: Roteiro de entrevista para docentes 288

Lista de tabelas

Tabela 1: População e usuários de internet no mundo.....56
Tabela 2: Uso de internet, assinantes do Facebook e estatística da população para os países das Américas 57
Tabela 3: Opções de privacidade dos grupos no Facebook 77
Tabela 4: Tipos de interação por E. P. Thompson 82
Tabela 5: Quantidade de membros por grupo 243

Lista de Figuras

Figura 1: Topologias das redes 67
Figura 2: Diferença entre social e socialidade em Maffesoli 100
Figura 3: Captura de tela de grupo com postagem feita por discente e upload de arquivo em pdf. 224
Figura 4: Captura de tela de grupo com postagem feita por discente e link para download de arquivo. 224
Figura 5: Captura de tela de grupo com postagem feita por discente e upload de arquivo em pdf. 225
Figura 6: Captura de tela de grupo com postagem feita por docente e upload de arquivo em doc. 225
Figura 7: Buscas no Facebook 225
Figura 8: Captura de tela de grupo com postagem feita por discente perguntando sobre das consequências da greve na entrega de trabalhos 227
Figura 9: Captura de tela de grupo com postagem feita por docente sugerindo a reorganização das atividades diante da eminência de greve na instituição 228
Figura 10: Captura de tela de grupo com postagem de discente com upload de arquivo em pdf 229
Figura 11: Captura de tela de grupo com postagem de docente reencaminhando as atividades de sala de aula. 230
Figura 12: Captura de tela de grupo com postagem feita por docente 230
Figura 13: Captura de tela de grupo com postagem de hiperlink feita por discente 231
Figura 14: Captura de tela de grupo postagem feita por docente de arquivo em Power Point. 231
Figura 15: Captura de tela de grupo com postagem feita por discente para um link de vídeo 232
Figura 16: Captura de tela de grupo com postagem de foto feita por discente 232
Figura 17: Captura de tela de grupo com docente lançando uma questão a partir da sugestão de um texto acessível por meio de hiperlink 233
Figura 18: Captura de tela de grupo com docente lançando questão a partir da sugestão de um texto acessível por meio de hiperlink 234
Figura 19: Captura de tela de grupo com pergunta feita por discente por meio de mensagem escrita. 234

Figura 20: Captura de tela de grupo com pergunta feita por discente por meio de mensagem escrita. 234
Figura 21: Captura de tela de grupo com postagem feita por discente e respondida com a interação dos demais componentes do grupo. 236
Figura 22: Captura de tela de grupo postagem feita com docente e respondida com a interação dos demais componentes do grupo 237
Figura 23: Captura de tela de grupo com postagem feita por discente e respondida com a interação dos demais componentes do grupo 238
Figura 24: Captura de tela de grupo com postagem feita por discente e respondida com interação dos demais componentes do grupo. 239
Figura 25: Captura de tela de grupo com postagem feita por discente e seguida de toda interação gerada a partir deste post. 242
Figura 26: Captura de tela de grupo com postagem de discente com um conteúdo que, para ela, complementa as discussões de sala de aula. 244
Figura 27: Captura de tela de grupo com postagem de discente sobre interatividade, para complementação de conteúdo de sala de aula 245
Figura 28: Captura de tela de grupo com postagem feita por discente, sugerindo a construção de um artigo para um evento científico 246
Figura 29: Captura de tela de grupo com postagem feita por discente com diálogo para escolha da tarja dos caracteres. 249
Figura 30: Captura de tela de grupo com postagem de discente com sugestão de conteúdo . 252
Figura 31: Captura de tela de grupo com postagem feita por discente, seguida de interação 254
Figura 32: Captura de tela de grupo com postagem feita por discente de link para livro. 257
Figura 33: Captura de tela de grupo com postagem de docente confirmando o dia e a hora de prova. 259

Lista de quadros

Quadro 1: Definições de aprendizagem colaborativa/cooperativa segundo a visão de diferentes autores.....128
Quadro 2: Comparação conceitual entre aprendizagem cooperativa e colaborativa 130
Quadro 3: Categorias, subcategorias e unidades de registro extraídas das entrevistas 181

Lista de siglas

AC – Análise de Conteúdo

ALADI – Associação Latino-Americana de Integração

ANATEL – Agência Nacional de Telecomunicações

ARPA – Advanced Research Projects

ARPANET – Advanced Research Projects Agency Network

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CCTA – Centro de Comunicação, Turismo e Artes

CERN – Centre Européen poour Recherche Nucleaire

CFE – Conselho Federal de Educação

CMC – Comunicação Mediada por Computador

CNE – Conselho Nacional de Educação

HTML – Hypertext Markup Language

HTTP – Hypertext Transfer Protocol

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IPTO – Information Processing Techiniques Office

LACNIC – Registro de Endereçamento da Internet para a América Latina e o Caribe

MILNET – Military Network

MIT – Media Lab do Instituto de Tecnologia de Massachusetts

MOOCs – Massive Open Online Course

NCSA – National Center for Supercomputer Applications

NSF – National Science Foundation

NSFNET – National Science Foundation Network

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

P&D – Pesquisa e Desenvolvimento

PB – Paraíba

PL – Projeto de Lei

RSS – Rich Site Sumary ou Really Simple Syndication

SMCAO – Sistemas Massivos de Cursos Abertos Online

TCP/IP – Transmission Control Protocol/Internet Protocol

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

WWW – World Wide Web

Login: Introdução

Esta proposta de pesquisa intencionou analisar como as práticas interativas nas redes sociais da internet, especificamente no Facebook, contribuem para a construção de novas formas de aprendizagem e de conhecimento. Inicialmente chamado de 'The Facebook', o sistema foi criado em 2004 pelo estudante americano Mark Zuckerberg, na Universidade de Harvard, na região de Boston, Estados Unidos, e tinha como objetivo construir uma rede de contatos entre os alunos da instituição (Recuero, 2009). Sua função era restrita àquela Universidade, mas rapidamente se expandiu e atinge hoje mais de mais de 1,4 bilhões de usuários ativos no mundo (números do último trimestre de 2014). (TechTudo, 2015).

Podemos afirmar que a lógica de rede faz parte da estrutura básica da sociedade informacional. Porém, esta morfologia social não é nova:

> Embora a rede, como forma organizacional, tenha acompanhado as sociedades humanas ao longo da história, só com o desenvolvimento das tecnologias de informação e a sua domesticação pelas estruturas organizacionais das empresas se tornou possível a disseminação de um modelo que alia a flexibilidade à eficácia e à eficiência. (Cardoso, 2007: 43).

O que caracteriza as redes é a conexão entre indivíduos ou grupos ligados por algo em comum. Para Castells, as "redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede". (Castells,

1999: 498). Assim, faz-se necessário um compartilhamento de ideias comuns, flexíveis à abertura proporcionada pelo sistema. "Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio". (Castells, 1999: 498).

Desde as primeiras tentativas de comunicação até os dias de hoje, a humanidade não só conheceu um aumento significativo do volume de informações, mas testemunhou transformações profundas nas suas culturas e experimentou diferentes formas de estar no mundo. (Pereira, 2003).

Lúcia Santaella (2005) assinala que os anos de 1980, especificamente, apresentaram um notável aumento da complexidade do campo comunicacional. A autora adota como categoria analítica a configuração das culturas humanas em eras civilizatórias: a era da comunicação oral, a da comunicação escrita, a da comunicação impressa, a era da comunicação propiciada pelos meios de comunicação de massa, a era da comunicação midiática e, por fim, a era da comunicação digital.

Em cada período da história da civilização, há uma particularidade comunicacional. Segundo a autora, a era da cultura oral refere-se às formações culturais que têm na fala seu processo preponderante; a era da cultura escrita faz alusão à introdução das formas de registro ao acervo cultural; a era da comunicação impressa, também chamada de era de Gutenberg, propiciou a reprodutibilidade da escrita a partir das cópias de uma matriz; a era de massa foi marcada pela presença dos meios massivos; a era da comunicação midiática foi caracterizada pela introdução de aparelhos que permitiam um consumo de mídia individualizado e, por fim, verifica-se a era da comunicação digital, que tem como centro de transformação os reflexos da cibercultura. (Santaella, 2005).

A autora supracitada evidencia que a introdução de novos dispositivos de comunicação gera avanços na matriz cultural, transformando as interações sociais e, adverte, isso ocorre porque os meios de comunicação são inseparáveis do nível de desenvolvimento das forças produtivas de uma sociedade.

Estas alterações na estrutura das sociedades fazem emergir o que Castells (1999) caracteriza como sociedade informacional. No seu ponto de vista, vivenciamos uma nova forma de organização social na qual a produção de informação, o seu processamento e transmissão se tornaram as fontes principais da produtividade e do poder em virtude das novas condições tecnológicas emergentes no atual período histórico. Esta argumentação é correlata a uma reestruturação do capitalismo que tem como principais características a

globalização das principais atividades econômicas, a flexibilidade organizacional e um maior poder do patronato nas suas relações com os trabalhadores. (Cardoso, 2007).

Assim, desde que o homem tentou construir as primeiras formas de comunicação, presenciamos o aumento da complexidade do campo comunicacional e informacional. Castells (2003: 211) afirma que: "Se há um consenso acerca das consequências sociais do maior acesso à informação e que a educação e o aprendizado permanente tornaram-se recursos essenciais para o bom desempenho no trabalho e no desenvolvimento pessoal".

Para Martín-Barbero (2003: 67) "os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo da socialização, de dispositivos de identificação/projeção de pautas de comportamento, estilos de vida e padrões de gosto".

Nessa perspectiva, entendemos que a fase atual do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) interfere de forma significativa na produção e acesso de conhecimentos, assim como no processo de aprendizagem. O atual momento histórico aponta que a espécie humana alcançou uma fase evolutiva inédita, na qual os aspectos cognitivos e relacionais da convivialidade estão se transformando rapidamente. Esse novo contexto sociocognitivo em processo está diretamente relacionado com a função mediadora, quase onipresente das novas tecnologias. (Assmann e Sung, 2000).

Uma vez que estas tecnologias estão enraizadas na sociedade, é preciso pensar o avanço tecnológico sob uma perspectiva de integração social. O relatório final da Comissão Europeia - Construir a Sociedade Europeia da Informação para todos, coloca as TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação, nesta condição quando expõe:

> [...] Consideramos a tecnologia como um processo social que "ao responder as necessidades reais e imaginárias, altera essas necessidades na mesma medida em que é por elas é alterado. Sob esta perspectiva, a sociedade é moldada pela transformação técnica, e por seu turno, a transformação técnica é moldada pela sociedade [...]". (OCDE *apud* Comissão Européia, 1997: 20) .

As TIC, neste caso, não devem ser colocadas apenas como resultado de pesquisas e descobertas científicas, mas como algo que se origina no sistema econômico e social. No raciocínio aqui apresentado, é preciso entender que o aparato tecnológico introduz uma nova lógica na rede de comunicação, instituindo novas formas de relações sociais, a partir dos novos modos de comunicação e sociabilidade, sustentadas pela virtualidade. O virtual (Lévy, 2011) propaga a co-presença e a interação de qualquer ponto físico, social ou informacional. Nessa dinâmica de fluxos, a educação pode se fortalecer com essa ferramenta social de produção/compartilhamento de saberes.

Diante do exposto, o *objetivo geral* desta pesquisa é:

- Analisar como as práticas de sociabilidade emergentes na internet, especificamente aquelas suscitadas pelo Facebook, contribuem para a geração de novas rotas de aprendizagem e conhecimento favorecendo o campo da educação.

Para tanto, iremos operacionalizar nosso trabalho a partir dos seguintes *objetivos específicos*:

- Discutir como as Tecnologias de Informação e Comunicação interferem na acessibilidade, produção e reconstrução de conhecimentos, interferindo no processo de aprendizagem na sociedade contemporânea;
- Entender como as práticas de sociabilidade via Facebook favorecem a educação a partir da construção de espaços sociocognitivos de aquisição do saber para além dos ambientes acadêmicos;
- Analisar como os professores e alunos do ensino superior constroem novas relações de aprendizagem a partir dos processos de interação em ambientes *online*.

Partimos da premissa de que as redes sociais virtuais, assim como defendem Castells (1999), Lemos (2004), Maffesoli (1987), constituem espaços para novas configurações de relações, sustentadas basicamente pelas ferramentas de base tecnológica de natureza interativa. No sentido proposto, a sociabilidade virtual pode ser compreendida como um fenômeno que acontece de uma forma não presencial, no qual os participantes podem se situar em vários locais e momentos. Ou seja, quando se entra no ambiente virtual, a socialização ocorre independentemente de lugares geográficos.

Esta pesquisa se sustenta nas seguintes *hipóteses*: a internet e as redes sociais se configuram como novo ambiente de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento, condições que, no nosso entendimento, podem favorecer a educação. A arquitetura rizomática das redes sociais, ambientes nos quais cada usuário é consumidor e potencial transmissor de informação, conhecimento e cultura, possibilita que todos se coloquem como partícipes dessa nova mídia, favorecendo a aprendizagem cooperativa e colaborativa. O Facebook é um dispositivo que reconfigura as formas de estar junto, ao tempo em que influência a maneira de se consumir, construir e distribuir saberes.

Várias pesquisas apontam implicações da relação entre internet e interação social. Manuel Castells (2003) em seu livro "A Galáxia da Internet", formula o seguinte comentário:

> O uso do e-mail aumenta a vida social com a família e os amigos, e amplia os contatos sociais gerais, após o controle de possíveis variáveis intervenientes que não o uso de e-mails. Um levantamento feito por Uslaner em 1999 (tal como citado por Di Maggio,

> Hargittai, Neuman e Robinson, 2001) mostrou que os usuários da Internet tendem a ter redes sociais maiores que os não-usuários. (Castells, 2003: 102).

Nesse sentido, a rede mundial de computadores parece ter um efeito positivo sobre a interação social, pois a interlocução entre os usuários tende a aumentar a exposição a outras fontes de informação e comunicação. Não que o contato face a face tenha sido substituído pelo contato via computador, porém, a interação via internet proporciona uma espécie de continuidade dialógica para a esfera social *off-line* permitindo a criação de outros laços que, por sua vez, podem originar possibilidades educativas. Com esse raciocínio, buscamos argumentar que o computador não representa apenas uma máquina de potencialidades extraordinárias, mas que pode se configurar numa alavanca de múltiplos saberes. Pensar sobre essa possibilidade pode trazer contribuições para sua adequada apropriação dentro e fora dos espaços educativos. Daí a necessidade de se mapear e cartografar os seus usos com a finalidade de perceber e compreender o seu poder de produção de conhecimento.

As palavras de Roy Ascott (*apud* Pellanda e Pellanda, 2000) sinalizam essa imensa potencialidade das redes, não apenas no que concerne à interação, mas à possível reconfiguração dos saberes sociais: "Minha paixão está plantando sementes conceituais no substrato da REDE e observando seu crescimento; olhando-a como energia criativa de conectividade capaz de produzir novas ideias, novas imagens, novas formas de vida" (Pellanda e Pellanda, 2000: 06). Segundo essa lógica, é preciso vencer o individualismo na busca de sinergia, empatia coletiva, novos modos de conhecer, a fim de despertar nossa condição de seres cooperativos e solidários, "seres de rede", entrelaçados por objetivos de avanço cognitivo, não só de relações interpessoais livres de barreiras geográficas como também de informação e conhecimento. Se vivemos numa avalanche de informações, que nos impulsiona a rever nosso papel de seres sociais e individuais, a revolução tecnológica atual aponta que não existe um centro de saberes localizados, em livros, em universidades, em espaços demarcados, pois cada ser é um nó de um universo em constante expansão, interligando-se a outros, moldando novos modos de subjetividade na construção de um conhecimento em rede. Um novo fluxo de saberes, por consequência desse processo de troca informacional, pode fazer ampliar o potencial de aprendizagem das pessoas.

Na convergência com essas ideias, encontramos em Deleuze e Guattari (1995) a discussão do paradigma rizomático que pode contribuir com a educação ao romper com a noção de ciclo evolutivo linear, genealógico e estrutural da construção de saberes. Para eles, não existe um pressuposto último que sustenta todo o conhecimento, e que se ramifica infinitamente em direção à verdade (assim se coloca a metáfora tradicional da árvore como

forma de construção de conhecimento que remete ao uno). Na metáfora do rizoma a estrutura do conhecimento assume forma fascicular, em que não há ramificações, e sim pontos que se originam de qualquer parte, e se dirigem para quaisquer pontos. O conceito de rizoma surge, assim, em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade, bem como ao modo positivista de se construir conhecimento.

A contemporaneidade nos coloca diante de uma tecnologia com potencial de incremento do aparato cognitivo, a partir de uma lógica interativa que nos remete ao princípio rizomático exposto acima. Atualmente, percebemos o espírito de cooperação como elemento primordial para a construção de novos laços de aprendizagem:

> Cooperação é enfrentar solidariamente os problemas: é trocar e construir soluções e novos saberes junto com os outros. Nesse sentido, é fundamental a interação social, a troca com o outro. A educação, visando à cooperação e à autonomia, deve basear-se em relações de solidariedade interna e, para isso, não pode ser reduzida à simples repetição oral, mas implica uma nova relação pedagógica em que prevaleçam o respeito mútuo e a solidariedade interna, em que professores e alunos são parceiros num processo que exige confiança e responsabilidade. (Valentini e Fagundes, 2010: 35).

Hugo Assmann e Jung Mo Sung (2000) argumentam na defesa desse pensamento, salientando que as novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano e tornam possíveis mixagens cognitivas complexas e cooperativas, isto por que

> Uma quantidade imensa de insumos informativos está à disposição nas redes (entres as quais de sobressai a Internet). Um grande número de agentes cognitivos humanos podem interligar-se num mesmo processo de construção de conhecimentos. E os próprios sistemas interagentes artificiais se transformaram em máquinas cooperativas, com as quais podemos estabelecer parcerias na pesquisa e no avivamento de experiências de aprendizagem. (Assmann e Sung, 2000: 270).

Essas ideias nos conduzem a perceber a tecnologia como importante ferramenta co-estruturadora dos modos de organizar e configurar as linguagens, penetrando também nas formas de produção do conhecimento. Ou seja, as Tecnologias de Informação e Comunicação já não podem ser consideradas somente como elementos que reconfiguram ou formatam os modos de comunicação e a aquisição de informação, mas são hoje constituintes e instintuintes das formas de ver e organizar o mundo. Nesse sentido, participam ativamente do passo da informação para o conhecimento. (Assmann e Sung, 2000).

> [...] a produção de dados não estruturados não conduz automaticamente a produção de informação, da mesma forma que nem toda informação é sinônimo de saber. Toda a informação pode ser classificada, analisada, estudada e processada de qualquer outra forma a fim de gerar saber. (Comissão Européia, 1997: 18)

O modo como os seres humanos adquirem conhecimento vem suscitando discussões e teorias. Para os objetivos aqui propostos, partimos da perspectiva de Humberto Maturana e Francisco Varela (2001) conhecida como biologia da cognição. Para os autores a vida é um processo de conhecimento; assim, se o objetivo é compreendê-la, é necessário entender como

os seres vivos conhecem o mundo (Maturana e Varela, 2001). As concepções de conhecimento apresentadas pelos autores podem ser entendidas a partir da seguinte metáfora:

> Não são só os timoneiros que dirigem os navios. O meio ambiente também pilota as embarcações, por meio das correntes marítimas, dos ventos, dos acidentes de percursos, das tempestades e assim por diante. Dessa forma os pilotos guiam, mas também são guiados. Não há velejador experiente que não saiba disso. Portanto, pode-se dizer que construímos o mundo e somos construídos por ele. Como em todo esse processo entra sempre as outras pessoas e os demais seres vivos, tal construção é necessariamente compartilhada. (Maturana e Varela, 2001: 11)

À luz desse entendimento, emerge a ideia de que o mundo é constituído e se constrói num processo interativo e dinâmico, colocando os seres humanos como agentes ativos nessa construção. A interação, elemento caro ao pensamento dos autores, situa os indivíduos como agentes ativos que aprendem vivendo e vivem aprendendo. Pensar o conhecimento enquanto relação autônoma e ao mesmo tempo dependente entre indivíduo e mundo é entender que não podemos pensar nessa relação de forma hierárquica, mas concebê-la sob uma postura de cooperatividade e circularidade, ações que se mostram significativas para a educação. Pois, em outras palavras, cada ser é responsável pelo saber que constrói, e esse saber se amplia mediante condições de compartilhamento.

A própria concepção de aprendizagem de Maturana (1998a) é sustentada pela perspectiva da interatividade. Para ele o processo de aprendizagem ocorre sempre que a atuação de qualquer organismo passa por variações perceptíveis por ele e/ou pelos envolvidos no processo relacional. Situação que se constitui a partir do entrelaçamento entre o racional e o emocional. É deste entrelaçamento que advêm as coerências operacionais dos sistemas de argumentação. Via de regra, entendemos nossas argumentações racionais sem levar em conta as emoções envolvidas no processo e que, em última instância, são elas (as emoções) que fundam, que dão sustentação de origem aos argumentos ditos racionais.

> Além disso, todos sabemos, ainda que nem sempre tenhamos clareza disso, o que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporalidade, que segue um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver. Falamos de aprendizagem como da captação de um mundo independente num operar abstrato que quase não atinge nossa corporalidade, mas sabemos que não é assim. Sabemos que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações. (Maturana, 1998a: 60)

As redes sociais da internet representam hoje espaços onde funcionam estruturas cognitivas interativas pelo fato de terem características hipertextuais e pela interferência possível do conhecimento que outras pessoas construíram ou estão construindo. (Assmann e Sung, 2000). Estes espaços abertos pela internet colocam a sociabilidade como ingrediente imprescindível na ecologia cognitiva contemporânea sustentada em boa parte pela função mediadora das novas tecnologias. Esta estrutura permite ao aprendente assumir o papel de

verdadeiro gestor dos seus processos de aprendizagem, intensificando o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas do conhecimento.

Para Assmann e Sung (2000) as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possuem papel ativo e co-estruturante das formas do aprender e do conhecer. Esta situação multiplica as chances cognitivas que não devem ser desconsideradas, mas estimuladas e aproveitadas em suas múltiplas possibilidades. De acordo com esta visão, um dos elementos técnicos que mais contribuiu para a redefinição das possibilidades de aprendizagem foi a hipertextualidade, uma vez que com a passagem da linearidade da escrita para a sensibilização de espaços dinâmicos, o processo de busca de conhecimento ganhou versatilidade, opção de escolhas, seleções conscientes de caminhos equivocados ou propícios para isso. Ou seja, a dinâmica do hipertexto facilitou a pesquisa criativa, uma vez que reconfigurou os modos de tratar, acessar e construir conhecimento.

Diante desse contexto, os seres humanos podem situar o conhecimento sob a forma do que Pierre Lévy (2004) denomina de Inteligência Coletiva, noção que converge com as ideias acima apresentadas. Esta nova morfogênese demonstra que a construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva, na qual participam aprendentes humanos e sistemas cognitivos artificiais. Esta realidade implica modificações profundas na forma criativa das atividades intelectuais. (Assmann e Sung, 2000). É preciso visualizar que "as tecnologias adquiriram tamanha versatilidade e disponibilidade cooperativa que podemos chamá-las sistemas cooperativos ou interfaces de parceria entre o homem e a técnica". (Assmann e Sung, 2000: 273).

Assim a inter-relação e a auto-organização dos aprendizes em ambientes virtuais dão vazão aquilo que já discutimos anteriormente quando tratamos da Biologia do Conhecimento de Humberto Maturana e Francisco Varela. É preciso compreender como se constituem as trocas interindividuais (autopoiese e processos sociocognitivos) em potenciais ambientes de aprendizagem. Para uma educação emancipatória dos seres aprendentes, torna-se necessário conhecer a aprendizagem sem o formalismo do ensino e em consonância com o paradigma da complexidade e conectividade. O aprender, nessa concepção, é entendido como a construção e reconstrução do conhecimento e ampliação da consciência. Não se trata do aprender a partir de um ensinante ou de regras estabelecidas, mas do aprender enquanto força e energia criativa que move o aprendiz em seu processo de constituir-se. (Valentini e Fagundes, 2010).

Como vimos, as redes sociais surgiram antes da era do computador. Elas são caracterizadas por pessoas que dividem interesses comuns. Partindo deste princípio, podemos afirmar que as redes sociais são compostas por um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais). Para Raquel Recuero:

> Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões. (Recuero, 2009: 24).

O surgimento das redes sociais *online* aconteceu na década de 1990. Esses canais de comunicação na *web* tinham como proposta inicial, não só a troca de mensagens, como também os compartilhamentos de arquivos através da troca de *e-mails*. Atualmente é possível encontrar dezenas de *sites* que têm por finalidade a formação de redes sociais *online*. O Facebook é um deles e, como mostramos, está entre os mais utilizados no Brasil.

Fundamentados nas ideias expostas, questionamos: de que modo as redes sociais alteram a relação professor-aluno e professor-saberes? Como as ferramentas digitais interativas propiciam a socialização do conhecimento? Podemos considerar as redes sociais como um sistema aprendente? As redes sociais são ambientes propiciadores de experiências do conhecimento?

Tais indagações parecem extremamente pertinentes à análise das Ciências da Educação, pois elas apontam, por um lado, para a necessidade de problematizar as novas formas de aquisição de conhecimento engendradas pelas tecnologias da informação e da comunicação, assim como permitem pensar os aprendentes como gestores dos seus próprios processos de aprendizagem, redefinindo, a reboque, os papéis daqueles envolvidos no processo educativo. A reflexão de tais questões conduz à formulação do nosso *problema de pesquisa* que se apresenta da seguinte forma: de que modo à rede social Facebook pode contribuir para que os professores e alunos do ensino superior dos cursos de Jornalismo situados no estado da Paraíba/Brasil construam novas relações de aprendizagem e interação na cultura digital? E mais, de que forma as redes sociais virtuais se apresentam, para além de um espaço de sociabilidade, como um ambiente que contribui para construção de novas práticas educativas?

Diante das relevantes transformações verificadas nas sociedades, resultantes do intenso avanço das tecnologias, é preciso considerar que as instituições de ensino também sofrem essas influências. Assim, torna-se importante que os papéis dos docentes e discentes

sejam revistos, uma vez que a lógica dos processos educacionais requer a incorporação das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Isto acontece porque com a expansão tecnológica assistimos uma grande operação de retranscrições de hábitos e instituições do mundo *off-line* que mobilizam, o campo das socialidades e sociabilidades humanas[1]. (Lima, 2007)

Para Maffesoli (1987), a socialidade acontece em meio a uma multiplicidade de experiências coletivas, que se dão no cotidiano; segundo o autor, a lógica dessa socialidade está no fato das pessoas partilharem um hábito, uma ideologia, um ideal, e é isso que determinaria o estar-junto. A socialidade na era digital não foge a esta lógica, uma vez que as redes sociais são ambientes que promovem a reunião de pessoas em torno de afinidades e interesses.

As redes sociais da internet emergem das práticas de interação orientadas para a partilha e formação de grupos de interesse que estão na origem das narrativas digitais da Sociedade do Conhecimento, ou seja, são práticas que se estabelecem a partir do que Maffesoli determina de tribo[2]. O sentido da construção coletiva e colaborativa, assim, se constitui uma das principais características destas organizações, para além da flexibilidade e da complexidade dos sistemas de informação, aprendizagem e conhecimento. (Mirando *et al*, 2011). Desta forma, é a partir das práticas de socialidade que a experiência do conhecimento pode se sustentar na rede:

> A configuração dos meios, formas e contextos de interacção na rede é realizada através da mediação digital. Porém, este processo estende-se para além da perspectiva tecnológica da mediação e incide igualmente, de forma mais particular, nas práticas de mediação social e cognitiva entre os membros que integram a rede, transformando o conjunto destas numa narrativa colectiva e na experiência de conhecimento partilhada pela comunidade. Neste sentido, o conhecimento elaborado no âmbito da rede constitui uma representação colectiva e partilhada pelos membros do grupo. (Mirando *et al*, 2011: 212).

Por outro lado, a rede constitui-se através de um processo dinâmico de participação e envolvimento, cuja variação na intensidade e formas da presença social e cognitiva dos seus membros conduz à sua transformação num sistema flexível e também complexo.

---

1 De acordo com Lemos (2004) o conceito de sociabilidade, desenvolvido pelo sociólogo alemão George Simmel, diferencia-se do conceito de socialidade, trabalhado por Michel Maffesoli. Para Simmel a sociabilidade está ligada a agrupamentos que têm uma função precisa, ao mesmo tempo, objetiva e racional. Já a socialidade, refere-se ao vivido, ao presente, ao estar-junto. Lemos (2004) acredita existir na internet tanto a socialidade, como a sociabilidade.

2 Para Maffesoli (1987), a forma de socialidade emergente na pós-modernidade se baseia numa proposta efetiva de condensação do tempo. Em outras palavras, a ênfase passa a ser dada no agora, no presente, e uma de suas marcas principais seria o fortalecimento do sentimento e do desejo de estar-junto, que seria manifestado com base no pertencimento ao mesmo território físico, ou simbólico. Esse presenteísmo ocorreria em consonância com a ideia de tribo. Porém, o tribalismo pós-moderno possui uma característica particular, diferente do tribalismo clássico, percebido através da agregação a uma família, a uma comunidade ou outros grupos com perspectivas longínquas e/ou estáveis, o novo tribalismo está marcado pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão. (Maffesoli, 1987: 107).

Diante da dinâmica do ensino de Jornalismo, é preciso um repensar pedagógico capaz de produzir novas articulações da práxis educativa. O ensino do século XXI parece requisitar não somente a reformulação de práticas, mas a implementação de um novo momento de aprendizado que considere a relação professor-aluno de forma tanto profunda quanto profícua, numa perspectiva dialógica e compartilhada. Diante desta realidade indaga-se: Como os profissionais docentes percebem esse cenário complexo? Ou ainda: estariam as redes sociais sendo utilizadas como suporte de comunicação e partilha de conhecimento?

Para Assmann (2005) a nova prática educativa exige o abandono do privilégio das partes, em prol da restauração da totalidade perdida, da valorização do sujeito, de sua criatividade, emoções, desejos e o reconhecimento de que a parceria entre agentes humanos e técnicos proporcionam múltiplas interações e múltiplas formas de compreender e construir saberes. Entendendo que a aprendizagem não é um processo exterior ao homem, é preciso também colocar o educador como um pesquisador que precisa de competência para saber trocar saberes, habilidades para construir e reconstruir com seus alunos conhecimentos e reconhecer o erro como fator de construção, sabendo lidar com incertezas, transitorialidades e problemas inerentes ao cotidiano de aprendizagens, tanto daquele "que ensina" como daquele "que aprende", uma vez que entendemos o conhecimento não como algo a ser repassado, mas enquanto uma dinâmica sujeita a incompletudes.

Aporte metodológico

A pesquisa que aqui se apresenta é de natureza qualitativa, sendo ainda exploratória e descritiva. Alguns fenômenos da atualidade são especificamente interessantes para este tipo de abordagem. Isto se deve, primeiramente, à pluralização das esferas da vida; em seguida, a crescente individualização das formas de vida e dos padrões biográficos; e, por fim, a dissolução de velhas desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Esta conjuntura exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. (Flick, 2009).

No caso em tela, lançamos mão da abordagem qualitativa por sentirmos a necessidade de percebermos o fenômeno de uma perspectiva local, temporal e situacional, enfrentando o novo contexto de uma perspectiva social. Neste sentido, pensar as práticas de sociabilidade que se desenvolvem nas redes sociais *online* como um fenômeno que pode favorecer a educação por uma perspectiva qualitativa é dar voz a novos contextos, por perspectivas mais

sensibilizantes, menos dedutivas, mais indutivas. Porém, apesar dos contornos qualitativos, em alguns momentos, fizemos usos de estratégias quantitativas, no sentido de tornar compreensível nossa amostra, assim como alguns resultados aos quais chegamos. Tal escolha metodológica, contudo, não retira caráter e a predominância do debruçar qualitativo sobre os dados, mas, de toda forma, apresenta uma combinação entre as duas abordagens, onde uma tem predominância sobre a outra.

Tomando por base os objetivos, este trabalho é exploratório, por buscar aprimorar ideias e intuições, assim como também é descritivo porquê visa descrever as características de um fenômeno, no nosso caso, descrever as práticas de sociabilidade contemporâneas que se desenvolvem no Facebook como uma fenômeno que pode favorecer a aprendizagem.

Para tanto, selecionamos para nossa amostra 10 professores e 10 grupos no Facebook, que foram escolhidos de forma não-aleatória, ou seja, com base em alguns critérios (intencional), quais sejam: professores efetivos dos cursos de Jornalismo das universidades públicas da Paraíba, neste caso, da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) e da UFPB (Universidade Federal da Paraíba), que possuíssem perfil no Facebook e mantivessem algum grupo no dispositivo voltado para as suas disciplinas e/ou atividades acadêmicas. Na amostra a escolha é intencional ou por conveniência, consideramos as características particulares do grupo em estudo ou ainda o conhecimento que o pesquisador tem daquilo que está investigando, neste caso, optamos por universidades públicas pelo fato de situar a amostra dentro de um mesmo contexto social, assim como optamos pelo curso de Jornalismo por ser a área de atuação desta pesquisadora que, neste caso, presumimos que teríamos o acesso as fontes facilitado, devido a um contrato de confiança tácito existente entre os envolvidos na pesquisa.

Como instrumentos de coleta de dados optamos pelo questionário, entrevista e captura de tela. O questionário foi utilizado em um primeiro momento da pesquisa, para selecionar os professores que se enquadrassem nos critérios elencados na nossa amostra. A entrevista utilizada neste trabalho foi semi-estruturada, o que nos permitiu, sempre que necessário, refazer perguntas, mudar a ordem e esclarecer lacunas deixadas pelos docentes em algumas respostas. Para a análise dos grupos do Facebook fizemos uso da captura de tela, por meio da extensão para Chrome, Firefox e Safari, Awesome Screenshot. A ferramenta permite a captura completa ou parcial da tela e facilitou grandemente o nosso trabalho.

Por fim, como método de análise de dados utilizamos, para as entrevistas, a análise de conteúdo, e para as capturas de tela e questionários, a análise descritiva. Tais escolhas nos

permitiram teorizar sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e os dados colhidos na investigação de campo.

Plano geral da tese

Para a organização deste trabalho, decidimos por construir cinco capítulos, sendo que, três deles foram distribuídos com a discussão teórica da tese; o quarto e o quinto trazem os aportes metodológicos, análise dos dados e respectivos resultados. No primeiro capítulo intitulado "Da informação ao conhecimento: novas paisagens educativas na sociedade em rede", tratamos dos alicerces que deram e dão sustentação para conjuntura tecnológica atual, contextualizando a internet e sua relação com as mudanças na sociedade, transmutadas nos conceitos de Sociedade em Rede – Sociedade da Informação – Sociedade do Conhecimento. Ao final, discutimos estes três modos de enxergar e conceituar a sociedade a partir das dinâmicas das redes sociais *online* e, especificamente, na rede social Facebook.

O segundo capítulo – "Interação e sociabilidade nas redes sociais *online*: a construção de novos contextos nos ambientes acadêmicos", aborda as dinâmicas interativas que emergem dos dispositivos de comunicação *online*, e sua influência nas novas formas de viver experiências coletivas na contemporaneidade. Tais experiências são discutidas através dos conceitos de sociabilidade, socialidade e tribalismo, pano de fundo para compreensão do novo panorama das relações sociais sustentadas a partir de dispositivos tecnológicos e sua influência nas mais diversas atividades contemporâneas.

O terceiro e último capítulo eminentemente teórico – "Novas perspectivas para repensar a educação: viabilizando rizomas, mapeando trajetos", discute como a aprendizagem e a aquisição de conhecimento vem sendo reconfiguradas a partir das tessituras rizomáticas das redes. Nesta conjuntura, buscamos também apresentar as novas dimensões que incidem sobre prática docente, com ênfase nas relações afetivas que permeiam a atividade.

No quatro e quinto capítulos, apresentamos, primeiramente, o percurso metodológico utilizado para o construto da fase empírica deste trabalho, seguido da apresentação, análise e discussão dos resultados. Por fim, temos as considerações finais que fecham toda a fase de observação e indicam as respostas para as questões levantadas ao longo da produção deste trabalho.

1. Da informação ao conhecimento: novas paisagens educativas na sociedade em rede

1.1 Novas trilhas para o saber no contexto da internet

A sociedade do século XX foi marcada como a Sociedade da Informação; várias fontes bibliográficas[3] fazem alusão a tal afirmação, baseadas, principalmente, na disseminação dos veículos de comunicação e informação ocorrida, principalmente, nos últimos oitenta anos do século XX. Rádio, televisão, satélites de comunicação, fotocopiadoras, videocassetes, videodiscos e talvez o principal, ou o mais marcante deles, o computador, causaram uma verdadeira revolução na comunicação mundial.

Segundo Castells (2003, 2011), a internet surgiu como consequência de uma fusão de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica além de inovação contracultural, na década de 1960. Na origem da internet, encontra-se a Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPA - Advanced Research Projects) do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, que atuou com um papel fundamental.

De acordo com o autor, a ARPA foi formada em 1958, e tinha a missão de mobilizar recursos de pesquisa, principalmente de instituições universitárias, com o objetivo de alcançar

[3] A sociedade da informação será trabalhada detalhadamente no item 1.2.

um alto padrão de tecnologia militar em relação à União Soviética. Quando, no final dos anos de 1950, o lançamento do primeiro satélite artificial Sputinik[4] alarmou a instituição militar norte-americana de alta tecnologia, a ARPA assumiu várias iniciativas ousadas, algumas que chegaram a lançar grandes mudanças tecnológicas e refletiram no estabelecimento de uma comunicação em rede de grande escala.

Uma das estratégias nasceu da preocupação da ARPA em manter a viabilidade das telecomunicações em caso de uma guerra nuclear. A ideia central era interligar centros militares por meio de computadores, de tal maneira que a destruição de um deles não impedisse a sobrevivência dos demais, bem como a de um centro remoto que, por ventura, estivesse instalado a bordo de uma aeronave em voo. A proposta, assim, partiu de Paul Baran, na Rand Corporation, entre 1960 e 1964 que, com base no conceito de tecnologia de comutação por pacotes[5], tornou a rede independente de centros de comandos e controle, de modo que as unidades de mensagens encontrariam suas rotas ao longo da rede, sendo remontadas com sentido coerente, em qualquer ponto dela.

Seguindo o caminho acima traçado, surgiu, em 1969, a primeira rede de computadores desse tipo chamada ARPANET – Advanced Research Projects Agency Network. Seu nome faz uma homenagem a sua patrocinadora, a ARPA. A ARPANET foi aberta inicialmente para os centros de pesquisa que cooperavam com o Departamento de Defesa dos Estados Unidos, porém, os cientistas começaram a utilizá-la para todos os tipos de comunicações. Seus primeiros nós, ou pontos, estavam interligados entre: Universidade da Califórnia, em Los Angeles; Stanford Research Institute; Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara e Universidade de Utah. (Castells, 2011).

A ARPANET era, a princípio, um pequeno programa que surgiu em um dos departamentos da ARPA, o IPTO – Information Processing Techniques Office, que foi fundado em 1962. O objetivo desse departamento era estimular a pesquisa em computação interativa.

> Para montar uma rede interativa de computadores, o IPTO valeu-se de uma tecnologia revolucionária de transmissão de telecomunicações, a comutação por pacote, desenvolvida independentemente por Paul Baran na Rand Corporation (um centro de pesquisa californiano que frequentemente trabalhava para o Pentágono) e por Donald Davis no British National Physical Laboratory. O projeto de Baran de uma rede de comunicação descentralizada, flexível, foi uma proposta que a Rand Corporation fez ao Departamento de Defesa para a construção de um sistema militar de comunicações capaz de sobreviver a um

[4] O Sputnik foi lançado em 03 de outubro de 1957 e marcou o início da chamada corrida espacial entre EUA e URSS. A façanha colocava os russos em vantagem em relação aos EUA na tecnologia aeroespacial.

[5] A comutação de pacotes é um sistema de comunicação de dados em que pacotes (unidade de transferência de informação) são individualmente encaminhados entre nós da rede através de ligações de dados tipicamente partilhadas por outros nós. A comutação por pacotes só é possível graças à digitalização dos sinais e dados. Isto possibilita a segmentação em partes discretas da informação.

> ataque nuclear, embora esse nunca tenha sido o objetivo por trás do desenvolvimento da ARPANET. (Castells, 2003: 14).

Porém, com a dificuldade em distinguir pesquisas voltadas para fins militares e outros conteúdos, foi permitido o acesso, à rede, de cientistas de todas as disciplinas quando, em 1983, houve a divisão entre a ARPANET, dedicada a fins científicos, e a MILNET – Military Network, orientada diretamente às aplicações militares. Outras redes foram formadas nesse período, porém, todas elas usavam a ARPANET como espinha dorsal do sistema de comunicação. Logo, não é difícil perceber por que ela foi chamada desde o início, como afirma Castells (2011) de "rede das redes". Na década de 1980 "a rede das redes" passou a se chamar ARPA-INTERNET; posteriormente veio à forma pela qual ela é conhecida hoje, internet. Nesse período o sistema ainda era sustentado pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos e operado pela National Science Foundation – NSF.

Em 28 de fevereiro de 1990, após mais de vinte anos de serviços, a ARPANET encerrou suas atividades e a NSFNET – National Science Foundation Network, operada pela NSF assumiu o posto de espinha dorsal da internet. A NSFNET ficou no cargo até 1995 quando ficou prenunciada a privatização total da internet. Nesse período foram realizadas inúmeras ramificações que acabaram por privatizar a rede e, a partir de então, não existiam mais autoridades supervisoras. (Castells, 2003).

É importante destacar que desde que a internet se desvinculou do ambiente militar, a tecnologia de redes de computadores caiu no domínio público. Esse ambiente, juntamente com as telecomunicações que se encontravam desreguladas, forçou a NSF a encaminhar a internet à privatização. A sua privatização total não aconteceu de uma hora para outra; durante todo o seu desenvolvimento, foram criados diversas instituições e mecanismos que assumiram algumas responsabilidades informais pela coordenação das configurações técnicas e pelo agenciamento de contratos de atribuição de endereços na internet.

Este histórico sobre a rede mundial de computadores não estaria completo se fosse deixado de lado à criação do www – World Wide Web, sistema responsável pela facilitação do acesso à rede e que foi de grande importância para popularização dos seus mecanismos.

Apesar de todo o assombro tecnológico da internet, e até em decorrência disso, o seu manuseio era de extrema dificuldade. Para acessá-la, até a década de 1990, o usuário teria que possuir conhecimento dos comandos em Unix – sistema operacional criado na década de 1960 –, que eram bastante complicados, e enfrentar um ambiente unicamente em forma de texto. A

capacidade de transmissão de gráficos ainda era bastante limitada e a localização e recebimentos de informações também eram muito difíceis.

Contudo, um novo salto permitiu a expansão da internet na sociedade leiga daquela época. Dessa vez, a criação de um novo sistema, o www – World Wide Web, também conhecida como a grande teia mundial, permitiu a exibição de documentos de forma mais simples e de fácil acesso. Ele passou a organizar o teor dos *sites* da internet por informação, e não por localização, como acontecia anteriormente.

O www nasceu em 1990, na CERN – Centre Européen poour Recherche Nucleaire, em Genebra, Suíça. Um grupo de pesquisadores chefiados por Tim Berners Lee e Robert Cailliau acrescentou novas tecnologias adaptadas do mundo da multimídia oferecendo uma linguagem audiovisual ao aplicativo. (Castells, 2003).

Para os documentos na *web* foi criado um formato em hipertexto ao qual deram o nome Hypertext Markup Language – HTML. Esse formato foi criado para dar mais flexibilidade à internet e para que os computadores pudessem adaptar suas linguagens específicas dentro desse formato compartilhado. O hipertexto contribuiu com um avanço paralelo à internet, proporcionando uma revolução na escrita, criando uma nova maneira de ler, escrever, organizar e divulgar uma informação.

> Se tomarmos a palavra ‘texto’ em seu sentido mais amplo (que não exclui nem sons nem imagens), os hiperdocumentos também podem ser chamados de hipertextos. A abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e por links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, ‘botões’ indicando a passagem de um nó a outro. (Lévy, 2003: 55).

Essa formatação foi acrescentada ao protocolo TCP/IP (Transmission Control Protocol/Internet Protocol). Esse protocolo foi responsável por fazer com que os computadores ficassem capacitados para se comunicar com outros. Sendo assim, a criação do TCP/IP fez com que se tornasse viável a comunicação de todos os tipos de redes. Um outro protocolo, também de suma importância contribuiu para a viabilidade da rede: o Hypertext Transfer Protocol – HTTP; é o protocolo para a transferência de hipertextos. Ele foi criado para orientar a comunicação entre programas navegadores e servidores de www.

Outras contribuições tecnológicas foram proporcionadas para garantir o funcionamento do www de maneira viável. Essas inserções facilitaram o acesso de pessoas que não tinham conhecimento em comandos de programas de computador. Assim tecnologias tais como: o TCP/IP, que garantiu a viabilidade da comunicação de todas as redes; o HTML,

que adaptou uma linguagem específica, podendo ser compartilhada; e o HTTP, que garantiu a transferência orientada de hipertextos, permitiram, sobremaneira, a viabilidade da internet como um importante instrumento de comunicação midiática. (Castells, 2003).

O CERN passou a distribuir gratuitamente o sistema www pela internet e os primeiros *sites* da *web* foram criados em grandes centros de pesquisa espalhados pelo mundo. Um desses centros foi o National Center for Supercomputer Applications (NCSA), na Universidade de Illinois, onde trabalhava o estudante universitário Marc Andreessen que foi procurado pelo empresário Jim Clark que, juntos, formaram uma empresa que produziu e comercializou o primeiro navegador de internet confiável, o Netscape Navigator, lançado em outubro de 1994. (Castells, 2003). Esse foi o grande salto para a introdução da internet na sociedade. Atualmente é a internet que liga a maior parte das redes de comunicação:

E o resultado desse emaranhado de veículos interconectados é esse "mundo de tecnologia" que também se constitui em um novo instrumento da comunicação humana, configurando uma rede de mundos e culturas. Não se pode deixar de perceber que o advento da tecnologia, aqui particularmente relacionado à internet, é o fio condutor dessa comunicação que cruza oceanos, conectando qualquer ser humano ligado à rede, a qualquer ponto, em uma esfera geográfica incrível. É essa uma das características que confere à internet o papel de grande colaboradora da revolução que a informação vive na atualidade. Como acrescenta Lúcia Santaella (2000);

> Estamos, sem dúvida, entrando numa revolução da informação e da comunicação sem precedentes que vem sendo chamada de revolução digital. O aspecto mais espetacular da era digital está no poder dos dígitos para tratar toda informação, som, imagem, vídeo, texto, programas informáticos, com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas. (Santaella, 2000: 52).

Dizard Jr. (1998), por sua vez, faz menção a três mudanças que marcaram as tecnologias da informação ao longo dos séculos:

> A primeira aconteceu em meados do século passado, com a introdução das impressoras a vapor e do papel de jornal barato. O resultado foi a primeira mídia de massa verdadeira – os jornais "baratos" e as editoras de livros e revistas em grande escala. A segunda transformação ocorreu no início deste século, com a introdução da transmissão por ondas eletromagnéticas – o rádio em 1920 e a televisão em 1939. A terceira transformação na mídia de massa – que estamos presenciando agora – envolve uma transição para produção, armazenagem e distribuição de informação e entretenimento estruturadas em computadores. Ela nos leva para um mundo dos computadores multimídia, compact discs, bancos de dados portáteis, redes nacionais de fibras óticas, mensagens enviadas por fax de última geração, e outros serviços que não existiam há uma dúzia de anos. (Dizard Jr. 1998: 55).

Com base na exposição acima, é possível a verificação de que apesar de apenas em 1995 a internet chegar ao conhecimento da maior parte da sociedade, sua história teve início

na década de 1960. É interessante traçar a trajetória histórica que ela percorreu para se entender o nível de aceitação observado na atualidade. Convém salientar ainda que as grandes contribuições para o formato da rede aconteceram do início da década de 1960 até 1994.

Assim é de relevante importância à percepção de que utilizar um recorte histórico para entender o que levou a formação da internet, desde a montagem da ARPANET, na década de 1960, até a criação e a espantosa aceitação do www, na década de 1990, é vital para a compreensão que uma produção histórica de uma determinada tecnologia pode moldar o seu contexto além de apontar uma conjuntura que proporcionou todo um ambiente para que essa tecnologia pudesse sobreviver além de sua origem e de seus primeiros fins.

Contudo, apesar do incrível desenvolvimento e crescimento da rede mundial de computadores, convém lembrar que a comunicação mediada por computador ainda não é uma realidade para a grande parte da população mundial. Nesse sentido, para muitos estudiosos do campo comunicacional, como Muniz Sodré (2002), há que se repensar até que ponto a internet pode ser classificada como a "revolução do século", tão importante quanto a Revolução Industrial, ou se, na verdade, ela não seria apenas mais um instrumento ou canal de continuidade das velhas estruturas de poder.

Joaquim Escola (2007) discute a problemática da exclusão partindo do conceito de "fratura digital". Segundo ele, tal problemática reveste-se de uma importância nuclear na sociedade atual e ameaça se converter numa das questões mais relevantes do século XXI:

> A sua centralidade é tanto maior, quanto maior é, por um lado, o acelerado desenvolvimento tecnocientífico, e por outro, o agravamento do fosso que separa os países ricos dos países pobres, os países desenvolvidos dos países subdesenvolvidos ou em via de desenvolvimento, os países do primeiro mundo dos países do terceiro mundo, os países do norte e os países do sul. (Escola, 2007: 95)

Segundo o autor, não há uma definição em consenso para fratura (fenda, brecha) digital. Porém, existe uma concordância à ideia de que o conceito gravita, de modo geral, em torno das novas tecnologias e, particularmente, em volta da internet, como paradigma da Sociedade da Informação. Raquel Martinez Mendes (2004) fez um apanhado de definições para o termo. Segundo o Departamento de Comércio dos Estados Unidos (citado por Mendes, 2004)

> algunas personas disponen de los ordenadores más potentes, el mejor servicio telefónico y el servicio de Internet más rápido, a la vez como la riqueza de contenidos y una educación relevante para sus vidas, otro grupo de personas no tienen el acceso a los mejores y más modernos ordenadores, al servicio telefónico más seguro, o al servicio de Internet más rápido y conveniente. La diferencia entre estos dos grupos es la brecha digital.

A OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (citado por Mendes 2004), em 2001, defendia brecha digital assinalando que:

> refiere al desfase o división entre individuos, hogares, áreas económicas y geográficas con diferentes niveles socioeconómicos con relación tanto a sus oportunidades de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación como al uso de Internet para una amplia variedad de actividades, lo que acaba reflejando diferencias tanto entre países como dentro de los mismos.

Outras definições se lançam ao termo:

> - la distancia existente entre aquellos que tienen Internet y aquellos que no. (Martínez, 2000).
>
> - La distancia existente entre aquellos capaces de usar un ordenador y aquellos que no. (Sullivan, 2000, citado por Mendes, 2004).
>
> - La brecha digital es la distancia tecnológica que separa a una población blanca y bien educada en referencia al uso de Internet de aquel grupo de población de menos recursos y menos formada que carece de acceso a la red. (Perine, 2000, citado por Mendes, 2004).

Uma perspectiva mais ampla para o termo encontramos em Arturo Serrano Santoyo e Evelio Martinez Martinez (2003, citado por Escola, 2007):

> ... a brecha digital pode ser definida em termos de desigualdades de possibilidades que existem para aceder à informação, ao conhecimento e à educação mediante as TIC'S. A brecha digital não se relaciona somente com os aspectos exclusivamente de carácter tecnológico, é um reflexo de uma combinação de factores socioeconómicos e em particular de limitações e falta de infra-estruturas de telecomunicações e informática…

A ALADI – Associação Latino-americana de Integração (citado por Mendes, 2004), define fratura digital como aquela que "cuantifica la diferencia existente entre países, sectores y personas que tienen acceso a los instrumentos y herramientas de la información y la capacidad de utilizarlos y aquellos que no lo tienen".

Para Mendes (2004) a brecha digital surge quando o indivíduo não possui recursos ou acesso aos processos de aprendizagem que o capacitem a manusear a tecnologia, ou quando a a tecnologia ou a educação são privilégio de poucos. A fratura digital seria, assim, sustentada pelas desigualdades sociais que surgem como diferenças entre o acesso e a gestão das tecnologias. Desta forma, possuir acesso à tecnologia, tem relação direta com os processos de aprendizagem que capacitem os sujeitos a manusear tais ferramentas.

A fratura digital seria, assim, do ponto de vista estrutural, a diferença existente entre os indivíduos que podem se incorporar a sociedade emergente – informacional – e os que não. Ou seja, tal circunstância tem relação direta com as condições socioeconômicas e culturais desses indivíduos.

Todas as definições apresentadas acima, apontam para um problema anterior a Sociedade da Informação: as desigualdades socioenonômicas. Para Mendes (2004) a brecha digital é uma nova versão para a brecha econômica. A questão principal, assim, está no acesso desigual as infraestruturas de comunicação, uma vez que só tem acesso quem possui um determinado poder aquisitivo e uma formação adequada. Vivemos numa sociedade em rede, e quem não está dentro da rede, está fora dela, são excluídos.

Para Dominique Wolton (2003: 95), "é em nome da liberdade e da igualdade dos indivíduos que a informação, e qualquer informação, deve ser acessível a cada cidadão, como meio de conhecer a realidade e de agir. Ela é indissociável de uma ideia de igualdade e de universalidade.". Uma vez que a concepção que sustenta os novos serviços de informação é eminentemente econômica, uma vez que o pagamento pela informação é indissociável destes novos serviços, tal concepção opera pelo dinheiro e o nível cultural.

Wolton (2003) afirma que a consequência dessa relação com a informação mais próxima de fatores socioeconômicos do que na ideia de democracia é que as desigualdades socioculturais vão se reencontrar na utilização de quatro serviços: informação, lazer, serviços, conhecimento. Porém, é no quesito informação-conhecimento que as diferenças serão maiores, uma vez que a informação é seletiva por seu conteúdo e pelo seu procedimento de pesquisa. "A maneira de construir informação, de a apresentar, de prever os meios de acessá-la, não é universal, ela está ligada aos esquemas culturais". (Wolton, 2003: 96).

Há que se atentar então, com base nas discussões acima, para o potencial transformador e pedagógico que a tecnologia, pode vir a ter, desde que sejam dados aos indivíduos a possibilidade de não só ter acesso às várias possibilidades tecnológicas, mas capacitá-los para a utilização otimizada do meio. A história da humanidade tem nos mostrado que a introdução de uma tecnologia de comunicação na sociedade, assim como o uso dos seus códigos, têm implicado em marginalizações de acesso ao conhecimento. Parece-nos que, na atualidade, tal separação ainda continua a existir a partir da percepção da brecha digital.

1.2 A disseminação do conhecimento sob o manto da sociedade tecnológica

A história da mídia nos reserva capítulos instigantes sobre o desenvolvimento dos meios de comunicação. Desde os primeiros dispositivos de comunicação social até os dias de hoje, muitas foram as invenções, descobertas e usos que fizeram da história da mídia um importante viés para o entendimento da sociedade.

Asa Briggs e Peter Burker (2004: 13) afirmam que "foi somente na década de 1920 que as pessoas começaram a falar de 'mídia'. Uma geração depois, nos anos 50, passaram a mencionar uma 'revolução da comunicação'". Lucia Santaella (2007) afirma que no Brasil do final dos anos de 1980, intelectuais acadêmicos ainda não utilizavam o termo mídia. A palavra ficava restrita aos publicitários e jornalistas como referência a divulgação que uma informação recebia nos meios de comunicação. Naquele tempo os termos mais utilizados nos meios acadêmicos eram meios de massa, cultura de massa, indústria cultural e tecnologias da comunicação.

A palavra mídia é uma derivação norte-americana do termo latino *media*, que quer dizer meios. Foi importado para a língua portuguesa a partir do inglês com a acepção de meios de comunicação. Briggs e Burker (2004), ao utilizarem mídia, se referem aos materiais usados para a comunicação. Marcondes Filho (1996) e colaboradores adotam a palavra como sinônimo de meios de comunicação.

No início da década de 1990 "mídia" se referia apenas aos meios de comunicação de massa, especialmente aos meios de transmissão de notícias, tais como jornais, rádio, revistas e televisão. Pouco depois seu sentido se alastrou para buscar qualquer meio de comunicação de massas. Deste modo "mídia" passou a ser o termo para fazer referência a uma novela de televisão ou a qualquer outro programa, não apenas aos que transmitiam notícias, assim como para se referir a todos os meios que a publicidade utiliza, desde *outdoors* até as mensagens publicitárias veiculadas por rádio ou TV. (Santaella, 2007).

O que contribuiu para expansão e fixação deste termo foi o crescimento acelerado dos meios que não se enquadravam mais na lógica da comunicação de massa, ou seja, equipamentos técnicos propiciadores de novos processos de comunicação, a exemplo de canais de TV a cabo, videocassete etc., que começaram a interferir na exclusividade dos meios de massa. Soma-se a este fato, a emergência de uma cultura propiciada pelas redes teleinformáticas que instaurou, definitivamente, a crise da hegemonia dos meios de comunicação de massa. Com isso a palavra mídia se generalizou para se referir também aos processos de comunicação mediados por computador. A partir de então todos os meios de comunicação – desde os de massa até o livro e a fala – passaram a ser referidos como mídia e o conjunto deles mídias. (Santaella, 2007).

É importante deixar claro que o interesse em estudar os meios de comunicação não partiu destes períodos. A própria retórica – estudo da arte de se comunicar – já foi objeto de estudo na Idade Média. (Briggs e Burker, 2004). Antes disso, há autores que defendem que a

história dos meios de comunicação se inicia com os gritos e gestos utilizados pelos primitivos para externar intenções e indicar objetos. (Costella, 2002). Independente do ponto de partida, a história dos meios de comunicação sempre estará atrelada a mudanças sociais.

Um dos reflexos mais claros destas mudanças é que desde as primeiras tentativas de comunicação até os dias de hoje, testemunhamos o aumento significativo do volume de informações disponíveis. Além disso, as novas técnicas e modos de comunicação instaurados, estabeleceram transformações profundas nas culturas e nas formas de se estar no mundo. (Pereira, 2003).

Assim como os processos de comunicação e a própria cultura, em sua forma mais ampla, foram afetadas pela emergência de mídias, a educação, que é sustentada por processos de comunicação e é elemento cultural constitutivo de uma sociedade, foi afetada diretamente por tais novidades tecnológicas. A questão é que, ao pensarmos a educação, necessariamente, passaremos pela discussão da comunicação, assim como seus processos instauradores de novas formas de interação, não só entre os sujeitos, alunos e professores, mas também das tecnologias envolvidas.

Com a expansão das tecnologias digitais e o uso generalizado da internet, as técnicas de acesso, construção e disseminação de conhecimentos alteraram-se significativamente. As tecnologias, mais do que nunca, passaram a ter papel fundamental nos processos de aprendizagem onde, associadas a modelos pedagógicos e teorias de aprendizagem consistentes com o perfil dos destinatários e contextos, desempenham um papel importante no processo educativo.

Tais mudanças, provenientes da expansão das formas de comunicação e da introdução de mídias na sociedade, fizeram alargar as possibilidades de acesso e acúmulo de informações, dando, por exemplo, ao aprendente, a missão de pesquisa e seleção do material que achar útil para sua necessidade cognitiva. Tal comportamento não só reconfigura o papel do aluno, mas também do professor e da escola, que passam a contar com mais uma instituição envolvida no processo educativo: a mídia.

Deste modo, a emergência de suportes e ferramentas de comunicação também está atrelada a grandes mudanças educacionais que, por sua vez, alimenta novas experiências humanas com o ensino e a aprendizagem. Desde o final do século XX estamos vivendo um período marcado pela transformação de nossa cultura a partir de mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação.

O final da década de 1960 marca o processo de transformação tecnológica que vem expandindo-se em grande escala, a razão disto é a capacidade de criação de uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum, na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida. O mundo se digitalizou.

Para Castells (2011) esse é um evento histórico da mesma importância da revolução industrial do século XVIII induzindo a um padrão de descontinuidade nas bases materiais da economia, sociedade e cultura. Diferentemente de qualquer outra revolução, o cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual refere-se às tecnologias da informação, processamento e comunicação.

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para geração de conhecimentos e de dispositivos e de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. Os usos das novas tecnologias de telecomunicações nas duas últimas décadas passaram por três estágios distintos: a automação de tarefas, as experiências de usos e a reconfiguração das aplicações. Nos dois primeiros estágios, o progresso da inovação tecnológica baseou-se em aprender usando. No terceiro estágio, os usuários aprenderam a tecnologia fazendo, o que acabou resultando na reconfiguração das redes e na descoberta de novas aplicações. O ciclo de realimentação entre a introdução de uma nova tecnologia, seus usos e seus desenvolvimentos em novos domínios torna-se muito mais rápido ao novo paradigma tecnológico. Consequentemente, a difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e a redefinem. Dessa forma, os usuários podem assumir o controle da tecnologia como no caso da internet. Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo. (Castells, 2011).

Diante desta perspectiva, a sociedade que temos hoje é fundamentalmente diferente da que conhecemos até o início dos anos de 1970. (Cardoso, 2007). A sociedade atual é designada por Castells (2011) como sociedade em rede. Ela é caracterizada por uma mudança na sua forma de organização social, possibilitada pelo surgimento das tecnologias de informação, num período marcado também pela necessidade de mudanças econômicas (globalização) e sociais. Nessa sociedade em rede a autonomia das escolhas de decisão está diretamente ligada com a nossa capacidade de interação com a mídia. (Cardoso, 2007).

Castells (2003: 07) afirma que a “rede é um conjunto de nós interconectados”. A formação de redes não é uma prática humana recente, mas elas ganharam vida atualmente

transformando-se em redes de informação energizadas pela internet. Para Castells (2003), as redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade constitutivos, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação. Para ele, esta é a justificativa para sua proliferação em todos os domínios da economia e da sociedade, desbancando corporações verticalmente organizadas e burocratizadas e superando-as em desempenho. Porém, apesar das vantagens em termos de flexibilidade, as redes sempre tiveram que lidar com um problema: "dificuldade em coordenar funções, em concentrar recursos e metas específicas e em realizar uma dada tarefa dependendo do tamanho e da complexidade da rede". (Castells, 2003: 07).

Agora, com a internet, as redes passaram a exercer sua flexibilidade e adaptabilidade, afirmando, assim, sua natureza revolucionária. Ao mesmo tempo, essas tecnologias permitem a coordenação de tarefas e a administração da complexidade. Segundo Castells (2003), isso resulta numa combinação nunca antes experimentada de flexibilidade e desempenho de tarefas, de tomada de decisão coordenada, execução descentralizada, de expressão individualizada e comunicação global, horizontal, que fornece uma forma de organização superior para a ação humana. E esta revolução acontece dentro de um contexto que converge para aceitação e difusão desta estrutura, em rede, na sociedade:

> No final do século XX, três processos independentes se uniram, inaugurando uma nova estrutura social predominantemente baseada em redes: as exigências da economia por flexibilidade administrativa e por globalização do capital, da produção e do comércio; as demandas da sociedade, em que os valores da liberdade individual e da comunicação aberta tornaram-se supremos; e os avanços extraordinários na computação e nas telecomunicações possibilitados pela revolução microeletrônica. Sob essas condições, a Internet, uma tecnologia obscura sem muita aplicação além dos mundos isolados dos cientistas computacionais, dos hackers e das comunidades contraculturais, tornou-se a alavanca da transição para uma nova forma de sociedade – a sociedade em rede –, e com ela para uma nova economia. (Castells, 2003: 08).

Esta organização da sociedade em rede é oportunizada pelo modelo de comunicação propiciado pela internet e pela própria característica da espécie humana, que é a comunicação. É a comunicação que assegura o tecido social que construímos e vivemos. A complexidade das nossas sociedades nos obriga a interagir permanentemente, em diversos domínios de relacionamentos – social, profissional e cultural. "O nosso mundo é um mundo de comunicação mediada por tecnologias como lápis e o papel, o telefone, a televisão e a internet. E continua a ser também o mundo da comunicação face a face". (Cardoso, 2007: 29).

Mas Castells e Cardoso (2006) afirmam que a tecnologia é condição necessária, mas não suficiente para a emergência de uma nova forma de organização social baseada em redes.

Para os autores, atualmente, vários setores da vida em sociedade (saúde, poder, conhecimento etc.) estão dependentes da capacidade de organização com base nos benefícios do novo sistema tecnológico, porém, a estrutura social de uma sociedade em rede resulta não só da tecnologia, mas da interação entre a tecnologia e a organização social.

As redes de comunicação digital, assim, são a coluna vertebral da sociedade em rede, e tal sociedade manifesta-se de diversas formas, conforme a cultura, as instituições e a trajetória histórica de cada sociedade. Além disso, a comunicação em rede transcende fronteiras, ela é global, é baseada em redes globais. Então, a sua lógica chega a países de todo o planeta e difunde-se através do poder integrado nas redes globais de capital, bens, serviços, comunicação, informação, ciência e tecnologia. (Castells e Cardoso, 2006).

Porém, como as redes são seletivas de acordo com os seus programas específicos, e porque conseguem, simultaneamente, comunicar e não comunicar, a sociedade em rede difunde-se por todo o mundo, mas não inclui todas as pessoas. De fato, neste início de século, ela exclui a maior parte da humanidade, embora toda a humanidade seja afetada pela sua lógica, e pelas relações de poder que interagem nas redes globais da organização social. (Castells e Cardoso, 2006).

Desta forma, a internet é uma ferramenta que permite, pela primeira vez na história dos meios de comunicação, a comunicação muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global. Para Castells (2003), assim como a imprensa no Ocidente criou o que McLuhan chamou de Galáxia de Gutenberg[6], com a internet ingressamos num novo mundo de comunicação: a Galáxia da Internet. Tal conjuntura se baseia no número de pessoas com acesso à Rede. De acordo com o Worldometers[7] o número de usuários de internet no mundo ultrapassa os 3 bilhões[8] (3.223,569,018). No início do ano 2000, havia apenas 250 milhões de usuários de internet no mundo[9].

Mas, para Castells (2003) a influência das redes baseadas na internet vai além do número de usuários:

[6] A Galáxia de Gutenberg é uma obra de Marshall McLuhan, publicada na década de 1960, na qual ele analisa a emergência da escrita e da tipografia. Na obra, o autor apresenta a cultura manuscrita na Antiguidade e na Idade Média e analisa a interpretação da cultura da página impressa, da cultura tipográfica, mostrando até que ponto ela transformou a cultura oral anterior. É essa cultura que entra novamente em mudança no princípio do século 20. O livro permite acompanhar a reconstrução da cultura desde o aparecimento do alfabeto e compreender a imensa transição ocorrida com a introdução da imprensa, do jornal e do livro, e nos dá também a visão da reconfiguração da galáxia de Gutenberg com os novos meios de comunicação da era eletrônica. A tudo isto, junta-se a forma nova de apresentar a evolução cultural do mundo, mediante a apresentação dos fatos em configurações sucessivas sob a forma de mosaicos no curso dos acontecimentos.

[7] Worldometers um *site* que levanta e disponibiliza, em tempo real, estatísticas mundiais. Ele é produzido e executado por uma equipe internacional de desenvolvedores, pesquisadores e voluntários com o objetivo de tornar as estatísticas mundiais disponíveis em um formato relevante instigante e tempo para um grande público em todo o mundo. O endereço eletrônico para o *site* é: http://www.worldometers.info/br/.

[8] Pesquisa realizada no *site* – que tem atualização em tempo real – em 13/10/2015 às 15h00 (horário de Brasília/Brasil).

[9] Números extraídos do Portal de Notícias G1, em matéria assinada pela Agência de Notícias France Presse de 26/01/2011.

> [...]diz respeito também à qualidade do uso. Atividades econômicas, sociais, políticas, e culturais essenciais por todo o planeta estão sendo estruturadas pela Internet e em torno dela, como por outras redes de computadores. De fato, ser excluído dessas redes é sofrer uma das formas mais danosas de exclusão em nossa economia e em nossa cultura. (Castells, 2003: 08).

Tal "qualidade do uso" é reforçada por Cardoso (2007) que afirma que, na sociedade em rede, a autonomia das escolhas está diretamente ligada a nossa capacidade de interação com a mídia. Para o autor, a mídia é entendida como todos os aparelhos de mediação e acesso a comunicação e informação, incluindo, assim, a internet. De tal modo, faz parte do exercício de cidadania a apropriação social das Tecnologias de Informação e Comunicação interligadas em rede. Mas tal apropriação vai depender do domínio individual das habilidades necessárias para interagir com ferramentas de mediação, "seja das que nos fornecem acesso à informação, seja das que nos permitem organizar, participar e influenciar os acontecimentos e as escolhas". (Cardoso, 2007: 32).

Todo o universo de possibilidades que se situa dentro da rede mundial de computadores só é possível devido a interação entre a tecnologia e a sociedade, agora, interligada. Um dos resultados desta conexão generalizada é a quantidade de conteúdo que é gerado a partir dos fluxos de informação, tais fluxos se dão em um ambiente cibernético que denominamos de ciberespaço.

O termo ciberespaço surge pela primeira vez em 1984 em um livro de ficção científica de William Gibson, chamado Neuromancer. No livro, o ciberespaço é retratado como um espaço não-físico ou territorial composto por um conjunto de redes de computadores através dos quais as informações circulam.

Para André Lemos (2004) é possível entender o ciberespaço à luz de duas perspectivas. A primeira, pode ser vista como lugar onde estamos quando entramos num ambiente simulado (realidade virtual) e, a segunda, como o conjunto de redes de computadores interligados ou não, em todo planeta, a internet. Ainda para o autor, estamos caminhando para uma interligação total das duas concepções do ciberespaço, pois as redes vão se interligar entre si e, ao mesmo tempo, permitir a interação por mundos virtuais em três dimensões.

Nos novos meios de comunicação conectados à internet é possível coletar, manipular, arquivar, simular e transmitir informações que circulam em uma nova camada que se sobrepõe aos fluxos materiais que estamos acostumados a receber. O ciberespaço é, assim, um espaço sem dimensões, um ambiente de informações navegável de forma instantânea, marcado pelo tempo real, pela ubiquidade e pelo espaço não físico.

Nos processos de adesão ao ciberespaço, cada representação individual se insere como uma pequena parte do grande sistema de fluxos de informações, dando ao ambiente uma dinâmica particular onde se estabelece a criação de redes numa estrutura matriz de múltiplos laços. Esta dinâmica seria a chave para a compreensão do universo que se modifica a cada instante, onde a comunicação se converte para algo antes inimaginável, para além da ficção científica, é um novo espaço social, nestes termos,

> O ciberespaço não seria um agregado de informações autônomas, mas um processo permanente de adesão – através da contribuição particular – a malha reticular de informações universais. Cada ator do processo, cada usuário, estaria participando racionalmente para modelar o grande hipertexto – e não para criar uma área autônoma de informação, mesmo tendo que passar por isso. (Cunha, 2003: 198).

Diante deste contexto, o ciberespaço favorece o surgimento de comunidades virtuais e de agregações eletrônicas como um todo que se encontram aglutinadas em meio a interesses comuns e traços de identificação. É um ambiente onde espaço e tempo adquirem uma nova concepção devido à ausência de fronteiras geográficas.

As comunidades organizadas a partir do ciberespaço viabilizaram mudanças significativas nas relações sociais pautando-se nas oportunidades que o meio virtual oferece. Relações profissionais, afetivas, familiares etc., anteriormente limitadas pelo tempo e espaço tangível, agora são tão possíveis, quanto imediatas, proporcionando a interação de memórias através das conexões. Castells (2011) afirma ser o ciberespaço uma rede interativa a qual possibilita:

> A formação de um hipertexto e de uma metalinguagem que, pela primeira vez na história, integra no mesmo sistema as modalidades escrita, oral e audiovisual da comunicação humana. O espírito humano reúne suas dimensões em uma nova interação entre os dois lados do cérebro, máquinas e contextos sociais. (Castells, 2011: 414).

A potencial integração de texto, imagens e sons no mesmo sistema, acionadas a partir de múltiplos pontos, seja em tempo real ou em outro momento, molda a cultura pois, como afirma Postman (*apud* Castells, 2011: 414) "nós não vemos... a realidade... como 'ela' é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura".

A partir do exposto entendemos que, como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de forma fundamental pelo sistema tecnológico, isto inclui as formas de se adquirir e transmitir conhecimento.

Assim, o ciberespaço é alimentado pelo fluxo de informação permanente entre seus usuários. Nestes termos, entendemos que ele não pode ser visto apenas como uma ambiência composta por tecnologias e instrumentos de infra-estrutura, mas também por saberes e pelos indivíduos que os possuem. A conexão entre indivíduos situados em locais geograficamente distintos, torna os saberes desterritorializados ao mesmo tempo que favorece desenvolvimento da inteligência coletiva.

O conceito de inteligência coletiva de Pierre Lévy (2004) não aborda apenas cognição, mas é um projeto global que pressupõem ações práticas que se destinem à mobilização das competências dos indivíduos, e que busquem de fato a base e o objetivo da inteligência coletiva, que é o reconhecimento e o enriquecimento mútuo daqueles que se envolvem nessa proposta. (Lévy, 2004). Desta forma, a inteligência coletiva visa tornar o saber a base principal, a infra-estrutura, das relações humanas. Como diz o autor:

> El concepto de inteligencia colectiva se opone a la idea de que el conocimiento legítimo viene desde "arriba", de la universidad, de la escuela, de los expertos, reconociendo, al contrario, que nadie sabe todo y que cualquiera sabe algo. La inteligencia colectiva permite pasar de un modelo cartesiano de pensamiento basado en la idea singular del cogito (yo pienso), para un colectivo o plural cogitamus (nosotros pensamos). Este concepto tiene serias implicaciones para la construcción de una verdadera democracia, creando una especie de ágora virtual integrada dentro de la comunidad y que permite el análisis de problemas, intercambio de conocimientos y toma de decisión colectiva. (Lévy, 2004: 07).

Assim, tomando que a inteligência coletiva é aquela que se distribui entre todos os indivíduos, não estando restrita para poucos privilegiados, Lévy (2004) parte da ideia de que o saber está na humanidade e todos os indivíduos podem oferecer conhecimento; não restando alguém nulo nesse contexto. Para o autor, a inteligência coletiva deve ser incessantemente valorizada, procurando encontrar o contexto em que o saber de cada sujeito pode ser considerado valioso e importante para o desenvolvimento de um determinado grupo. Neste contexto, a mediação tecnológica tem um papel fundamental, uma vez que irá funcionar como um instrumento onde os saberes dos indivíduos poderão se encontrar e estar em sinergia.

Diante do exposto fica clara a ideia de que o ciberespaço é fruto de uma apropriação técnico-social, no qual emergem novos estilos de experiência do pensamento que aumenta o potencial da inteligência coletiva, dando origem ao movimento da cibercultura.

A cibercultura é a cultura desse ambiente, ela é a manifestação da vitalidade social que emerge dele. Não é uma subcultura particular ou a cultura de uma ou algumas tribos, é uma nova forma de cultura, não é nem a negação da oralidade, nem da escrita, mas sim o prolongamento destas. (Lemos, 2004). É nisso que reside à noção da cibercultura.

Ao falar em cibercultura, é necessário ter o cuidado de não se usar a lógica da substituição ou do aniquilamento. Em várias expressões da nova ambiência cultural tratam-se de reconfigurar práticas, modalidades mediáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes. (Lemos, 2004).

A cada etapa da evolução da linguagem, a cultura humana torna-se mais potente, mais criativa, mais rápida. Acompanhando o progresso dos media, os espaços culturais multiplicaram-se. O ciberespaço representa o mais recente desenvolvimento da evolução da linguagem. Os elementos da cultura tornam-se onipresentes na rede – a partir do momento em que estão em algum lugar, estão em toda à parte – e interconectam-se num único tecido multicolor, volátil e matemático da cultura humana.

O termo cibercultura está recheado de sentidos, muitas vezes chega a ser confundido com a própria noção de ciberespaço, portanto, é fundamental a tentativa de não deixar dúvidas quanto à apropriação de tal conceito para este estudo. André Lemos (2003), estudioso da cibercultura, em um dos seus livros afirma que:

> [...] podemos compreender a Cibercultura como a forma sócio-cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70. (Lemos, 2003: 12).

Pensando de acordo com A. Lemos (2003) percebe-se que a cibercultura nasce de uma relação entre a emergência de novas formas sociais, que começam a surgir na década de 1960, a contracultura, com as novas tecnologias digitais.

Neste período inicia-se um estilo de mobilização e contestação social. Jovens inovando estilos, voltando-se para um comportamento que ia de encontro aos valores das famílias mais conservadoras, com um espírito mais libertário, resumindo como uma cultura underground, focada principalmente para as transformações da consciência, dos valores e do comportamento, na busca de outros espaços e novos canais de expressão para o indivíduo e pequenas realidades do cotidiano. É nesse ambiente que emerge a contracultura que pode ser definida como um ideário alternativo que coloca em questão valores centrais vigentes e instituídos na cultura ocidental.

Com o crescimento dos meios de comunicação, a difusão de normas, valores, gostos e padrões de comportamento se difundiram na sociedade. O desejo de se libertar das amarras tradicionais ganha uma dimensão mais universal e aproxima a juventude de todo o globo. É nesse contexto que surge a cibercultura; ela é o desdobramento da relação da tecnologia com a

modernidade que se caracterizou pelo projeto racionalista-iluminista, da natureza e do outro. Ela é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais.

No quadro da Sociedade em Rede, tais movimentos têm provocado mudanças singulares nas formas de comunicação e, consequentemente, nas formas de aquisição, compartilhamento e construção de saberes. Este universo indeterminado, o ciberespaço, redesenha o labirinto das relações humanas, redefine as hierarquias de acesso à informação e a navegação abre caminhos para aprendizagens cooperativas, construindo o alicerce que sustenta a Sociedade da Informação.

1.3 A informação difundida na lógica de redes: novas demandas, novos abismos

A sociedade vem, ao longo dos anos, presenciando inúmeras alterações provocadas pela relação homem e tecnologia. O atual contexto em que vivemos é marcado pela presença cada vez mais forte de tecnologias da informação e comunicação que, consequentemente, tem aumentado o fluxo e circulação de conteúdos e gerando novas formas de criar e estabelecer laços sociais. Tais transformações vem reconfigurando as formas de se trabalhar, de se relacionar, de aprender e de ensinar.

A informação é um dos maiores bens que o homem usufrui. É por meio dela que o ser humano toma consciência de si mesmo e de sua existência; a capacidade de manipula-la e gerencia-la, por outro lado, fornece as habilidades necessárias para o seu processo de sobrevivência, preservação e evolução.

Cada período histórico da humanidade, foi marcado pelo uso, formas de distribuição e o poder advindo da informação, assim, podemos dizer que a medida da evolução humana é dada pelos diferentes estágios de domínio da informação. É neste sentido que conseguimos diferenciar o atual estágio da sociedade diante das anteriores, que é marcada não só pelo volume infinito de informações, mas, sobretudo, pelo acesso a mídias que permitem sua geração e ampla difusão de forma descentralizada. Vivemos na “Sociedade da Informação”. (Castells, 2011).

A estudiosa Lucia Santaella (2007) defende que as mídias e as tecnologias, assim como os conteúdos que circulam neles, se constituem em princípios organizadores da sociedade. A autora vem defendendo a necessidade de se distinguir seis tipos de lógicas culturais que, ao longo da história da humanidade, apesar de serem historicamente sequenciais, foram gradativamente se mesclando e interconectando-se umas às outras de

modo indissolúvel: a cultura oral, a escrita, a impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura.

Tal divisão em seis ciclos está baseada na gradativa introdução histórica de novos meios de produção, armazenamento, transmissão e recepção de signos no seio da vida social. Pensar na perspectiva de signos é entender que falamos de uma entidade que permeia toda a existência humana, de forma a estabelecer um elo comunicacional entre as coisas do mundo. Tal elo comunicacional pode se dar a partir elementos verbais, ou não verbais, mas que representem uma possibilidade de significação.

Diante disto, a autora entende que em cada período da história da civilização, há uma particularidade comunicacional. Segundo ela, a era da cultura oral refere-se às formações culturais que têm na fala seu processo preponderante; a era da cultura escrita faz alusão à introdução das formas de registro ao acervo cultural; a era da comunicação impressa, também chamada de era de Gutenberg, propiciou a reprodutibilidade da escrita a partir das cópias de uma matriz; a era de massa foi marcada pela presença dos meios massivos; a era da comunicação midiática foi caracterizada pela introdução de aparelhos que permitiam um consumo de mídia individualizado e, por fim, verifica-se a era da comunicação digital, que tem como centro de transformação os reflexos da cibercultura. (Santaella, 2005).

Pierre Lévy também traça uma divisão espaço-temporal das sociedades, a partir da emergência do que ele chama de "tecnologias intelectuais". O autor entende que "se a humanidade construiu outros tempos, mais rápidos, mais violentos que os das plantas e animais, é porque dispõe deste extraordinário instrumento de memória e de propagação das representações que é a linguagem". (Lévy, 1998: 76). A partir do entendimento de que a técnica tem papel preponderante na produção, conservação e difusão da informação, o autor propõe o entrelaçamento da história da sociedade a partir de três momentos: a oralidade primária, a escrita e a informática.

"A oralidade primária remete ao papel da palavra antes que uma sociedade tenha adotado a escrita; a oralidade secundária está relacionada com um estatuto da palavra que é complementar ao da escrita, tal como o conhecemos hoje". (Lévy, 1998: 77). Assim, a oralidade primária se situa em um tempo onde não havia distinção entre o que era escrito ou falado. A palavra – falada – também tinha como função básica a manutenção/gestão, da memória social, ou seja, não se situava apenas como ferramenta de expressão e comunicação entre as pessoas. Numa sociedade oral primária, quase todas as construções culturais estão

fundadas sobre as memórias dos indivíduos. A inteligência, assim, também está relacionada com a memória, principalmente a auditiva.

Para Lévy, a escrita permite uma situação prática de comunicação radicalmente nova. Pela primeira vez os discursos permitem ser separados das circunstâncias particulares em que foram produzidos. O reflexo desta situação onde comunicação escrita elimina a mediação humana é o desprendimento da narrativa ao contexto em que se adaptava. "Por exemplo, nas sociedades orais primárias, o contador adaptava sua narrativa às circunstâncias de sua enunciação, bem como aos interesses e conhecimentos de sua audiência". (Lévy, 1998: 89). Assim, a era da escrita se situa na ideografia, passando pelo alfabeto, caligrafia e impressão. A introdução de cada fase, nesta era, tornou o tempo cada vez mais linear.

Por fim, a informática é marcada pelo advento do computador. A principal tendência é a digitalização que passa a atingir todas as técnicas de comunicação e de processamento de informação. Para o autor, "não há identidade estável na informática porque os computadores, longe de serem os exemplares materiais de uma imutável idéia (sic) platônica, são redes de interfaces abertas a novas conexões, imprevisíveis, que podem transformar radicalmente seu significado e uso." (Lévy, 1998: 102). Assim, a era da informática não é presa a definição de informática, mas as redes e sua evolução. A codificação digital é o princípio da interface. "Compomos com bits as imagens, textos, sons, agenciamentos nos quais imbricamos nosso pensamento ou nossos sentidos. O suporte da informação torna-se infinitamente leve, móvel, maleável, inquebrável". (Lévy, 1998: 102).

Tais transformações nos processos de produção, acúmulo e partilha de informações também são vividas nos ambientes educacionais. Monreal (1996) afirma que o predomínio de uma determinada tecnologia de comunicação correspondem a tipos concretos de cultura e uma determina forma educativa. Para ele a cultura oral, cultura escrita, cultura impressa e cultura eletrônica são termos que expressam as fases da história da civilização, caracterizadas, essencialmente, por veículos de difusão. Tais fases têm influência direta nas formas de aquisição de conhecimento, uma vez que cada época histórica se apropriou de novos códigos e linguagens para transmitir a informação.

Para Florentino Blázquez Entonado (2001) a primeira revolução ocorreu com a emergência da linguagem oral nos hominídeos. A codificação do pensamento através de sons produzidos pelas cordas vocais e pela laringe foi um feito revolucionário. Tal situação, permitia, por exemplo, a referência a objetos não presentes, expressos nos estados internos de consciência. Com a fala foi possível tornar pública e armazenar a cognição humana. O

conhecimento dos indivíduos pôde acumular-se e a palavra falada proporcionou um meio dos humanos imporem uma estrutura ao pensamento e transmiti-lo a outros. Segundo Bartolomé (2001), a linguagem oral gerou um tipo de documento caracterizado pela brevidade, métrica e utilização de recursos do pensamento analógico.

A segunda grande revolução foi o produto da criação de signos gráficos para registrar a fala. A palavra escrita permitiu a independência da informação e a possibilidade de preservá-la para a posteridade e para os não presentes ao registro dito ou ouvido. Multiplicadas as mensagens por meio da imprensa, os documentos excessivamente largos geraram, predominantemente, um pensamento racional e de lógica dedutiva, tal como tem-se experimentado na formação de adultos. (Entonado, 2001).

A terceira revolução é produto da imprensa. Entonado (2001) afirma que a possibilidade de reproduzir textos em grandes quantidades teve uma influência decisiva no conjunto de transformações que configuraram o mundo contemporâneo. A imprensa contribuiu para uma autêntica revolução do conhecimento e das ideias e, portanto, na revolução de nossos sistemas políticos, econômico, religiosos e praticamente em todos os aspectos de nossa sociedade.

Estaríamos agora na quarta revolução. Seus eixos são constituídos pela informação e pela comunicação, cujos suportes são elementos eletrônicos. Similarmente ao que aconteceu com a imprensa, que produziu a cultura impressa, a revolução atual privilegia determinados instrumentos como prioritários e reconfiguram os espaços de acesso ao saber. Atualmente, a cultura da imagem tem levado ao desenvolvimento de maneiras específicas de pensar, de fazer e de ser, a partir das formas de expressão que já foram convertidas em hegemônicas. (Entonado, 2001).

Assim, o momento atual emana do incessante avanço das tecnologias da informação e da sua convergência com as tecnologias de comunicação e com os "media" dando origem a sociedade da informação. Neste novo modelo de sociedade, as matérias primas estratégicas já não são mais o carvão e o petróleo mas a inteligência e o acesso aos fluxos de informação.

> A tecnologia da informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as revoluções industriais sucessivas, do motor a vapor à eletricidade, aos combustíveis fósseis e até mesmo à energia nuclear, visto que a geração e distribuição de energia foi o elemento principal na base da sociedade industrial. (Castells, 2011: 68).

As tecnologias na Sociedade da Informação têm a função tácita de envolver indivíduos e instituições em processos de aquisição, armazenamento, processamento e distribuição da informação por meios eletrônicos, como o rádio, a televisão, o telefone e os computadores,

entre outros. Estas tecnologias não transformam a sociedade por si só, mas são utilizadas pelas pessoas em seus contextos sociais, econômicos e políticos, criando uma nova comunidade local e global.

Assim, a integração das tecnologias de informação e de comunicação à vida social, profissional e individual e a percepção de que a informação é elemento estruturante da sociedade e insumo básico da produção intelectual, cultural e econômica de qualquer sociedade, tem sido considerados fatores determinantes para a emergência da sociedade da informação.

A expressão "sociedade da informação" passou a ser utilizada nos últimos anos do século XX como alternativa ao conceito de "sociedade pós-industrial". Tal designação também expressa a forma de transmissão de conteúdo específico do "novo paradigma técnico-econômico". Tal conceito refere-se, diretamente, às transformações técnicas, organizacionais e administrativas que têm como elemento central os insumos baratos de informação propiciados pelos avanços tecnológicos na microeletrônica e telecomunicações, diferente do que foi a sociedade industrial, que se apoiava nos insumos de energia.

Esta sociedade pós-industrial ou "informacional", como prefere Castells (2011), está ligada à expansão e reestruturação do capitalismo. As novas tecnologias e a ênfase na flexibilidade – ideia central das transformações organizacionais – têm permitido realizar com rapidez e eficiência os processos de desregulamentação, privatização e ruptura do modelo de contrato social entre capital e trabalho característicos do capitalismo industrial.

As transformações em direção à sociedade da informação, são uma tendência mesmo para economias menos industrializadas e definem um novo paradigma, o da tecnologia da informação, que expressa a essência da presente transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade. Esse novo paradigma tem, segundo Castells (2011) algumas características fundamentais, dentre elas: informação como matéria-prima, alta penetrabilidade dos efeitos das TIC, predomínio da lógica de redes, flexibilidade e convergência tecnológica.

Colocar a *informação como matéria-prima* dessa nova lógica econômica e social é entender que, ao passo em que as tecnologias se desenvolvem, o homem ganha mais espaço para acessar e atuar sobre a informação. Assim, se antes tínhamos a informação concentrada nas mãos de poucos que a utilizavam para objetivos específicos – a partir de um aparato tecnológico pouco acessível – hoje temos tecnologias que permitem um fácil manuseio da informação, assim como seu acesso e difusão. Os efeitos da *alta penetrabilidade* se dá porque

a informação é parte integrante de toda atividade humana, individual ou coletiva e, portanto, todas essas atividades tendem a serem afetadas diretamente pela tecnologia. O *predomínio da lógica de redes* é característica das estruturas complexas e, com o suporte das tecnologias de comunicação contemporâneas, pode ser implementada em vários processos e relações atuais. A alta capacidade de reconfiguração, reorganização e modificação, torna as atuais *tecnologias flexíveis* e os processos e relações engendrados por elas reversíveis. Por fim, a crescente *convergência de tecnologias*, principalmente a microeletrônica, telecomunicações, optoeletrônica etc., fez com que as trajetórias do desenvolvimento tecnológico se tornassem interligadas a partir de diversas áreas do saber. (Castells, 2011).

Assim, na Sociedade da Informação, as tecnologias se desenvolvem para permitir ao homem atuar sobre a informação. Tal morfologia é sustentada por tecnologias que, por sua vez, têm alta penetrabilidade porque a informação é parte integrante de toda atividade humana. Nesta sociedade o predomínio da lógica de redes garante uma relação complexa em qualquer tipo de processo. Tal lógica favorece a flexibilidade que, aliada a convergência tecnológica, permite a tecnologia a reorganização e reconfiguração de inúmeros processos e trocas sociais. A convergência é mais visível na microeletrônica e telecomunicações, mas o ponto central desta situação está no fato de que as trajetórias de desenvolvimento tecnológico em diversas áreas do saber tornam-se interligadas.

A visão apresentada acima, pode favorecer um determinismo tecnológico segundo o qual as transformações em direção à Sociedade da Informação resultam da tecnologia. Porém, tal situação não é sustentada apenas pela tecnologia. Os processos sociais e inovações tecnológicas resultam de uma interação complexa em que fatores sociais pré-existentes, a criatividade, o empreendedorismo, as condições da pesquisa científica afetam o avanço tecnológico e suas aplicações sociais. O próprio desenvolvimento da internet, até os dias atuais, resultam dessa relação complexa que envolve tecnologia, indivíduo e sociedade. Ao longo da sua história a rede mundial de computadores se tornou um ambiente cada vez mais sociável, possibilitando o acesso daqueles que não tinham conhecimentos específicos em programas de computador, como traçado no item 1.1 deste trabalho. Várias foram as ferramentas e implementações criadas, que levaram a internet a ser um espaço com a grandiosidade e complexidade tecnológica, social e cultural que tem hoje. Diante disto, falar em determinismo tecnológico seria visualizar superficialmente a situação.

Álvaro Agudo Guevara (2000) afirma que a expressão Sociedade da Informação se refere a dois diferentes, mas relacionados, fenômenos. Primeiramente, refere-se as sociedades

– países, Estados nação – cujos processos comunicacionais, econômicos, culturais e políticos se transformaram drasticamente nas últimas décadas, como resultado da incorporação de diferentes atores sociais e as TIC. Em segundo lugar, o conceito de Sociedade da Informação se refere a sistemas sociais de interrelação e interação, supra e transnacionais, entre atores que utilizam TIC para gerar processos econômicos, comunicacionais, políticos e culturais, em âmbito mundial.

Para o autor, estão na Sociedade da Informação, aqueles em que o uso social das TIC tem levado a mudanças paradigmáticas em sua produção, comunicação, processos políticos e culturais. Setores sociais, fazem parte de uma Sociedade da Informação – global – independentemente da sua pertença nacional, que participam como atores de processos que, por sua vez, tem as TIC como um instrumento-chave. O primeiro dá significado para os fenômenos que denota uma perspectiva local – o local entendido como nacional – o segundo uma perspectiva global.

Do ponto de vista local, a Sociedade da Informação é uma situação, uma fase que os "países industrializados" estão vivendo. Tal fase, corresponde, do ponto de vista evolutivo, ao desenvolvimento contemporâneo. Desenvolvimento este, caracterizado, segundo Agudo Guevara (2000), a partir da identificação dos seguintes fatores:

a. No país, a produção e comercialização de informações e conhecimentos substituiu a produção de matérias-primas, insumos e bens finais industriais como motor da economia nacional.
b. Como consequência do ponto anterior, a indústria da informação vem desempenhando um papel de destaque na economia nacional.
c. No país, as TIC têm sido incorporadas pelos atores sociais como instrumentos fundamentais para a realização de tarefas como: comercialização da produção; controle e execução de processos relacionados à gestão econômica, social ou política nas organizações e comunidades; participação nos processos políticos; consumo de bens culturais e informativos e, em geral, para todos os processos que têm impacto sobre o funcionamento da sociedade e no fluxo da vida quotidiana dos cidadãos.
d. Em consequência do exposto acima, no país, setores sociais de todos os níveis têm acesso, seja por meio de iniciativas particulares ou públicas, as TIC que permitem uma efetiva participação nos serviços mencionados.

e. Como uma condição e garantia do ponto anterior, o estado, o setor privado e a Sociedade Civil, construíram uma infraestrutura de informações - redes de transmissão de dados, sistemas de armazenamento de informação e sistemas de acesso às redes e sistemas - que abrange a área da nação e os locais de trabalho, consumo, educação, sala e recreação de todos os setores sociais.
f. Também como uma condição e garantia de participação nos processos sociais mencionados acima, a grande maioria da população tem sido capacitada para utilização das TIC.

Do ponto de vista global, a Sociedade da Informação é um feito permanentemente reconstruído por atores que pertencem a países da grande maioria do globo. Atores que interagem supra e transnacionalmente por meio de uma rede integrada, através da internet, oferecendo, vendendo, consumindo e usando informações e conhecimento. A Sociedade da Informação, assim, seria o resultado dos processos de informatização que se produzem nos Estados Nacionais, por meio do qual é possível que os atores sociais tenham acesso cada vez mais amplo as TIC.

Observando por este ângulo, integrando a visão local e global, uma sociedade (país ou Estado-Nação), pode não ser uma Sociedade da Informação, mas, através de alguns setores sociais, pode participar da Sociedade da Informação. Diante do exposto, é possível dizer que tal condição é a que predomina na maioria dos países que pertencem ao Terceiro Mundo e a América Latina.

A tabela 1 aponta para os números de usuários de internet por continente. Nela, é possível ver que o continente Africano, por exemplo, apesar de ser o 2º mais populoso, é o 7º em penetração de internet entre a população (27%); apesar disto, entre os anos de 2000 e 2015 este continente apresentou um crescimento de mais de 6.000% de usuários de internet, o que demostra, por um lado, que existe uma preocupação em tornar a ferramenta disponível e iniciativas estão sendo realizadas para difusão da internet entre a população, mas, por outro, que a falta de acesso a tal ferramenta é tão grande que mesmo um crescimento tão amplo não surte tanto efeito. A América Latina e Caribe, por outro lado, é o 4º continente mais populoso e o 4º em penetração da internet entre a população (53,9%); a tabela aponta ainda que entre os anos 2000 e 2015 este continente foi o 3º em crescimento do número de usuários de internet, chegando a atingir um nível de mais de 1.700% de aumento. Diferente situação está a América no Norte que com a 5ª população continental, possui um índice de 87,9% de

penetração da internet entre a população atingido, assim, o 1º lugar, nesta categoria entre os continentes; o aumento de usuários entre 2000 e 2015 foi de 190,4%.

Tabela 1
População e usuários de internet no mundo

WORLD INTERNET USAGE AND POPULATION STATISTICS JUNE 30, 2015 - MID-YEAR UPDATE						
World Regions	**Population (2015 Est.)**	**Internet Users Dec. 31, 2000**	**Internet Users Latest Data**	**Penetration (% Population)**	**Users % of Table**	**Growth 2000-2015**
Africa	1,158,355,663	4,514,400	313,257,074	27.0 %	9.6 %	6,839.1%
Asia	4,032,466,882	114,304,000	1,563,208,143	38.8 %	47.8 %	1,267.6%
Europe	821,555,904	105,096,093	604,122,380	73.5 %	18.5 %	474.8%
Middle East	236,137,235	3,284,800	115,823,882	49.0 %	3.5 %	3,426.1%
North America	357,172,209	108,096,800	313,862,863	87.9 %	9.6 %	190.4%
Latin America / Caribbean	617,776,105	18,068,919	333,115,908	53.9 %	10.2 %	1,743.6%
Oceania / Australia	37,157,120	7,620,480	27,100,334	72.9 %	0.8 %	255.6%
WORLD TOTAL	7,260,621,118	360,985,492	3,270,490,584	45.0 %	100.0 %	806.0%

Nota: Fonte - http://www.internetworldstats.com/stats.htm.

A tabela 2 indica a população, os usuários de internet e de Facebook, e a penetração da rede mundial de computadores por país das Américas. Como é possível visualizar, no Brasil, a internet chegava a mais de 50% da população até junho de 2014. Como é possível perceber, até dezembro de 2012 o Brasil era o país da América do Norte com maior número de usuários de Facebook, em seguida temos México, Argentina e Colômbia. Entre os países integrante das Américas, o Brasil está em segundo lugar no número de usuários do Facebook, os Estados Unidos está em primeiro.

Tabela 2
Uso de internet, assinantes do Facebook e estatística da população para os países das Américas

INTERNET USAGE, FACEBOOK SUBSCRIBERS AND POPULATION STATISTICS FOR ALL THE AMERICAS WORLD REGION COUNTRIES
JUNE 30, 2014

THE AMERICAS	**Population (2014 Est.)**	**Pop. % Table**	**Internet Usage 30-Jun-2014**	**% Population (Penetration)**	**Internet % Users**	**Facebook 31-Dec-2012**
Anguilla	16,086	0.0 %	10,424	64.8 %	0.0 %	7,200
Antigua & Barbuda	91,295	0.0 %	81,545	89.3 %	0.0 %	30,420
Argentina	43,024,374	4.5 %	32,268,280	75.0 %	5.1 %	20,594,680
Aruba	110,663	0.0 %	87,313	78.9 %	0.0 %	53,820
Bahamas	321,834	0.0 %	293,875	91.3 %	0.0 %	167,920
Barbados	289,680	0.0 %	224,588	77.5 %	0.0 %	122,220
Belize	340,844	0.0 %	108,048	31.7 %	0.0 %	80,600
Bermuda	69,839	0.0 %	66,557	95.3 %	0.0 %	30,980
Bolivia	10,631,486	1.1 %	4,199,437	39.5 %	0.7 %	1,826,140
Bonaire, S.E., Saba	22,303	0.0 %	20,956	94.0%	0.0 %	n/a
Brazil	202,656,788	21.0 %	109,773,650	54.2 %	17.4 %	64,878,260
British Virgin Islands	32,680	0.0 %	14,620	44.7 %	0.0 %	9,360
Canada	34,834,841	3.6 %	33,000,381	94.7 %	5.2 %	18,529,240
Cayman Islands	54,914	0.0 %	47,003	85.6 %	0.0 %	30,380
Chile	17,363,894	1.8 %	11,686,746	67.3 %	1.9 %	9,648,660
Colombia	46,245,297	4.8 %	28,475,560	61.6 %	4.5 %	17,505,920
Costa Rica	4,755,234	0.5 %	4,028,302	84.7 %	0.6 %	1,964,280
Cuba	11,047,251	1.1 %	3,090,796	28.0 %	0.5 %	n/a
Curaçao	147,695	0.0 %	138,774	94.0 %	0.0 %	85,920
Dominica	73,449	0.0 %	43,335	59.0 %	0.0 %	24,420
Dominican Republic	10,349,741	1.1 %	6,054,013	58.5 %	1.0 %	2,821,700
Ecuador	15,654,411	1.6 %	12,116,687	77.4 %	1.9 %	5,300,260
El Salvador	6,125,512	0.6 %	1,742,832	28.5 %	0.3 %	1,524,860
Falkland Islands	2,932	0.0 %	2,841	96.9 %	0.0 %	1,860
French Guiana	253,511	0.0 %	71,360	28.1 %	0.0 %	71,360
Greenland	57,728	0.0 %	52,000	90.1 %	0.0 %	25,480
Grenada	110,152	0.0 %	47,903	43.5 %	0.0 %	29,080
Guadeloupe	468,205	0.0 %	171,140	36.6 %	0.0 %	171,140
Guatemala	14,647,083	1.5 %	2,885,475	19.7 %	0.5 %	2,122,220

Guyana	735,554	0.1 %	295,200	40.1 %	0.0 %	137,060
Haiti	9,996,731	1.0 %	1,217,505	12.2 %	0.2 %	202,660
Honduras	8,598,561	0.9 %	1,602,558	18.6 %	0.3 %	1,233,020
Jamaica	2,930,050	0.3 %	1,581,100	54.0 %	0.3 %	677,960
Martinique	410,508	0.0 %	303,302	73.9 %	0.0 %	132,220
Mexico	120,286,655	12.5 %	59,200,000	49.2 %	9.4 %	40,150,340
Monserrat	5,215	0.0 %	2,847	54.6 %	0.0%	n/a
Nicaragua	5,848,641	0.6 %	906,539	15.5 %	0.1 %	818,380
Panama	3,608,431	0.4 %	1,899,892	52.7 %	0.3 %	1,039,840
Paraguay	6,703,860	0.7 %	2,473,724	36.9 %	0.4 %	1,290,500
Peru	30,147,935	3.1 %	12,583,953	41.7 %	2.0 %	9,856,600
Puerto Rico	3,620,897	0.4 %	2,675,843	73.9 %	0.4 %	1,292,780
St. Barthélemy (FR)	7,267	0.0 %	1,540	21.2 %	0.0 %	1,540
St. Kitts & Nevis	51,538	0.0 %	41,230	80.0 %	0.0 %	22,600
Saint Lucia	163,362	0.0 %	142,900	87.5 %	0.0 %	59,000
St. Martin (FR)	31,530	0.0 %	n/a	n/a	0.0 %	n/a
St. Pierre & Maquelon	5,716	0.0 %	n/a	n/a	0.0 %	n/a
St. Vincent & Grenadines	102,918	0.0 %	76,000	73.8 %	0.0 %	38,640
Sint Maarten (NL)	40,289	0.0 %	n/a	n/a	0.0 %	n/a
Suriname	573,311	0.1 %	214,418	37.4 %	0.0 %	110,080
Trinidad & Tobago	1,223,916	0.1 %	780,858	63.8%	0.1 %	484,780
Turks & Caicos	49,070	0.0 %	14,760	30.1 %	0.0 %	13,900
United States	318,892,103	33.0 %	277,203,319	86.9 %	44.0 %	163,817,940
Uruguay	3,332,972	0.3 %	2,017,280	60.5 %	0.3 %	1,646,740
US Virgin Islands	104,170	0.0 %	47,189	45.3 %	0.0 %	4,880
Venezuela	28,868,486	3.0 %	14,548,421	50.4 %	2.3 %	9,808,560
TOTAL ALL AMERICAS	966,139,408	100.0 %	630,634,819	65.3 %	100.0 %	380,442,700

Notas: (1) A Internet e da População Estatísticas para as 3 Américas foram atualizados para 30 de junho de 2014. (2) The Facebook assinantes dados são para 31 de dezembro de 2012. (3) Clique em cada nome de país para país detalhado indivíduo e regional estatísticas. (4) Os números demográficos (população) são baseados principalmente em dados contidos no Census Bureau. (5) A informação mais recente uso da Internet vem principalmente a partir dos dados publicados pela Nielsen Online, ITU, Facebook, e outras fontes confiáveis. (6) para a metodologia, definições e navegação ajuda, consulte o guia local surf.
Fonte: http://www.internetworldstats.com/stats2.htm#regions

Agudo Guevara (2000) afirma que, nas Sociedades da Informação todos os setores de produção são impactado pelas TIC – produção primária, produção industrial e de serviços. Os atores sociais destes países, sejam agentes da produção ou consumidores, estão se relacionando com as TIC, se servindo delas para produzir, consumir, participar da vida econômica, da vida civil, para acessar produtos culturais e as mais diversas informações. Tal contexto fez surgir o que alguns estudiosos chamam de Indústria da Informação, que seria um quarto setor que abrigaria aqueles que produzem, comercializam, resguardam, recuperam e difundem informações.

Zurkowski citado por Martin (1995) apresenta um conceito sobre indústria da informação mais abrangente, compreendendo oito segmentos:

- Serviços de conteúdo: novas agências, bibliotecas, bases de dados;
- Pacotes de conteúdo: livros, diários, filmes, discos, fitas, videodiscos;
- Serviços de facilidades: processamento de dados, tempo compartilhado, serviços de telemarketing;
- Tecnologias de informação: computadores, terminais, equipamentos de escritório, impressão e gráfica;
- Tecnologias integradoras: redes de computadores integrados, modems, interconexões de fibra-óptica e redes digitais;
- Tecnologias de comunicação: rádio, televisão, telefones e sistemas de transmissão;
- Canais de comunicação: correio, telefone, telegramas, satélites;
- Canais de radiodifusão: redes de rádio e televisão, serviços de distribuição multiponto.

Na sociedade atual a indústria da informação vem se tornando cada vez mais eixos organizadores da vida social. Elas não só modificam nossa forma de ver mundo, mas também de viver e de conviver.

De acordo com o Registro de Endereçamento da Internet para a América Latina e o Caribe (LACNIC), até 2012, a penetração da internet na América Latina era de 40%, com baixa presença de conexões consideradas banda larga. De acordo com matéria veiculada pela revista Veja – publicação brasileira de grande circulação nacional – a América Latina é a região com o maior índice de crescimento de uso de internet no mundo. Em 2012 a penetração de cobertura da rede no continente era de 30% dos lares, contra quase 100% em

países desenvolvidos. Mas devido à rápida ascensão, dentro de uma década, esse número pode dobrar.

Falar em Sociedade da Informação na América Latina é tentar situá-la dentro de uma relação com a sociedade global e vários outros aspectos que estão inseridos nesse cenário. Não obstante, a luta contra a fome, a pobreza, melhoria de serviços básicos como saúde e educação, são itens nevrálgicos que permeiam as necessidades desse grande continente. Para Maria Cristina Gobbi (*in* Melo *et al* 2005), o conhecimento que pode advir da sociedade global com o uso das tecnologias da Informação e da Comunicação permitirá ampliar o acesso às informações, além de favorecer o desenvolvimento de mecanismos que, de forma mais justa e igualitária, atendam às necessidades básicas da educação.

Pensar em educação é pensar em acesso ao conhecimento e tal acesso se constrói com informação. Desse modo na Sociedade da Informação, onde dados são arremessadas a todo momento na grande teia mundial de computadores, estar a margem de tal desenvolvimento pode significar estar, no mínimo, em desvantagem com relação a outros atores. Por outro lado, a informação disponível na Rede é caótica e muitas vezes sem referências, assim, só o acesso não é o suficiente para se sentir incluído no circuito global de informações, mas tal generosidade informativa deve ser acompanhada de atenção com relação a qualidade. Sem este filtro que seleciona os conteúdos de qualidade os problemas com relação ao acesso ao conhecimento continuariam os mesmos. Diante deste desafio se eleva a figura do próprio sujeito navegante que de posse das chaves para acessar cada espaço informativo deve saber ponderar sobre o que é conteúdo de qualidade ou não.

Estar inserido na Sociedade da Informação é tomar como desafio o desenvolvimento de habilidades necessárias para acessar e usar a informação. O conjunto dessas habilidades é chamado de literacia digital, ou letramento digital, que pode ser traduzido como educação para a competência em informação, um fator importante para a formação do cidadão na sociedade tecnológica, ou seja, o indivíduo deve capaz de uma utilização autônoma da tecnologia, ao mesmo tempo em que aprofunda seus conhecimentos através da utilização de recursos digitais. Neste caso o letramento ultrapassaria o mero acesso à informação, para envolver certa habilidade na construção de sentidos a partir de conteúdos que se conectam em uma leitura alinear, e a capacidade de localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada eletronicamente.

Várias são as definições de letramento, nestes termos, partimos da perspectiva de Soares que fundamenta a concepção de letramento na seguinte perspectiva:

> [...] como sendo não as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as conseqüências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (Soares, 2002: 145).

A definição acima indica que o letramento digital é o estado ou condição de indivíduos exercerem prática de leitura a partir de habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que tais práticas têm uma função essencial. É neste sentido que podemos falar em sociedade e grupos que são mais receptoras do que interagentes da interação e vice versa.

Diante deste cenário Eduardo Rebollo (*in* Melo *et al* 2005) fala em "infopobreza". Para ele o modelo sociocultural que está surgindo com a proliferação de tecnologias da informação está potencializando as diferenças entre os que têm tempo e disponibilidade e os que estão à margem do desenvolvimento tecnológico. Tal situação afeta não só pessoas, mas também países, e neste cenário os sistema educativos desempenham um papel essencial, pois, segundo Castells (2011: 457 – 458) "o mundo multimídia será habitado por duas populações essencialmente distintas: a interagente e a receptora da interação". Os primeiros são aqueles capazes de selecionar seus circuitos multidirecionais de comunicação, os segundos aqueles que recebem um número restrito de opções pré-empacotadas.

Caminhar da Sociedade da Informação para Sociedade do Conhecimento não é tarefa fácil, especificamente em países que ainda sofrem para chegarem a um nível satisfatório nos serviços essenciais, mas tal caminhada é necessária para se sentir incluído, de fato, na era da informação.

1.3.1 Sociedade do Conhecimento: muito além do acesso à informação

A sociedade que vem se reconfigurando com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação desenvolvidas nas últimas décadas recebe nomes distintos. Tal situação é reflexo de diferentes perspectivas que vem sendo alargadas de termos como Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento:

> Sociedade pós-industrial (Bell e Touraine), sociedade tecnotrônica (Brizenzinski), sociedade informatizada (Nora e Ninc), sociedade interconectada (James Martin), sociedade post-capitalista (Ralf Danhrendof, Peter Drucker), estado telemático (Román Gubern), aldeia global (McLuhan), sociedade digital (Negroponte, Terceiro, Bustamante), cibersociedade (Joyanes), sociedade bit (Reginaldo Rodrigues de Almeida, neste livro). Todos reflectem a influência que as tecnologias vêm tendo nas relações sociais e internacionais, na economia e na cultura. (Almeida, 2004: 05)

O termo Sociedade do Conhecimento foi criado pelo sociólogo americano Daniel Bell, em 1976, no livro "The Coming of Post-industrial Society". Nesta publicação ele traçou as características de uma mudança econômica que já tinha começado: de uma economia industrial, em que a maioria das pessoas estava envolvida na produção de coisas, para uma economia pós-industrial, em que a força de trabalho se encontrava cada vez mais concentrada nos serviços, nas ideias e na comunicação. Segundo Daniel Bell, boa parte desta nova tendência dependeria cada vez mais de pessoas e de instituições que produzissem conhecimento. (Hargreaves, 2003).

Para Hargreaves (2003) a profecia de Bell estava parcialmente correta. O acesso a cada vez mais anos de educação pública, de ensino superior e de educação para adultos continuou a expandir-se. Os jovens permaneceram na escola durante mais tempo, entraram no ensino superior em maior número e começaram a trabalhar mais tempo e a fazer sua carreira mais tarde. Mas saber se tudo isto conduz a uma Sociedade do Conhecimento globalmente melhor e mais acessível a todos permanece em aberto, pois nem sempre mais escolaridade significa melhor aprendizagem.

A Sociedade do Conhecimento dos nossos dias não está representada apenas pelo crescimento de determinados setores especializados como a ciência, a tecnologia ou a educação. Ela não é apenas um recurso para o trabalho e para a produção, pois permeia todos os domínios da vida econômica, caracterizando a própria forma como as grandes empresas e muitos outros tipos de organizações operam. É do economista Peter Druckner (*apud* Hargreaves, 2003) a ideia mais difundida de Sociedade do Conhecimento, qual seja:

> [...] é e será o conhecimento... O valor agora criado pela "produtividade" e pela "inovação" que são, ambas, aplicações do conhecimento ao trabalho. Os grupos que liderarão a sociedade do conhecimento serão "os trabalhadores do conhecimento" ... O desafio econômico... residirá, pois, na produtividade do trabalho e dos trabalhadores do conhecimento. (Druckner *apud* Hargreaves, 2003: 33).

Três dimensões são identificadas na Sociedade do Conhecimento. A primeira compreende a esfera científica, técnica e educativa alargada. A segunda envolve formas complexas de processamento e de circulação do conhecimento e da informação numa economia baseada nos serviços. A terceira implica mudanças básicas na forma como as organizações empresariais funcionam, de modo que possam desenvolver uma inovação contínua nos produtos e nos serviços, criando sistemas, equipes e culturas que maximizem as oportunidades de uma aprendizagem mútua e espontânea. (Hargreaves, 2003)

Assim, percebe-se que o segredo para uma forte economia baseada no conhecimento não reside apenas no acesso das pessoas à informação, mas também no grau em que elas conseguem processar essa informação. Talvez resida aí a diferença básica entre Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento. Muitos autores tratam estes conceitos como sinônimos, mas outros os afastam, colocando a Sociedade do Conhecimento como uma sequência, ou consequência da Sociedade da Informação.

Sociedade da Informação, informacional ou em rede, são conceitos que pretendem dar conta do modo como as tecnologias da informação e da comunicação têm vindo a afetar não apenas os processos produtivos, mas também as relações sociais e os padrões culturais. Menos frequentes são as propostas de leitura das mudanças em curso que elegem o conhecimento como chave fundamental para a compreensão das sociedades contemporâneas.

A Sociedade do Conhecimento é uma sociedade da aprendizagem. O sucesso econômico e uma cultura de inovação contínua depende da capacidade dos trabalhadores para continuarem a aprender por si próprios e uns com os outros. Uma economia baseada no conhecimento não funciona apenas com o poder das máquinas, mas sim com o dos cérebros – pensando, aprendendo, inovando.

Para a Unesco, uma Sociedade do Conhecimento é uma sociedade que se nutre de sua diversidade e capacidades. Tal condição se dá pelo fato de que cada sociedade conta com seus próprios pontos fortes em matéria de conhecimento, por conseguinte, é necessário atuar para que os conhecimentos que estão depositados nas distintas sociedades se articulem com as novas formas de elaboração, aquisição e difusão do saber, avaliadas segundo o modelo da economia do conhecimento. (Unesco, 2005).

A economia do conhecimento, por sua vez, descreve uma etapa particular do desenvolvimento do sistema capitalista, baseada em conhecimento, que sucede a uma fase de acumulação do capital físico.

> Tal como Marx había predicho a mediados del siglo XIX, parece ser que el conocimiento está sustituyendo a la fuerza de trabajo y que la riqueza creada se mide cada vez menos por el trabajo en su forma inmediata, mensurable y cuantificable, y depende cada vez más del nível general de la ciencia y del progreso de la tecnología. (Unesco, 2005: 50).

Tal fase, destaca a complementaridade estrutural e tecnológica que existe entre as novas possibilidades de codificação, armazenamento e transmissão de informações fornecidas pelas novas tecnologias, o capital humano dos trabalhadores que pode usá-los e uma organização “reativa” da empresa - graças aos avanços na gestão do conhecimento - que permite a exploração mais ampla de produtividade potencial.

Como dito anteriormente, o conceito de economia do conhecimento foi criado por Peter Drucker (1969), onde buscava referência à aplicação do conhecimento de qualquer campo ou fonte, novo ou velho, como estímulo ao desenvolvimento econômico. Porém, Daniel Bell deu destaque a expressão, por chamar atenção para o impacto do conhecimento nas economias das sociedades industriais avançadas.

Bell (1974) acreditava que alguma forma de conhecimento sempre foi fundamental para o funcionamento de qualquer sociedade, no sentido de que o conhecimento é um universal antropológico. Bell argumentava que o traço distintivo das sociedades industriais avançadas era que o conhecimento teórico[10] teria passado a constituir o "princípio axial" do desenvolvimento (1974: 175). Tal conhecimento teria alcançado esse novo papel porque a mudança de uma economia de produção para uma economia de serviços significava que: "quando o conhecimento se torna envolvido de alguma forma sistemática na transformação aplicada dos recursos, então pode-se dizer que o conhecimento, não o trabalho, é a fonte de valor!". (Bell, 1979: 169).

Assim, o caráter e a riqueza das sociedades industriais avançadas passam a ser determinados por uma "teoria do valor do conhecimento", uma vez que o conhecimento teórico servia a dois propósitos principais: o primeiro, tem relação com a sua aplicação por meio do processo de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) que consistia na principal fonte de inovação e, o segundo, o coloca como essencial para a formulação de políticas de auxílio ao planejamento. Além disso, esse novo papel do conhecimento teórico exigia, de acordo com Bell (1974: 29), uma "tecnologia intelectual" para orientar sua aplicação no processo de pesquisa e políticas. Portanto, em vez de manter o entendimento habitual da tecnologia como relacionada às ferramentas ou às máquinas, Bell recorreu ao termo tecnologia intelectual para se referir à substituição dos algoritmos (regras para solução de problemas) pelo juízo intuitivo nas políticas e na pesquisa.

Assim, enquanto conceito, a Sociedade do Conhecimento se sustenta na ideia de que o conhecimento é um fator central para o crescimento econômico e para o desenvolvimento social das nações. Tal condição é alimentada pela Sociedade da Informação que, por sua vez, tem as tecnologias funcionando como motores dessa nova estrutura social.

[10] O conhecimento teórico para Bell se constitui de proposições organizadas de fatos ou ideias, apresentando um juízo ponderado ou resultado experimental.

O relatório da OCDE[11], sob o título Knowledge Management in the Learning Society, de 2000, associa a gestão do conhecimento aos desafios criados pela aceleração das mudanças na Sociedade do Conhecimento.

> Estamos a entrar numa "economia aprendente" em que o sucesso dos indivíduos, das empresas, das regiões e dos países reflectirá, mais do que qualquer outra coisa, a sua capacidade de aprender. A aceleração da mudança reflecte a difusão rápida das tecnologias da informação, o alargamento do mercado global... e a desregulação e menor estabilidade dos mercados. (OCDE (2000) *in* Hargreaves, 2003: 38).

Tais tendências põe em análise questões profundas sobre os tipos de conhecimentos aos quais temos acesso e suas formas de aquisição. É preciso desenvolver no sujeito a capacidade de aprender e de liderar a mudança. Como pano de fundo dessa nova ambiência, encontra-se as práticas de sociabilidade virtuais, que se configuram, no contexto atual, como fontes de geração, partilha e difusão de saberes. A organização da sociedade a partir de redes de comunicação, faz emergir uma nova forma de busca, acesso e difusão de conteúdos jamais experimentados, tendo cada indivíduo conectado como um ator desse processo.

1.4 Nas tessituras das redes: a vitalidade social nos meandros tecnológicos

O conceito de rede social tem sido debatido pela tradição antropológica quando esta se dedica ao estudo das relações entre grupos, ou indivíduos representantes de uma categoria social, para estabelecer os elos que perpassam esses grupos e mantêm os vínculos com a formação social. A ideia de rede social pode ser usada em diferentes quadros de referências conceituais que se ocupam da análise de sociedades e grupos e suas relações. Elisabeth Both (1976) ao estudar famílias e suas redes, utiliza termos como: conexidade, malha estreita e malha frouxa para caracterizar a intensidade dos contatos e influências entre as unidades componentes da rede.

Trazendo a discussão para o contexto tecnológico atual, Castells (1999) afirma que o desenvolvimento da internet foi fomentado por redes científicas, institucionais e pessoais, criadoras de ambientes de inovação. As comunidades virtuais têm construído uma arquitetura que transformou os padrões de comunicação, interatividade e sociabilidade.

[11] A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é uma organização internacional composta por 34 países que tem como objetivo promover políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico e o bem estar social ao redor do mundo. Entre as iniciativas da OCDE na área de educação está o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), um programa de avaliação comparada em três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – aplicado em estudantes na faixa dos 15 anos nos países membros da organização e países convidados. Seu objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino. (OCDE: s.d.)

Os *sites* de redes sociais *online* tiveram início na década de 1990, tendo como pioneiros o ClassMates, em 1995 e o SixDegrees, em 1997. O ClassMates foi criado em 1995 pelo norte-americano Randy Conrads para reunir amigos da escola e faculdade. O serviço, que existe até hoje[12], fez muito sucesso na época entre usuários dos Estados Unidos e Canadá e atualmente dialoga com outras redes sociais mais populares, como o Facebook, o Instagram, o Twitter e o Pinterest. (Techtudo, 2012).

O SixDegrees foi criado pelo também norte-americano Andrew Weinreich, e é mais parecido com as redes sociais que conhecemos hoje, com envio de mensagens, publicação em murais e a possibilidade de adicionar contatos. Ou seja, foi a primeira rede social a permitir o acesso do público em geral, permitindo a cada usuário criar um perfil, o qual reunia registros de publicações e contatos e viabilizava a navegação pelas redes sociais que se constituía por meio de usuários cadastrados no endereço eletrônico. (Rosa e Santos, 2013).

Para Boy e Ellison (2007)

> We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system[13]. (Boy e Ellison, 2007: 211).

Para Recuero (2009) a rede social pode ser entendida como uma metáfora estrutural. Elas são agrupamentos sociais, que possuem estruturas e topologias. A autora defende ainda que uma rede serve como metáfora para apreender padrões de conexão de um grupo social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem as relações (conexões) estabelecidas. Já para Franco (2009a) redes sociais são pessoas interagindo segundo um padrão de organização de rede distribuída. Para este autor uma rede social, necessariamente, tem uma topologia mais distribuída do que centralizada e hierárquica e apresenta o maior número de conexões possíveis.

Ainda em relação à topologia das redes Franco (2009b) faz alusão aos diagramas elaborados por Paul Baran em 1964 para demonstrar as diferenças de padrões de organização existentes em redes. De acordo com o diagrama de Baran uma rede pode ser centralizada, descentralizada e distribuída. É centralizada quando se assemelha a uma estrela com um nó centralizado, configurando o padrão de um-com-todos; é considerada descentralizada quando composta por vários grupos de nós com um centro determinado, estabelecendo um padrão

[12] http://www.classmates.com/

[13] Nós definimos sites de redes sociais como serviços baseados na web que permitem aos indivíduos (1) construir um perfil público ou semi-público dentro de um sistema limitado, (2) articular uma lista de outros usuários com quem eles compartilham uma conexão, e (3) visualizar e percorrer sua lista de conexões e aquelas feitas por outras pessoas dentro do sistema. (Tradução nossa).

alguns-com-alguns; enquanto que rede distribuída é aquela que configura o padrão todos-com-todos correspondendo ao número máximo de conexões possíveis a partir do número de nodos existentes na trama e sem um centro de referência. (Franco, 2009b).

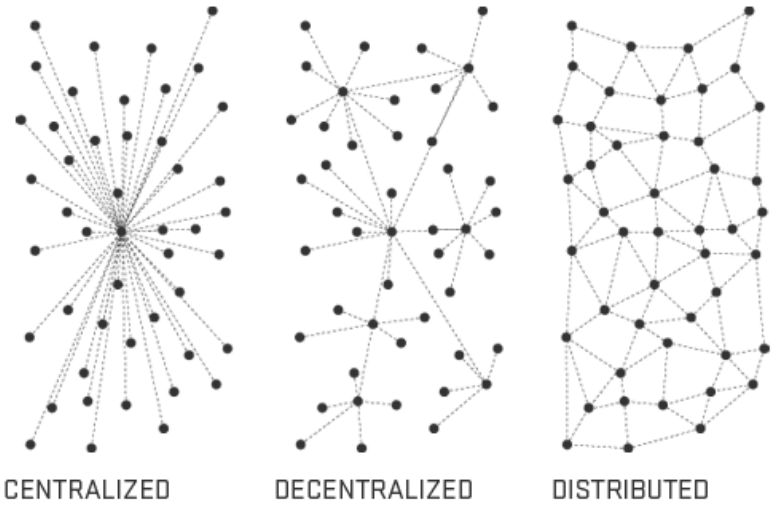


Figura 1 Topologias das redes.
Fonte: Franco, 2009c

As topologias acima foram usadas, a época de sua criação, para discutir a eficiência da rede de acordo com a sua estrutura. Franco (2009c), por sua vez, aplica essas estruturas às redes sociais, discutindo a partir delas, a alteração dos fluxos de comunicação nas redes. "Note-se que os nodos estão no mesmo lugar, o que muda nos três desenhos é a configuração dos fluxos". (Franco, 2009c: 02).

Como dito, para Franco (2009b), apenas este terceiro diagrama, rede distribuída, guarda as características de uma rede. Apesar de não ser nossa intenção discutir o paradigma criado pelo autor, destacamos que a arquitetura do Facebook se enquadra no que ele considera como rede distribuída e, a título de esclarecimento, apresentamos sua tipologia.

Para Boyd e Ellison (2007) os *sites* de redes sociais se constituem como um serviço no qual os usuários podem elaborar um perfil público ou semipúblico, com possibilidade de integração a outros usuários com os quais compartilham conexões. Para Danah Boyd (2007), os *sites* de redes sociais permitem que públicos se reúnam e não só pessoas, uma vez que tais ambientes distinguem entre público e privado, ofertando a possibilidade de fazer com que um perfil seja visível para qualquer pessoa (perfil público) ou só para amigos (perfil privado). A interação nesses ambientes é predominantemente mediada, uma vez que é a própria estrutura da rede que medeia as interações, por isso "is important to distinguish these *sites* as publics,

not simply public, and networked publics, not simply publics[14]". (Boyd, 2007: 125). Assim, são os espaços públicos que estão unidos por redes tecnológicas e não só as pessoas ou os públicos.

Ainda para a autora, o público presente nas redes sociais é marcado por algumas características, são elas: persistência, procurabilidade, replicabilidade, audiência invisível. Com a *persistência*, a autora aponta que, ao contrário da efemeridade das expressões de públicos não mediados, as comunicações em rede são registradas e tal condição permite a comunicação assíncrona e também estende o período de existência de qualquer ato de fala. A *procurabilidade* tem a ver com o fato de que, com as expressões registradas, a identidade é estabelecida por meio de texto, pesquisa e ferramentas de busca, assim se estende o nicho relacional, bem como facilita construção de novas relações. A *replicabilidade* demonstra que as expressões em rede podem ser copiadas de um lugar para outro de tal forma que permite múltiplas versões sem distinções entre o original e a cópia. As *audiências invisíveis* aponta para o fato de que, diferente das relações não mediadas onde podemos detectar visualmente a maioria das pessoas que podem nos ouvir, é praticamente impossível verificar todos aqueles que podem acessar nossas expressões em rede, isto gera incerteza em relação a quem está atendendo à comunicação. (Boyd, 2007).

Degenne e Forsé (1999), afirmam que uma rede social é concebida como um conjunto de atores e suas conexões, tendo seu foco na estrutura social, onde os indivíduos não podem ser estudados independentemente de suas relações com os outros, nem uma ligação pode ser isolada de suas estruturas afiliadas

Raquel Recuero (2009) faz uma análise das redes sociais *online* a partir de sua estrutura. Para ela, os principais elementos que compõem tal estrutura são os atores e as conexões. Os atores são representados pelos nós, ou seja, são as pessoas envolvidas na rede. Como partes do sistema, os atores atuam moldando as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais. Porém, nas redes sociais da internet, os atores são constituídos de maneira diferenciada. Por causa do distanciamento entre os envolvidos na interação social, principal característica da comunicação mediada por computador, os atores não são imediatamente discerníveis. "Assim, neste caso, trabalha-se com representações dos atores sociais, ou com construções identitárias do ciberespaço. Um ator, assim, pode ser representado por um weblog, por um fotolog, por um Twitter ou mesmo por um perfil no

[14] "é importante distinguir esses *sites* como públicos, e não apenas do público, e públicos em rede, e não simplesmente públicos". (Tradução nossa)

Orkut". (Recuero, 2009: 25). De tal modo, tais ferramentas podem apresentar um único nó (como um blog, por exemplo), que é mantido por vários atores (um grupo de autores do mesmo blog coletivo).

O segundo elemento, as conexões, diferente dos atores que representam os nós (ou nodos) da rede, podem ser percebidas de diversas maneiras:

> Em termos gerais, as conexões em uma rede social são constituídas dos laços sociais, que, por sua vez, são formados através da interação social entre os atores. De um certo modo, são as conexões o principal foco do estudo das redes sociais, pois é sua variação que altera as estruturas desses grupos. (Recuero, 2009: 30).

Ainda do ponto de vista estrutural, as redes possuem algumas propriedades, são elas: grau de conexão, densidade, centralidade, centralização e multiplexidade. O *grau de conexão* está relacionado com a quantidade de conexões que um determinado nó possui. Dois nós que são conectados entre si são ditos adjacentes e os nós aos quais um determinado nó é adjacente são denominados vizinhança. O grau de conexão pode ser explicado em termos de conexões que um nó recebe (indegree) e das conexões que ele dá ou faz (outdegree). A *densidade* é a medida que descreve o grau de conexão de uma determinada rede, ou seja, é referente à quantidade de conexões que um grafo[15] possui. "Uma rede de weblogs que estão totalmente conectados (ou seja, onde todos os blogs fazem *links* entre si) entre si é uma rede densa, pois há um número máximo de conexões possíveis em todos os nós". (Recuero, 2009: 72). A *centralidade* é a medida da popularidade de um determinado nó. Essa popularidade é geralmente associada ao quão central ele é para uma determinada rede. A medida deste ponto de centralidade pode ser feita através dos graus de conexão de cada nó. Um nó seria central se tem, assim, um grau de conexão alto em relação aos demais, o que indicaria sua importância para as distâncias sociais. A medida de centralidade pode ser através de um grau de centralidade de entrada (in-centrality) e de saída (out-centrality) de um nó. Ou seja, dado um weblog A, este pode ter uma centralidade de entrada 3, uma vez que é referenciado como "amigo" de B, C e D, e uma centralidade de saída 2, pois apenas referencia B e C como "amigos" na rede. A *centralização* é explicitada por Scott (2000 *apud* Recuero 2009) como a medida de centralidade do grafo e, portanto, como uma das medidas de rede inteira, como a densidade. A medida de centralização é, portanto, muito utilizada na abordagem de redes inteiras, pois é capaz de determinar agrupamentos nessas redes. Assim, a centralização é uma medida do grafo, enquanto a centralidade é uma medida dos nós. A *multiplexidade* refere-se à

[15] Um grafo é uma forma de especificar relações entre coleção de objetos. Basicamente um grafo se constitui de um conjunto de pontos ligados por um conjunto de arestas (*links*).

medida dos diferentes tipos de relação social que existem em uma determinada rede. O conceito diz respeito ainda às diversas qualidades e trocas que caracterizam uma determinada conexão social. Diz-se que uma rede é multiplexa quando há uma variação na quantidade de relações sociais que aparecem na rede. (Recuero, 2009).

As propriedades apresentadas acima são importantes principalmente quando a proposta é a realização de uma Análise Estrutural das Redes. No entanto, apesar de não termos como foco tal perspectiva metodológica, tais propriedades nos revelam elementos importantes que compõem a estrutura das redes e por isso nossa abordagem.

Para além da sua estrutura, as redes sociais *online* implementam uma nova forma de pensar, de tecer conhecimentos e fazer circular informações. Esse processo envolve ressignificações culturais e novas produções de conteúdos pelos usuários da *web*. (Canevacci, 2005). Desta forma, tudo o que circula nas redes sociais virtuais está passivo de releituras, reinterpretações e pode gerar circulação informacional, uma vez que, "na mesma configuração histórica em que se produz a alienação, produz-se a indignação, o protesto, a emancipação". (Ianni, 2000: 274).

Tal conjuntura se dá porque as redes sociais não são estruturas fixas; modificam-se com o tempo através de diversas dinâmicas. Tais dinâmicas têm como pano de fundo os padrões de interação, ou de comunicação, que resultam nos padrões de rede que se constituem em: cooperação, competição e conflito. (Recuero, 2009). A cooperação é o processo formador das estruturas sociais. Sem cooperação, no sentido de um agir organizado, não há sociedade. A cooperação pode ser gerada pelos interesses individuais, pelo capital social envolvido e pelas finalidades do grupo. Entretanto, é essencial para a compreensão das ações coletivas dos atores que compõem a rede social. A competição é reconhecida por Ogburn e Nimkoff (1975: 238 *apud* Recuero, 2009: 81) como "a forma fundamental de luta social". A competição compreende a luta, mas não a hostilidade, característica do conflito. A competição pode, por exemplo, gerar cooperação entre os atores de uma determinada rede, no sentido de tentar suplantar os atores de outra. O conflito, de outro lado, pode gerar hostilidade, desgaste e ruptura da estrutura social. Muitas vezes, é associado à violência e à agressão. Para que exista a competição, não é necessário um antagonismo concreto, enquanto no conflito, sim. (Recuero, 2009). A cooperação, a competição e o conflito não são, necessariamente, processos distintos e não relacionados. São, sim, fenômenos naturais emergentes das redes sociais.

Uma das dinâmicas esperadas em grupos sociais é sua capacidade de agregar mais pessoas e de que pessoas também rompam com o grupo. Essa dinâmica é referida, pelos estudiosos das redes, como clusterização. Holland (1996 *apud* Recuero, 2009) também prevê a agregação como uma propriedade dos sistemas complexos, necessária à sua evolução, já que permite que as características do sistema sejam passadas adiante pelos seus agentes. A clusterização depende, em parte, também dos conectores, que são indivíduos que possuiriam muito mais conexões com outras pessoas do que a média do grupo. Todas as redes sociais possuem conectores, componente extremamente importante das redes sociais. São eles que criam tendências e modas, fazem negócios importantes, difundem boatos etc. Esses conectores teriam um papel fundamental na topologia da rede, porque seriam os grandes responsáveis pelo espalhamento das informações em um determinado grupo. (Recuero, 2009).

Na outra ponta na dinâmica da clusterização, existe a ruptura, que é também uma dinâmica esperada em redes sociais onde o conflito prolifere. A ruptura pode ser gerada a partir do conflito, este, por sua vez, surge a partir de um desgaste ou desagregação. A ruptura, explica Recuero (2009), também pode existir de modo natural, pois haveria um número máximo de conexões que um nó conseguiria suportar.

Os conceitos de adaptação e auto-organização também são importantes para compreensão das redes sociais. Entre o caos e a ordem das redes, a dinâmica de auto-organização é particularmente exemplificada em situações de conflito dentro de grupos ou comunidades *online*. Parsons (1969, *apud* Recuero, 2009) vê a adaptação como um dos principais problemas que necessitam ser resolvidos pelo sistema social. Para ele, a construção da estrutura básica de papéis e de comportamento do sistema social, tem como função a resolução desses problemas de adaptação. O conceito de adaptação é diretamente relacionado ao de auto-organização, uma vez que faz parte do processo de adaptação e auto-organização.

Diante do esforço de tentar apontar a composição estrutural das redes sociais, é possível ainda mostrar como tais redes podem ser observadas operacionalmente pelo pesquisador. O primeiro nível de aspectos se refere aos tipos das redes. Recuero (2009) divide as redes sociais na internet em dois tipos: redes emergentes e redes de filiação ou associativas. As redes emergentes são aquelas que, como o nome indica, se configuram através das interações efetivas e mútuas entre os atores. São redes cujas conexões entre os nós emergem através das trocas sociais realizadas pela interação social e pela conversação através da mediação do computador, por isso as redes de filiação são redes predominantemente descentralizadas. É o exemplo de alguns grupos formados através do Facebook.

Uma rede é emergente porque é constantemente modificada e reconstruída através das trocas sociais. E apesar de serem comumente pequenas, devido ao comprometimento e ao tempo necessário para que as relações efetivamente se constituam por meio da troca de comentários, as topologias das redes emergentes mostram *clusters* – grupos – altamente conectados, formando grupos com grande quantidade de laços sociais entre os nós.

As redes associativas, por outro lado, são conhecidas como redes de dois modos, pois são analisadas e mensuradas através de duas variáveis: além dos atores-indivíduos, são observados também os eventos – elementos de conexão de um conjunto de atores. Sendo assim, estas redes são constituídas de dois tipos de nós: os atores e os grupos. Esses nós interagem por conexões de pertencimento.

Diferentemente das redes emergentes, a estrutura das redes associativas não parte dos laços sociais entre seus membros, mas permite que as pessoas interajam e que estes laços sejam construídos. Portanto a relação que define este tipo de rede é a relação de pertencimento, descolada de qualquer tipo de interação. Estas redes derivam das conexões estáticas entre os atores, ou seja, das interações reativas[16], que possuem um impacto na rede social. São redes forjadas através de mecanismos de filiação ou associação dos *sites* de redes sociais, tendo como exemplo as listas de amigos do Facebook. Neste caso, percebe-se que não há, neste tipo de rede, como premissa a interação social, sendo, pois, meras adições de outros atores sociais à rede.

É importante que deixemos claro que embora os *sites* de redes sociais atuem como suporte para as interações que constituirão as redes sociais, eles não são, por si, redes sociais. Eles podem apresentá-las, auxiliar a percebê-las, mas é importante salientar que são, em si, apenas sistemas. São os atores sociais, que utilizam essas redes, que constituem a rede social. (Recuero, 2009).

Assim, *sites* de redes sociais compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores. São *sites* cujo foco principal está na exposição pública das redes conectadas aos atores, ou seja, cuja finalidade está relacionada à publicização dessas redes. É o caso do Facebook, do Linkedin[17] e vários outros. São sistemas onde há perfis e espaços específicos para a publicização das conexões com os indivíduos. "Em geral, esses *sites* são focados em ampliar e complexificar essas redes, mas apenas nisso. O uso do *site* está

[16] Conceito discutido no Capítulo 2.
[17] Linkedin é uma rede de negócios fundada em Dezembro de 2002 e lançada em 5 de Maio de 2003. É comparável a redes de relacionamentos, e é principalmente utilizada por profissionais.

voltado para esses elementos, e o surgimento dessas redes é consequência direta desse uso". (Recuero, 2009: 104).

Para Boyd e Ellison (2007) *sites* de redes sociais são sistemas que permitem, primeiramente, a construção de uma persona através de um perfil ou página pessoal; a interação através de comentários e, por fim, a exposição pública da rede social de cada ator. Os *sites* de redes sociais seriam uma categoria do grupo de softwares sociais que, por sua vez, seriam programas com aplicação direta para a comunicação mediada por computador. A grande diferença entre *sites* de redes sociais e outras formas de comunicação mediada pelo computador reside na forma como permitem a visibilidade e a articulação das redes sociais, a manutenção dos laços sociais estabelecidos no espaço *off-line*. Esta talvez, seja uma das principais razões para adesão ao Facebook: a manutenção dos contatos já existentes e a solidificação de outras relações que de outro modo se perderiam. (Amante, 2014).

Por fim, as relações que os indivíduos estabelecem nos espaços virtuais de interação, como é o caso das redes sociais, podem desenvolver e expressar formas surpreendentes de sociabilidade, emancipação e transparência. O saber informacional constitui, assim, um elo entre o indivíduo e o conhecimento. Diante desta constatação, passa a ser imprescindível compreender como as redes sociais contemporâneas contribuem para uma sociabilidade de onde emerge novas formas de aprender e de conhecer para além dos espaços formais de educação. Para tanto, tomaremos como foco nesta pesquisa o Facebook, rede social mais popular no Brasil e com o maior número de usuários.

1.4.1 Facebook: a reconfiguração do cenário para consumo e partilha de informação

Como afirmamos anteriormente, o surgimento das redes sociais *online* aconteceu na década de 1990. Esses canais de comunicação na *web* tinham como proposta inicial, não só a troca de mensagens, como também o compartilhamento de arquivos através da troca de *e-mails*. Atualmente é possível encontrar dezenas de *sites* que têm por finalidade a formação de redes sociais *online*, o Facebook é um deles.

Inicialmente chamado de "The Facebook", o sistema foi criado em 2004, pelos estudantes Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin, Chris Hughes e Mark Zuckerberg, todos estudantes da Universidade de Harvard, na região de Boston, Estados Unidos, e tinha como objetivo construir uma rede de contatos entre os alunos da instituição. O *site* foi elaborado com base nos *facebooks*, que são os primeiros registros dos estudantes que ingressam naquela

instituição. De início, sua função era restrita para universitários daquele estabelecimento, depois se expandiu ganhando cada vez mais espaço e adesão do público, de empresas, de instituições públicas e privadas etc., chegando a países vizinhos e a outros continentes. No ano de 2006 o "The Facebook" virou Facebook e passou a permitir anúncios publicitários e o acesso a qualquer pessoa que tivesse acesso à internet. No Brasil, o Facebook se popularizou em 2011, com a criação de um escritório em São Paulo. Atualmente está entre as redes mais acessada do país.

Para entrar no Facebook, é preciso fazer um cadastro que é realizado por meio de uma conta de *e-mail* e de uma senha pessoal. Ao ingressar o usuário recebe uma solicitação para que crie um perfil, inserindo dados pessoais como: nome; local de residência, de nascimento, de trabalho, de estudo; escolaridade, estado civil, idiomas que fala, ideologia política, atividade prediletas, orientação religiosa, números de telefone, entre outros. Alguns desses dados não precisam obrigatoriamente serem preenchidos para conseguir uma conta da rede social. Assim como o cadastro de novos estudantes da Universidade de Havard, o perfil neste *site* se constitui como uma identificação dos indivíduos por meio de características distintas e de reconhecimento, os quais, na rede, servem também para que cada usuário possa interagir e localizar os demais membros. (Rosa e Santos, 2013).

Os perfis e as interações que acontecem entre os usuários tornam-se públicos ou semipúblicos, dependendo do nível de exposição deles na internet, o que permite o acesso, ainda que parcial, de qualquer usuário cadastrado no Facebook a essas informações. Entre as inovações que fizeram com que o Facebook se destacasse dos demais *sites* de relacionamento já existentes, estava à possibilidade dos próprios usuários criarem aplicativos para o sistema e o fato de ser considerado mais privado. (Recuero, 2009).

No *site*, os temas dos textos compartilhados entre os usuários, em geral, falam sobre a vida pessoal, social e profissional dos indivíduos ou revelam a admiração do usuário por algum tema cultural, artístico, político, religioso entre outros. Seus amigos e seguidores podem interagir e complementar o conteúdo com opiniões sobre o que foi dito. No modelo editorial que se constrói no Facebook o controle da qualidade da informação não é feito, a priori, por um sistema de seleção editorial certificado, mas por um controle a posteriori da seleção feita pelos leitores que diante do conteúdo produzido, podem curtir, comentar e compartilhar o material ou, simplesmente, consumir o conteúdo sem realizar qualquer ação, é o que chamamos de audiência invisível, já discutida no tópico anterior. Combès e Kocergin (2009) afirmam que:

> A exploração das "redes sociais" pelos sites como Wikipédia, Digg e Facebook questiona o processo de autoprodução e auto-organização através de uma repartição horizontal e não mais vertical. Novas ferramentas de fidelização e de qualificação dos conteúdos e dos usuários-atores são constantemente pesquisadas. Os coletivos trazem mais fatos da atualidade, mais informações e verificações a partir de uma lógica de auto-regulação coletiva.

É esta ideia de coletividade apontada pelas autoras acima que faz da ferramenta uma alternativa à socialização do saber. A interação no Facebook surge essencialmente pelos comentários e curtidas nas postagens, pela participação em grupos de discussão ou pelo uso de aplicações e jogos. É um espaço de encontro, partilha e discussão de ideias. Esta rede social proporciona ferramentas e aplicações que permitem aos utilizadores comunicar e partilhar informação, (adicionar fotografias, vídeos, comentários, ligações, enviar mensagens, integração com outros *websites*, dispositivos móveis, aplicações de *e-mail*, RSS[18] e outras tecnologias), assim como controlar quem pode acessar a informação específica ou realizar determinadas ações. O Facebook também permite agregar conteúdo de qualquer *site* da *web*, sem a necessidade, muitas vezes, de irem diretamente nas páginas para visualizarem vídeo, fotos, etc.

Tais características do Facebook revelam o espírito de plataforma aberta e acessível. Assim, além de permitir a interação entre as pessoas através das mais variadas ferramentas (*chats*, comentários, curtidas), a rede social constitui-se como um grande repositório dos serviços e conteúdos da *web*, que é de grande utilidade, considerando que um membro pertencente a esta rede tem à sua disposição um grande número de informações num só espaço *web* e, mais ainda, com facilidade de navegação e acesso.

Para Moreira e Januário (2014) tais características podem facilitar a emergência de práticas de aprendizagem, uma vez que estes ambientes são sustentados pela coletividade e pela intensa troca de informações:

> Assim, e sendo as redes sociais espaços coletivos e colaborativos de comunicação e de troca de informação, podem facilitar a criação e desenvolvimento de comunidades de prática ou de aprendizagem desde que exista uma intencionalidade educativa explícita. Estas comunidades virtuais têm-se afirmado como uma importante alternativa à aprendizagem e aos contextos organizacionais tradicionais e, ao serem suportadas pelas tecnologias, tornaram-se mais visíveis na atualidade. Representam ambientes intelectuais, culturais, sociais e psicológicos que facilitam e sustentam a aprendizagem, enquanto promovem a interação, a colaboração e o desenvolvimento de um sentimento de pertença dos seus membros. (Moreira e Januário, 2014: 74)

Diante do exposto, o Facebook surge como um ambiente para troca e compartilhamento de conteúdo, que pode favorecer o processo de aprendizagem, diante de um

[18] RSS significa Rich Site Sumary ou Really Simple Syndication, é um formato que permite distribuir o conteúdo de um *site* de uma forma padronizada que permite que ele seja lido em diversos leitores de notícias.

cenário interativo pedagógico comunicacional. Tal rede possibilita que professor e aluno utilizem diferentes possibilidades de consumo e compartilhamento de informações instaurando uma forma inovadora de convivência e aquisição de conhecimento. Com isso Behrens (2005: 68) afirma:

> O processo de mudança paradigmática atinge todas as instituições e em especial a educação e o ensino nos diversos níveis, inclusive e principalmente nas universidades. O advento dessas mudanças exige da população uma aprendizagem constante. As pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários.

Os *sites* de rede social parecem contribuir para a emergência desse cenário que vislumbra o consumo de informação cada vez mais individualizado atendendo as necessidades mais particulares. A aprendizagem constante citada pela autora, faz parte desse cenário de transformação não só das formas de aprender, mas da própria experiência humana. As redes sociais parecem chamar de uma forma sedutora as pessoas para participação, para colaboração, para o compartilhamento e consumo de informações, estas, por sua vez, são envolvidas nas malhas da rede, favorecendo o caráter criativo das novas experiências de aprendizagem, ao mesmo tempo abrindo-se para as novas chances e desafios colocados à nossa frente enquanto seres interativos, aos quais as relações sociais representam abertura vital para o que nós chamamos de vida em sociedade.

1.4.1.1 Os coletivos do Facebook[19]: os grupos como ambientes de conexão

De acordo com a própria página do Facebook, os grupos são espaços que facilitam a conexão com coletivos específicos de pessoas, como familiares, colegas de equipe ou de trabalho. Eles são ambientes onde se pode compartilhar atualizações, fotos ou documentos, além de enviar mensagens a outros membros do grupo.

Quando da criação de um grupo, deve-se selecionar uma das três opções de privacidade: Público, Fechado e Secreto. A tabela abaixo mostra quem pode entrar nesses grupos e o que as pessoas podem ver neles.

[19] Item escrito tomando como base as próprias informações disponibilizadas no Facebook em 12 de novembro de 2015.

Tabela 3
Opções de privacidade dos grupos no Facebook

	Público	**Fechado**	**Secreto**
Quem pode entrar?	Qualquer um pode participar ou ser adicionado ou convidado por um membro	Qualquer um pode pedir para participar ou ser adicionado ou convidadopor um membro	Qualquer um, mas a pessoa deve ser adicionada ou convidadapor um membro
Quem pode ver o nome do grupo?	Qualquer pessoa	Qualquer pessoa	Membros atuais e ex-membros
Quem pode ver quem está no grupo?	Qualquer pessoa	Qualquer pessoa	Somente os membros atuais
Quem pode ver a descrição do grupo?	Qualquer pessoa	Qualquer pessoa	Membros atuais e ex-membros
Quem pode ver as marcações do grupo?	Qualquer pessoa	Qualquer pessoa	Membros atuais e ex-membros
Quem pode ver o que os membros publicam no grupo?	Qualquer pessoa	Somente os membros atuais	Somente os membros atuais
Quem pode encontrar o grupo na pesquisa?	Qualquer pessoa	Qualquer pessoa	Membros atuais e ex-membros
Quem pode ver histórias sobre o grupo no Facebook (como no Feed de Notícias e na pesquisa)?	Qualquer pessoa	Somente os membros atuais	Somente os membros atuais

Fonte: https://www.facebook.com/help/220336891328465

Para participar de um grupo é necessário que se localize o grupo na ferramenta de busca do Facebook ou quando localizar um grupo no perfil de alguém clicar no ícone Participar do Grupo. É necessário aguardar um administrador do grupo aprovar a solicitação, ou dependendo da configuração do grupo também pode ser adicionado por um amigo que já seja membro. Alguns grupos do Facebook são Secretos e podem não ser exibidos em resultados de pesquisas. Neste caso, é preciso que alguém adicione o membro para que ele possa visualizar, pois os grupos Secretos não aparecem nas buscas.

Cada pessoa pode participar de até 6000 grupos, ou seja, é um número muito grande e muito difícil de ser atingido por qualquer pessoa. Nos grupos é possível: publicar uma atualização, adicionar fotos ou vídeos; fazer uma pergunta; carregar um arquivo. Nas publicações é possível incluir a localização e marcar outros membros do grupo.

Os membros do grupo são notificados sobre todas as novas publicações do grupo, a menos que eles optem por ajustar suas configurações pessoais de notificação. Se a privacidade do grupo for configurada como Fechado ou Secreto, somente os membros poderão ver as publicações.

As mensagens e publicações em grupos com menos de 250 pessoas são marcadas como "vistas" depois que os membros as visualizaram. Se o seu grupo atingir ou ultrapassar 250 membros, não será mais possível ver quem visualizou mensagens e publicações. Porém, saber que as pessoas visualizaram a publicação de um grupo nem sempre significa dizer que eles tiveram a oportunidade ou quiseram ler com atenção.

Muitas vezes os grupos ficam bastante movimentados e não raro se perde o assunto, mensagem ou publicação que foi vista a dois, três dias, ou uma semana atrás. Neste caso, para pesquisar por publicações em um grupo é necessário clicar no ícone Pesquisar Neste Grupo na coluna da esquerda, inserir os nomes ou palavras-chave que aparecem na publicação ou nos comentários da publicação que está pesquisando e então escolher entre as publicações que aparecem no resultado da pesquisa.

Para sair de um grupo, é preciso clicar em Entrou na foto de capa do grupo e selecionar Sair do Grupo no menu suspenso. Ao sair de um grupo os membros não são notificados, mas é removido da lista de membros, o grupo será retirado da lista de grupos e não é possível mais receber notificações do grupo. As pessoas também não poderão mais ver quando você visualizou uma publicação de grupo, mesmo se visualizou a publicação antes de sair do grupo.

O Facebook exclui automaticamente os grupos que não possuem membros. O criador do grupo pode excluí-lo removendo todos os membros e, em seguida, a si mesmo. Porém, as pessoas que não foram o primeiro administrador e criador do grupo, não poderá excluí-lo, a menos que o criador do grupo tenha saído voluntariamente.

Segundo a própria página do Facebook, as páginas e os grupos abertos possuem muitas semelhanças, mas existe uma diferença entre ambos que é fundamental: a participação das pessoas. Um grupo seria mais focado na discussão, na troca de ideias e informações, sendo fundamental a participação de todos. A página, por sua vez, é mais um local onde o

administrador da página compartilha informações, e as pessoas que a curtem lêem estas publicações, curtem, comentam, mas quem controla as publicações é o administrador da página. A página pode ser configurada para aceitar publicações de usuários, mas mesmo assim a estrutura dela é mais para um painel de informações do que um fórum de discussão.

2. Interação e sociabilidade nas redes sociais *online*: a construção de novos contextos nos ambientes acadêmicos

2.1 Interfaces da interação: a conectividade como forma de viver o coletivo

Os processos de interação social durante boa parte da história da humanidade foram face a face. Os indivíduos se relacionavam, principalmente, a partir da aproximação física e do intercâmbio de formas simbólicas. As tradições orais dependiam de contínuos processos de renovação através de histórias e relatos feitos em contextos de interação face a face. Esse modelo de interatividade pode ser entendido como direto, com reciprocidade entre fala e escuta diante dos interlocutores. Nesse padrão encontra-se como características marcantes à reciprocidade imediata e, como lembra José Luiz Braga:

> O processo é redirecionável em andamento, com uma construção em tempo real das trocas, na dependência sucessiva das reações e respostas entre interlocutores. Um forte componente destas trocas é a implicitação – viabilizada e solicitada por compartilhamento de saberes e de experiência local comum, de cumplicidades e de tensões vividas. (Braga, 2001: 110)

Tal conjuntura interativa limitava territorialmente as tradições, uma vez que sua transmissão dependia de uma relação face a face que, por sua vez, exigia o deslocamento físico dos indivíduos de uma ambiente para outro. Esse modelo de interatividade pode ser entendido como simétrica, pois toda fala, específica de uma conversação, pode seguir de outra

fala, do interlocutor, a toda fala se corresponde uma escuta, e os interlocutores dispõem essencialmente dos mesmos recursos, fala e escuta, para dar andamento a interação. Porém, não se pode deixar de lembrar que em uma sociedade também se constrói interações assimétricas, é o caso, por exemplo, da interação entre paciente e psicoterapeuta, onde, geralmente, predomina a fala de um em detrimento da do outro. Com isso, não se pode chegar à conclusão de que há algo de negativo ou positivo em interações simétricas ou assimétricas, são situações diferentes e que ocorrem em situações de interação concreta, são interações que se pautam em relações hierárquicas, sobrepostas a partir de critérios tais como: classe social, profissão, faixa etária etc.

O desenvolvimento dos meios de comunicação reconfigurou profundamente este cenário. Para além da criação de novas possibilidades de transmissão de informação, os meios de comunicação instituíram novas formas de interação e de relacionamentos sociais, baseados numa complexa reorganização de padrões de interação através do espaço e do tempo. Na tentativa de desvendar este novo cenário comunicacional John B. Thompson explora os tipos de situação interativa criados pelo uso dos meios de comunicação que ele chama de interação face a face, interação mediada e quase-interação mediada. (Thompson, 1998).

De acordo com Thompson (1998), a interação face a face acontece em um contexto de co-presença; os participantes estão imediatamente presentes e partilham um mesmo sistema referencial de espaço e tempo. Esse tipo de interação tem um caráter dialógico, no sentido de que o fluxo de comunicação vai e volta. Ela também possibilita o emprego de uma multiplicidade de deixas simbólicas (gestos, entonação de vós, sorrisos etc.) para a transmissão das mensagens, assim como estas deixas, por sua vez, dependem da interpretação de quem está do outro lado do processo.

As interações mediadas, segundo o autor, são aquelas que acontecem por meio de cartas, conversas telefônicas, *chats*, *e-mails* etc. Este tipo de interação implica o uso de um meio técnico (papel, fios elétricos, ondas eletromagnéticas etc.) que possibilita a transmissão da informação e conteúdo simbólico para indivíduos situados remotamente no espaço e/ou no tempo. Diferentemente da interação face a face que acontece em um contexto de co-presença, os participantes de uma interação mediada podem estar em contextos espaciais e temporais distintos, o que implica um certo estreitamento na possibilidade de deixas simbólicas:

> Ao estreitar o leque de deixas simbólicas, as interações mediadas fornecem aos participantes poucos dispositivos simbólicos para a redução da ambiguidade na comunicação. Por isso as interações mediadas têm um caráter mais aberto do que as interações face a face. Estreitando as possibilidades de deixas simbólicas, os indivíduos têm

> que se valer de seus próprios recursos para interpretar as mensagens transmitidas. (Thompson, 1998: 79).

O terceiro tipo de interação levantado por Thompson (1998), a quase-interação mediada, faz referências as interações que são estabelecidas pelos meios de comunicação de massa. Diferente das outras duas formas de interação, face a face e mediada, onde os participantes são orientados para outros específicos, para quem produzem ações, afirmações etc., na quase-interação mediada, as formas simbólicas são produzidas para um número indefinido de receptores potenciais. Outra diferença reside no fato de que enquanto as duas primeiras formas de interação são dialógicas, esta última é monológica, ou seja, o fluxo da comunicação é predominantemente de sentido único. É assim que o termo se justifica, pois apesar de não ter reciprocidade como as outras formas de interação, não obstante é uma forma de interação, pois cria um certo tipo de situação social na qual os indivíduos se ligam uns aos outros num processo de comunicação e intercâmbio simbólico.

Tabela 4
Tipos de interação por E. P. Thompson

Características interativas	Interação face a face	Interação mediada	Interação quase mediada
Espaço-tempo	Contexto de co-presença; sistema referencial espaço-temporal comum	Separação dos contextos; disponibilidade estendida no tempo e no espaço	Separação dos contextos; disponibilidade estendida no tempo e no espaço
Possibilidade de deixas simbólicas	Multiplicidade de deixas simbólicas	Limitação das possibilidades de deixas simbólicas	Limitação das possibilidades de deixas simbólicas
Orientação da atividade	Orientada para outros específicos	Orientada para outros específicos	Orientada para um número indefinido de receptores potenciais
Dialógica/monológica	Dialógica	Dialógica	Monológica

Fonte: Thompson, 1998: 80

Thompson (1998) afirma que a distinção desses três tipos de interação não implica que as situações interativas sempre devam coincidir com um dos três modelos. Para ele, muitas das interações que se desenvolvem no fluxo da vida diária podem envolver uma mistura de diferentes formas de interação.

Com esta distinção é possível compreender que o autor caracteriza a interação como um tipo de atividade social que envolve a produção, transmissão e recepção de formas simbólicas e implica a utilização de recursos de vários tipos. O uso dos meios de comunicação implica a criação de novas formas de ação e de interação no mundo social, novos tipos de relações sociais do indivíduo com os outros e consigo mesmo.

A análise de Thompson não aborda os meios apenas no tocante à transmissão ou irradiação, mas procura pensá-los em suas capacidades de mediar a comunicação. Sua argumentação interessa particularmente a este trabalho na medida em que destoa do discurso tecnicista majoritário nas discussões sobre interação mediada, já criticada por autores como Alex Primo (2011).

Alex Primo, pesquisador e professor brasileiro, se dedicou na sua tese de doutorado em Informática na Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao estudo da interação em ambientes informáticos. No texto, ele cita que em 1988, Sheizaf Rafaeli, já advertia que, apesar de muito usado, o termo interatividade ainda não havia sido propriamente definido e, apesar da sua popularidade e excesso de definições e tipologias no meio acadêmico, o conceito vinha sendo usado para abarcar uma grande gama de fenômenos, correndo o risco de nada representar. (Primo, 2003).

Entre os motivos para tal imprecisão o autor aponta a ênfase na performance do computador uma vez que, como a interação mediada por computador depende de fatores tecnológicos, e como esse contexto interativo apresenta especificidades singulares decorrente desses fatores, muitos estudos dedicam grande parte da atenção às questões de infraestrutura informática, deste modo, muitas discussões acabam por tratar a interação mediada por computador de forma excessivamente tecnicista, sobre tal problema o autor alerta:

> Reduzir a interação mediada por computador em contextos que vão além da mera transmissão de informações (como a educação a distância), tais discussões tecnicistas são insuficientes. Reduzir a interação a aspectos meramente tecnológicos, em qualquer situação interativa, é desprezar a complexidade do processo de interação mediada. É fechar os olhos para o que há na frente do computador. Seria como jogar futebol olhando apenas para a bola, ou seja, é preciso que se estude não apenas a interação com o computador, mas também a interação através da máquina. (Primo, 2011: 30-31)

Exemplificando tal preocupação, trazemos a visão de Andrew Lippman, diretor do Media Lab do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) que, ainda nos anos 80, apresentava uma definição de interatividade que contemplava a expectativa acima: “Atividade mútua e simultânea da parte de ambos participantes, normalmente trabalhando em prol de um objetivo, mas não necessariamente”. (*apud* Primo, 2011: 31). Para Lippman, um sistema pode ser chamado de interativo quando as seguintes características estão presentes: interruptabilidade (se refere à capacidade de cada um dos participantes interromper o processo); granularidade (refere-se ao menor elemento após o qual pode se interromper, em uma conversa, poderia ser uma frase ou uma palavra, no cinema poderia ser uma cena, um plano); degradação graciosa (refere-se ao fato do sistema não ter resposta para uma

indagação, mas prevê uma ação para não deixar o participante perdido); não *default* (princípio que permite a liberdade dos participantes, uma vez que prevê que o sistema não deve forçar uma direção a ser seguida pelos participantes). Um olhar atento as proposições de Lippman, fica perceptível as suas pretensões de tentar simular certas características da interação humana enquanto se espelha deficiências da máquina. Seus estudos, posteriormente, passou a desviar seu interesse da máquina para as pessoas.

Seguindo o raciocínio de Lippman, trazemos Sérgio Bairon que em 1995 em seu livro Multimídia, definiu interação como: "Por interativo podemos entender todo sistema de computação onde se manifesta um diálogo entre usuário e a máquina". (Bairom *apud* Primo, 2011: 45). Na citação podemos perceber o viés tecnicista do autor ao eleger como interativo apenas o trabalho entre homem e máquina.

Os autores acima apenas exemplificam um problema que Primo (2011) tenta solucionar: buscar clareza para o termo interatividade, se libertando do viés tecnicista que dominou boa parte dos estudos. Para tanto, o autor realizou uma intensa pesquisa sobre o conceito, mapeando uma larga gama de teóricos que encararam e encaram o uso da interação como guia para as pesquisas que abordam as relações sociais mediadas por computador e outros suportes que mediam as trocas de informações interpessoais

Na tentativa de buscar caminhos que solucionem o problema epistemológico que envolve o conceito interação, o autor propõe a construção de uma abordagem sistêmico-relacional. A partir da análise dos diferentes modos de interação mediada por computador, vista sob as ações e relações entre os envolvidos no processo, Primo (2011) vai defender uma nova tipologia: interação mútua e interação reativa.

Machado (1990), a partir de Raymond Williams, aponta para a necessidade de se distinguir os sistemas interativos daqueles meramente reativos. Um sistema interativo deveria dar total autonomia ao espectador, enquanto os sistemas reativos trabalhariam com uma gama pré-determinada de escolhas.

> Boa parte dos equipamentos hoje experimentados ou já comercializados como interativos são, na verdade, apenas reativos. Os videogames, por exemplo, solicitam a resposta do jogador/espectador (resposta inteligente em alguns casos; resposta mecânica na maioria dos outros), mas sempre dentro de parâmetros que são as 'regras do jogo' estabelecidas pelas variáveis do programa. Isso quer dizer que nas tecnologias reativas não há lugar propriamente a respostas no verdadeiro sentido do termo, mas a simples escolhas entre um conjunto de alternativas preestabelecidas. (Machado, 1990: 26).

Para Williams, a questão da interatividade deveria possibilitar a resposta autônoma, criativa e não prevista da audiência. Dessa forma, poderia se chegar a um novo estágio onde as figuras dos polos emissor e receptor seriam substituídas pela ideia mais estimulante de agentes intercomunicadores. O uso do termo agentes para os envolvidos na relação interativa passa a ideia de ativos enquanto se comunicam. Assim, a comunicação é estabelecida com possibilidade de verdadeiro diálogo, não restrito a uma pequena gama de possibilidades reativas planejadas a priori.

Tomando esse entendimento, uma relação reativa não seria interativa. De fato, a primeira se caracteriza por uma forte roteirização e programação fechada que prende a relação em estreitos corredores, onde as portas sempre levam a caminhos já determinados à priori. A relação reativa seria, pois, por demasiado determinística, de liberdade cerceada.

A interação mútua e reativa sugerida por Alex Primo (2000) são apresentadas diante das seguintes dimensões:

a) Sistema: um conjunto de objetos ou entidades que se inter-relacionam entre si formando um todo;

b) Processo: acontecimentos que apresentam mudanças no tempo;

c) Operação: a produção de um trabalho ou a relação entre a ação e a transformação;

d) Fluxo: curso ou sequência da relação;

e) Throughput: o que se passa entre a decodificação e a codificação, inputs e outputs;

f) Relação: o encontro, a conexão, as trocas entre elementos ou subsistemas;

g) Interface: superfície de contato, agenciamentos de articulação, interpretação e tradução.

Quanto aos *sistemas* que compõem, Primo (2000) afirma que pode-se dizer que a interação mútua se caracteriza como um sistema aberto, enquanto a interação reativa se caracteriza como um sistema fechado. A interação mútua forma um todo global, não é composto por partes independentes; seus elementos são interdependentes. Onde um é afetado, o sistema total se modifica. Já os sistemas reativos fechados têm características opostas às relatadas anteriormente. Por apresentar relações lineares e unilaterais, o reagente tem pouca ou nenhuma condição de alterar o agente.

Quanto ao *processo*, a interação mútua se dá através da negociação. Já os sistemas interativos reativos se resumem ao estímulo-resposta. Na interação mútua, onde se engajam dois ou mais agentes, o relacionamento evolui a partir de processos de negociação. Nesta interação nunca qualquer resultado de processos de negociação pode ser previsto. Cada agente

é uma multiplicidade em evolução. E como a própria relação está em constante redefinição nenhuma relação pode se reduzir a um par perene e definido. Na outra ponta, as interações reativas têm seu funcionamento baseado na relação de um certo estímulo e de uma determinada resposta. Supõe-se nesses sistemas que um mesmo estímulo acarretará a mesma resposta cada vez que se repetir a interação. (Primo, 2000).

Quanto à *operação* desses dois tipos de interação, a mútua se dá através de ações interdependentes. Isto é, cada agente, ativo e criativo, influencia o comportamento do outro, e também tem seu comportamento influenciado. Isso também ocorre entre os interagentes e seu ambiente. Logo, a cada evento comunicativo, a relação se transforma. Já os sistemas reativos se fecham na ação e reação. Um pólo age e o outro reage. Uma vez estabelecida a hierarquia, ela passa a ser repetida em cada interação.

É importante frisar que para Alex Primo (2003), tanto o termo "receptor" quanto "usuário" são designações infelizes no estudo da interação. A proposta que ele defende é o abandono desses termos que denotam, para ele, ideias limitadas sobre o processo interativo. Diante da discussão ele prefere adotar o termo interagente, onde justifica sua escolha no fato de que ele emana a ideia de interação, ou seja, a ação (ou relação) que acontece entre os participantes. Interagente, pois, é aquele que age com outro.

Primo (2000) chama de *throughput* (que traduzindo de forma literal para o português seria algo como taxa de transferência) o processo que se passa entre uma ação e outra, ou entre uma ação e uma reação, ou, usando os termos do universo tecnológico, entre um *input* e um *output*. Para o autor, um diálogo de interação mútua não se dá de forma mecânica, pré-estabelecida. Cada mensagem recebida, de outro interagente ou do ambiente, é decodificada e interpretada, podendo então gerar uma nova codificação. Cada interpretação se dá pelo confronto da mensagem recebida com a complexidade cognitiva do interagente. Mesmo que ele perceba algo que não conhece, a confrontação se dá com aquilo que ele conhece. Nos sistemas abertos de comunicação humana o *throughput* afeta o *input* (entrada) em uma forma que o *output* (saída) jamais pode ser totalmente previsto. Por outro lado, o *throughput* em uma interação reativa é mero reflexo ou automatismo. Os processos de decodificação e codificação se ligam por programação:

> Da mesma forma que a perna de um paciente chuta o ar ao receber o estímulo de um martelo no joelho, sem que a ação do paciente seja voluntária ou consciente (ou mesmo o ato de caminhar que não exige que se mentalize "perna esquerda, perna direita..."), o computador reage sem interpretação aos estímulos de seus periféricos. Isto é, um sinal emitido através do teclado gera apenas uma reação que o programa determina. Não há uma seleção consciente, verdadeiramente inteligente, do computador. (Primo, 2000: 8-9).

Quanto ao *fluxo*, os sistemas de característica mútua se caracterizam por seu fluxo dinâmico e em desenvolvimento. Já o fluxo reativo se apresenta de forma linear e pré-determinada, em eventos isolados. O termo linear aqui é usado para falar do movimento de fluxo das informações e não em estrutura narrativa ou hipertextual. Neste caso é linear porque a mensagem é emitida pelo interagente pró-ativo e recebida pelo interagente reativo (que pode apenas reagir por *feedback*). Isto é, existe uma sequência definida de acontecimentos sucessivos. (Primo, 2000).

Quanto à *relação*, a interação mútua se vale da construção negociada, enquanto ela é causal na interação reativa. Por operar através de ação e reação, os sistemas reativos pressupõem a sucessão temporal de dois processos, onde um é causado pelo outro. Esse vínculo subentende uma causa e um efeito. Os sistemas reativos, sendo sistemas fechados e baseados em relações pré-determinadas, fundamentam-se em processos causais. Por outro lado, em sistemas de interação mútua a comunicação se dá de forma negociada, isto é, a relação é constantemente construída pelos interagentes. "Enfim, por ser um sistema aberto e por pressupor processos interpretativos (entre outros fatores), não se pode jamais pré-determinar que uma certa ação gerará determinado efeito. Logo a interação mútua é um processo emergente, isto é, ela vai sendo definida durante o processo". (Primo, 2000: 9). Por fim, pode-se dizer que os sistemas reativos se baseiam no objetivismo, enquanto os sistemas de interação mútua no relativismo.

Por fim, quanto à *interface*, sistemas interativos mútuos se interfaceiam virtualmente, enquanto os sistemas reativos apresentam uma interface potencial. Pode-se dizer que sistemas interativos mútuos cada interação é um complexo problemático, que motiva um conjunto de virtualizações que pode resultar em um sem número de atualizações, dependendo de uma série de fatores como cognição e contexto. Já em um sistema informático reativo, baseado na relação estímulo-resposta, e sendo um sistema fechado, cada estímulo é pensado e programado por antecedência para que certas respostas sejam apresentadas. (Primo, 2000).

Em muitos processos de comunicação é possível localizar tanto interações mútuas quanto reativas. Por exemplo em um chat ou rede social, ao mesmo tempo que se conversa com outra pessoa, também se interage com a interface do *software*, com o *mouse*, com o teclado etc.

Primo (2000) adverte que é preciso também prevenir que as dimensões aqui listadas não são necessariamente excludentes. Assim como outras podem ser agregadas, é preciso também perceber a relação entre elas. Deve-se entender que em cada uma delas muitos podem

ser os gradientes de variação. Isto é, a relação pode ser mais ou menos negociada, variando em intensidade. De outra forma, ocorreria o perigo de utilização de uma tipologia por demais rígida. Este é o caso da rede social em questão neste trabalho, uma vez que encontramos nela tanto a possibilidade de interações mútuas quanto reativas. A maior parte do movimento de tal rede se dá a partir da perspectiva da interação mútua, mas o seu sistema, assim como tantos outros sistemas, são baseados em interações reativas.

É importante deixar claro que o foco deste trabalho se limita as interações sociais, ou seja, aquelas construídas entre os atores sociais, com propósito de construir e dividir sentidos. No caso da proposta de Primo (2011) sobre interação mútua e reativa, é possível pensá-la tanto no âmbito das relações sociais como da interação com a máquina, por isso sua abordagem é indispensável neste trabalho. Diante disto, nossa atenção se volta para os processos que se dão a partir das conversações entre atores sociais.

Por fim, para L. Von Wiese (*apud* Simmel, 1983), os processos de interação ocorrem no desenvolvimento de uma cultura e são constituídos pela acumulação e pela continuidade:

> Os efeitos da interação humana se desenvolvem através do tempo em progressão quase geométrica. Qualquer contacto entre indivíduos é o ponto de partida para novos contatos sociais mais complicados. (Wiese *apud* Simmel, 1983: 216).

Para Wiese, a interação humana também se apresenta como um fenômeno social, motor que vai desenvolver todo um sistema de maior complexidade:

> O social envolve todas as manifestações e expressões da vida inter-humana. Esta sociologia deve basear-se na convicção de que grande parte do conteúdo da vida humana não consiste nas atividades individuais psíquicas nem físicas, nem tampouco a soma das mesmas, mas nas influências mútuas entre os homens, e nas relações de uma multidão de indivíduos. (Wiese *apud* Simmel, 1983: 216).

Assim, ao observar uma sociedade por um determinado ponto de vista percebe-se que ela comporta uma trama extremamente complexa de comunicações e entendimentos entre seus membros e organizações, que vai do diálogo entre pai e filho, até as composições mais complexas e burocráticas, passando ainda por quantidades cada vez maiores de indivíduos que recebem as mesmas informações em locais geograficamente cada vez mais distantes.

É evidente o fato de que a sociedade a cada instante é moldada por atos de comunicação. Nesse sentido, assevera Edward Sapir: "A sociedade é, portanto, apenas aparentemente uma soma estática de instituições sociais; na realidade é ela diariamente estimulada e criadoramente renovada por atos individuais de natureza comunicativa, acarretando a participação dos homens nela". (Edward Sapir *apud* Cardoso e Ianni, 1983: 161).

Nesse contexto, a multiplicação das técnicas de comunicação possui uma carga de responsabilidade importante na história da civilização, pois ao aumentar o alcance das comunicações ela acaba por minimizar a importância da proximidade geográfica gerando, em contrapartida, um aumento no fluxo e na capacidade de comunicação e, consequentemente, de interação.

2.1.1 As conversações em rede: estratégia de conexão para construção da subjetividade

As redes sociais virtuais, como vimos, são estruturas de agrupamentos humanos constituídos pelas interações que, por sua vez, constroem os grupos sociais. Essas redes são modificadas, reestruturadas e transformadas pela mediação da tecnologia e, principalmente, pela apropriação delas para a comunicação. Assim, na base das redes sociais da internet estão as interações que se dão, em grande parte, a partir das conversações.

Os espaços conversacionais, ou seja, os espaços de interação, se constituem como ambientes de conversas públicas e coletivas que hoje influenciam a cultura, constroem fenômenos, espalham informação, debatem e organizam protestos, criticam e acompanham ações políticas e públicas. É nesse ambiente enredado de conversação que nossa cultura se reinventa, se reconfigura, se reconstrói.

Tal conjuntura demonstra que o computador conectado, mais do que uma ferramenta de trabalho e estudo, é uma ferramenta social, caracterizada, principalmente, pelos usos conversacionais. As práticas de conversação via computador são referidas na literatura dentro dos estudos da chamada Comunicação Mediada por Computador (CMC). Essa perspectiva abarca "todo um conjunto de práticas sociais decorrente das apropriações comunicacionais das ferramentas digitais e é discutida por diversos autores desde o princípio dos estudos a respeito do impacto do ciberespaço como ambiente comunicacional na vida social". (Recuero, 2014: 22).

A citação acima deixa claro que, apesar do termo indicar que a CMC acontece a partir de computadores, tais dispositivos não são os únicos suportes para esta comunicação, mas sim as ferramentas digitais que têm como espaço de fluxo o ciberespaço.

Para Baron (*apud* Recuero, 2014: 23) a CMC "é definida de modo amplo como quaisquer mensagens de linguagem natural que sejam transmitidas e/ou recebidas através de um computador. Falando de modo geral, o termo CMC se refere à linguagem natural escrita

enviada via internet". O conceito de Baron deixa de fora aspectos não escritos da CMC, como a linguagem oral e visual, assim sua visão é limitada.

Herring (*apud* Recuero, 2014) afirma que a CMC é a comunicação que se estabelece entre os seres humanos através da instrumentalidade dos computadores. Para a autora, a CMC não deve ser percebida apenas a partir das ferramentas, mas também a partir das relações que dali emergem, suscitando práticas sociais, que tomam forma a partir de linguagens.

Entendemos assim que a CMC não é influenciada apenas pelas suas ferramentas, mas é um produto da apropriação social gerada pelas ressignificações que são construídas pelos atores sociais quando se apropriam e fazem uso dessa ferramenta no seu cotidiano. Jones (*apud* Recuero, 2014) corrobora com o nosso entendimento quando entende que a CMC não é apenas constituída de um conjunto de ferramentas, mas é um motor de relações sociais, que não apenas estrutura essas relações, mas também proporciona um ambiente para que elas ocorram. "É na CMC que as relações sociais são forjadas pelas trocas de informações entre indivíduos e é principalmente através das conversações que essas práticas são reestruturadas". (Recuero, 2014: 24).

Com os avanços da Tecnologia da Informação e Comunicação o computador passou a dividir espaço com novos suportes e aparatos que, aliados as redes sem fio passaram a traçar novos contornos para a CMC. Isto se deve ao fato de que nos últimos anos o cenário das comunicações sofreu significativa mudança estrutural devido ao desenvolvimento tecnológico que contribuiu para o surgimento de um ambiente de convergência midiática e para a produção de conteúdos multimídia. Com a convergência digital, os dispositivos móveis conectados passaram a figurar entre os principais suportes de acesso e distribuição de conteúdo.

Convergência significa confluência, conjunção, união. No campo da comunicação midiática, convergência simboliza reunião de tecnologias, linguagens e empresas. Essas diferentes formas de confluência provocam alterações políticas, econômicas, sociais e culturais na comunicação midiática como um todo.

O termo convergência foi utilizado pela primeira vez por Nicholas Negroponte (1995) em uma palestra, onde defendeu que está associado com fusão das indústrias e de tecnologias de todos os segmentos de informação e comunicação. Ithiel de Sola Pool (1983) contribuiu para difusão do termo convergência ao introduzir a noção de que a fusão de tecnologias implica na alteração dos marcos regulatórios do setor e, consequentemente, na cultura política. Para Poll (1983) a tecnologia eletrônica estaria conduzindo todos os modos de

comunicação em um grande sistema. Roger Fidler (1997) concebeu a noção de midiamorforse com uma análise genealógica das mídias e de concepções originárias da biologia, na qual observa que as mídias estão em situação de interdependência. Bolter e Grusin (1999) formularam a ideia de remediação, a partir da qual explicaram como uma mídia interfere na outra e a que causou as modificações acaba sendo alterada também, ou seja, remediada.

Todos os autores citados acima contribuíram para os primeiros estudos sobre convergência, porém, para alguns estudiosos, a exemplo de Ramón Salaverría e García Avilés (2008), as primeiras análises sobre convergência nos meios de comunicação, aquelas situadas principalmente na década de 1980, possuíam um viés tecnicista, uma vez que percebiam as tecnologias digitais de produção e recepção como indutor, fator único e todo-poderoso de uma revolução na mídia.

Enquanto parte da literatura acadêmica ainda mostra certo viés determinista, hoje este poder, aparentemente absoluto da tecnologia, já é visto por alguns autores em um quadro mais amplo, onde fatores social, econômico e cultural também são relevantes. Henri Jenkins (2008) toma esta perspectiva a partir da indicação de três concepções que, segundo ele, integram o que ele chama de Cultura da Convergência, são eles: convergência das mídias, relacionada com a convivência dos distintos tipos de mídias; cultura participativa, compreendida como atividade da audiência em relação à produção e à circulação de conteúdos; inteligência coletiva, associada à potencialização dos saberes individuais por meio de comunidades virtuais.

Tais concepções integram o conceito de convergência que, como pode ser visto, está situado num cenário complexo, tendo como limiares: 1) o fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos; 2) à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e 3) ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam.

Tablets, wi-fi, ebooks, gadgets, notes e netbooks, Facebook, blogs, wikis, tweets, entre outras, são tecnologias inseridas no contexto da convergência das mídias, que têm como principais características: acesso imediato, interatividade, informação e compartilhamento de informações em tempo real. Neste caso, a convergência pode ser pensada a partir de um conjunto de possibilidades decorrentes da cooperação entre meios impressos e eletrônicos na distribuição de conteúdo multimídia por meio do uso de computadores e da internet. (Corrêa e Corrêa, 2007).

No meio deste fenômeno, diversos dispositivos de comunicação móvel surgiram com a proposta de agregar várias mídias em um único aparelho. Entre as características de tais instrumentos estão a mobilidade/portabilidade dos aparelhos; multi-funcionalidade e ubiquidade das conexões. Os dispositivos móveis podem ser designados como um computador de bolso, e habitualmente são equipados com uma pequena tela.

Entre os dispositivos móveis mais comuns no Brasil, os celulares figuram com uma grande vantagem em termos de adesão do público. Tais equipamentos atuam cada vez mais com a capacidade de agregar e oferecer diversas funções e, diante disto, deixou de ser um simples aparelho de transmissão de voz e passou a representar um dos principais aparelhos de recepção e difusão de conteúdo.

No país, o número de brasileiros com celular cresceu mais de 131% em oito anos. Durante o período de 2005 à 2013, o percentual de pessoas com celular avançou para 73,9 milhões. Os dados são do suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2013 sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[20].

De acordo com a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), o Brasil encerrou janeiro de 2015 com 281,7 milhões de linhas móveis em operação, adição de 973,6 mil na comparação com dezembro de 2014. São 1,3 linha por habitantes no país, conforme cruzamento de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que estimou uma população de 203,9 milhões de pessoas no Brasil. Os dados também revelam que existem 77,7 milhões de linhas móveis a mais do que habitantes[21].

A Veja Online, em junho de 2015, divulgou pesquisa que aponta que brasileiros começam a trocar a televisão por dispositivos móveis. A pesquisa de abrangência global foi feita pela consultoria Nielsen, em parceria com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), e comprovou que os brasileiros começam a seguir a tendência mundial de transição de telas: 52% dos entrevistados disseram preferir assistir a vídeos em dispositivos móveis, apesar de o meio mais utilizado ainda ser a televisão. Na análise mundial, a taxa foi de 59%. Apesar de a TV ainda ser o meio mais popular para consumir conteúdo de vídeo, mais da metade dos entrevistados diz preferir assistir essas atrações em celulares e tablets[22].

[20] Recuperado em 06 de julho de 2015 de ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso_a_internet_e_posse_celular/2013/pnad2013_tic.pdf. A medição foi a última realizada pelo órgão até esta data.
[21] Recuperado em 06 de julho de 2015 de http://acritica.uol.com.br/noticias/Brasil-telefonia_movel-celular-linhas-Anatel-Vivo-Oi-Claro_0_1316868320.html.
[22] Recuperado em 07 de julho de 2015 de http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/pesquisa-confirma-brasileiros-comecam-a-trocar-a-televisao-por-dispositivos-moveis/. A pesquisa foi feita entre agosto e setembro de 2014. Foram entrevistadas mais de 30 000 pessoas

Diante destes fatos, é impossível não concordar com Recuero (2014) quando atenta para a CMC como uma prática comunicativa que se dá a partir de ferramentas digitais no fluxo do ciberespaço. Não se pode dizer que tais práticas de comunicação são mediadas apenas por computador, tampouco que se dão apenas via este ou aquele dispositivo. Apesar do uso do termo CMC é importante frisar que em razão da convergência tecnológica, inclusive marcado pela convergência das mídias, o termo CMC será utilizado aqui para referenciar os processos de comunicação que têm a internet e os diversos dispositivos de comunicação como principal ponto e rota de circulação de dados.

As conversações mediada por tecnologias digitais se estabelecem de forma pública e privada. As conversações privadas são aquelas que acontecem em espaços delimitados, fechados, que envolvem apenas os atores que participam da interação e tais diálogos só aparecem para eles. É o caso das conversas que se dão a partir do aplicativo de mensagens Facebook Messenger. As conversações públicas são aquelas que podem ser vistas por outros atores que estejam vinculados a ferramenta, mesmo que não participe diretamente da conversa. (Recuero, 2014).

No Facebook é possível viver a experiência da conversação pública e privada. Porém a linha entre o público e o privado nas redes sociais virtuais é muito tênue, uma vez que o que está sendo dito em uma conversa, inicialmente privada, poderá ser compartilhada e se tornar pública. E isto é muito comum nos dias de hoje. Muitos usuários salvam, copiam páginas e compartilham conteúdos de pessoas que nem fazem parte do seu círculo social virtual. Este problema é decorrente das diversas conexões entre vários nós da rede. A partir do momento em que um ator aceita alguém na sua rede de contatos, tal conexão vai influenciar a rede social como um todo, pois outros conteúdos passam a chegar na sua rede, assim como seus conteúdos também passam a ganhar outros espaços.

Há ainda que se considerar, no caso das conversações públicas e em rede, a existência do que podemos chamar de audiência invisível. Fazer uma postagem em um *site* de rede social é como falar para uma audiência por trás de uma cortina. Apesar da lista de usuários ser conhecida, a audiência não é, isto porque o *feedback*, tais como comentários, curtidas, compartilhamentos, é o único termômetro que os usuários obtêm de sua audiência.

Desta forma, nem sempre tem-se o domínio do alcance do que é postado na rede social. A publicização da conversação dá visibilidade ao que é publicado e favorece que

em 60 países da Ásia, Europa, Américas e Ásia, todos com mais de 60% de sua população conectada, ou com pelo menos 10 milhões de indivíduos conectados à rede.

grupos diferentes participem da conversa. Tais práticas geram visibilidade das conversações ao mesmo tempo em que podem criar intersecções entre grupos que pensam de forma diferente (atores de redes sociais diferentes podem se manifestar de uma forma menos aceita pelo grupo original). A consciência da visibilidade dos conteúdos postados também podem gerar um certo silenciamento por parte de quem recebe os conteúdos, uma vez que algumas pessoas podem temer a forma como tal conteúdo seja recebido.

As redes sociais foram incrementadas, nos últimos anos, com a chegada da portabilidade dos dispositivos tecnológicos e das redes sem fio. O aumento de conexões resultantes da tecnologia móvel tem proporcionado diferentes oportunidades e desafios aos hábitos sociais, incluindo a interação. O acesso permanente com voz e dados tem aberto caminho para um novo manancial de distribuição e colaboração de informações em um contexto onde os aparelhos são "hiper-pessoais", pois eles são realmente usados por uma só pessoa, o que não ocorre necessariamente com o computador pessoal. À medida que esses aparelhos começam a incorporar mais funcionalidades, começam a se tornar mais parecidos com computadores. O acesso à internet passa a ser um dos principais canais de expansão da comunicação móvel e à medida que as redes de telefonia vão se expandindo, os custos começam a baixar com a escala do aumento de usuários o que pode favorecer a inclusão digital, uma vez que estes dispositivos são mais baratos e agregam muitas funções. (Pellanda, 2009).

2.2 A dinâmica social sob a lógica da sociabilidade

As interações e conversações em rede incrementam sociabilidade contemporânea. Isto porque boa parte dos processos interativos que se estabelecem na sociedade atual, se dão de forma mediada, sustentada pela tecnologia. Seja a partir do desktop, tablet, smartphone, notebook ou qualquer outro dispositivo conectado à internet, travam-se diálogos, formam-se comunidades, tomam-se decisões etc.. Não se pode negar que tais dispositivos complexificaram as redes de contatos e, consequentemente, as redes sociais dos seus usuários:

> O uso do e-mail aumenta a vida social com a família e os amigos, e amplia os contatos sociais gerais, após o controle de possíveis variáveis intervenientes que não o uso de e-mails. Um levantamento feito por Uslaner em 1999 (tal como citado por Di Maggio, Hargittai, Neuman e Robinson, 2001) mostrou que os usuários da Internet tendem a ter redes sociais maiores que os não-usuários. (Castells, 2003: 102).

Para Manuel Castells (2003) uma das coisas que pode ser dita diante da relação internet e sociedade é que a rede mundial de computadores parece ter um efeito positivo sobre a interação social, pois o contato com a rede tende a aumentar a exposição a outras fontes de informação. Não que o contato face a face tenha sido substituído pelo contato via computador, porém, a interação via internet parece favorecer uma manutenção dos contatos *off-line* além de criar outros laços.

O que percebemos é uma "apropriação cotidiana da técnica e a apropriação técnica do cotidiano". (Lemos *apud* Palácios, 1996: 92). Vivencia-se a fusão entre a técnica e a cultura, onde indivíduos se apropriam da técnica no seu cotidiano, ao mesmo tempo em que um cotidiano passa a existir nesta técnica.

> O sistema técnico deixa de ser pensado e vivenciado como um sistema isolado e separado da cultura cotidiana. A cibercultura questiona e desorganiza o modelo da clivagem entre cultura e técnica que caracterizou a Modernidade, forçando a abertura de outros olhares e a abertura de novos caminhos. (Palácios, 1996: 92).

Tal conjuntura se instaura dentro da cibercultura e parece confluir para o fenômeno que para André Lemos (2003), se dá a partir de três leis:

> Uma primeira lei seria a lei da Reconfiguração. Devemos evitar a lógica da substituição ou do aniquilamento. Em várias expressões da cibercultura trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes.
>
> A segunda lei seria a Liberação do pólo da emissão. As diversas manifestações socioculturais contemporâneas mostram que o que está em jogo como o excesso de informação nada mais é do que a emergência de vozes e discursos anteriormente reprimidos pela edição da informação pelos mass media. Assim chats, weblogs, sites, listas, novas modalidade midiáticas, e-mails, comunidade virtuais, entre outras formas sociais, podem ser compreendidas por essa segunda lei.
>
> A terceira lei é a lei da Conectividade. As diversas redes socio-técnica contemporâneas mostram que é possível estar só sem estar isolado. A conectividade generalizada põe em contato direto homens e homens, homens e máquinas mas também máquinas e máquinas que passam a trocar informação de forma autônoma e independente. Nessa era da conexão o tempo reduz-se ao tempo real e o espaço transforma-se em não espaço, mesmo que por isso a importância do espaço real, como vimos, e do tempo cronológico, que passa, tenham suas importâncias renovadas. (Lemos, 2003: 22).

Ou seja, com a emergência da cibercultura, novas formas de relacionar-se com o outro são constituídas. O indivíduo solitário conectado na rede não está mais isolado, está entremeado por discursos, culturas, sentidos que o interpelam e o constitui como sujeito do ciberespaço, da cibercultura. Tal dinâmica representada nestas leis, pode significar tão somente, uma mudança na forma e no conteúdo das trocas sociais.

Georg Simmel (1983), percebe a sociedade a partir do dualismo forma e conteúdo, sendo a forma os caminhos encontrados pelos indivíduos nas suas práticas de sociação e o conteúdo os aspectos da vida que se determinam a si mesmos. Assim, o conteúdo diria

respeito a matéria, a tudo o que está presente nos indivíduos sob a forma de impulso, interesse, propósito, inclinação, estado psíquico, movimento etc., ou seja, tudo o que está presente neles de maneira a iniciar ou mediar influência sobre os outros ou receber tais influências. A forma seria a própria sociação em si, ou seja, as formas pelas quais os fluxos da experiência vivida ganham vida e persistem para além dos conteúdos íntimos originais. Para o autor, a própria sociedade se sustenta na interação entre indivíduos e como tal interação sempre surge com base em certos impulsos ou em função de certos propósitos, tal processo obriga os homens a formarem uma sociedade, uma sociação (forma).

> Estritamente falando, nem fome, nem amor, nem trabalho, nem religiosidade, nem tecnologia, nem as funções e os resultados da inteligência são sociais. São fatores de sociação apenas quando transformam o mero agregado de indivíduos isolados em formas específicas de ser com e para um outro – formas que estão agrupadas sob o conceito geral de interação. Desse modo, a sociação é a forma (realizada de incontestáveis maneiras diferentes) pela qual os indivíduos se agrupam em unidades que satisfazem seus interesses. Esses interesses, quer sejam sensuais ou ideais, temporários ou duradouros, conscientes ou inconscientes, causais ou teleológicos, formam a base das sociedades humanas. (Simmel, 1983: 166).

Na citação acima, Simmel, ao adentrar na discussão das formas da estrutura social, revela as características desta estrutura quando atribui importância aos elementos constitutivos dos conteúdos que movem as interações sociais. A análise de Simmel descreve e indica os elementos que acionam e que impulsionam a materialização da própria existência desse social, qual seja: forma e conteúdo. Isto é, os indivíduos tendo diversas motivações (paixões, desejos etc), conteúdos da vida social, interagem a partir delas e se transformam em uma unidade (forma). Esses conteúdos isolados não são sociais: a sociação apenas começa a existir quando os indivíduos interagem adotando formas de cooperação e colaboração. Enfim, a sociação é a forma pela qual os indivíduos formam uma unidade para satisfazerem seus interesses.

Tal conjuntura oferece a operação existente entre a dimensão individual e a própria formatação da sociedade. Qualquer que seja o motivo acionado pela interação, ela desencadeia redes de reciprocidades, expressas nas formas sociais, delas derivando ou criando as associações, que se projetariam sobre o solo social. Portanto, os modos de vida são os veículos diretivos das interações sociais. Por fim, considerando a sociação como base das sociedades humanas, há de se pensar que ela também se constitui a base das sociedades do ciberespaço. Os *sites* de redes sociais, neste caso, podem ser enquadrados dentro desta lógica apresentada por Simmel.

Para o autor, a sociedade é vista como uma estrutura viva, em um estado permanente de atualização que agencia sua dinâmica. Para ele "a própria sociedade em geral se refere à interação entre indivíduos". (Simmel, 1983: 163). De acordo com o autor, a interação sempre vai surgir com base em certos impulsos ou em função de certos propósitos e é essa interação que vai fazer com que os indivíduos que possuem determinados interesses e instintos formem uma unidade, ou seja, uma sociedade. Por outras palavras, a unidade, aqui entendida como a sociedade, provém do conceito de interação social, por meio dos movimentos que fazem com que os indivíduos sejam levados a conviver entre si, numa ação conjunta de influências.

Paralelo a sociação, Simmel também articula o conceito de sociabilidade. Para o autor, os objetivos que foram causas geradoras da sociação, não necessariamente são as causas geradoras dos processos de sociabilidade, pois forma e conteúdo não são inseparáveis nos processos de sociação, sendo assim:

> Aqui, a "sociedade" propriamente dita é o estar com um outro, contra o outro que, através do veículo dos impulsos ou dos propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e os interesses materiais individuais. As formas nas quais resulta esse processo ganham vida própria. São liberadas de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É isto precisamente o fenômenos que chamamos de sociabilidade. (Simmel, 1983: 168).

Ou seja, interesses e necessidades específicas fazem com que os homens se unam em diversas formas de associações, irmandades, grupos religiosos etc.. Porém, para além de seus conteúdos específicos, tais sociações também são marcadas por um sentimento entre seus membros, o de estarem sociados e pela satisfação que deriva disto. Assim, visto que a sociedade é a interação com o outro para realizar os conteúdos materiais (individuais), e a partir da percepção de que as sociações envolvem, além dos conteúdos, a própria valorização da sociação pelos indivíduos, as formas que resultam destes processos ganham vida própria, libertas dos conteúdos e existindo por si mesmas, constituindo a sociabilidade, que transforma a sociação em um valor apreciado em si. Em outras palavras, a sociabilidade é a "forma lúdica da sociação" (Simmel, 1983: 169), não importando as motivações.

Nestes termos, a vida social passa a ser a grande influenciadora da vida individual. São os processos de interação e sociação que passam a moldar toda uma cultura e todo um comportamento que nasce com ela. Na sociedade atual, as formas como a interação acontece vem acrescentada de vários outros elementos, entre eles, os dispositivos de comunicação conectados à internet. É a partir destes dispositivos, e da conexão entre eles, que a sociação se reconfigura, oferecendo novos elementos para se repensar as formas de estar junto, agora cobertos pelo manto da socialidade.

2.3 A emergência da socialidade por uma perspectiva maffesoliana

As tecnologias digitais conectadas a internet têm redefinido significativamente os modos de viver na sociedade em rede. O conceito de sociabilidade apresentado por Georg Simmel (1983) ajuda a compreender parte deste fenômeno. Porém, para Michel Maffesoli (2006) a visão de Simmel possui limites e, para tanto, apresenta o conceito de socialidade. De certa perspectiva, socialidade e sociabilidade aparentam ser sinônimos, porém são termos que tratam do tema da vida em sociedade de formas distintas. Maffesoli (2006) entende a sociabilidade como as relações institucionalizadas e formais de uma sociedade (os hábitos, os costumes, as regras, a polidez). Por exemplo, ao entrar num museu, é normal que se fale baixo e não toque nas peças expostas. Isto seria uma forma de padronização e simplificação dos modos de interação, que se enquadra no conceito de sociabilidade. Já quando trata da socialidade Maffesoli (2006) deixa de lado os padrões institucionalizados e submetidos ao controle social rígido. Para o autor, a socialidade surge no contexto dos movimentos tribais, gregários, na essência do "estar-junto", no imaginário que não se submete a uma lógica racional, mas emotiva e afetiva. (Maffesoli, 2006).

O papel da socialidade, neste caso, seria servir de cimento para a segurança e perdurância da vida em sociedade, ou, como diz o autor: "para aquém e para além das formas instituídas, que sempre existem e que, às vezes, são dominantes, existe uma centralidade subterrânea informal que assegura a perdurância da vida em sociedade". (Maffesoli, 2006: 28). Ou seja, Maffesoli não abandona a ideia da relação entre forma e conteúdo levantada por Simmel (1983), mas acrescenta um elemento místico, pouco intuitivo, uma espécie de ethos individual e gregário.

Para o autor, vivemos uma era pós-moderna, onde, diferente da modernidade, que tinha como características principais a socialização, o desencantamento do mundo e a razão, vivencia-se um período baseado na socialidade, na imagem e no prazer. Estaríamos vivenciando uma transição de períodos, passando de um período teórico (ou óptico) para um período táctil no qual o que importa é a proxemia, que seria um momento no qual o indivíduo importa menos que a comunidade. As situações imperceptíveis caracterizam a proxemia, momento no qual tudo é atribuído à socialidade, à estética, às neotribos e à identificação. (Maffesoli, 2006).

É a socialidade o amálgama da sociedade, desde as sociedades primitivas até as sociedades tecnologicamente avançadas. A socialidade é, assim, a multiplicidade de

experiências coletivas baseadas não na homogeneização ou na institucionalização e racionalização da vida, mas no ambiente imaginário, passional, erótico e violento do cotidiano.

A experiência do/com o outro é aquilo que dá base à sociedade. É neste sentido que emerge o que ele chama de fusão comunitária, em que as relações se efetivam pela relação táctil, esta se daria em meio à experiência do cotidiano diante das interações que se estabelecem, cristalizações que se operam e grupos que se formam. (Maffesoli, 2006). Tais relações estariam criando espaços especiais que se configuram, ao mesmo tempo, como flexíveis e fortes e que parecem estar formando um novo conhecimento social. Exemplo são as agências de informática, os encontros esportivos e musicais que delimitam um novo espírito do tempo, também chamado de socialidade.

Diante desta discussão, é fundamental, compreender a distinção que o autor faz entre socialidade e social (socialização). Como característica do social, Maffesoli (2010) diz que o indivíduo tem uma função na sociedade, convivendo enraizado a um partido ou a um grupo estável. Já na socialidade, o indivíduo daria lugar à pessoa que representa papéis nos diferentes setores sociais de que participa; assim, pautado pelos gostos, ela vai assumindo seu lugar em diferentes neotribos e grupos específicos:

> Ao social correspondem a solidariedade mecânica, o instrumental, o projeto, a racionalidade e a finalidade; a socialidade, corresponde a solidariedade orgânica, a dimensão simbólica (comunicação), o não lógico, a preocupação com o presente. Ao drama sucede o trágico, aquilo que é vivido em si mesmo sem rejeição as contradições. Ao futurismo sucede o presenteismo. (Maffesoli, 2009: 100).

O esquema a seguir demonstra o deslocamento da tensão entre o social e a socialidade:

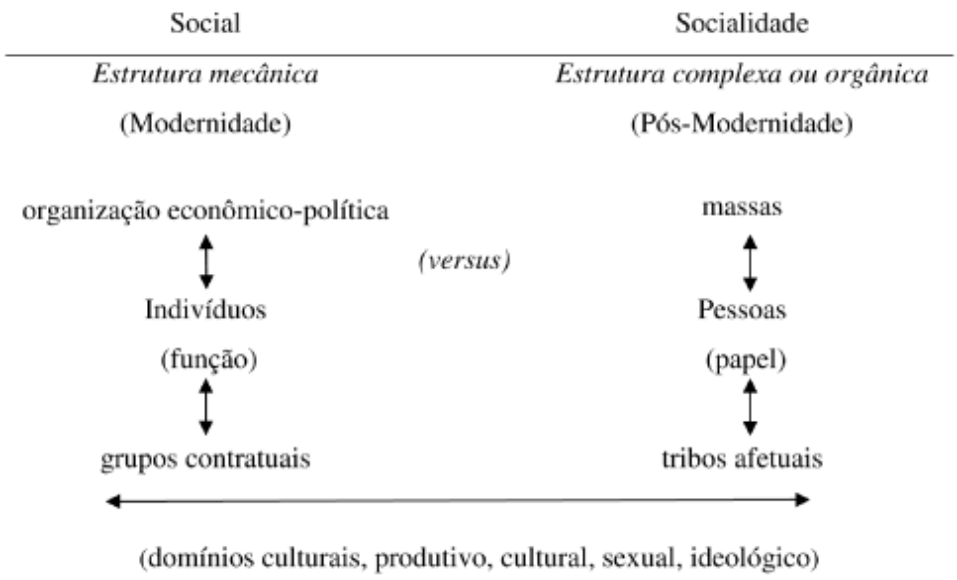


Figura 2 Diferença entre social e socialidade em Maffesoli.
Fonte: Maffesoli, 2006: 31

Quando se refere a representações de papéis Maffesoli suscita o pensamento de Erving Goffman (1985), sociólogo canadense que em sua análise do mundo social o compara a um palco, onde os indivíduos se destacam como atores que desempenham papéis preestabelecidos socialmente. Esta representação de papéis sociais é orientada de acordo com a expectativa da plateia, ou seja, o indivíduo ou grupo:

> Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que o personagem que vêem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as conseqüências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser. (Goffman, 1985: 25).

Goffman (1985) considera que o comportamento das pessoas em sociedade é feito de representações. Assim, o desempenho de um indivíduo será a forma como ele age, estando consciente de que os outros presenciam essa ação. A representação é caracterizada por todas as atitudes do indivíduo perante o grupo:

> Venho usando o termo "representação" para me referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência. Será conveniente denominar de fachada à parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação. (Goffman, 1985: 29).

Para Maffesoli (2006) a socialidade contemporânea se caracteriza pela não adesão da massa (ou do povo) a uma lógica de identidade. Vive-se um processo de desindividualização, da

saturação da função e da valorização do papel de cada pessoa (persona). Assim, a socialidade acontece em meio a uma multiplicidade de experiências coletivas, que se dão no cotidiano; segundo o autor, a lógica dessa socialidade está no fato das pessoas partilharem um hábito, uma ideologia, um ideal, e é isso que determinaria o estar-junto. É a socialidade que vai marcar a atmosfera das sociedades ocidentais contemporânea e, ainda, vai definir os agrupamentos urbanos atuais:

> Podemos imaginar que hoje estejamos confrontados com uma forma de "comunhão dos santos". As mensagens por computador, as redes sexuais, as diversas solidariedades, os encontros esportivos e musicais são todos indícios de um ethos em formação. É isso que delimita esse novo espírito do tempo que podemos chamar de socialidade. (Maffesoli, 2006: 128).

Ou seja, é a socialidade que vai determinar os grupos na atualidade, é por meio dela que os agrupamentos se definem e se colocam em meio à sociedade. É como se estivéssemos assistindo ao surgimento de uma socialidade com dominante empática, em meio a uma sociedade racional.

Tal conjuntura, segundo Lemos (2004), vai marcar a cultura contemporânea. Para ele, a atitude dispersa, efêmera e hedonista da socialidade são constitutivos da sociedade atual. Tais experiências são introduzidas no coração do fenômeno técnico e marcam definitivamente a cibercultura. A forma de estar-junto encontra seu correspondente nas comunidades virtuais do ciberespaço. O desenvolvimento tecnológico, longe de ser um agente de separação, de alienação e de esgotamento de formas de solidariedade sociais, pode servir como vetor de *reliance*, como instrumento de cooperação e solidariedades mútuas. A noção de reliance nos leva ao novo sentido da religiosidade social, trazida à tona pelas tecnologias digitais. O uso de grande parte da internet é para busca efetiva de conexão social (*e-mails*, blogs, *chats*, redes sociais etc), nestes termos, trocar mensagens é, de alguma forma, buscar o sentimento de re-ligação. A cibercultura instaura novas formas de exercício desta religiosidade e as redes sociais virtuais seriam um exemplo disto.

Por fim, acreditamos que ambos os conceitos, socialidade e sociabilidade, se inscrevem e se localizam no contexto do ciberespaço e mais especificamente, nas redes sociais virtuais. Como vimos, a socialidade marcaria os agrupamentos contemporâneos, dando ênfase ao instante vivido além de projeções futuristas ou morais, nas relações banais do cotidiano, refere-se ao vivido, ao presente, ao estar-junto. Isso a diferencia da sociabilidade que se caracteriza por relações institucionalizadas e formais de uma determinada sociedade. Para Simmel (1983) a sociabilidade está ligada a agrupamentos que têm uma função precisa,

ao mesmo tempo, objetiva e racional. Neste estudo, para facilitar a compreensão das discussões levantadas, usaremos apenas um termo: sociabilidade. Tal escolha, meramente metodológica, não tem a intenção de diminuir a importância do conceito de socialidade, mas apenas apontar que, tanto os processos de socialidade, quanto os de sociabilidade, estão reinscritas no ciberespaço, representando aquilo que Lemos e Cunha (2003) chamou de Lei da Reconfiguração. Ou seja, na tentativa de evitar a lógica da substituição ou do aniquilamento, concordamos que em várias expressões da cibercultura trata-se de reconfigurar práticas, assim como no caso da socialidade e da sociabilidade.

2.4 A república dos sentimentos no tribalismo contemporâneo

Os processos de socialidade contemporâneos, nos levam a repensar os reagrupamentos sociais, a partir do que Max Weber (*apud* Maffesoli, 2006) chama de comunidade emocional. As principais características atribuídas a estas comunidade são: "o aspecto efêmero, 'composição cambiante', a inscrição local, 'a ausência de uma organização' e a estrutura quotidiana". (Maffesoli, 2006: 40).

Para Weber (1987) as comunidades afetivas ou emocionais serviram como descortinamento para situações que estavam presentes na modernidade. Ele se refere a comunidade como uma relação social na medida em que a orientação da ação social baseia-se em um sentido de solidariedade, resultado de ligações emocionais. A comunidade é o resultado de um processo de integração cujo fundamento do grupo é um sentimento de pertencimento experimentado pelos participantes e cuja motivação baseia-se em qualquer espécie de ligação emocional ou afetiva, por isso o termo comunidades emocionais. Para Weber esses reagrupamentos estão geralmente à parte dos enrijecimentos institucionais. O grupo ou comunidade pode ser aberto ou fechado, isto irá depender da tradição, de atitudes afetivas ou condicionado racionalmente por valores ou fins. Tanto a admissão quanto a exclusão dos indivíduos pode variar muito, de modo que vários requisitos podem ser propostos para a admissão ou até para a restrição dentro do grupo. (Weber, 1987).

Ainda para Max Weber (1987: 77), comunidade seria: "uma relação social na medida em que a orientação da ação social, na média ou no tipo-ideal, baseia-se em um sentido de solidariedade: o resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes". Aqui, mais uma vez, encontram-se a solidariedade, a relação afetiva e o compartilhamento de tradições como o determinante da comunidade.

Para Durkheim (1978), a comunidade não aparece apenas como uma forma de organização social, mas também como uma metodologia que visa dar conta do entendimento de fatos relacionados à moralidade, ao Direito, à religião, etc. As características comunitárias, são expressas pelo autor na ideia de solidariedade mecânica, que são consideradas atributos dos fatos sociais. Assim, são nas normas e na moralidade que podem ser encontradas as maiores expressões de tudo o que é social, e é justamente no fenômeno da vida comunitária – que para ele é o "espírito" da sociedade – que a moral deve ser investigada.

Para Maffesoli (2006), Durkheim não deixou de sublinhar a natureza social dos sentimentos e enfatizar sua eficácia:

> Indignamo-nos em comum, escreve, e sua descrição remete à proximidade do bairro e à sua misteriosa "força de atração" que faz com que alguma coisa tome corpo. É nesse quadro que se exprime a paixão, que as crenças comuns são elaboradas, ou, simplesmente, que se procura a companhia "daqueles que pensam e que sentem como nós. (Maffesoli, 2006: 41).

Tal contexto aponta que Durkheim em sua sociologia valoriza o quotidiano e suas relações. Assim, é possível se apropriar de tais referências para pensar as várias representações: trocas de sentimentos, discussões diversas, crenças populares e outras conjunturas que constituem as comunidades.

Voltando a comunidade emocional, Maffesoli (2006) sublinha que ela é instável e aberta, o que pode torná-la sob muitos aspectos, anômica com relação à moral estabelecida. Ao mesmo tempo, ela não deixa de suscitar um conformismo estrito entre seus membros. "Existe uma 'lei do meio', à qual é muito difícil de escapar. Conhecemos os aspectos extremos dela: a máfia, as associações de ladrões". (Maffesoli, 2006: 45). Assim, viver em comunidade é estar sujeito a regras que, por mais que estejam não ditas, seu não cumprimento poderá sofrer múltiplas sanções.

Na tentativa de dar conta dos movimentos dos pequenos grupos que ajudam a compor um conjunto complexo que é a sociedade, Maffesoli (2006) elege a metáfora da tribo e do tribalismo, em detrimento da comunidade emocional, para insistir no aspecto coesivo da partilha sentimental de valores, de lugares e de ideais circunscritos (localismo) e que são encontrados sob numerosas experiências sociais.

Partindo do pressuposto que a socialidade emergente na pós-modernidade se baseia numa proposta efetiva de condensação do tempo, com ênfase no agora, no presente e no fortalecimento do sentimento e do desejo de estar-junto, que seria manifestado com base no pertencimento ao mesmo território físico, ou simbólico, tal conjuntura ocorreria em consonância com a ideia de tribo. Porém, o tribalismo pós-moderno possui uma característica

particular, diferente do tribalismo clássico, percebido através da agregação a uma família, comunidade ou outros grupos com perspectivas longínquas e/ou estáveis, o novo tribalismo está marcado pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão. (Maffesoli, 1987). Partindo do dualismo forma – conteúdo, percebe-se que as práticas de socialidade (conteúdo) dão forma ao que Maffesoli (2006) chama de tribalismo.

Assim sendo, percebe-se em Maffesoli, que vive-se uma comunitarismo tribal, que tem uma preocupação muito forte com a vivencia de um presente percebido coletivamente. É como se estivesse assistindo a um ressurgimento da cultura do sentimento, manifestado na predominância de relações sociais que se organizam sob uma nova ordem de proximidade e são animadas pelas experiências do cotidiano, os laços racionais e sociais estariam dando lugar aos emocionais e imaginais.

Para ele, a socialidade neotribal tem laços frágeis, mas que, no seu momento, são objetos de forte envolvimento emocional. Esse estar-junto não se inscreve mais em alguma finalidade, como acontecia no tribalismo clássico; ele tem como preocupação o compartilhamento de emoções em comum; sua força supera as vontades individuais. Sobre isso sublinha:

> De maneira quase animal sentimos uma força que transcende as trajetórias individuais, ou antes, que faz com que estas se inscrevam num grande balé cujas figuras, por mais estocásticas [aleatórias] que sejam, no fim das contas, nem por isso deixam de formar uma constelação cujos diversos elementos se ajustam sob forma de sistema sem que a vontade ou a consciência tenham nisso a menor importância. É esse o arabesco da socialidade. (Maffesoli, 2006: 133).

Assim, entende-se que apesar dos diversos caminhos tomados pelos indivíduos, percebe-se que estes acabam por se organizar por meio da socialidade, formando uma estrutura tribal que independe das vontades particulares.

Diante do exposto, acredita-se que não seria demais propor que as tecnologias digitais de comunicação agem, na atualidade, como canais de disseminação de um comunitarismo tribal típico da socialidade contemporânea. A comunicação em rede também proporciona uma interatividade em tempo real, baseada no presente, sem preocupações com laços mais duradouros. Castells reforça essa ideia quando afirma que:

> [...] o que acontece é que a Internet é capaz de criar laços fracos, mas não de estabelecer laços fortes, em média, e é excelente para dar continuidade e para reforçar os laços fortes que se criam a partir da relação física. (Castells, 2003b: 274).

Porém, o autor alerta que não se entenda esses laços fracos como desprezíveis ou insignificantes; eles possuem grande relevância, pois "são fontes de informação, de trabalho,

de desempenho, de comunicação, de envolvimento cívico e de divertimento. (Castells, 2003: 107).

Lévy também defende a ideia de que os laços construídos no universo virtual são apoiados em afinidades. Para ele, "uma comunidade virtual é construída sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais." (Lévy, 2003: 127).

Para Maffesoli, o tribalismo também se apoia sobre as multi-personalidades. Estas, por sua vez, são formadas a partir das religiões, gostos esportivos, etnias etc. Estas características se configuram como as próprias características da socialidade, quais sejam:

> [...] a pessoa (personna) representa papéis, tanto dentro de sua atividade profissional quanto no seio das diversas tribos de que participa. Mudando o seu figurino, ela vai, de acordo com seus gostos (sexuais, culturais, religiosos, amicais) assumir o seu lugar, a cada dia, nas diversas peças do theatrum mundi. (Maffesoli, 1987: 108).

Assim como na pós-modernidade as comunidades se caracterizam mais pelo sentimento de estar-junto do que por um projeto voltado para o futuro, no universo virtual, esse fenômeno se apresenta de forma semelhante. Sobre isto nos lembra Palacios:

> Conforme os interesses do momento, os gostos e as ocorrências, o investimento passional conduziria o indivíduo a tal grupo, para tal ou qual atividade. O centramento no presente e não no futuro seria a característica de tais comunidades, daí a crise da idéia do projectum. (Palacios *in* Fausto Neto e Pinto, 1996: 99).

A partir do exposto, entende-se que o ciberespaço também comporta a ideia de grupos, formados com a perspectiva de um presente caracterizado por um interesse movido pelo momento. A múltipla inscrição de indivíduos em agrupamentos virtuais, a exemplo das redes sociais, se dão com uma grande intensidade. O Facebook por exemplo, possui milhares de páginas, sejam elas de empresas, instituições de ensino, artistas, ONG – Organizações Não Governamentais, grupos religiosos, *sites* etc. Todas estas páginas distribuem informação diretamente para seus "assinantes[23]". Assim, é muito comum que jovens que estejam ingressando em uma universidade, busquem a página da instituição no Facebook, por exemplo, para acompanhar as informações que estão sendo distribuídas por ela. E assim, da mesma forma, acontece quando esta mesma pessoa passa a se interessar por jardinagem, corte e costura ou astrofísica. Isto também acontece com outras redes sociais.

[23] Assinar seria um sinônimo para o "curtir", comando do Facebook que pode ser acionado nas páginas FanPage, ou seja, páginas específicas dentro do Facebook direcionadas para empresas, marcas, artistas etc. Quando se curte uma página no Facebook, as atualizações da página passam a ser exibidas na Linha do tempo de quem curtiu.

Ainda seguindo a perspectiva do Facebook e sua relação com a formação de tribos pós-modernas, temos ainda os Grupos que podem ser formados na rede social. São espaços que facilitam a conexão com conjuntos específicos de pessoas, como familiares, colegas de equipe e/ou trabalho, pessoas interessadas em determinados temas, hobbies, produtos etc.. Grupos são espaços privados onde se pode compartilhar atualizações, fotos ou documentos, além de enviar mensagens a outros membros. É muito comum em algumas instituição de ensino a formação de grupos de alunos no Facebook. Estas pessoas se reúnem para trocar informações, tirar dúvida, compartilhar uma opinião ou sentimento. Muitas vezes tais grupos são compostos apenas por alunos, sem a presença do professor, o que pode facilitar a troca de ideias e a desenvoltura do grupo, justamente pela falta do professor como um mediador ou constrangedor das conversas ou ainda, esconder comentários embaraçosos, inconvenientes ou mentirosos.

De modo geral, a velocidade da comunicação contemporânea, impulsionada principalmente pelo computador, potencializou a troca de informações, e se pode dizer que essa comunicação virtual passou a agir como vetor de comunhão e compartilhamento de sentimentos, trazendo à tona o que Maffesoli (1995) chama de Ideal Comunitário. Nesse sentido, ainda tomando a proposta do autor, percebe-se o Ideal Comunitário presente na contemporaneidade, ocupando o lugar do Ideal Democrático, segundo ele, vivido na modernidade:

> Para dizê-lo de uma maneira um tanto abrupta, pode-se perguntar-se, ao ideal democrático, que foi a marca da modernidade, não está sucedendo um ideal comunitário que, como tudo o que está em estado nascente, ou antes em estado re-nascente, é elaborado na dor e na incerteza. Digo renascimento, pois, em boa parte, o ideal comunitário dá novamente sentido aos elementos arcaicos, que se acreditava totalmente esmagados pela racionalização do mundo. (Maffesoli, 1995: 16).

O Ideal Democrático caracterizou-se, entre outras coisas, pela emergência da ideia do projeto racional-coletivo-político a longo prazo. Segundo Maffesoli (1995), esse projeto estaria sendo substituído pelo do Ideal Comunitário, baseado numa proposta de efetiva condensação do tempo, com ênfase no agora, que teria como uma das marcas principais o fortalecimento do sentimento e do desejo de estar junto, manifestado com base no pertencimento ao mesmo território físico ou simbólico. Tal conceito congrega com a ideia de socialidade nas comunidades neotribais.

Assim sendo, percebe-se o retorno do Ideal Comunitário, dando pulsão ao neotribalismo, com seus efeitos sendo sentidos tanto nas efervescências juvenis, quanto na multiplicação das agregações que foram e são elaboradas diariamente nas redes sociais. Essas

agregações não mais se devem a uma programação racional; elas repousam sobre o desejo de estar com aquele(s) que compartilha(m) do mesmo sentimento. É perfazendo este pensamento que Maffesoli vai chegar ao que vem a ser o "reencantamento do mundo":

> [...] A esse respeito, ao contrário daqueles que continuam analisando o mundo contemporâneo com categorias próprias da modernidade, pôde-se falar de reencantamento do mundo. É exatamente isso que está em questão e que pode permitir apreender a visão misteriosa das coisas em ação no comunitarismo em apreço." (Maffesoli, 1995: 17).

Para o autor, há uma volta da importância do contágio emocional e dos recursos aos vários simbolismos. Estes símbolos seriam a afirmação de uma identificação com as várias tribos aos quais o indivíduo faz parte. Partindo deste pressuposto, o fato de pessoas participarem de determinados grupos ou curtirem determinadas páginas no Facebook, não pressupõe sempre um objetivo racional, mas também emocional, baseado em afinidades de interesses, projetos afins etc..

Pode-se perceber, na cibercultura, a criação de laços sociais a partir de ambientes como as redes sociais. São em ambientes como esses que pessoas de diversas tribos se encontram, podendo, ou não, formar outras tribos. As pessoas que utilizam as redes sociais, de uma forma ou de outra, estão interagindo e, assim, acabam se comprometendo com a formação de círculos sociais. Assim compreende-se as redes sociais como ambientes de interação onde, atraindo cada vez mais usuários, passam a criar locais com interesses cada vez mais específicos, confortando pessoas que buscam os mais diversos contatos.

É a internet, que mais do que um meio de comunicação, afigura-se como um espaço de trocas de sociabilidades, e formação de novas tribos, no interior da qual se desenvolvem práticas sociais relativamente autônomas. Nesse sentido, percebe-se a internet como mais um círculo social, ao qual o homem se alia, criando para si novas formas de interação e de estar no mundo. Por um lado, a nova tecnologia apresenta-se como uma máquina universal onde grande parte dos processos sociais parecem encontrar a sua reinscrição adequada no espaço eletrônico. Ao invés de se impor como uma tecnologia que obrigaria ao abandono das velhas formas de interação social em prol de outra, as redes informáticas se apresentam como uma folha em branco, plenamente moldável, capaz de assimilar qualquer outro modo de interação, traduzindo em sua linguagem. Assistimos assim, uma grande operação de retranscrições de hábitos e instituições do mundo *off-line* para dentro do novo meio.

3. Novas perspectivas para repensar a educação: viabilizando rizomas, mapeando trajetos

3.1 Pensando a aprendizagem em um cenário complexo

Desde as primeiras tentativas de comunicação até os dias de hoje, a humanidade não só conheceu um aumento significativo do volume de informações, mas testemunhou transformações profundas nas suas culturas e experimentou diferentes formas de estar no mundo. (Pereira, 2003). Por sua vez, o aumento na quantidade de informações que circula na sociedade é proporcional ao número de dispositivos que sustentam esta partilha. E se falamos em aumento de informações e novos dispositivos de captação e partilha de informação e comunicação, necessariamente tocamos nos aspectos cognitivos que permeiam estas questões.

Diante disto, a operacionalização deste estudo requer a ampliação de aportes teóricos já explicitados, no sentido de se buscar a inteligibilidade de categorias que se mostram necessárias ao campo da educação. Para Pedro Demo (2000) a aprendizagem não é um fenômeno apenas racional, consciente ou destacado de nossa corporeidade, mas é um processo que envolve a complexidade humana e seu aprofundamento. Por isso, implica sempre um envolvimento emocional; por mais que se possa utilizar de esquemas abstratos, é algo naturalmente metafórico, plantado na experiência humana histórica e cultural.

Para o autor, esta visão sobre o ato de aprender pressupõe um caráter "reconstrutivo e político da aprendizagem" (Demo: 2000: 111), uma vez que novas perspectivas se tornam fortes argumentos contra o instrucionismo, ainda dominante na esfera escolar e universitária. Argumenta o autor: "Mesmo quando queremos imitar, copiar, reproduzir, o fazemos de modo interpretativo inevitavelmente, porque esta atividade jamais pode ser neutra". (Demo, 2000: 111).

O aprender, assim, se constitui num processo complexo em que cada sujeito se envolve à sua maneira, lidando particularmente com os desafios a que se submete. Vygotsky (2001a) também não atribui apenas caráter racional ao processo de aprendizagem, para ele, existe um processo dinâmico em que os elementos afetivos e intelectuais estão envolvidos. As pessoas apontam suas necessidades, ou seus impulsos face às situações que enfrentam, independentemente do nível de conhecimento em que se encontram. As emoções experimentadas deixam transparecer sentimentos que podem evidenciar as necessidades ou as reações que surgem durante qualquer situação provocadora, como, por exemplo, uma nova atividade de aprendizagem. A presença de cargas afetivas reflete o estado emocional presente em cada pessoa. Essas cargas ou experiências afetivo-relacionais deixam transparecer sentimentos que se apresentam em conjunto com as expressões relativas às atividades que foram colocadas durante o curso.

O conhecimento, por sua vez, é o processo no qual o indivíduo toma consciência do objeto ou da realidade, é o resultado da relação do homem com o mundo. Para Adorno:

> O conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam preconceitos, intuições, inervações, autocorreções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos. (Adorno *apud* Machado, 1995: 121).

Pode-se dizer também que o conhecimento é o resultado da dinâmica entre os aspectos físico, biológico e social. Assim, ao elaborar conhecimento o homem realiza uma atividade auto-organizativa isto é, ao tomar consciência de alguma coisa, interage com seu ambiente combinando sensação, emoção, sentimento, intuição e razão num processo dialético. Ao conhecer o objeto, modifica a si mesmo e também o objeto representado e, por fim, é capaz de se perceber nessa dinâmica. Diante deste processo, o conhecimento, que é a síntese do ato de conhecer (autorreflexão), implica em reestruturação do que é conhecido e daquele que conhece.

Nilson José Machado (1995:67-68) diz que é "fundamental a capacidade de estabelecer conexões entre elementos informacionais aparentemente desconexos, processar

informações, analisá-las, relacioná-las armazená-las, avaliá-las, segundo critérios de relevância". Assim, para que haja conhecimento, é necessário não só inserir informações num arcabouço que permita a compreensão da realidade, mas conectá-las, reestruturando todo um repertório já existente. A partir do exposto podemos pensar que a origem do conhecimento é tão antiga quanto o homem, que sempre buscou formas de se relacionar com o mundo e de agir nele.

Na ótica do pensador francês Edgar Morin (2006: 38), "o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade". Para o autor, a compreensão da complexidade no campo da educação deve considerar os sete saberes necessários à educação do futuro.

O primeiro saber, "As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão" (Morin, 2006: 19), indica que a educação, apesar de visar transmitir conhecimentos, é cega ao que seja o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão e não se preocupa em fazer conhecer o que é conhecer. A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. O segundo saber para a educação do futuro se refere aos "Princípios do conhecimento pertinente" (Morin, 2006: 35), que situam o conhecimento no contexto e no complexo planetário. Para Morin, existe um problema capital, sempre ignorado pela educação, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir conhecimentos parciais e locais. A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com a lógica vigente das disciplinas impede frequentemente de se operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, em sua complexidade, em conjunto. É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para contextualizar informações.

No saber "Ensinar a condição humana" (Morin, 2006: 47), o autor aponta que o ser humano é a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano em sua totalidade. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele.

O quarto princípio para a educação do futuro significa "Ensinar a identidade terrena" (Morin, 2006: 63) e atenta para o fato de que o destino planetário do gênero humano é outra

realidade até agora ignorada pelos sistemas educativos. É necessário ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram. Será preciso indicar o complexo de crise planetária que marca o século XX, mostrando que todos os seres humanos são confrontados de agora em diante com os mesmos problemas de vida e de morte, partilhando um destino comum.

O "Enfrentar as incertezas" (Morin, 2006: 79) destaca a imprevisibilidade que temos no futuro. Assim, será preciso ensinar princípios de estratégias que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder predizer nosso futuro, o estudo dos grandes acontecimentos e desastres de nosso século, todos inesperados, o caráter doravante desconhecido da aventura humana devem-nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos.

"Ensinar a compreensão" (Morin, 2006: 93), sexto saber proposto pela sabedoria moriniana, mostra como a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana, devendo nortear as missões educativas. Vivemos em um tempo onde as interdependências multiplicaram-se. A comunicação está na base do novo tempo, sustentada por aparelhos técnicos que sustentam esta comunicação, entretanto, a educação para a compreensão está ausente no ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, torna-se urgente a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro. Para o autor, nenhum aparelho de comunicação traz a compreensão, e esta condição revela a missão espiritual do ato de se comunicar: "ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade". (Morin, 2006: 93).

Por fim, "A ética do gênero humano" (Morin, 2006: 105) revela que a tríade indivíduo/sociedade/espécie, não é inseparável, mas composta de elementos coprodutores um do outro. As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações.

Indivíduo/sociedade/espécie sustentam-se, pois, em sentido pleno, uma vez que se apoiam, nutrem-se e reúnem-se. Dessa forma, a ética propriamente humana, ou seja, a antropoética moriniana deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos: indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge a consciência e o espírito propriamente humano. Esta é a base para ensinar a ética do futuro.

Resumidamente, Morin aponta para a superação da linearidade do pensamento e apresenta contribuições que podem ser incorporadas na redefinição das práticas dos educadores, nos posicionamentos das instituições de ensino, nas relações com os estudantes, na concepção do currículo, na redefinição das disciplinas e na avaliação. O conhecimento, então, deve ser pensado considerando a complexidade, a interdependência, a multiplicidade, a cooperação, a partilha.

Pedro Demo (2002) admite a pertinência da visão relacional dos saberes e reflete sobre o pensamento complexo na educação, articulando suas contribuições com as ideias de Maturana, Varela, Morin entre outros autores, postulando uma dinâmica *não linear* para o conhecimento. Para ele a complexidade se caracteriza por algumas especificidades: estrutura dinâmica, não linear, reconstrutiva, processo dialético evolutivo, irreversível, intensidade, ambiguidade/ambivalência. (Demo, 2002).

A complexidade é *dinâmica*, por ser um campo de forças contrárias, em que uma eventual estabilidade é sempre um rearranjo provisório. Dinâmica indica um processo com variáveis incontroláveis e não formalizáveis. A complexidade é *não linear*, mas isso não exclui a linearidade da realidade, porque também lhe faz parte. A não-linearidade implica mais do que emaranhados, labirintos, complicações, onde se podem ver processos que se complicam mas não complexificam. A multiplicidade de coisas não faz a complexidade, porque o complexo pode vir do simples e o simples do complexo. Uma terceira característica da complexidade é de ser *reconstrutiva*, como na noção biológica. "Ao existir, vai-se reconfigurando, conforme o fluxo do tempo e as circunstancias encontradas". (Demo, 2002: 17).

A outra característica levantada pelo autor é *o processo dialético e evolutivo*, que seria uma marca da capacidade de aprender. Esta característica coloca os seres humanos e os computadores em lugares opostos, uma vez que este último elemento estaria preso à linearidade do processo de aprender. Para ele, o cérebro humano possui habilidades reconstrutivas e seletivas que ultrapassam propriedades lógicas lineares, reversíveis. Os computadores reproduzem fidedignamente procedimentos reversíveis. Assim há uma

inadequação do conceito de aprendizagem computacional e Inteligência Artificial. A aprendizagem decorre dos fenômenos complexos, seus "processos podem incluir criatividade autêntica, no sentido de que produzem modo de ser que são sempre de vir a ser. Comportam-se de maneira reconstrutiva: não se reproduzem linearmente, reconstroem-se não linearmente". (Demo, 2002: 24).

A quinta característica da complexidade é a *irreversibilidade* que se refere à inserção temporal, ou seja, "com o passar do tempo, nada se repete, por mais que possa parecer; qualquer depois é diferente do antes [...]". (Demo, 2002: 24). A irreversibilidade sinaliza o caráter evolutivo histórico da natureza e dos fenômenos complexos que nela ocorrem. A *intensidade*, a sexta característica de fenômenos complexos, introduz dimensões produtivas imprevisíveis e incontroláveis. Por fim, a última característica levantada por Demo (2002) é a *ambiguidade/ambivalência*. A ambiguidade se opõe à perspectiva sistêmica, linear, reprodutiva. Assim, devemos pensar em uma aprendizagem reconstrutiva, questionando o instrucionismo, uma vez que, segundo Demo, é impraticável instruir seres vivos, porque tudo o que entra em seu âmbito de captação entra pela via interpretativa, a modo do sujeito construtivo. (Demo, 2002).

Nesse sentido, a aprendizagem é (re)construtiva e ao relacionarmos complexidade e conhecimento, concluímos com Pedro Demo (2002) que:

> Conhecimento só "conhece" se for questionador e inovador. Por isso, vale dizer que argumentar é questionar. Conhecimento que apenas afirma, só confirma. Nada agrega de novo. Na história da espécie humana, a força inovadora sempre foi, acima de tudo, conhecimento crítico: a parte da espécie que sabe construir conhecimento próprio desenvolveu tecnologias de mudança irrefreável, civilizou-se e impôs-se a outra parte que, por acaso, (embora politicamente incorreto), é chamada de "primitiva". (Demo, 2002: 30-31).

O ato de conhecer representa, por esse raciocínio, um sistema complexo, uma vez que sempre é interpretado e reconstruído. Seu resultado nunca é o mesmo, tal qual acontece quando se lê um texto mais de uma vez, quando revemos um filme ou relemos uma revista. Cada experiência traz uma compreensão nova, diversa da anterior. A complexidade do conhecimento é não-linear, não é previsível nem reversível em passos e partes iguais. O conhecimento, portanto, se dá numa relação dinâmica entre o objeto, quem o estuda e seu contexto, paradigma que absorve a visão de Edgar Morin e que pode trazer inúmeras contribuições para a esfera educacional.

Buscando entender os aspectos psicológicos que envolvem o processo de conhecimento, Lev Vygotsky (2001c, 1991a) crê numa percepção ativa e participativa,

afirmando que o ato de conhecer se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade. Para Vigotsky (1991a), esse mesmo sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se, pois, de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intra-pessoais. Assim, o autor concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Ele busca entender como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo, e a resposta que apresenta nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. O autor considera que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sígnica, portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a sócio-histórico. Não existem signos internos, na consciência, que não tenham sido engendrados na trama ideológica semiótica da sociedade.

Assim, do ponto de vista da aprendizagem, os estudos de Vygotsky (1991a, 1991b, 2001a) não separam a aprendizagem do desenvolvimento. O homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Diante do exposto, é possível constatar que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influindo sobre o outro.

Defende Vygotsky (2001b) que toda e qualquer situação de aprendizagem com a qual o indivíduo se defronta na escola decorre sempre de fatos anteriormente vividos; o que o leva à conclusão de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estão relacionados desde o nascimento da criança. Vygotsky (2001b: 452) critica o ensino direto da velha estrutura escolar, dizendo que este extirpa toda dificuldade do pensamento da criança, e esta tendência a facilitar contraria os mais básicos princípios educativos:

> [...]. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só se pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação.

Segundo Ivan Ivic (2010: 15) "se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores".

O autor sustenta que, para Vygotsky, o ser humano, por sua origem e natureza, não pode existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como um ser isolado, ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. Para o desenvolvimento da criança, por exemplo, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura. Nesse tipo de interação, o papel fundamental cabe aos signos, aos diferentes sistemas semióticos que, do ponto de vista genético, tem, em primeiro lugar, uma função de comunicação, depois uma função individual: eles começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controle do comportamento individual. (Ivic, 2010).

Como se vê, a interação social é um ponto essencial da concepção vygotskyana, e desempenha um papel construtivo no desenvolvimento. Isto significa que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) não poderiam emergir e se constituir no processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais. (Ivic, 2010).

Conforme Penteado (1998), o aperfeiçoamento das tecnologias de comunicação e informação tem gerado significativas mudanças na sociedade, facilitando a vida das pessoas e possibilitando novas formas de aquisição de conhecimento e, principalmente, potencializando ainda mais a capacidade de interação inerente ao ser humano. Sobre conhecimento, Marília Freitas Tozoni-Reis afirma:

> [...] Buscamos conhecer, significar e compreender todas as situações vividas: desde uma simples ação cotidiana, como tomar um banho ou cozinhar uma refeição, até as mais sofisticadas, realizadas por complicadas operações e procedimentos científicos, para desvendar os mistérios do funcionamento da vida em suas mais diversas dimensões [...]. Agir sobre o mundo para transformá-lo exige a sua compreensão, interpretação. Então, a busca do conhecimento, de compreensão e significação para o mundo e as coisas é uma atitude essencialmente humana. (Tozoni-Reis, 2010: 3).

Sob o fio destes raciocínios, o aprender e o conhecer são sempre crescentes, uma vez que não podemos pensar em repetição de situação, mas em reconstrução permanente. E esta atividade de reconstrução não é apenas biologicamente marcada, mas também politicamente contextualizada, porque se trata de sujeitos capazes de construir uma história própria. Um dos rasgos mais potentes do conhecimento é precisamente o desenvolvimento da capacidade de fazer história própria, de interferir com originalidade, demarcando espaços alternativos. (Demo, 2000).

Percebemos assim, que há uma confluência entre bases biológicas da aprendizagem e sua tessitura política, que pode ser captada pela ideia de mente incorporada. (Varela, Thompson e Rosch, 1993). Tal noção indica que a cognição é dependente da ação, principalmente no que se refere à percepção. O organismo não pode ser visto como um receptor passivo de estímulos do ambiente. O ambiente de percepção, por sua vez, é recortado pela sua forma de atuar e interagir com o ambiente. E é por estar incorporado e atuante no ambiente que a percepção se torna possível. Nestes termos, a mente incorporada é aquela que percebe o mundo por estar situada nele em constante ação; situada pelo corpo (incorporada) e agindo com o corpo (atuação carnal). Por estar a mente incorporada, ou seja, arraigada no corpo que age, o mundo de percepções não é o mesmo para agentes dotados de esquemas incorporados distintos – não há estímulos universais – o estímulo é reformulado pela estrutura interna, incorporada, do agente, conforme as noções de forma e organização. (Bouyer, 2008).

Nestes termos, a noção de mente incorporada parte da perspectiva de que o corpo e a mente caminham integrados um ao outro no que se refere à cognição. Mesmo as dimensões semânticas da atividade cognitiva estão arraigadas no corpo, mediante esquemas incorporados adquiridos pela ação do corpo no mundo físico, material e concreto. Partindo da ideia de que o organismo não é um receptor passivo de estímulos do ambiente, ganha importância a forma de atuar (agir) e interagir com o ambiente, uma vez que é por estar incorporado e atuante no ambiente que a percepção se torna possível.

Para Picard (*apud* Demo, 2000: 84) “os mais recentes achados científicos indicam que as emoções desempenham papel essencial na tomada racional de decisões, na percepção, na aprendizagem e numa variedade de outras funções cognitivas. Emoções não estão limitadas à arte, entretenimento e interação social; influenciam os próprios mecanismos do pensamento racional”. Ou seja, a aprendizagem também está vinculada a experiência vivida e essa experiência é permeada por emoções. Nestes termos, é necessário incorporar a experiência humana às possibilidades de transformação que são inerentes à própria experiência humana.

Edgar Morin (1999), corrobora com os autores acima, ao pensar que a noção de conhecimento, e consequentemente de aprendizagem, diversifica-se e multiplica-se, pois comporta a diversidade e a multiplicidade. Por isso, "o conhecimento não seria mais passível de redução a uma única noção, como informação, ou percepção, ou descrição, ou idéia (sic), ou teoria [...]". (Morin, 1999: 18). Assim, para o autor, o conhecimento é um fenômeno multidimensional, "simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social". (Morin, 1999:18).

Entendendo as emoções como parte ativa da inteligência, seja em se tratando de percepção, pensamento racional, tomada de decisão, criatividade etc.; acreditamos também que as interações sociais e, consequentemente, as práticas de sociabilidade, inclusive aquelas mediada por dispositivos digitais, complexificam este cenário, uma que acreditamos que tais relações envolvem emoção, interesse, percepção etc.. Como afirma Demo (2000: 86):

> [...] emoção detém papel decisivo na cognição e interação ser humano-computador. Os computadores não carecem de habilidades afetivas pelo objetivo fantasioso de se tornarem humanoides; precisam delas por conta de objetivo mais elegante e prático: para funcionar com inteligência e sensitividade para com os humanos

Vemos que o aprender ultrapassa a escolaridade institucional para inserir-se na vida em sua completude. Ao perceber a aprendizagem como algo intrínseco ao ambiente natural, compreendemos que não aprendemos quando paramos para aprender, mas sempre como condição natural. Os pressupostos que permeiam a ideia de mente incorporada, favorecem, por fim, "o reconhecimento de que a aprendizagem pode ser melhor sucedida em ambientes humanos mais **flexíveis e atraentes**, emocionalmente mais dinâmicos; daí não segue que aprendemos apenas o que nos dá prazer, mas segue certamente que aprendemos melhor o que nos dá prazer". (Demo, 2000: 113).

Pensando que a aprendizagem é intrínseca ao indivíduo, a partir de sua ação e interação no ambiente natural, consideramos as redes sociais virtuais como ambientes que podem favorecer uma estratégia motivadora de aprendizagem. Assuntos difíceis, cansativos ou penosos podem ser visualizados de uma forma mais atraente ou rediscutidos em tais redes, ampliando os horizontes e tapando arestas deixadas em outros momentos de interação. Apoiados na hipertextualidade, conectividade e transversalidade, poderíamos tirar proveito de tal estrutura evocando a solidariedade e a colaboração a partir de uma nova linguagem e de uma nova forma de estar no mundo. Nestes termos, produzir conhecimento exige do indivíduo aptidão (competência), uma atividade cognitiva, realizando-se em função da competência (cognição) e um resultante dessas atividades (um saber). (Morin, 1999).

Diante do exposto, como já citamos, não podemos mais pensar em uma educação que se sustente na transmissão de conhecimentos e saberes prontos. É preciso criar experiências de aprendizagem, o próprio "aprender significa construir experiências de aprendizagem". (Assmann; Jung Mo, 2000: 293). Nestes termos, educação passa a significar empenho carinhoso na criação de ecologias cognitivas[24].

Na atualidade, a exposição ao mundo digital incide diretamente no processo de humanização via ecologia cognitiva. O conceito de Pierre Lévy (1998) mostra que a relação ser humano/novas tecnologias digitais serve de dispositivo cognitivo ontológico para que os seres humanos busquem e ao mesmo tempo influenciem a geração de conhecimento. A ecologia cognitiva seria um tipo de relação que se dá entre várias "inteligências" que estão distribuídas tanto em quem produz, quanto em quem se apropria da informação, transformando-a e compartilhando-a. Assim, os novos espaços do conhecimento não devem ser vistos, nem única nem primordialmente, como reconfigurações tecnológicas, mas como ecologias cognitivas que propiciem o salto do bom ensino, à efetiva experiência de aprendizagem, como processo personalizado de construção do conhecimento. (Assmann; Jung Mo, 2000).

Assim, neste trabalho, entendemos o aprender como a construção e reconstrução do conhecimento e ampliação da consciência do aprendiz. Não se trata do aprender a partir de um ensinante ou de regras estabelecidas, mas do aprender enquanto força e energia criativa que move o aprendiz em seu processo de constituir-se. Nesses termos, a argumentação defendida rejeita os passos mecanicistas e reducionistas do positivismo, que atribui uma concepção utilitária ao conhecimento, para adotar a perspectiva de (auto) (re)construção de saberes, considerando-se os seres aprendentes como ativos e responsáveis por suas trajetórias cognitivas, via possibilidades oferecidas pelas redes sociais.

Nesse viés, torna-se necessário, portanto, compreender o viver e o conhecer como movimentos humanos de aprendizagem, e nesse movimento é preciso perceber a presença do aspecto da organização comum a todos os seres, contemplado no conceito de autopoiese. (Maturana e Varella, 1998). A autopoiese define os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos, numa constante autocriação e auto-organização. Um sistema autopoiético é, ao mesmo tempo, produtor e produto. O homem vive e aprende; a sua vida só é possível porque interage e aprende. Estas considerações são defendidas na Biologia do

[24] O conceito de Ecologia Cognitiva foi apresentado em 1998 pelo filosofo Pierre Lévy (1998) no seu livro Tecnologias da Inteligência, baseando-se nas ideias originárias de Gregory Bateson e nas conclusões feitas por Felix Guattari no livro As Três Ecologias, escrito em 1989.

Conhecer de Maturana e Varella (1998), e Maturana (1999). É sob a luz dessa concepção que os autores constroem sua teoria que pode ser sintetizada da seguinte forma:

> Se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. Essa posição, como já vimos, é estranha a quase tudo o que nos chega por uma educação formal. (Maturana e Varela, 2001: 12).

Ou seja, o conhecimento se introduz de forma muito íntima na vida das pessoas, pois o processo de cognição depende do sujeito, das suas interações, da sua atitude, da sua cultura. Para Hugo Assmann os processos autopoiéticos devem ser pensados como multiplicidade, diante de um processo organização e reorganização constantes (1998: 136):

> Um sistema autopoiético é uma teia de processos que 1) vão produzindo ingredientes, componentes e padrões (caóticos e ordenadores) que regeneram continuamente, através de suas transformações e interações, a própria teia que os produz e 2) constituem o sistema enquanto unidade no espaço em que existe, ao especificar o domínio topológico no qual se realiza enquanto teia.

Ou seja,

> Possuir uma organização, evidentemente, é próprio não só dos seres vivos, mas de todas as coisas que podemos analisar como sistemas. No entanto, o que os distingue é sua organização ser tal que seu único produto são eles mesmos, inexistindo separação entre produtor e produto. O ser e o fazer de uma unidade autopoiética são inseparáveis, e esse constitui seu modo específico de organização. (Maturana e Varela, 1995: 89).

A característica mais marcante de um sistema autopoiético é que ele se ergue a partir de sua própria estrutura. Todos "os seres vivos se caracterizam por sua organização autopoiética. Diferenciam-se entre si por terem estruturas diferentes, mas são iguais em sua organização". (Maturana e Varela, 1995: 87). Em suma, a vida nos coloca diante de um eterno processo de conhecer. Viver e conhecer são indissociáveis, uma vez que todo ato de conhecer é uma ação efetiva que permite, a um ser vivo, continuar sua existência num mundo que ele mesmo faz surgir, na medida em que se esforça para conhecê-lo, a partir de trocas de saberes que ocorrem na dinâmica da vida, para além dos espaços formais de aprendizagem.

Acreditamos que o aprender também é um ato que pode prescindir de fascinação e inventividade. O aprender pode acontecer a partir da mixagem de todos os sentidos, e tais sentidos vão dando significado a vida e reestruturando toda uma cadeia de construções já estabelecidas. Para ultrapassar as amarras do instrucionismo é preciso buscar a experiência do prazer, que é a peça-chave. Quando os educadores se apropriam de ferramentas que já fazem parte das novas gerações, e fazem dela novos usos, explorando recursos, suscitando debates, se aproximando do outro, é possível desenvolver saberes, ao mesmo tempo que nos transformamos em aprendizes permanentes. Nestes termos, estaríamos vivenciando o

surgimento de um novo sujeito cognitivo, cujo saber é mobilizado por sentimentos e emoções que nascem a partir de *sites* de redes sociais?

Se educar é criar condições para acessos e experiências de aprendizagem, o fruto da educação não pode resumir-se a alguns saberes formalizados. No contexto atual, isto não basta para a vida de qualquer sujeito, e a escola nem poderia transmitir todos os saberes requeridos ao longo da vida. Portanto não é só partir do mero acesso à educação que devemos viver experiências de aprendizagem. Os aprendentes devem ser atingidos por um envolvimento que não seja algo que se traduza em lições a aprender, matéria a ser absorvida. Aprender requer uma transação comunicativa de envolvimentos pessoais enquanto sinônimo de processos de vida possível e felicidade possível. (Assmann; Jung Mo, 2000).

Neste contexto, surgem as tecnologias digitais interativas que já não devem ser mais vistas como meros instrumentos, como lápis ou giz. Seu caráter versátil e interativo as eleva a co-estruturadoras das formas de saber, uma vez que tornaram-se máquinas ativamente colaboradoras nos processos de aprendizagem. Com isso a formatação predominante dos conhecimentos mudou bastante. Surgem novos espaços e novas formas de conhecimento. O aprender pode contar agora com novas formas de criatividade, de interatividade que darão versatilidade e flexibilidade a todos os envolvidos no processo educativo. Neste sentido, vimos as tecnologias digitais como instauradoras de novas espacialidades que irão configurar novas possibilidades de aprendizagem. (Assmann; Jung Mo, 2000). As redes sociais da internet podem sim configurar esta nova ordem espacial, a partir do estreitamento de laços e conectividade constante, onde todos estão em contatos com todos, independentemente dos limites geográfico e espaciais. Não é mais preciso, por exemplo, esperar o horário da aula para tirar aquela dúvida, não precisa mais se limitar as discussões em sala, que são constrangidas pelo tempo. Lá, no espaço das redes, estas situações podem renascer diante de um novo contexto, a partir de uma nova lógica comunicacional.

Seguindo a lógica dos conceitos e teorias sobre a aprendizagem humana já apresentados e sua troca/construção/produção de saberes, percebemos que o avanço tecnológico influencia diretamente os processos de aquisição de conhecimento. Tem-se hoje, à disposição de toda a sociedade, uma tecnologia com alto poder atrativo, interativa e convergente, que mobiliza nossos sentidos e se apresenta como um dispositivo amplificador do humano. (Pellanda *et al*, 2005).

A própria relação com o computador e com a internet permite aos indivíduos serem agentes da própria construção de conhecimento, e tal construção tem como base uma

complexa rede de interação que se dá a partir da relação homem e máquina. "A internet, por exemplo, pode se transformar numa grande rede solidária que estende nossa consciência de forma planetária". (Pellanda *et al*, 2005: 42). Extensão de consciência, neste caso, significa alargá-la, torná-la fluida no tempo e no espaço.

A internet culmina por redefinir a vida e alterar profundamente a forma de adquirir conhecimento, de nos relacionarmos com a natureza e com as pessoas. (Pellanda *et al*, 2005). Por outro lado, pode-se crer que o fato da exclusão digital corre por um caminho contrário, pois se o incremento da participação na rede potencializa, a limitação de pertença a essas mesmas redes, empobrece. (Maraschin *apud* Pellanda *et al*, 2005).

Diante do exposto, é possível vislumbrar que, a partir do momento em que o indivíduo tem a sua disposição uma ferramenta que o coloca em interconexão com todo o globo, todas as referências dele passam a ser afetadas, aumentando, mais uma vez, as possibilidades e alimentando seu potencial intelectual, cognitivo, cultural, social.

É neste sentido que emerge a necessidade do aprender a aprender, que configura-se como um desafio da Sociedade da Informação e torna-se significativo uma vez que, como dito, a escola não consegue ensinar tudo ao seu aluno. Neste contexto é preciso provocá-lo a acessar as informações, depurá-las e eleger quais são os conteúdos relevantes para responder ao questionamento proposto no início ou ao longo do processo da aprendizagem. Esse processo de aprender a aprender implica saber formular questões, observar, investigar, localizar as fontes de informação, utilizar instrumentos e estratégias que lhe permitam re-elaborar as informações coletadas, ações intrínsecas ao próprio processo do aprender a aprender.

Neste viés, Pedro Demo (2000) contribui para a discussão em favor da aprendizagem reconstrutiva, sugerindo a passagem da aprendizagem transmitida para o que ele chama de aprendizagem interativa, que seria sustentada por oito marcas centrais:

> a) da aprendizagem linear para a hipermídia, saindo da estocagem de informação para atingir o nível da interação, no ambiente da hipermídia, onde uma informação pode puxar a outra em sentido exponencial;
>
> b) da instrução para a construção e descoberta; [...]
>
> c) da educação centrada no professor, para aquela centrada no aluno; [...]
>
> d) da absorção de material para aprendizagem de como navegar e de como aprender; [...]
>
> e) da aprendizagem escolar para a permanente; [...]
>
> f) da oferta uniforme para todos, para aquela voltada para o cliente; [...]
>
> g) da aprendizagem como tortura, para aquela como diversão; [...]

> h) do professor como transmissor, para o professor como facilitador. [...]. (Demo, 2000: 127-128).

O autor chama a atenção para o compromisso da formação pela via da pesquisa e elaboração própria, sedimentando a formação permanente, o saber pensar, a produção interativa e coletiva de conhecimento, além do uso intensivo das novas tecnologias. Neste contexto, não seria estranho pensar em uma formação que também considere o uso de redes sociais virtuais como plataformas de suporte para geração de novas práticas de sociabilidade. A constituição de tais práticas são operadas por atos de comunicação, em processos de compartilhamentos significados, operado pelas trocas de informações, processo pelo qual, acreditamos, pode se constituir como práticas de aprendizagens.

Por fim, pensamos que para a sociedade em geral, a principal fonte de produção social de significado é o processo de comunicação socializada. As tecnologias digitais ampliam as possibilidades desta comunicação, criando práticas de socialização global e local, genérica e personalizada, num padrão em constante mudança. (Castells, 2013). É muito difícil imaginar uma aprendizagem que fique à margem desta nova conjuntura, uma vez que o próprio processo de construção simbólica depende de mensagens e estruturas criadas, formatadas e difundidas em redes sociais, sejam elas virtuais ou não. Concordamos com os autores citados, quando indicam que a mente humana constrói significados de forma individualizada, interpretando as informações comunicadas, neste sentido, é impossível não considerar que os vários ambientes de comunicação afetam diretamente não só a construção, mas também as normas de construção de significados. Todas as discussões apresentadas aqui têm em comum a importância dada aos processos de interação como dispositivo essencial na aquisição e partilha de conhecimento. O avanço da internet como uma rede de comunicação de dados, interliga computadores em todo o mundo, carregando consigo inúmeros sistemas de comunicação. Dentre estes sistemas, ressaltam-se as redes sociais que, a partir de sua estrutura rizomática, possibilitam, entre outras coisas, uma nova forma de organização e interação social, favoráveis à disseminação e circulação de saberes.

3.1.1 Da árvore para os rizomas: reestruturando cartografias na construção de saberes

Sempre existiram metáforas para tratar ou representar o conhecimento. A metáfora da árvore, aplicada a vida e ao conhecimento, é uma dessas. Segundo ela, “o conhecimento é como uma árvore que desenvolveu seu grosso tronco com o passar dos séculos. Nessa árvore

do conhecimento brotaram e cresceram os galhos das especializações, isto é, as unidades que dependem do tronco para sua sobrevivência. (Assmann, 1998: 79). Esta metáfora do conhecimento arborizado, de tronco sólido, de onde brotavam ramificações de pequenos interesses, não é mais uma representação adequada para o conhecimento, pois este é encarado na sua descontinuidade.

Esta é uma visão que nos inspira Deleuze e Guattari (1995). Para os autores o pensamento implica processos descontínuos que fogem às certezas das determinações. Ele não se forma no cérebro a partir de ramificações de conteúdo, como algo que se origina de uma fonte primordial, uma vez que o sistema orgânico funcional do pensamento não é linear, nem contíguo, assim, não há um ponto de partida:

> O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos" não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probalístico incerto, un certain nervous system. Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore. (Deleuze e Guattari, 1995: 24).

O aprender para os autores acima, é o movimento que abrange o intervalo entre o não-saber e o saber. Aprender é conduzir a si próprio para a solução de um problema:

> Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetidade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções. Um célebre experimento em Psicologia coloca em cena um macaco ao qual se propõe que encontre seu alimento em caixas de determinada cor entre outras de cores diversas; advém um período paradoxal em que o número de "erros" diminui, sem que, todavia, o macaco possua o "saber" ou a "verdade" de uma solução para cada caso. Feliz é o momento em que o macaco-filósofo se abre à verdade e produz o verdadeiro, mas somente na medida em que ele começa a penetrar na espessura colorida de um problema. Vê-se, aqui, como a descontinuidade das respostas se engendra sobre fundo de continuidade de uma aprendizagem ideal e como o verdadeiro e o falso se distribuem conforme o que se compreende do problema, como a verdade final, quando obtida, surge como o limite do problema inteiramente compreendido e determinado, como o produto de séries genéticas que constituem o sentido ou como o resultado de uma gênese que não se passa apenas na cabeça de um macaco. Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem. (Deleuze, s.d: 160).

O aprender, assim, não se fundamenta em um processo de transmissão de informações, mas está atrelado as relações que se estabelecem nesse processo. Nesse sentido o contexto e o ambiente são componentes fundamentais de qualquer processo de aquisição do conhecimento.

Assim, em substituição a hierarquia da árvore, preferimos pensar o aprender e o conhecer a partir da pluralidade do rizoma. Dizem os autores: "a árvore ou a raiz inspiram uma triste imagem do pensamento que não pára de imitar o múltiplo a partir de uma unidade

superior, de centro ou de segmento". (Deleuze e Guattari, 1995: 26). Os sistemas arbóreos são, assim, hierárquicos. Eles comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. "Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior a uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas. (Deleuze e Guattari, 1995: 26).

Diferentemente, o rizoma é uma proposta de construção do pensamento onde os conceitos não estão hierarquizados e também não partem de um ponto central, de poder ou de referência aos quais os outros conceitos devem se remeter. O rizoma funciona através de encontros e agenciamentos, de uma verdadeira cartografia das multiplicidades. O rizoma é a cartografia, o mapa das multiplicidades. Enquanto o modelo da árvore-raiz é decalque, reprodução ao infinito, o rizoma-canal é mapa, "voltado para uma experimentação ancorada no real", aberto, desmontável, reversível, sujeito modificações permanentes, sempre com múltiplas entradas, ao contrário do decalque, que volta sempre ao mesmo. (Deleuze e Guattari, 1995).

As principais características do rizoma são:

> Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno e nem ao múltiplo. [...]. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (Deleuze e Guattari, 1995: 32).

O conceito de rizoma aparece com uma nova rota para compreensão dos movimentos do homem, ou melhor, dos seres vivos, no mundo. Ao defenderem este conceito, eles inserem neste universo todos os seres vivos do mundo, seja ele ser humano, animal ou vegetal:

> Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. (Guattari e Deleuze, 1995: 14).

O rizoma, assim, é uma metáfora que pode ser pensada para representar a estrutura do conhecimento. Ele tem princípios que podem ser colocados da seguinte forma: Princípios de conexão e de heterogeneidade – qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro; pensar em algo é estabelecer relações com muitos elementos em diversos aspectos; tudo se relaciona com tudo. Princípio de multiplicidade – o rizoma mantém relação com o

múltiplo, ou seja, diferente da metáfora arborecente, em que tudo parte de um ponto de vista, o rizoma parte de diversos pontos, assimilando e legitimando outros pontos de vista; não existe verdade única, "as multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência, pois, de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito". (Guattari e Deleuze, 1995: 15).

Identificamos ainda o Princípio de ruptura a-significante – os processos de significação não são rígidos, mas flexíveis, podem ser rompidos e ressignificados. "Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir". (Guattari e Deleuze, 1995: 17). O Princípio de cartografia e de decalcomania – "um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda". (Guilles e Deleuze, 1995: 20); eles são esboços incompletos, são como mapas que apesar da orientação que carregam, precisam ser ressignificados, discutidos, interpretados, "o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente". (Guilles e Deleuze, 1995: 21).

Apesar de criticar a perspectiva arbórea, os autores afirmam que existe uma relação entre os dois modelos, que um transpassa o outro, modificando mutuamente a sua natureza. Isso significa dizer que, mesmo no rizoma, podem existir segmentos que vão endurecer e tornar-se árvore, ao mesmo tempo em que na árvore pode se dar a constituição de um rizoma. Os autores vão afirmar, por exemplo, que as sociedades primitivas possuem núcleos de dureza, de arborificação, que tanto antecipam o Estado quanto o conjuram. Inversamente, nossas sociedades possuem uma flexibilidade sem a qual os segmentos duros não vingariam. (Deleuze e Guattari, 1996).

A perspectiva rizomática nos coloca diante de um processo que requer, sobretudo, a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento, e que elas dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais. Desse modo, a aprendizagem não pode ser considerada apenas na sua matriz educacional, mas para além dos ambientes educativos, onde qualquer lugar pode se converter em lugar de aprender a aprender. Os conteúdos abordados criam conexões múltiplas com elementos de outros campos do saber num processo contínuo. O conceito de rizoma surge, assim, em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade, bem como ao modo positivista de se construir conhecimento.

Colocar em questão a linearidade histórica do aprender e do conhecer possibilita o emergir de rupturas de diversas forças: sociais, culturais, econômicas, educativas gerando uma imprevisibilidade, uma aparente falta de controle. Estas questões, porém, apontam grandes desafios para os sistemas educacionais e para as próprias práticas dos professores e alunos nas suas dinâmicas de aprendizagem. É preciso compreender que a disseminação e a popularização das novas tecnologias da informação e da comunicação veem permitindo ultrapassar um modelo que privilegia a transmissão de conhecimentos e sua suposta assimilação para um modelo pedagógico cujo funcionamento se baseia na aprendizagem complexa, cooperativa, colaborativa, na abertura aos contextos sociais e culturais, valorizando a diversidade dos alunos, dos seus conhecimentos, experimentações e interesses.

3.1.2 Cooperação e colaboração: tecendo novas teias de aprendizagem

As tecnologias digitais já não podem ser mais vistas como meros instrumentos, mas um conjunto de objetos com propriedades ativas. Diferentemente das tecnologias tradicionais que, seguindo a perspectiva de McLuhan (2006), foram ferramentas que tinham o poder de aumentar o alcance dos sentidos (a televisão como extensão dos olhos, o rádio como extensão dos ouvidos...), as tecnologias digitais ampliam o potencial cognitivo do ser humano e possibilitam mixagens cognitivas complexas, cooperativas e colaborativas.

De fato, uma grande quantidade de informação circula na internet e é lá que também pode-se encontrar uma imensa quantidade de agentes cognitivos humanos, com potencial de interligação diante de um mesmo processo de conhecimento. Dentre os espaços propícios para este tipo de atividade, tem-se as redes sociais *online*. Elas são ambientes de onde emergem formas novas de ver e organizar o mundo, criando uma parceria cognitiva na relação que o aprendente estabelece com ela. Desta feita, entende-se que o papel das tecnologias digitais conectadas "já não se limita à simples configuração e formatação, ou, se quiserem, ao enquadramento de conjuntos complexo de informação. Elas participam ativamente do passo da informação para o conhecimento. (Assmann; Jung Mo, 2000).

Diante deste quadro, muitos autores discutem novas metodologias de aprendizagem que deem conta da complexidade do cenário atual. Neste ditame, emerge a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa como suporte metodológico capaz de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de

problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. (Torres, 2014).

Essas formas de aprender e também de ensinar, têm como prerrogativa tornar os alunos mais independentes do ponto de vista da aprendizagem, levando-os a uma condição de autonomia no processo de aquisição de conhecimentos. Tal conjuntura tem como base fundamental a percepção de que o conhecimento é construído socialmente, nos processos de interação entre os sujeitos e não pela transferência do saber do professor para o aluno. Assim, percebe-se uma rejeição à metodologia de reprodução do conhecimento, característica da abordagem tradicional de ensino, que coloca o aluno como sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem.

As propostas que têm como base a colaboração e a cooperação, reconhecem o conhecimento prévio de cada estudante, sua experiência e seu entendimento de mundo. O processo ensino-aprendizagem não está mais centrado na figura do professor, dando ênfase ao aluno como ator fundamental. O professor, neste caso, atua na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com o outro.

O conceito de aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa, embora pareçam novos, vem sendo discutido por pesquisadores e educadores desde o século XVIII:

> Embora as primeiras investigações acerca dos efeitos da utilização de estruturas cooperativas, competitivas ou individualistas sobre variáveis como a realização e a produtividade, remontem ao início do século XX, é sobretudo a partir de 1970 que se inicia a investigação acerca da sua aplicação nas salas de aula. [...]. Numa metanálise que compreendeu um total de 323 estudos relacionados com a aprendizagem cooperativa, verificou-se que 90% deles haviam sido realizados depois de 1960 e cerca de 2/3 desde 1970. (Bessa e Fontaine, 2003: 124).

A aprendizagem colaborativa, parte da perspectiva de que o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, algo que as pessoas constroem conversando, trabalhando juntas direta ou indiretamente e chegando a um acordo. Assim, tal prática é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo. É um conjunto de abordagens educacionais também chamadas de aprendizagem cooperativa ou aprendizagem em grupo pequeno. (Torres, Alcantara e Irala, 2004).

Porém os próprios autores acima alertam que, conceitualmente, existem algumas controvérsias com relação à definição de aprendizagem cooperativa e colaborativa. A revisão bibliográfica sobre o tema permite constatar que frequentemente utilizam-se os termos

cooperação e colaboração como sinônimos. Porém, cada um deles desenvolveu distinções próprias e diferentes práticas em salas de aula.

> Muitos autores na literatura atual definem a aprendizagem cooperativa como uma aprendizagem mais estruturada, com técnicas de sala de aula mais prescritivas e com regras mais definidas de como deve se processar a interação entre os alunos, se comparada com a aprendizagem colaborativa. [...] Assim, a Aprendizagem Colaborativa é uma filosofia de ensino, não apenas uma técnica de sala de aula. (Torres et al., 2004: 130).

Apesar das diferenças conceituais e de interpretação em torno dos termos, os autores acima ressaltam que, tanto a colaboração, quanto a cooperação no processo de ensino-aprendizagem estão intimamente ligadas, e são interdependentes, ou seja, para que haja colaboração é necessário que ocorra a cooperação entre os membros do grupo. Tais divergências e convergências conceituais foram estudadas por Troncarelli e Faria (2014), onde o resultado das análises levaram a um apanhado histórico de conceitos, os quais encontram-se expostos no quadro que segue:

Autor/Ano	Aprendizagem Cooperativa	Aprendizagem Colaborativa
Kagan (1989, 1990)	Baseada na criação, análise e aplicação sistemática de estruturas, ou formas de organização da interação social em sala de aula. Normas bem definidas; interatividade entre grupos de alunos; objetivo comum relativo ao conteúdo proposto.	
Paas (1999) apud Harassim (1995)		Qualquer atividade na qual duas ou mais pessoas trabalham juntas para criar significado, explorar um tópico ou melhorar habilidades.
Mathews et al. (1995)		Engloba questões teóricas, políticas e filosóficas tais como a natureza do conhecimento como uma construção social e o papel da autoridade na sala de aula.
Panitz (2003)	Estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final. É um processo mais direcionado do que o processo de colaboração e mais controlado pelo professor.	Filosofia de interação e um estilo de vida pessoal. O aluno possui um papel mais ativo.
Daele (1998)		Modelo de aplicação pedagógica de internet que visa favorecer a colaboração entre pares por meio de troca de mensagens eletrônicas entre os estudantes de um grupo ou de uma classe.
Nitzke et al. (1999) apud Larocque (1997) e Dillenbourg (1999)	A estrutura hierárquica prevalece e cada um dos membros da equipe é responsável por uma parte da tarefa.	Todos trabalham em conjunto, sem distinções hierárquicas, em um esforço coordenado, a fim de alcançar o objetivo ao qual se propuseram.
Paas (1999)	A coordenação é apenas obrigatória na	Atividade coordenada, sincronizada, que

	montagem dos resultados parciais.	é resultado de um esforço continuado de construir e manter uma concepção compartilhada de um problema.
Cunha Filho et al. (2000)	Além da relação entre sujeitos é acrescida a possibilidade de cooperação entre eles e as entidades de software (os agentes), transformados em elementos facilitadores do processo de comunicação e aprendizagem em comunidades virtuais de grande porte.	
Cord (2000)		Designa-se, de uma parte, a cooperação entre os membros da equipe, de outra, a realização de um produto final. A internet apresenta-se neste tempo como a ferramenta adequada para colocar em operação as pedagogias colaborativas. Depende da cooperação entre os membros da equipe.
Torres et al. (2004)		Qualquer atividade desenvolvida em conjunto animada por um objetivo final que leve a aquisições determinadas. Processo de reaculturação que ajuda os estudantes a se tornarem membros de comunidades de conhecimento cuja propriedade comum é diferente daquelas comunidades que já pertencem.

Quadro 1: Definições de aprendizagem colaborativa/cooperativa segundo as visões de diferentes autores.
Fonte: (Troncarelli e Faria, 2014: 435-436)

Como percebe-se, tanto a cooperação como a colaboração, precede de práticas interativas que engendram uma socialização em prol de uma intenção ou de um interesse. Grupos, equipes, duplas são formadas e se engajam em um processo que, além de promover a relação entre os sujeitos, promove a geração de conhecimento. No Quadro 1 é possível situar autores que já privilegiam as tecnologias digitais como facilitadores do processos de aprendizagem cooperativa/colaborativa, como é o caso de Cunha Filho (et al, 2000 *apud* Troncarelli; Faria, 2014: 435) quando conceitua o aprender via cooperação: "Além da relação entre sujeitos é acrescida a possibilidade de cooperação entre eles e as entidades de software (os agentes), transformados em elementos facilitadores do processo de comunicação e aprendizagem em comunidades virtuais de grande porte". Daele (1998) e Cord (2000) (*apud* Troncarelli; Faria, 2014: 435) quando situam a aprendizagem colaborativa também ponderam sobre o papel das tecnologias digitais no processo em questão. Vejamos a citação de Cord: "Designa-se, de uma parte, a cooperação entre os membros da equipe e, de outra, a realização de um produto final. A internet apresenta-se neste tempo como a ferramenta adequada para colocar em operação as pedagogias colaborativas. Depende da cooperação entre os membros".

O quadro a seguir simplifica um pouco mais os aspectos que envolvem a aprendizagem cooperativa e colaborativa, reforçando algumas características já citadas nos autores do Quadro 1:

ASPECTOS	APRENDIZAGEM COOPERATIVA	APRENDIZAGEM COLABORATIVA
Propósito	Aumenta as habilidades cognitivas e sociais por meio de um conjunto de técnicas aprendidas.	Promove a "aculturação" dos alunos nas comunidades de conhecimento.
Grau de estruturação	Alto	Variável
Relacionamentos	Os indivíduos são responsáveis pelo grupo e vice-versa; o professor facilita, mas o grupo é primordial.	Os alunos se engajam em atividades com "companheiros mais capazes" (professores, alunos mais avançados, etc.) os quais dão assistência e os guiam.
Prescrição das atividades	Alta	Baixa
Palavras-chave	Interdependência positiva, responsabilização, trabalho em grupos, papéis definidos, estruturas.	Zona de Desenvolvimento Proximal, aprendizagem cognitiva, aculturação, suporte mútuo, cognição situada, indagação reflexiva, epistemologia.

Quadro 2 Comparação conceitual entre aprendizagem cooperativa e colaborativa
Fonte: Oxford (*apud* Torres et al, 2004: 06)

Partindo das premissas apresentadas nos quadros acima, compreendemos, de forma geral, que a aprendizagem cooperativa configura-se como um procedimento que precede de uma série de técnicas estruturadas, que servem como auxílio aos estudantes no seu trabalho em grupo para a conquista de objetivos educacionais definidos. Geralmente os procedimentos cooperativos possuem fins pragmáticos e têm na interação e práticas sociais coordenadas seu principal canal para resolução de questões. Por outro lado, a aprendizagem colaborativa engloba questões com maior grau de reflexão, colocando seus membros em um movimento de aculturação-reaculturação, ajudando os aprendentes a se situarem em uma comunidade cuja normas e valores são diferentes daquela comunidade da qual pertencem. As práticas de sociabilidade, neste caso, são mais livres, mas também se dão em prol de resolução de questões educacionais. Ambas as expressões se concretizam via socialização não só pela aprendizagem, mas principalmente na aprendizagem. Esta situação pressupõe a comunicação contínua e construtiva como ferramenta central nesses processos.

A partir dos conceitos e visões trazidas, entendemos, de modo geral, que a aprendizagem cooperativa/colaborativa pode ser distinguida apenas a partir do modo como a tarefa foi executada pelo grupo, porém, acreditamos que não há como existir colaboração sem cooperação, assim como, cooperação sem colaboração. Nestes termos, para fins de operacionalização conceitual, utilizaremos neste trabalho o termo colaboração que, ao final, visa indicar que trata-se de uma atividade desenvolvida em conjunto (duas ou mais pessoas)

animada por um objetivo, seja ele prático ou reflexivo, que leve a aquisições de conhecimentos.

Diante do exposto, concordamos com Edgar Morin (1999: 74-75), quando afirma que:

> É de modo solidário e interativo que se desenvolvem a individualidade, a cerebralização, a afetividade, as possibilidades de escolha e de decisão, a curiosidade, o jogo, a inteligência, que desenvolvem ao mesmo tempo o conhecimento e as possibilidades de emancipação do conhecimento.

Assim sendo, partimos do entendimento de que o desenvolvimento solidário da aprendizagem realizado a partir de processos de interação no ciberespaço, com base em práticas de sociabilidade, multiplica a comunicação entre os indivíduos, ajudando a tecer aprendizagens mais complexas, uma vez que requer a emergência de várias habilidades na condução de um processo que muitas vezes se dá pós sala de aula. Desta feita, acreditamos que a aprendizagem colaborativa favorece a interação aluno-aluno e aluno-professor, descentralizando a atenção no professor favorecendo autonomia intelectual dos aprendentes. Os espaços das redes sociais virtuais parecem favorecer estas práticas, uma vez que elas compõem ambientes que ultrapassam os limites espaciais das salas de aula e do tempo cronometrado da hora/aula.

Partindo da ideia de que os conhecimentos são tecidos em redes em um processo que se dá de forma não linear, autopoiético, acreditamos que as redes sociais virtuais podem se configurar em espaços que contribuam para a construção do conhecimento de forma colaborativa. Tendo posse de ferramentas convergentes é possível não só consumir, mas também compartilhar diferentes tipos conteúdos em formato de texto, imagens estáticas e em movimento, áudios, infografias interativas e tantos outros conteúdos multimídia, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes tipos de atividades, comentários, trocas, envolvendo a produção e o compartilhamento de conhecimentos.

É por meio de processos de interação social que uma rede é criada e ampliada unindo nativos e imigrantes digitais em uma relação de trocas. Esta situação tem impactos nas instituições de ensino como um todo, pois vivenciamos um daqueles momentos raros da história onde assistimos a reinscrição de práticas, neste caso as de aprendizagem, que tem a ver diretamente com a convivência direta entre o novo e o "velho" perfil dos estudantes e também dos professores. Nesse sentido, a rede social virtual apresenta-se como possibilidade de conectividade virtual, ao passo que se estabelecem novas formas de lidar com as informações e de construir conhecimento. Segundo Neves e Duarte (2008: 785):

> [...] acreditamos que as novas gerações não são nem mais nem menos cultivadas ou inteligentes do que as anteriores, mas, ao que tudo indica, desenvolveram formas de lidar com a informação e de construir conhecimentos diferentes daquelas com as quais aprendemos a lidar e que tomamos como referência para ensinar.

O conceito de nativos digitais foi criado pelo pesquisador Marc Prensky (2001) com objetivo de descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na internet:

> What should we call these "new" students of today? Some refer to them as the N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all "native speakers" of the digital language of computers, video games and the Internet. (Prensky, 2001: 01).

Entre as justificativas para o novo conceito está o fato de que aprender para os jovens de hoje é muito diferente do que era há 30 ou 40 anos atrás. "A internet está mudando a maneira como as crianças coletam e processam informações em todos os aspectos de suas vidas. Para os nativos digitais, 'pesquisa' muito provavelmente, significa uma busca no Google mais do que uma ida na biblioteca". (Palfrey; Gasser, 2011: 269).

Há muitas preocupações, dúvidas e incertezas, com a maneira como as pessoas estão aprendendo atualmente. De fato, há muitas questões ainda por serem respondidas, e este trabalho vai em busca da resposta de algumas delas. Há um excesso de informação disponível, e muito dessas informações são capturadas no correr do dia, por meio de fragmentos e peças de notícias e informações. Como as pessoas dão conta desse mosaico de conteúdo, seria uma bom tema para uma próxima pesquisa, mas o que acreditamos contribuir para isto é o fato das novas práticas de sociabilidade conseguirem agrupar pessoas em torno de interesses e afinidades. Assim, com o oceano de informações que chega até o sujeito, uma das formas de lidar com esse excesso seria a filtragem através dos atores e nós que fazem parte da rede social estruturada pelo indivíduo. No caso das redes sociais virtuais, pensamos que, de fato, a rede que é arquitetada teria uma função fundamental no direcionamento deste conteúdo.

Compreendemos que, no caso da prática docente, esta é uma configuração que não deve deixar de ser observada. Não é possível ignorar, no caso do Brasil, que boa parte dos seus jovens têm perfil em redes sociais, a maioria no Facebook, mas como pensar a ação docente neste universo? É possível criar mecanismos que contribuam com a prática pedagógica em um ambiente tão líquido[25] e perecível como são as redes sociais virtuais?

[25] Líquido remete à noção de fluidez, corrente, movimento, indeterminação, matéria que prontamente se amolda à forma do recipiente que a contém. Os tempos são "líquidos" porque tudo muda muito rapidamente e nada é feito para durar, para ser "sólido". Segundo Zygmund Bauman, autor do livro "Modernidade Líquida", conceito base para suas análises, em entrevista à revista brasileira Isto É: "Líquidos mudam de forma muito rapidamente, sob a menor pressão. Na verdade, são incapazes de manter a mesma forma por muito tempo. No atual estágio "líquido" da modernidade, os líquidos são deliberadamente impedidos de se solidificarem. A temperatura elevada — ou

Como fazer uso desses espaços de interação para dar suporte aos objetivos pedagógicos? Estas são perguntas que parecem apontar para o fato de que existe uma nova forma de ser e estar professor na atualidade e que tem ligação direta com novos caminhos que parecem se abrir para a prática docente.

3.2 Novas dimensões para prática docente em um cenário complexo

As tecnologias digitais trazem como marca ou, segundo André Lemos (2004), lei, a necessidade de reconfiguração de vários processos e modalidades que têm como pano de fundo práticas de comunicação. Com a emergência de tantas formas de pensar a relação entre tecnologias e educação, faz-se mister refletirmos sobre a prática docente contemporânea, uma vez que podemos estar vendo surgir diante dos nossos olhos um novo professor, com novos desafios diante de um mundo hiperconectado.

Segundo Rosana Pereira Lopes (2005), para ser professor na atualidade é preciso enfrentar alguns desafios, entre eles:

> [...] ressignificar as palavras aprender e ensinar; reconhecer o ser humano como um coletivo auto-organizado; valorizar os sentimentos, as emoções e o inconsciente, compreender o ser indivíduo como parte integrante de um sistema complexo; reconhecer a técnica como parceira indissociável. (Lopes, 2005: 33).

Neste sentido, o conhecimento precisa ser visto a partir de um novo fundamento epistemológico, os sistemas complexos. Segundo Morin (2006), *complexus* significa o que foi tecido junto; existe complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo, e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Neste sentido, é necessário que os docentes estejam preparados para enfrentar um indivíduo não só racional, mas também biológico, psíquico, social e afetivo. No caso do nosso trabalho, tais caraterísticas são potencializadas pelas relações que se estabelecem no ciberespaço, através das redes sociais virtuais.

Pensar a complexidade no âmbito das relações acadêmicas requer considerar também as relações entre docente-discente, discente-saberes e docente-saberes. Tal configuração pode representar uma nova forma de se viver a profissão na Sociedade da Informação. A partir das discussões já levantadas neste trabalho, já é possível afirmar que as tecnologias digitais vem

---

seja, o impulso de transgredir, de substituir, de acelerar a circulação de mercadorias rentáveis — não dá ao fluxo uma oportunidade de abrandar, nem o tempo necessário para condensar e solidificar-se em formas estáveis, com uma maior expectativa de vida". (Bauman *apud* Prado, 2010, s.p.).

reconfigurando os processos de ensino e aprendizagem, diante deste fato, o docente também pode estar vivendo uma nova forma de atuar na sociedade contemporânea. Para Lopes (2005: 34) "A função do professor está condicionada à forma com que as tecnologias digitais são apresentadas no processo de ensino: como máquinas de instrução, ferramentas auxiliares do processo educativo ou parceiras evolutivas, co-autoras".

Nestes termos, a próprio desenvolvimento das atividades docentes se torna mais complexa com a inserção de tecnologias digitais, estas, por sua vez, deverão continuar a valorizar a atenção, a capacidade de concentração e a organização do conhecimento. Pedro Demo (2000) critica o próprio processo de formação dos professores diante do panorama da complexidade ao afirmar que:

> O processo de formação dos professores em todos os níveis é deficiente, ou porque ignora este tipo de interdisciplinaridade complexa, ou porque se distancia dos padrões reconstrutivos da aprendizagem; de uma parte, para dar conta da aprendizagem é mister dedicação muito mais ampla e recorrente, do que os cursos de pedagogia e similares supõem, e, de outra, é preciso fazer do professor o lídimo profissional da aprendizagem, para não incidir na contradição performativa; a maior pecha do professor é não saber aprender, porque, com isso, pode constituir-se no fator mais comprometedor em termos de coibir a aprendizagem do aluno; por outra, o aluno terá sua melhor chance, se puder desenvolver-se sob os olhos atentos de um professor que é a própria imagem de quem sabe pensar e aprender a aprender, em particular quando se conjuga adequadamente qualidade formal e política. (Demo, 2000: 114).

Conseguimos situar em Demo um professor em constante formação, aberto a aprendizagem e não mais o detentor do saber, pelo contrário, vemos um docente que é o próprio exemplo do aprender. Parte deste processo se dá porque o próprio estatuto do conhecimento, antes centrado na razão, necessita ser refeito. As tecnologias digitais favorecem novas interações entre agentes humanos e técnicos e fazem emergir novas formas de aprender fundamentadas em laços de sociabilidade. Tais situações não substituem as práticas anteriormente construídas, mas exigem a superação de ações antagônicas e visões fragmentadas do conhecimento.

Diante das implicações provocadas pelo redimensionamento de espaço, tempo, circulação, organização e formas de armazenamento do conhecimento, próprios da complexidade, os processos cooperativos parecem encontrar espaços e dinâmicas adequadas no ciberpespaço: "As tecnologias digitais requerem um espaço educacional no qual sejam estabelecidas redes de relações que proporcionem múltiplas possibilidades de interação, tornando impossível a previsão dos resultados que poderão ser obtidos". (Lopes, 2005: 36). O professor precisa ter em mente esta dinâmica e pensar como esta configuração pode reestruturar suas práticas profissionais.

O ser humano não é mais só um indivíduo, mas um coletivo auto-organizado. Cada sujeito não é só expressão de sua individualidade, mas é também da coletividade, pois o eu só se produz nas relações e interações com os demais. O determinismo dá lugar à interatividade e esta configuração bate de frente com duas características marcantes das instituições de ensino: a previsibilidade e o controle sobre o comportamento e a aprendizagem dos educandos. (Lopes, 2005).

Vivemos em um contexto em que os alunos estão cada vez mais interativos:

> Eles evitam acompanhar argumentos lineares que não permitem a sua interferência e lidam facilmente com a diversidade de conexões de informação e de comunicação nas telas. Modificam, produzem e partilham conteúdos. Essa atitude diante da mensagem é sua exigência de uma nova sala de aula, seja na educação básica e na universidade, seja na educação presencial e a distância. (Santos; Silva *in* Torres, 2014: 47).

A citação acima nos leva para um quadro complexo de captação e compartilhamento de conteúdo. A coleta de informação na atualidade se dá através de muitos passos, por vários dispositivos e plataformas, e isso quer dizer que as pessoas têm muito mais acesso a conteúdos na atualidade do que no passado pré-internet. É neste sentido, que as redes sociais digitais dinamizam este processo ao fomentarem a partilha e o cruzamento de vários processos de interação diante de um grande universo de conteúdos. E qual seria a missão do educador neste contexto?

Na visão de Morin (*in* Morin *et al*, 2003: 98) "missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária". Assim, será preciso que o educador não se afaste do universo do seu educando para, só assim, criar as condições para que a partilha de conhecimento se transforme em saber.

Nessa dinâmica sociotécnica os docentes estão cada vez mais compelidos à utilização de tecnologias digitais, mas permanecem pouco atentos à necessidade de modificar a sala de aula centrada na pedagogia da transmissão. Muitas vezes, as soluções encontradas não significam salto qualitativo na educação. Afinal, o essencial não é apenas a tecnologia, mas novas estratégias pedagógicas capazes de comunicar e educar em nosso tempo.

Por outro lado, os avanços tecnológicos acontecem de forma cada vez mais acelerada. Mal se tem tempo de se adaptar a uma tecnologia e logo chega outra exigindo a mesma adaptação. Este quadro coloca várias categorias profissionais em um estado de permanente atualização, como estratégia para se manter firme enquanto força de trabalho. Como diz Lévy

“Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira. [...] Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos”. (Lévy, 1999: 157).

Neste sentido é necessário levar em consideração que, do ponto de vista evolutivo da sociedade, homem e técnica são parceiros indissociáveis. Desta forma, qualquer tentativa de compreender o homem fora do contexto técnico se constitui uma visão incompleta. Diz Rosana Pereira Lopes que “não seríamos, como espécie, o que somos sem a técnica. Os avanços das tecnologias digitais nos sugerem justamente o oposto, ou seja, é preciso reconhecer homem e técnicas como parceiros indissociáveis e essenciais um ao outro”. (Lopes, 2005: 38).

Como se vê, a autora atribui a ferramenta tecnológica um lugar de destaque na história humana, neste sentido, não podemos apartar as consequências sociais e culturais dessa relação:

> Atualmente, as tecnologias digitais são as principais responsáveis pelas transformações sociais e culturais e representam uma força determinante, pois se constituem gestoras de um novo tipo de sociedade, a sociedade da informação. Portanto, pensar em tecnologias digitais no ambiente escolar é ressignificar todas as ações educativas. E esta nova forma do ambiente emergirá das relações sociais entre elementos humanos, técnicos e a natureza. (Lopes, 2005: 39).

Note-se que Lopes não atribui apenas a tecnologia o poder de ressignificação das ações educativas, pois não é só a tecnologia que pode orquestrar uma mudança, mas elementos humanos, técnicos e a natureza. Sobre isto, nos orienta Castells (2011: 43):

> Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas.

Para Castells, a sociedade não determina sua tecnologia, ela pode, através de suas instituições, impedir ou favorecer seu desenvolvimento. Desta forma, pensemos que a tecnologia funciona como um elemento que a sociedade possui para impulsionar seu domínio tecnológico. Diante deste quadro, apontamos que a mudança na função do professor faz parte de um contexto mais amplo onde todas as categorias profissionais passam por um processo de ressignificação na sociedade digital, amparados pela reestruturação do capitalismo mundial. Sobre isto, pontua Harry Bravernan (*apud* Santada; Ramalho, 2004), que o modo de produção

capitalista destrói sistematicamente todas as habilidades à sua volta, dando origem a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades. Nesse sentido, a modernização tecnológica produziria no processo de trabalho dois setores polarizados em termos de suas qualificações: de um lado, um setor altamente qualificado, em tamanho menor; e do outro toda uma massa de poucos qualificados. Essa situação se agrava com a introdução de novas tecnologias, que aumenta o setor de desqualificados.

Tais reconfigurações solicitam a reflexão do ponto de vista das novas dimensões de atuação do professor. Porém, tais dimensões devem ser pensadas a partir das experiências já desenvolvidas e praticadas no âmbito profissional. Neste sentido, "o novo papel do professor emergirá das relações também inovadoras que já começam a ser estabelecidas. No entanto, isto não pode ser confundido com meras adaptações; há um novo paradigma sendo construído que exige uma nova forma de ensinar". (Lopes, 2005: 40).

E porque não pensar em uma dessas dimensões como a prática colaborativa/cooperativa com suporte nas redes sociais? É necessário ao professor buscar os espaços onde os alunos estão inseridos e tentar fazer desses espaços ambientes de aprendizagem e partilha de conhecimento. Porque não?

Atualmente alguns estados brasileiros já contam com leis que restringem a utilização de aparelhos celulares a fins pedagógicos nas salas de aulas e bibliotecas de unidades públicas e particulares[26]. Apesar das restrições, já é possível notar que existe, por parte do Estado, dificuldades no enfretamento desta mudança estrutural no ensino. Por outra ótica, também percebemos o esforço em tentar desviar determinados recursos digitais, para função pedagógica. Mas, por outro lado, também podemos perceber que existe o reconhecimento de tais ferramentas enquanto potencial educativo.

Tramita na Câmara do Deputados do Brasil, um Projeto de Lei (PL 104/15) que tenta estender para todo o Brasil a proibição do uso de aparelhos eletrônicos portáteis, como celulares e tablets, nas salas de aula da educação básica e superior de todo o país. O projeto, de autoria do deputado Alceu Moreira, prevê que os aparelhos só serão admitidos em sala se integrarem as atividades didático pedagógicas e forem autorizados pelos professores[27].

Tais situações vão de encontro a própria orientação da Unesco nas recomendações de políticas para uso de dispositivos móveis:

[26] Recuperado em 22 de julho de 2015 de http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2015/05/26/interna_vidaurbana,578225/lei-estadual-proibe-uso-de-celular-na-escola.shtml.

[27] Recuperado em 22 de julho de 2015 de http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/484982-PROPOSTA-PROIBE-USO-DE-CELULAR-E-TABLET-EM-SALA-DE-AULA.html

> Evitar proibições plenas do uso de aparelhos móveis. Essas proibições são instrumentos grosseiros que geralmente obstruem as oportunidades educacionais e inibem a inovação do ensino e da aprendizagem, a não ser que sejam implementadas por motivos bem fundamentados. (Unesco, 2014: 32).

Para o órgão, o própria criação de comunidades de estudantes, a exemplo daquelas sustentadas pelas redes sociais, podem dar suporte a práticas de aprendizagem inovadoras, e cita exemplos:

> O Yoza Cellphone Stories, um projeto na África do Sul, permite que jovens leiam e comentem contos, utilizando telefones celulares baratos, e efetivamente criem uma comunidade de leitores em áreas onde os livros são escassos.
>
> O Projeto Fone Rosa, no Camboja, treina mulheres líderes a utilizar telefones celulares para compartilhar ideias, informações e recursos em um espaço virtual. Nas redes virtuais, as mulheres recorrem à experiência de outras, para auxiliar pessoas em suas comunidades.
>
> Sistemas massivos de cursos abertos online, ou SMCAO (Massive Open Online Course Systems – MOOCs), experimentaram vários métodos para estimular a comunicação produtiva entre alunos que cursam as mesmas disciplinas.
>
> Outras plataformas fornecem formação profissional direcionada a estudantes com interesses vocacionais similares. Além de disponibilizar educação de primeira linha a um número muito maior de pessoas do que podem receber as instituições físicas, esses sistemas – cada vez mais adaptados para o uso em aparelhos móveis – ajudam os estudantes a fazer perguntas e respondê-las, elaborar projetos colaborativos, e, de maneira mais geral, engajar-se nas interações sociais fundamentais à aprendizagem. (Unesco, 2014: 19).

Todas as práticas citadas acima têm em comum o fato de se sustentarem a partir de interações criadas em espaços para novas práticas de sociabilidade. Nestes termos, a atuação do professor e a interface com os mais diversos aparelhos, configura-se na emergência de um novo mestre que, no estabelecimento de suas mediações entre os alunos e as informações, se mostra uma pessoa essencial, pois dá a direção, indica os caminhos e facilita a construção e aquisição dos conhecimentos.

Lopes (2005) cita que uma das principais referências para a configuração da educação do futuro consiste no reconhecimento dos processos educativos como sistemas complexos possuidores de uma característica principal que é a capacidade de auto-organização. Tal configuração reconhece a relação vida e aprendizagem, e a cognição como sendo próprio da vida. Diante disto, a conectividade é essencial, uma vez que permite, através de conexões e vínculos, reconhecer o mundo como um emaranhado vivo, uma rede de ligações e conexões dinâmicas e interdependentes, ou seja, a própria concepção de rede.

Podemos intuir, a partir do exposto, que as redes sociais são compatíveis com um processo de aprendizagem permanentemente aberto, em contínua construção e reconstrução, em uma dinâmica continuamente aberta, com agentes humanos e técnicos em situação de interdependência permanente. A partir de tal estrutura, que pressupõe liberdade e

interatividade, é possível, por parte do aprendente, estabelecer uma relação rica e autônoma com o mundo, a partir de sua sensibilidade, intuição e emoção, sempre entrelaçada aos vínculos sociais.

Para Morin (*in* Morin *et al*, 2003), a autonomia é uma capacidade sempre relativa e dependente das relações estabelecidas com o seu entorno. Assim, a autonomia do aprendente nos processos educativos se estabelecerá através da interação com o mundo exterior e os outros. O reconhecimento de tal situação de dependência entre quem aprende e o mundo, e o estabelecimento de interações é o que permite que este construa sua autonomia. Para Lopes (2005) as interações se dão em ambientes de conversação e o educador tem um papel fundamental:

> Interações se constituem pelo diálogo construtivo entre diferentes aprendentes em um mesmo processo conversacional permitindo a co-criação. Neste contexto, o educador necessita reconhecer a criatividade, a diversidade, o acaso, o erro como elementos promotores e essenciais na emergência de aprendizagens possíveis. A autonomia é construída através do diálogo estabelecido entre homem e meio, conhecimento e prática, um complementando o outro. (Lopes, 2005: 44).

E complementa: "Descartamos aqui, portanto, o papel de complicador e determinador de caminhos, que centra a atenção do aluno não na construção do conhecimento, mas em suas exigências". (Lopes, 2005: 44).

Assim, o que podemos estar vendo emergir é, de fato, uma nova ambiência para atuação do professor, o que referencia o processo educativo como um sistema complexo e dinâmico. Portanto, é necessário ao educador, se situar em uma condição de interface entre mediador e sensibilizador, reconhecendo o processo de aprendizagem como um espaço aberto, constituído por conhecimentos que emergem de entrelaçamento de ações de exploração, investigação e construção de forma coletiva e individual. Diante deste contexto, Lopes (2005) afirma que estamos vendo surgir duas novas funções docentes: promotor de associações e vínculos e o de promotor de sensibilidades.

3.2.1 A metáfora do professor como *link*: entre a promoção de vínculos e o estímulo a sensibilidades

Ao compreendermos que as tecnologias digitais podem resignificar a figura do professor, entendemos que este é fundamental no estabelecimento de mediações entre o aluno e as informações, se configurando ainda como alguém essencial no processo educativo, pois dá a direção, indica os caminhos, facilita a construção e a aquisição dos conhecimentos. Neste

sentido, entendemos o educador como aquele que simplifica a caminhada, indica caminhos, expandindo as possibilidades de aprender. Reconhecendo o processo de aprendizagem como um espaço aberto, constituído por conhecimentos que emergem de entrelaçamento de ações exploração, investigação e construção de forma coletiva ou individual.

Assim, percebemos que é na sociedade contemporânea, constituída por um cenário social intrincado e em contínua transformação, novas perspectivas educacionais surgem e, consequentemente, novos papéis e responsabilidades são atribuídos a professores e alunos. Em termos epistemológicos, o paradigma emergente, segundo Moraes (*apud* Freire, 2009: 15), descarta a concepção tradicional de conhecimento disciplinar, fragmentado em "blocos fixos e imutáveis" para, como forma de reação à percepção paradigmática precedente (que o define como transmissível), enfatizar a noção de "conhecimento em rede". Nessa perspectiva, o aluno revela-se possuidor de necessidades, expectativas, exigências, habilidades e comportamentos distintos dos tradicionalmente definidos (Palloff, Pratt *apud* Freire, 2004); e, ao professor, são atribuídos os papéis de interlocutor, pesquisador reflexivo e intérprete crítico de sua prática. Essas funções encontram-se citadas, na literatura, com enfoques distintos. Kenski (*apud* Freire, 2009: 15), por exemplo, vê o professor como "agente de memória", "de valores" e "de inovações". Lopes (2005: 44), por sua vez, discute as novas dimensões da atuação do professor, nomeando-o como "interface ativa", "promotor de associações e vínculos" e "promotor de sensibilidades".

3.2.1.1 Professor como promotor de associações e vínculos

O processo de digitalização na sociedade de modo geral, e nas escolas, especificamente, faz com que o professor tenha novas e diferentes atribuições. Fala-se em um novo profissional, na reconfiguração das suas atividades e dos seus papéis a partir das exigências feitas pela Sociedade da Informação. Rosana Pereira Lopes (2005) analisa como as tecnologias digitais podem provocar alterações nas ações desse professor, e para explicar tal configuração, utiliza a metáfora do professor como um *link*, colocando o professor como um elemento de interface que estabelece elos e vínculos de um espaço-informação como vários outros. O argumento utilizado pela autora para sustentar a ideia é o de que ele deixa de ser mero transmissor de conhecimentos, os alunos, meros receptores e as tecnologias, ferramentas auxiliares na aprendizagem. Para a autora, a própria internet possui características que ajudam a entender a maneira pela qual a constituição desse novo professor acontece.

Neste caso, as redes sociais digitais parecem se configurar como um ambiente propício para tais práticas, mas ela só não é suficiente para um processo pleno, que se configure de fato em um aprender. Além de diversos fatores que estão intrínsecos no ato de aprender, um deles merece destaque no contexto das redes sociais: o saber lidar com a singularidade dos sujeitos. Como diz Lopes: "Lidar com processos educativos nas tecnologias digitais é estar diante de singularidades construídas na e pela coletividade". (Lopes, 2005: 45). Com isto entendemos que, apesar da construção do conhecimento coletivo ser pulsante nestes ambientes, o processo de aprendizagem tem um tom muito particular para cada aluno, cada sujeito se restringe as suas possibilidades, habilidades, necessidades, desejos, finalidades etc.

A autora sustenta que são os processos de interação que sustentam as trocas de saberes e que dão aos processos de ensino e aprendizagem uma forma singular, pois são nesses processos que os aprendentes podem escolher suas trilhas, tornando a aprendizagem ao mesmo tempo singular e cooperativa. Neste sentido, é preciso pensar no processo educativo como um sistema aberto, com o maior número de aberturas possíveis, tanto dentro, como fora da sala de aula, para que o próprio aluno trilhe seu caminho do aprender. E esta tarefa se constitui um grande desafio na sociedade conectada, uma vez exige uma nova postura de atuação, uma nova forma de estabelecer e estreitar laços e uma nova forma de construir saberes.

Como um organizador de um ambiente de aprendizagem de múltiplas direções, o professor vai mostrar ao aprendiz que o saber é incompleto e não há pontos de chegada. É aí que localizamos a metáfora, pois assim como o *link* em uma página na internet tem a função de aprofundar determinadas informações, o professor vai buscar estabelecer essa relação com o aluno e ambos experimentarão novas descobertas: "O link sugere ao professor o desenvolvimento da habilidade de apresentar múltiplos caminhos de construção de conhecimento e, ao mesmo tempo, o reconhecimento do saber como algo incompleto, multifacetado, sem ponto final". (Lopes, 2005: 47).

Passear por vários pontos de acesso a informação, significa circular por terrenos ainda não explorados ou desconhecidos, lidando com a imprevisibilidade, com as contradições e descobertas. Nesta configuração, o próprio viver está na essência do aprendizado: "Educar, tendo como base o paradigma portado pelas tecnologias digitais, significa centrar o aprendizado como processo contínuo que valorize o inesperado, a imaginação criativa, as divergências, objetivando promover a autonomia e a explosão dos sentimentos" (Lopes, 2005: 48).

Por fim,

> Os novos ambientes de aprendizagem requerem desse educador-pesquisador: competência de saber trocar saberes, habilidades para construir e reconstruir com seus alunos conhecimentos significativos, para reconhecer o erro como fator de construção e saber lidar com as incertezas, as transitoriedades, os problemas. (Lopes, 2005: 49).

Diante desse novo contexto, o professor deve abandonar a figura do sábio e se colocar numa postura de contínuo aprendente, buscando transformar a escola em um espaço prazeroso de aprendizagem. Este quadro não permite estabelecer novas funções precisas e certas ao professor. O que se pode reconhecer é que qualquer mudança nos processos educativos solicitará ao professor não somente novos estudos, mas a incorporação e uma nova forma de ser e estar no mundo. Isso contribuirá decisivamente na configuração de novas metodologias e novas dimensões pedagógicas de atuação. Mas isto seria o caso das redes sociais digitais? É possível pensar estas redes como ambientes de aprendizagem? Elas teriam alguma função pedagógica no processo que se dá a partir das salas aulas?

3.2.1.2 Professor como promotor de sensibilidades

Esta função considera os processos de aprendizagens de uma forma plena, holística, ou seja, envolve o aprendente em sua inteireza. Ao considerar a aprendizagem de forma holística, o professor deve levar em conta, além da razão, os sentimentos e as emoções como partes integrantes do ato de ensinar e aprender. Os sentimentos e a razão aqui, são interdependentes: "Nos novos sistema de aprendizagem é impossível determinar a separação dos sentidos e das emoções no processo de descoberta e de criação do conhecimento". (Lopes, 2005: 50).

Neste sentido, as aulas passam a ser um espaço em que as sensibilidades precisam ser provocadas:

> Provocar sensibilidades pressupõe seduzir o aluno e criar e/ou oferecer ambientes de aprendizagem coletiva que apresentem o maior número possível de possibilidades para o aluno escolher seu caminho, configurar suas trilhas e reconhecer-se como alguém inteligente e capaz. Para isso o professor deve abandonar a figura do sábio e adotar a figura de um representante da coletividade aprendente. (Lopes, 2005: 50-51).

Tal conjuntura coloca os docentes em meio ao desafio de transformar as instituições de ensino em espaços prazerosos de aprendizagem, evocando a inventividade criativa, valorizando os sentidos e os sentimentos, fomentando diálogos e interação. O entrelaçamento entre inteligência e emoções também "pressupõe um professor que se reconhece como

aprendente e que, ao interagir com o aluno, envolve-se e o convida a envolver-se em um complexo processo de criação de fins imprevisíveis". (Lopes, 2005: 51).

Essa postura implica em mudanças na instituição escolar como um todo e não apenas na sala de aula. Para que a aprendizagem seja prazerosa, é necessário um espaço prazeroso, onde o aluno se sinta à vontade para explorar os caminhos oferecidos pelo professor, reconhecendo o prazer como elemento dinamizador do conhecimento. Dessa forma, uma turma não pode ser mais vista como um grupo uniforme que deve sempre reproduzir resultados semelhantes, padronizados e controlados, mas um conjunto de indivíduos singulares, com afetividade, cultura, crenças, ideologias e valores próprios, assim como também é o docente. (Lopes, 2005).

O vínculo entre o aprender e o prazer não é novidade, alguns autores já observaram este fenômeno. Para Piaget (1974), a emoção constitui uma das formas mais elementares do afeto. Refere-se à afetividade como sentimentos: agradáveis ou desagradáveis, de prazer ou dor, de êxito ou fracasso de alegrias ou tristezas. Ele considera também que o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade, e que está diretamente relacionado com o desenvolvimento das estruturas cognitivas, e que a afetividade influi no desenvolvimento cognitivo de forma essencial, mediante a pulsão da vida e a busca da experiência.

De acordo com Maturana (1998a), o ser humano se constitui na linguagem. A linhagem humana, se caracteriza enquanto tal na conservação de um modo particular de viver o entrosamento do emocional com o racional, que é expresso em nossa habilidade de resolver nossas diferenças emocionais e racionais conversando.

As emoções, conforme Maturana (1998b), são disposições corporais que especificam âmbitos de ações e diferentes emoções, se diferenciam exatamente porque especificam diferentes domínios de ações. Assim, todas as nossas ações se fundamentam no emocional. E assim ocorre também com o raciocínio.

Sendo assim, no próprio processo de aprendizagem, a subjetividade, o envolvimento afetivo e prazeroso, não deve ser visto como secundário, mas é essencial. "Ser um sensibilizador significa eliminar a idéia de que a presença da afetividade no processo de aprendizagem é um ruído incômodo. Afetividade – com o aluno, com o conhecimento e consigo mesmo – é condição essencial para a construção de práticas educativas inovadoras". (Lopes, 2005: 52).

Ser promotor de sensibilidades é se comprometer com a aprendizagem prazerosa que, por sua vez, implica no reconhecimento do professor/aprendente e do aprendiz/aprendente como pessoas com histórias de vidas próprias, anseios, desejos, crises e conflitos.

4. Percurso metodológico

4.1 Tipologia do estudo

Esta pesquisa, quanto a abordagem do problema, é de natureza qualitativa e quanto aos fins da pesquisa é de caráter exploratório e descritivo. Na pesquisa qualitativa a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de percepção da realidade. (Kauark *et al*, 2010). O pesquisador é elemento chave e a fonte principal de dados é o ambiente natural. Nesta modalidade de pesquisa o foco não é a quantificação, mas a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, pois o pesquisador considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que não pode ser quantificável. Porém, apesar de não haver emprego de métodos e técnicas estatísticas, pode-se usar a estatística descritiva para organização das informações, caso essa estratégia mostre-se necessária para a compreensão do universo investigado.

As pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou constituir novas hipóteses a partir do contexto analisado. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. (Gil, 2002). Para Kauark *et al* (2010) a pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram

experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Já as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (Gil, 2002).

Quanto aos procedimentos técnicos tomamos como base a pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa bibliográfica, lançamos mão de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos e periódicos. Na pesquisa documental, nos valemos de materiais que ainda não haviam recebido um tratamento analítico, destes, principalmente, matérias de *sites* jornalísticos, tabelas estatísticas, projetos de lei, assim como páginas de redes sociais.

> A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (Gil, 2008: 51).

Após a definição das tipologias lançadas acima, partimos para outras etapas da pesquisa, como universo e amostragem, instrumentos de coleta de dados e métodos de análise dos dados.

4.1.1 Amostragem

De acordo com Gil (2002), de modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. “Por essa razão, o mais frequente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo”. (Gil, 2002: 121).

Na pesquisa social são utilizados diversos tipos de amostragem, que podem ser classificados em dois grandes grupos: amostragem probabilística e não-probabilística. Amostragem probabilística se constitui por elementos rigorosamente científicos e se baseiam nas leis estatísticas que lhe conferem fundamentação científica, são elas: a lei dos grandes números, a lei de regularidade estatística, a lei da inércia dos grandes números e a lei da

permanência dos pequenos números. A amostragem não probabilística é composta por elementos que não necessariamente apresentam fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador. (Gil, 2008).

No nosso estudo, utilizamos uma amostra não probabilística, constituída por professores efetivos dos cursos de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, das duas únicas instituições de ensino públicas, de nível superior na Paraíba/Brasil, que oferecem o referido curso no Estado, quais sejam, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A escolha do curso de Jornalismo e das instituições citadas se deu pelo fato da proximidade geográfica e pessoal entre a pesquisadora e seus futuros entrevistados.

Os cursos de Comunicação Social existem no Brasil desde 1969, tendo em princípio habilitações como: Relações Públicas, Publicidade e Propaganda e Jornalismo. Antes disso, nas décadas de 1940 e 1950, funcionavam apenas os cursos de Jornalismo, que em sua gênese estiveram vinculados a faculdades de Filosofia.

O curso de Comunicação Social da Universidade Estadual da Paraíba foi autorizado a funcionar em 02 de outubro de 1973, através da Resolução n° 6 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da antiga Universidade Regional do Nordeste. Cinco anos depois, em 20 de novembro de 1978, o Decreto 82.673/7 fez seu reconhecimento legal.

Na Universidade Federal da Paraíba, o curso nasceu em 1977 e tinha como vocação ser um curso técnico-profissionalizante, ou seja, seu objetivo era formar profissionais técnicos a serem aproveitados nos setores de Comunicação Social. Quase três anos após a sua criação, o curso foi legalmente reconhecido, segundo os termos do Parecer 1.543/79 do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovado em 09/11/79 e da conformidade ainda com a portaria ministerial de Nº 68 emitida em 15 de janeiro de 1980.

4.1.1.1 Amostra da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O curso de Jornalismo da UFPB funciona no Campus I, na cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba e faz parte do Centro de Comunicação Turismo e Artes (CCTA), que congrega os departamentos de Artes Cênicas, Artes Visuais, Comunicação Social, Educação Musical, Música, Turismo e Hotelaria. O curso de Jornalismo faz parte do departamento de Comunicação Social, junto com Relações Públicas, Cinema Audiovisual e Radialismo. Diferente do curso de Comunicação Social da UEPB, na UFPB eles não utilizam

mais a denominação Curso de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, mas apenas curso de Bacharelado em Jornalismo. Esta nova nomenclatura está sendo difundida pelo Brasil, principalmente após a aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que aprovou o projeto que estabelece as novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Jornalismo, que inclui, dentre as orientações, a alteração da nomenclatura dos cursos da área de comunicação que até então eram designados como cursos de Comunicação Social, habilitação em Jornalismo ou Publicidade/Propaganda ou Relações Públicas ou Rádio e TV ou Cinema ou Editoração. Desde então os cursos de Jornalismo também têm nomenclatura própria e são designados como Curso de Bacharelado em Jornalismo. Vários cursos já fizeram a alteração, mas alguns ainda permanecem com a nomenclatura anterior.

Como o curso de Jornalismo da UFPB faz parte de um departamento que congrega as várias habilitações da área, muitas vezes docentes de outras habilitações dão aula em Jornalismo, e vice-versa. Na página oficial da universidade, localizamos no Departamento de Comunicação Social, um total 41 professores. Em contato telefônico e por *e-mail* com o Chefe de Departamento de Comunicação, professor Dinarte Varela Bezerra, solicitamos a lista de professores do Departamento, com os respectivos *e-mails*, para podermos encaminhar o primeiro questionário da pesquisa. Nos foi enviado uma lista com 42 nomes, um a mais do que o informado no *site*. Enviamos o questionário 01 (anexo 01), via Google Docs, para os 42 professores. Após repetir o processo de envio por mais duas vezes, totalizando três encaminhamentos por *e-mail* do questionário, dos 42 professores, 10 responderam. Com base nas respostas ao questionário e posterior contato por telefone, foi possível selecionar 05 docentes para as entrevistas.

4.1.1.2 Amostra da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O curso de Jornalismo da UEPB funciona no Campus I, na cidade de Campina Grande-PB e faz parte do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas (CCSA) que abriga também os cursos de bacharelado em Administração, Ciências Contábeis e Serviço Social. O curso faz parte do departamento de Comunicação Social que acolhe só esta graduação. Ele ainda mantém a nomenclatura Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, mas já está em processo de estudo a adoção ou não da nova nomenclatura, Jornalismo.

Na página oficial da UEPB, consta que o curso possui 25 professores efetivos, porém, destes professores, um já está aposentado e outro foi transferido para outro Campus,

totalizando, assim, 23 professores. Porém, tanto a professora Robéria Nádia, co-orientadora deste trabalho, quanto eu, Verônica Oliveira, fazemos parte deste corpo docente, neste sentido, também excluímos mais essas duas docentes da lista, resultando, ao todo, 21 professores aptos a receberem o questionário 01 para docente (anexo 01). Enviamos o questionário via Google Docs e após três encaminhamentos por *e-mail*, dos 21 professores, 12 responderam. Dos 12 professores que responderam, selecionamos 05, também tomando como base as respostas ao questionário e posterior contato telefônico.

4.2 Instrumentos para coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados a abordagem metodológica desta pesquisa se deu com a aplicação de questionário, entrevistas e capturas de tela de páginas de grupos no Facebook com o uso do *plugin* Awesome Screenshot[28].

4.2.1 Questionário

O questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

> Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto-aplicados. Quando, porém, as questões são formuladas oralmente pelo pesquisador, podem ser designados como questionários aplicados com entrevista ou formulários. (Gil, 2008: 121).

Ao construir um questionário é necessário ter em mente objetivos da pesquisa para traduzi-los em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. (Gil, 2008).

Quanto à adoção do questionário como ferramenta de pesquisa, Lakatos e Marconi (2003) afirmam que se torna uma técnica apropriada para um universo que ultrapasse dez respondentes:

> O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador;

[28] O plugin Awesome Screenshot está disponível apenas para alguns navegadores, no nosso caso, usamos a versão para o Chrome. Com ele foi possível fazer capturas das páginas inteiras abertas no navegador.

> depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (Lakatos e Marconi, 2003: 201).

As autoras também orientam que junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas sobre uma dada realidade. Esta ação tem como objetivo "despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável". (Lakatos e Marconi, 2003: 201).

Kauark *et al* (2010: 58) afirmam que "a linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta para que o interrogado compreenda com clareza o que está sendo perguntado". Sobre a extensão do instrumento Marconi e Lakatos (2003) sugerem que:

> O questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações. Deve conter de 20 a 30 perguntas e demorar cerca de 30 minutos para ser respondido. É claro que este número não é fixo: varia de acordo com o tipo de pesquisa e dos informantes. (Marconi e Lakatos, 2003: 201).

No início da pesquisa, nossa intenção era aplicar apenas dois questionários, sendo um com os docentes dos cursos de Jornalismo da UEPB e UFPB, e outro com uma das turmas dos respectivos professores. A intenção era ir até os professores, apresentar a pesquisa e aplicar o instrumento para, em seguida, após o levantamento das respostas dos docentes, pleitear o acesso a sua turma. Porém, esta prática se mostrou ineficaz junto aos professores da UFPB, justamente por congregar professores de vários cursos e ser extremamente difícil conseguir e manter contato presencial com todos em tempo hábil para o trabalho, assim como não ter previsto reunião departamental onde se pudesse solicitar participação para aplicação da ferramenta. Diante desta situação, mudamos a estratégia para aplicação do questionário, desmembrando um questionário em dois, onde, no primeiro – Questionário 01 para docente[29] – seria feito um levantamento dos professores que possuem perfil no Facebook, dos que estavam com disciplinas sendo ministradas no curso de Jornalismo no semestre letivo 2015.1, dos que possuem contato de alunos e dos que realizam interação com os discentes via Facebook. Após o levantamento das respostas ao primeiro questionário, seria solicitado respostas ao segundo questionário – Questionário 02 para docente[30] – este mais extenso, com questões que abordassem as relações de sociabilidade e aprendizagem a partir das experiências do Facebook. O primeiro questionário seria encaminhado via Google Docs[31] e,

[29] Ver anexo 01.
[30] Ver anexo 02.
[31] Ferramenta do Google Drive que permite criar planilha de pesquisa, enviar e organizar suas respostas usando os Formulários Google. A partir dela, pode-se planejar eventos, criar pesquisas ou votações, preparar testes, bem como coletar outras informações. É possível criar

com a consequente diminuição da amostra, o segundo questionário seria realizado pessoalmente, onde, na oportunidade, seria pleiteado o acesso às turmas.

Sobre o uso da internet como ferramenta de auxílio à pesquisa, Kauark *et al* afirmam que:

> A internet não chega a ser uma técnica de pesquisa. É um recurso, uma ferramenta para coleta de dados, com a qual podemos levantar dados. Necessário é o cuidado com a fidedignidade da fonte. Para trabalhos científicos é preciso utilizar sites especializados, oficiais e com comprovação acadêmico-científica. (Kauark et al, 2010: 57).

Célio Gonçalo Marques (2008) assinala que o Google Docs permite a união, em uma única ferramenta, de um processador de texto, uma folha de cálculo e um criador de apresentações. Atualmente o Google Docs é um dos serviços gratuitos de geração de formulários de pesquisa *online* mais populares. O seu aspecto simples torna muito fácil a navegação e a utilização das diversas funcionalidades. Para acessar esta ferramenta o utilizador necessita apenas possuir uma conta no Gmail. (Marques, 2008).

Após a finalização e validação dos questionários, foi feito contato com o Chefe do Departamento de Comunicação Social da UFPB, professor Dinarte Varela Bezerra, que nos encaminhou os *e-mails* dos professores e, a partir disso, o primeiro questionário foi enviado. Com relação aos docentes da UEPB, o processo de obtenção dos *e-mails* foi mais fácil, justamente por esta pesquisadora já possuir os *e-mails* de todos os docentes do Departamento de Comunicação Social, confirmados através de lista encaminhada pelo Departamento.

Assim, o questionário 01 para docente foi encaminhado a todos os 63 professores dos respectivos cursos. Todos os professores receberam o questionário, uma vez que todos os *e-mails* foram atualizados juntos aos respectivos cursos, e nenhuma mensagem foi recebida atestando erro ou algum outro problema com os endereços eletrônicos. Junto ao questionário, foi enviado uma mensagem contendo, nome da pesquisadora e instituição na qual está vinculada no doutorado, natureza da pesquisa e informações sobre a importância da participação dos professores junto ao trabalho. Ao todo, foram encaminhadas seis perguntas elaboradas de forma direta, que exigiam as respostas sim ou não, e duas que pediam a identificação do respondente. O formulário levantou as seguintes questões:

1. Qual o seu nome?
2. É professor do quadro efetivo?

---

um formulário a partir do Docs ou de qualquer planilha já existente, enviar às pessoas de interesse e registrar as respostas a esse formulário.

3. Está ministrando uma ou mais disciplinas, no curso de Jornalismo, no semestre letivo 2015.1?
4. Possui perfil em alguma (s) rede social *online*?
5. Possui perfil na rede social Facebook?
6. Possui contato de alunos na sua rede social do Facebook?
7. Realiza algum tipo de interação com seus alunos via Facebook?
8. Qual o seu *e-mail*?

Após o processo de envio do primeiro questionário, ainda no final do mês de abril, ocorreu no dia 28 de maio do corrente ano, uma assembleia dos professores da UFPB que decidiram deflagrar greve por tempo indeterminado. Posteriormente, no dia 19 de junho de 2015, também foi decretada a greve por tempo indeterminado dos docentes da UEPB. Ou seja, as duas instituições na qual estávamos trabalhando, entraram em greve sem perspectiva de retorno. Esperamos alguns dias para acompanharmos o desenrolar dos movimentos grevistas e quando percebemos que não havia perspectiva de retorno em um curto espaço de tempo, tanto por parte da UFPB, quanto da UEPB, decidimos mudar mais uma vez a estratégia para recolha dos dados, uma vez que, por mais que conseguíssemos as respostas dos professores, não teríamos como inquirir os alunos.

Diante desta situação optamos que o percurso mais adequado aos nossos objetivos, seria inquirir os professores por entrevista e fazer análise dos grupos de Facebook que esses professores mantinham com informações e conteúdos das disciplinas ou de algum projeto que eles possuíssem com fins acadêmicos. A escolha destes professores se deu, em primeiro momento, a partir das respostas ao primeiro questionário enviado e respondido e em seguida por contato via telefone, *e-mail* ou Facebook, onde também perguntamos sobre a existência de grupo no Facebook para as disciplinas ou projetos encabeçados por eles.

4.2.2 Entrevista

No trabalho científico, a entrevista pode desempenhar um papel vital principalmente se combinada com outros métodos de coleta de dados. A entrevista também pode oferecer maior compreensão, em maior profundidade, a partir de informação contextual preciosa para explicar alguns achados específicos.

A versatilidade e o valor da aplicação da técnica da entrevista tornam-se evidentes por ser aplicada em muitas disciplinas sociais científicas e também na pesquisa social comercial.

Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos utilizam desta técnica não só para coletar dados, mas também para diagnósticos e orientação. Pela flexibilidade que a entrevista possui, alguns autores defendem que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais, nas últimas décadas, se deve à sua aplicação. (Britto Júnior; Feres Júnior, 2011). Sobre o exposto, Gil sublinha:

> Muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação. (Gil, 2008: 109).

De acordo com Kauark (*et al*, 2010) a entrevista pode ser do tipo direto ou indireto:

> A entrevista direta é aquela em que o entrevistador se posiciona frente ao entrevistado; ela é presencial: o entrevistador indaga e o entrevistado responde. A entrevista indireta é aquela em que o entrevistador utiliza recursos remotos para obter respostas às indagações; neste caso o entrevistado pode realizar a entrevista por telefone, pela internet ou utilizar outras tecnologias. (Kauark et al, 2010: 64).

São várias as formas e os tipos de entrevistas empregadas na pesquisa científica, as mais comumente utilizadas são: a entrevista projetiva, história de vida, entrevistas com grupos focais, entrevista estruturada, aberta e também a semi-estruturada. (Boni; Quaresma, 2005).

A *entrevista projetiva* é aquela centrada em técnicas visuais, ou seja, há utilização de recursos visuais onde o entrevistador pode mostrar: cartões, fotos, filmes, etc., ao informante. Esta técnica permite evitar respostas diretas e é utilizada para aprofundar informações sobre determinado grupo ou local. (Boni; Quaresma, 2005).

A entrevista tipo *história de vida* (HV) também pode ser referida como entrevista em profundidade na qual o pesquisador constantemente interage com o informante. Sua principal função é retratar as experiências vivenciadas por pessoas, grupos ou organizações de forma retrospectiva. Dentro dessa modalidade, existem dois tipos de HV: a completa, que retrata todo o conjunto da experiência vivida e a tópica, que focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão. (Minayo *apud* Quaresma; Boni, 2005).

As entrevistas com *grupos focais* é uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre um assunto de interesse comum, ela se apresenta como um debate aberto sobre um tema. Os participantes são escolhidos a partir de um determinado grupo cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa. Esta técnica pode ser utilizada com um grupo de pessoas que já se conhecem previamente ou então com um grupo de pessoas que ainda não se conhecem. A discussão em grupo se faz em reuniões com

um pequeno número de informantes, entre 6 e 8 participantes. Geralmente conta com a presença de um moderador que intervém sempre que achar necessário, tentando focalizar e aprofundar a discussão. Neste método de entrevista os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas e também podem tecer comentários sobre suas experiências e a dos outros. (Gaskell *in* Bauer; Gaskell, 2002).

As *entrevistas estruturadas* são elaboradas mediante perguntas totalmente estruturadas, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas. O principal motivo deste cuidado é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferença nas perguntas. As entrevistas podem ser enviadas aos informantes através de *e-mail*, correio ou de um portador. (Boni; Quaresma, 2005).

De acordo com Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma (2005) a técnica de *entrevistas abertas* atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal. A interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, este deve assumir uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, pode interromper a fala do informante.

Por fim, as autoras também orientam sobre as *entrevistas semi-estruturadas* que, segundo elas, combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha "fugido" ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

No nosso trabalho, lançamos mão da entrevista semi-estruturada. A principal vantagem da entrevista semi-estruturada, assim como a aberta, é que essas duas técnicas quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse. Ao contrário dos questionários

enviados por correio que têm índice de devolução muito baixo, a entrevista tem um índice de respostas bem mais abrangente, uma vez que é mais comum as pessoas aceitarem falar sobre determinados assuntos. (Selltiz *et al apud* Boni; Quaresma, 2005). Outra vantagem diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito. Nos dois tipos de entrevista isso não gera qualquer problema. Outra vantagem com relação a semi-estruturada e aberta é a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. (Selltiz *et al apud* Boni; Quaresma, 2005).

Quanto às desvantagens da entrevista aberta e semi-estruturada, estas dizem respeito muito mais as limitações do próprio entrevistador, como por exemplo: a escassez de recursos financeiros e o dispêndio de tempo. Por parte do entrevistado há insegurança em relação ao seu anonimato e por causa disto muitas vezes o entrevistado retém informações importantes. Essas questões são, ainda assim, melhor apreendidas pela entrevista aberta e semi-estruturada. (Boni; Quaresma, 2005).

Para as nossas entrevistas, elaboramos um roteiro com 26 perguntas (anexo 03), e após a validação fizemos a seleção dos nossos dez entrevistados com base nas respostas ao questionário e ao contato telefônico onde perguntamos se tais professores mantinham grupo no Facebook para as suas disciplinas ou atividades acadêmicas.

No roteiro de perguntas, utilizamos uma linguagem simples, direta, focada, sobretudo, nas experiências pessoais e profissionais dos docentes. As entrevistas foram realizadas entre os dias 15 e 31 de julho nas cidades de Campina Grande/PB e João Pessoa/PB. Todas as entrevistas foram realizadas de forma presencial, a exceção de uma professora que preferiu fazer via Skype.

Todos os entrevistados responderam todas as questões e nenhum não observou-se constrangimento ao solicitar a entrada da pesquisadora ao grupo no Facebook mantido pelos docentes inqueridos. Todos os professores foram muitos receptivos a proposta e não houve obstáculos quanto a esta questão.

4.2.3 Capturas de tela

Ao recortar nossa amostra a partir da reestruturação metodológica da coleta de dados, acrescentamos um elemento novo que ainda não havia sido pensado enquanto dado para este trabalho: as capturas de tela. Ao adotar este recorte, assumimos mais uma vez a ideia de que não enxergamos em separado o que acontece fora e dentro da rede, pois, como afirma Suely Fragoso (*et al*, 2013: 54):

> Ao especificar a internet como universo de observação, implicitamente damos abrigo à ideia de uma ruptura entre o que está ou acontece "dentro" da rede e o mundo "fora" dela. A literatura sobre o tema está repleta de afirmações que partem desse equívoco, que na maior parte das vezes passa despercebido.

Optamos pela análise das capturas de tela, por acreditar que os diálogos, conteúdos e tensões existentes nesses espaços, iriam nos fornecer elementos importantes que descortinariam o comportamento dos discentes, elementos essenciais neste trabalho, diante da relação entre sociabilidade e aprendizagem. Ao mesmo tempo, acreditamos que a possibilidade de um recorte bem demarcado nos ajudaria a capturar a realidade vivida entre professores e alunos nesses espaços da rede social Facebook. Sobre o recorte, sublinha Fragoso *et al* (2013: 55):

> A internet é um universo de investigação particularmente difícil de recortar, em função de sua escala (seus componentes contam-se aos milhões e bilhões), heterogeneidade (grande variação entre as unidades e entre os contextos) e dinamismo (todos os elementos são permanentemente passíveis de alteração e a configuração do conjunto se modifica a cada momento)

Justamente por ser um campo tão vasto de possibilidades, as amostras retiradas da internet precisam ser explicitadas enquanto procedimentos de seleção e recorte: "Independente do tipo de amostra com que estejam trabalhando, todos os pesquisadores têm obrigação de explicitar seus processos de seleção e recorte". (Fragoso *et al*, 2013: 59). No nosso caso, acreditamos que o recorte em questão se justifica com base no fato de que, além do próprio Facebook já representar uma parcela específica da internet, ao tentar analisar se as práticas de sociabilidade em tal rede social pode se configurar como uma nova prática de aprendizagem, entendemos que os ambientes formados a partir de afinidades e interesses, como é o caso dos grupos vinculados à atividades de determinados docentes, podem representar um espaço propício para trocas e interações em torno de uma disciplina ou projeto

acadêmico, uma vez que tais ambiências congregam todos os discentes e docentes envolvidos com a disciplina ou atividade, e que sugere, um ambiente de extensão da sala de aula. Tal configuração é legítima, uma vez que na pesquisa qualitativa a busca por elementos significativos para compor a amostra, geralmente, são intencionais:

> As amostragens qualitativas buscam selecionar os elementos mais significativos para o problema de pesquisa. Assim, ao contrário das amostras quantitativas, tipicamente probablísticas, as amostras qualitativas são, portanto, tipicamente intencionais. (Fragoso *et al*, 2013: 68).

Assim, diferentemente das amostras com fins estatísticos, a amostragem intencional reside na seleção de casos informacionalmente ricos para estudo em profundidade. Tais casos informacionalmente ricos, são aqueles que permitem apreender muito sobre as questões centrais que a pesquisa tem a intenção de endereçar. (Patton *apud* Fragoso *et al*, 2013).

No estudo em questão foram selecionados 10 grupos aos quais os professores permitiram nossa inserção, desde que preservada informações que identificassem o grupo e/ou seus membros, assim como os diálogos ou outras informações que pudessem ligar um grupo a um docente ou turma. Todos os professores entrevistados nos inseriram em grupos, alguns até em mais de um, mas nossa análise se restringiu a um grupo por professor, o que nos forçou a uma seleção a partir das observações da comunidade, selecionando sempre as possuíam uma linha do tempo (*time line*) mais movimentada em termos de conversações e circulação de conteúdo.

4.2.4 Validação dos instrumentos

Os instrumentos de coleta de dados são responsáveis pelo vínculo entre o que o pesquisador quer saber com a realidade em que está inserido, desta forma, os instrumentos de pesquisa são utilizados para ler uma dada realidade. Os problemas que ocorrem na validação das pesquisas se dão, muitas vezes, devido à dificuldade de medir a realidade, pois muitas vezes ela é inobservável e incomensurável. (Hoppen *et al*, 1996). Sampieri (*et al*, 1991) consideram que um instrumento de medição adequado é aquele que registra dados observáveis que representam os conceitos ou variáveis que o pesquisador tem em mente.

Após a elaboração dos questionários e do roteiro de entrevista, realizamos testes antes de sua utilização definitiva, submetendo a observação sistemática por parte do orientador, da coorientadora, de uma professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande/Brasil e de um professor da Faculdade de Ciências

Sociais Aplicadas, em Campina Grande, Paraíba/Brasil. Alguns ajustes foram feitos ao longo da submissão até chegarmos ao modelo ideal.

4.3 Métodos de análise de dados

Como métodos de análise de dados, lançamos mão da análise de conteúdo para o estudo das entrevistas, e também da análise descritiva para apreciação dos questionários e capturas de tela.

4.3.1 Análise de conteúdo das entrevistas

Para análise dos dados das entrevistas lançamos mão do método da Análise de Conteúdo (AC) segundo Bardin (2011). De acordo com a autora, a célebre definição de AC surge no final dos anos 40-50, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld, afirmando que se trata de "uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação". (Bardin, 2011:20).

A ênfase no aspecto quantitativo desta definição, associada à comunicação como objeto de estudo, se deve ao fato de a Análise de Conteúdo haver se consolidado nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX, como uma "reação contra a antiga análise de texto, excessivamente subjetiva, e de uma necessidade de sistematização imposta pelo prodigioso desenvolvimento da comunicação de massa". (Kientz *apud* Duarte e Barros, 2011:282).

Atualmente a AC pode ser considerada uma técnica híbrida por fazer ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa de materiais. (Bauer e Gaskell, 2002). A Análise de Conteúdo oscila entre esses dois pólos, ora valorizando o aspecto quantitativo, ora qualitativo, dependendo dos interesses do pesquisador. Na pesquisa quantitativa o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto que na pesquisa qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração. (Bardin, 2011).

A AC como conjunto de técnicas se vale da comunicação como ponto de partida. Ela sempre parte da mensagem e tem por finalidade a produção de inferências. O ato de inferir

significa realizar uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. (Duarte e Barros, 2011).

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da Análise de Conteúdo; fato que confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Um dado sobre um conteúdo de uma comunicação é sem valor até que seja vinculado a outro e esse vínculo é representado por alguma forma de teoria. Segundo este ponto de vista, produzir inferência significa não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção. (Duarte e Barros, 2011). Assim, uma Análise de Conteúdo bem estruturada não deve limitar-se à descrição. É importante ir além, atingir uma compreensão mais profunda do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação.

O termo interpretação está mais associado à pesquisa qualitativa, ainda que não ausente na abordagem quantitativa. Liga-se ao movimento de procura de compreensão. Toda leitura de um texto constitui-se numa interpretação. Entretanto, o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores.

Assim, a inferência é considerada uma operação lógica, destinada a extrair conhecimentos sobre os aspectos latentes das mensagens analisadas. Ao focar atenção nos mecanismos subjacentes da mensagem que não podem ser observados, a inferência também contribuiu para amenizar o impacto da herança positivista na Análise de Conteúdo. Diante do exposto, vale a definição de Krippendorff (*apud* Duarte e Barros, 2011: 284), que afirma que "a Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que podem se aplicar a seu contexto".

O desenvolvimento do método de Análise de Conteúdo é o resultado da contribuição de diversos autores. Entre as tendências metodológicas existentes está a da pesquisadora francesa Laurence Bardin (2011), que estruturou o método em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

4.3.1.1 Pré-análise

Para Bardin (2011) a pré-análise é a fase de organização que corresponde a um período que tem por objetivo "estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso". (Bardin, 2011:121). Para ela, esta fase guarda três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final.

A pré-análise para Triviños (2010) também se configura como a etapa de organização do material. Para ele todos os materiais que serão utilizados para a coleta dos dados, assim como também outros materiais, podem ajudar a entender melhor o fenômeno e fixar o que o autor define como *corpus* da investigação, que seria a especificação do campo que o pesquisador deve centrar a atenção.

Bardin (2011) afirma que nesta fase, é preciso obedecer algumas regras, são elas:

- Exaustividade: deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada;
- Representatividade: a amostra deve representar o universo;
- Homogeneidade: os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes,
- Pertinência: os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa;
- Exclusividade: um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

O primeiro contato com os documentos se constitui no que Bardin (2011: 122) chama de "leitura flutuante". É a leitura em que surgem hipóteses ou questões norteadoras, em função de teorias conhecidas. Através da leitura flutuante, surgem as primeiras hipóteses e objetivos do trabalho. Hipótese é uma explicação antecipada do evento observado, uma afirmação provisória passível de verificação. O objetivo geral da pesquisa é sua finalidade maior, de acordo com o quadro teórico que embasa o conhecimento. Bardin (2011) explica que as hipóteses nem sempre são estabelecidas na pré-análise, elas podem surgir, assim como as questões norteadoras, no decorrer da pesquisa.

Após a leitura flutuante deve-se escolher índices, que surgirão das questões norteadoras ou das hipóteses, e organizá-los em indicadores. Os temas que se repetem com muita frequência podem ser índices. "Desde a pré-análise devem ser determinadas operações

de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados". (Bardin, 2011:126).

A preparação do material se faz pela edição dos textos, entrevistas transcritas, dos artigos recortados, das questões anotadas em fichas etc. A organização do material pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até a transformação linguística dos sintagmas, para padronização e classificação por equivalência.

Nesta etapa da pesquisa realizamos a audição das entrevistas e optamos por transcrevê-las para melhor manipulação dos dados. Após a transcrição literal de todas as entrevistas foi realizada a leitura de todo material e começamos a fazer a seleção de trechos do material para posterior organização nas unidades de contexto, organizadas a partir dos indicadores de registro.

4.3.1.2 Exploração do material

A exploração do material é a etapa mais longa e desgastante. As decisões tomadas na pré-análise são pontos centrais desse momento do trabalho. É nessa fase da codificação, que os dados brutos são organizados e agregados em unidades que permitirão uma descrição das características pertinentes do conteúdo.

Triviños (2010) se refere a esta fase como descrição analítica. É nesta etapa que o material reunido que constitui o *corpus* da pesquisa é mais bem aprofundado, sendo orientado em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico, surgindo desta análise quadros de referências, buscando sínteses coincidentes e divergentes de ideias. "Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância do estudo". (Triviños, 2010:161).

Segundo Bardin (2011) a codificação compreende a escolha de unidades de registro (recorte), a seleção de regras de contagem (enumeração) e a escolha de categorias (classificação e agregação). Bauer e Gaskell (2002) afirmam que a principal função da codificação é servir de elo entre o material escolhido para análise e a teoria construída pelo pesquisador, pois embora os documentos estejam abertos a uma multidão de possíveis questões, a análise do conteúdo os interpreta apenas à luz do referencial de codificação.

Unidade de registro é a unidade de significação a codificar. As unidades de registro podem ser consideradas partes de uma unidade de amostragem, estabelecida anteriormente na constituição do corpus. (Duarte e Barros, 2011). Recorta-se o texto em função da unidade de

registro. Todas as palavras podem ser levadas em consideração como unidades de registro. Serão palavras-chave; palavras-tema; palavras plenas ou vazias; categorias de palavras: substantivos, adjetivos, verbos, e etc. O personagem pode ser escolhido como unidade de registro: traços de caráter, *status* social, papel, etc. Se o acontecimento for tomado como unidade de registro, o recorte se fará em unidades de ação, nos casos de filmes, contos, relatos, lendas, etc. O documento serve como unidade de registro quando a ideia principal de um livro, um relato, uma entrevista é suficiente para o objetivo desejado. (Bardin, 2011). Para compreender as unidades de registro, muitas vezes, é preciso, fazer referência ao contexto no qual estão inseridas. Na análise de mensagens políticas, por exemplo, a contextualização de palavras como liberdade, progresso e democracia pode auxiliar na compreensão do verdadeiro sentido. (Duarte e Barros, 2011).

A seleção de regras de contagem (enumeração) nada mais é do que o momento no qual se verifica a presença de elementos que podem ser significativos, assim como também a ausência, que pode significar bloqueios ou traduzir vontade oculta. A frequência com que aparece uma unidade de registro denota-lhe importância. Por outro lado, a intensidade será medida através dos tempos do verbo (condicional, futuro, imperativo), dos advérbios de modo, adjetivos e atributos qualificativos. "A medida de intensidade com que cada elemento aparece é indispensável na análise dos valores (ideológicos, tendências) e das atitudes". (Bardin, 2011:136). A direção pode ser favorável, desfavorável ou neutra. Os pólos direcionais podem ser: positivo ou negativo, bonito ou feio (critério estético), pequeno ou grande (critério de tamanho). A ordem de aparição das unidades de registro pode ter uma grande relevância. Pode ser útil saber se existem constantes que são evidenciadas na ordem de sucessão dos elementos. Por fim, a co-ocorrência é a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro. Este fato nos indica a distribuição dos elementos e sua associação. (Bardin, 2011). Assim, as regras de enumeração se referem especificamente à quantificação das unidades de registro que levarão ao estabelecimento de índices. (Krippendorff *apud* Duarte e Barros, 2011).

Conforme Bardin (2011) a maioria dos procedimentos de análise qualitativa organiza-se em torno de categorias (classificação e agregação). A categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. As categorias são reflexos da realidade, sendo sínteses, em determinado momento, do saber. Por isso, se modificam constantemente, assim como a realidade.

Na Análise de Conteúdo, as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns. Para escolher categorias pode haver vários critérios: semântico (categorias temáticas), sintático (verbos, adjetivos, pronomes), léxico (classificação das palavras segundo seu sentido, agrupar os sinônimos, os antônimos), expressivo (agrupar as perturbações da linguagem, da escrita). A categorização permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. A categorização representa ainda a passagem dos dados brutos para dados organizados. Na atividade de agrupar elementos comuns, estabelecendo categorias, seguem-se duas etapas: inventário (isolam-se os elementos comuns) e classificação (repartem-se os elementos e impõem-se certa organização à mensagem).

Para categorizar, podem empregar-se dois processos inversos: tendo estabelecido o sistema de categorias, baseado em hipóteses teóricas, repartem-se os elementos à medida em que são encontrados, é o procedimento de "caixas", conforme Bardin (2011:147); as categorias emergem da classificação analógica dos elementos e progressiva dos elementos, é o procedimento por "acervo" (Bardin, 2011:147), o título de cada categoria somente é definido no final da operação.

A autora elucida que, para serem consideradas boas, as categorias devem possuir certas qualidades: exclusão mútua – cada elemento só pode existir em uma categoria; homogeneidade – só devem ser incluídas numa mesma unidades de registro semelhantes; pertinência – as categorias devem dizer respeito às intenções da investigação; objetividade e fidelidade – se forem bem definidas, se os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas; produtividade – as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos.

A organização do material neste trabalho teve início com a seleção das unidades de contexto sendo agrupadas a partir das premissas da análise de conteúdo. Primeiramente organizamos as várias respostas de cada pergunta em sequência, assim tínhamos para cada pergunta 10 respostas agrupadas de forma sequencial. A partir de então observamos as várias respostas e passamos a organizar a partir de tabelas as falas mais recorrentes e alocamos sob os indicadores de registro, que por sua vez compuseram as subcategorias e categorias.

O fato de termos organizado o material sob o escopo de respostas sequenciais não impediu que trouxéssemos para determinados indicadores de registro, recortes de falas

presente em outras sequencias de respostas. Ou seja, apesar da estratégia das respostas em sequência, ela não limitou a busca de indicadores em outras partes do texto. Tal estratégia foi utilizada para tentar tornar o material de quase 100 páginas, mais acessível e organizado. Esta foi uma etapa mais desgastante e longa do processo de pesquisa.

4.3.1.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Na Análise de Conteúdo o tratamento dos resultados incide sobre inferência que, por sua vez, se orienta por diversos pólos de atenção, são os pólos de atração da comunicação. Duarte e Barros (2011:298) afirmam que este é o "momento mais fértil da Análise de Conteúdo, estando centrado nos aspectos implícitos da mensagem analisada".

Bardin (2011) salienta que numa comunicação há sempre o emissor e o receptor, os pólos de inferência propriamente ditos, além da mensagem e o seu suporte, ou canal. O emissor é o produtor da mensagem, é um indivíduo ou um grupo de indivíduos, a mensagem que ele(s) emite(m), representa-o(s). O receptor pode ser um indivíduo; diante disto, o estudo da mensagem pode fornecer dados sobre o público a que ela se destina. A mensagem é o ponto de partida de qualquer análise, pois é a partir de sua análise que é possível estudar o continente ou o conteúdo, ou os significantes ou os significados, o código ou a significação.

Ao se descobrir um tema nos dados, é preciso comparar enunciados e ações entre si, para ver se existe um conceito que os unifique. Assim, quando se encontram temas diferentes, é necessário achar semelhanças que possa haver entre eles. A proposição é um enunciado geral baseado nos dados. Enquanto os conceitos podem ou não se ajustar, as proposições são verdadeiras ou erradas, mesmo que o pesquisador possa ou não ter condições de demonstrá-lo. O certo é que as proposições derivam do estudo cuidadoso dos dados. Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação. As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais. (Bardin, 2011).

Em Triviños (2010) esta terceira fase que ele chama de interpretação referencial diz respeito a reflexão, a intuição, com embasamento em materiais empíricos, estabelecendo

relações com a realidade aprofundando as conexões das ideias, chegando, se possível, à proposta básica de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais. De acordo com o autor deve ocorrer interação dos materiais, não devendo o pesquisador restringir sua análise ao conteúdo manifesto dos documentos. Deve-se ainda, tentar aprofundar a análise e desvendar o conteúdo latente, revelando ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais que se analisam, ao contrário do conteúdo manifesto que é dinâmico, estrutural e histórico.

Laville e Dionne (1999) apontam que a Análise de Conteúdo é principalmente aplicada nos dados que se apresentam como discurso, o qual abrange textos extraídos de diversos tipos de documentos como respostas obtidas em perguntas abertas. O princípio da Análise de Conteúdo é definido na demonstração da estrutura e dos elementos desse conteúdo para esclarecer diferentes características e extrair sua significação. A Análise de Conteúdo não obedece as etapas rígidas, mas sim a uma reconstrução simultânea com as percepções do pesquisador com vias possíveis nem sempre claramente balizadas.

Na realidade, um longínquo trabalho de análise já foi iniciado com a coleta dos materiais e a primeira organização, pois essa coleta, orientada pela questão da hipótese, não é acumulação cega ou mecânica: à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado. (Laville e Dionne, 1999).

Com as tabelas organizadas na etapa anterior, passamos ao tratamento dos resultados que se deu a partir de inferências, em um permanente estado de relação entre material teórico e material empírico. Cada tabela foi interpretada a luz das discussões já levantadas na revisão de literatura.

4.4 Análise descritiva

Para a análise dos questionários e das capturas de tela, optamos pela análise descritiva, uma vez que nosso objetivo principal residia, no caso do questionário, na descrição da nossa amostra; e no caso das capturas de tela, em interpretar os diálogos e trocas de experiências entre alunos e professores no Facebook. Para Triviños (1987) na educação, é muito comum os estudos de natureza descritiva, para ele:

> A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação,

> sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (Triviños, 1987: 110).

Nossa intenção com esta análise, é registrar e descrever os fatos observados sem interferir neles. No caso dos grupos analisados, apesar da pesquisadora fazer parte de todos, em momento algum houve interferência ou manifestação dentro das comunidades. A partir do ingresso da pesquisadora nos grupos houve, quase que imediatamente, a captura de telas dos diálogos que já haviam sido estabelecidos nos grupos e que lá permaneciam registrados, assim como os arquivos carregados, membros, fotos e eventos agendados. Desta forma, obedecemos as premissas que envolvem as pesquisas descritivas, uma vez que:

> Nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador. Incluem-se, entre as pesquisas descritivas, a maioria daquelas desenvolvidas nas ciências humanas e sociais, como as pesquisas de opinião, mercadológicas, os levantamentos socioeconômicos e psicossociais. (Prodanov e Freitas, 2013: 52).

No caso dos questionários, nos limitamos em descrever, ordenar e interpretar os dados de forma que o leitor tivesse a noção mais próxima possível de como chegamos à nossa amostra. Já quando tratamos das capturas de telas, lançamos mão da observação assistemática, uma vez que tentamos, a partir dos fenômenos verificados nas páginas, recolher e registrar aqueles mais relevantes de acordo com a discussão teórica levantada anteriormente. Sobre observação assistemática, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que:

> [...] a técnica da observação não estruturada ou assistemática, também denominada espontânea, informal, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. (Prodanov e Freitas, 2013: 104).

Desta forma, foi observando de maneira espontânea, natural, que conseguimos destacar um conjunto de situações que nos permitiu chegar a sua dimensão singular, em alguns momentos individualizando-se e em outros agrupam-se a outros fenômenos dentro da realidade estudada, permitindo nos aproximar de sua aparência mais profunda, até captar sua essência.

5. Apresentação, análise e discussão dos resultados

5.1 Resultados do inquérito por questionário

O questionário aplicado para os docentes dos cursos de Jornalismo da UEPB e UFPB continham seis perguntas elaboradas de forma direta, e duas indagando nome e *e-mail* do respondente. Nossa proposta inicial era aplicar dois questionários, este primeiro, e outro a partir das respostas dadas a ele. Portanto, era necessário identificação neste primeiro momento, pois o contato direto serviria para encaminhamento do segundo questionário e para pleitear ingresso em alguma turma do professor. Com a chegada da greve e a consequente impossibilidade de ter contato com as turmas, nossa estratégia mudou e passamos do segundo questionário para a entrevista, e do contato com a turma para o acompanhamento de grupos no Facebook.

Os resultados que seguem, dizem respeito ao primeiro e único questionário enviado, que buscou respostas para as seguintes questões:

1. Qual o seu nome?
2. É professor do quadro efetivo?

3. Está ministrando uma ou mais disciplinas, no curso de Jornalismo, no semestre letivo 2015.1?
4. Possui perfil em alguma (s) rede social *online*?
5. Possui perfil na rede social Facebook?
6. Possui contato de alunos na sua rede social do Facebook?
7. Realiza algum tipo de interação com seus alunos via Facebook?
8. Qual o seu *e-mail*?

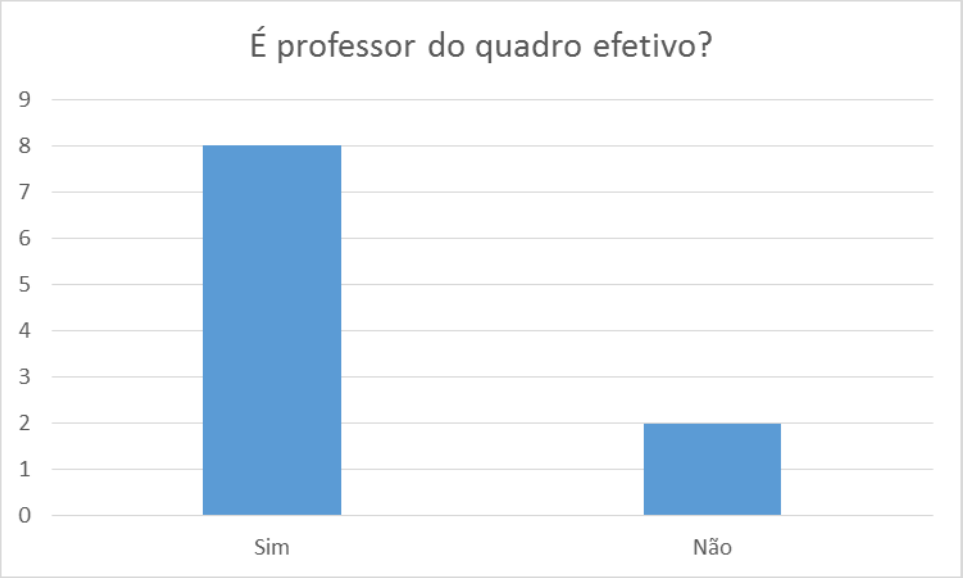
Ao todo, o formulário foi enviado para 63 professores do curso de Jornalismo, sendo 21 da UEPB e 42 da UFPB.

5.1.1 Apresentação, análise e discussão dos resultados do questionário aplicado aos professores UFPB

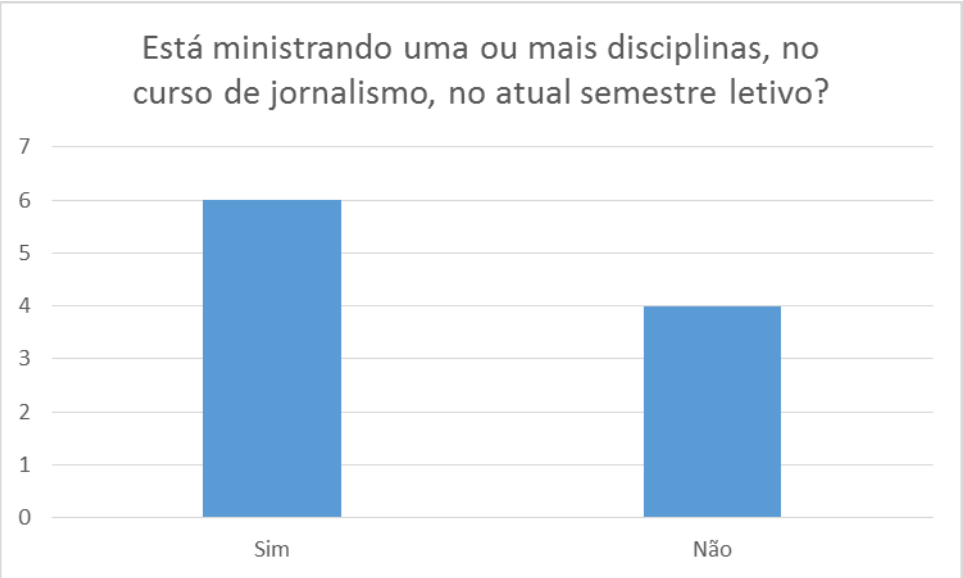
Dos 42 professores que enviamos o questionário, 10 responderam e, a partir de então, traçamos o perfil dos respondentes e retiramos a nossa amostra para a entrevista.

As perguntas 01 e 08 não terão seus resultados expostos aqui para preservar nossos respondentes, mas foram de vital importância para o nosso trabalho, uma vez que foi a partir destas questões que pudemos retomar os contatos para marcação das entrevistas.

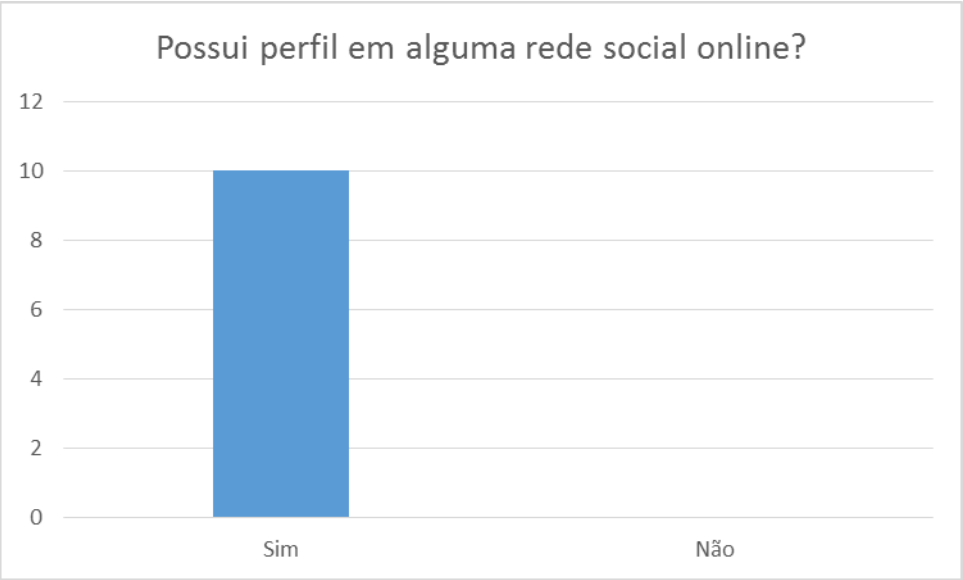
Na pergunta 02 nossa intenção era confirmar com o docente seu vínculo efetivo com a instituição. Entendíamos que, apesar da lista dos docentes efetivos passada pelo departamento e a consequente confirmação no *site* da instituição, era importante obter esta confirmação para que não corrêssemos qualquer risco de comprometer a amostra. Para nossa surpresa, dos 10 respondentes 02 não pertenciam ao quadro efetivo, apesar de estarem tanto na lista passada pelo departamento como na contida no *site* da UFPB.



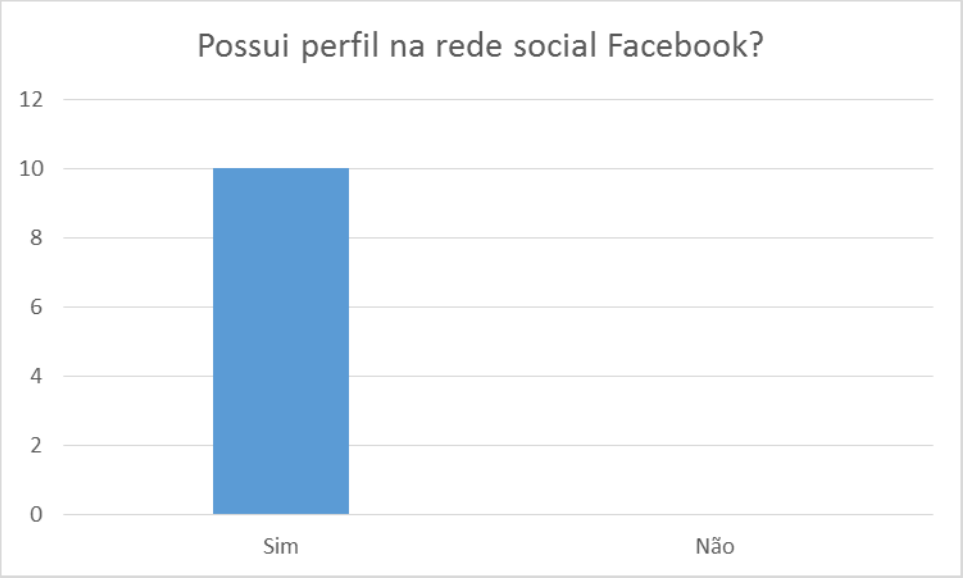
A pergunta 03 pretendia localizar os docentes que estavam em sala de aula naquele semestre letivo, uma vez que a nossa intenção era, em princípio, visitar as turmas dos respectivos professores e que acabou, com a chegada da greve por tempo indeterminado, sendo reorientada para as capturas de telas dos grupos de atividades dos docentes junto a tais turmas. Como é possível observar no gráfico, 04 professores não estavam com disciplinas naquele semestre letivo. Tal situação limitou bastante o número de possíveis entrevistados, o que, no início, causou preocupação, mas que, ao final, tal restrição não impediu nosso trabalho.



Na pergunta 04 procuramos selecionar os professores que possuíam perfil em alguma rede social *online*. Como é visível, todos os respondentes tinham vínculo com alguma rede social.



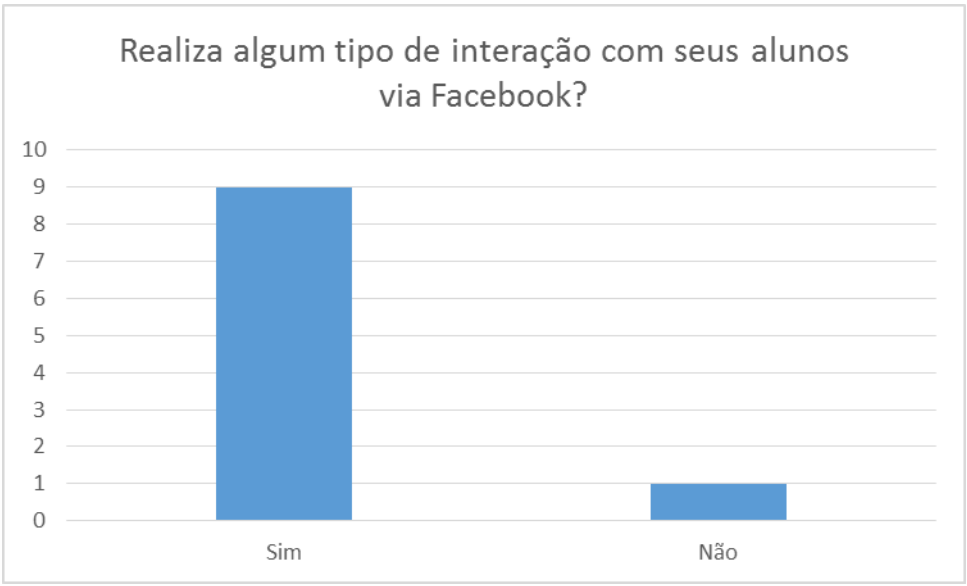
Na pergunta 05 buscamos situar especificamente os professores que possuíam perfil na rede social Facebook. Como todos os professores possuíam este vínculo, a pergunta 03, que nos limitou em 06 possíveis entrevistados, não foi problema para que conseguíssemos reunir a nossa amostra.



Na pergunta 06, também essencial para o nosso trabalho, questionamos a existência de contatos de alunos no perfil dos professores de Jornalismo da UFPB. Como percebe-se,

apesar de todos os docentes possuírem perfil no Facebook, 01 docente não teria esta ligação com o aluno via rede social.

Na última pergunta objetiva do questionário, interrogamos os docentes sobre a existência de interação com os alunos via Facebook. Dos 10 respondentes, 09 confirmaram esta prática e apenas 01 informou que não, consequentemente, esta negativa partiu da mesma pessoa que indicou que não possuía contatos de alunos no Facebook.



O inquérito por questionário foi de extrema importância para o andamento da nossa pesquisa. Apesar de possuirmos um universo confortável com possíveis 42 entrevistados, apenas 10 docentes se solidarizam com a nossa pesquisa e participaram desta primeira etapa. Acreditamos que alguns fatores podem ter contribuído para o número reduzido de respondentes, entre eles:

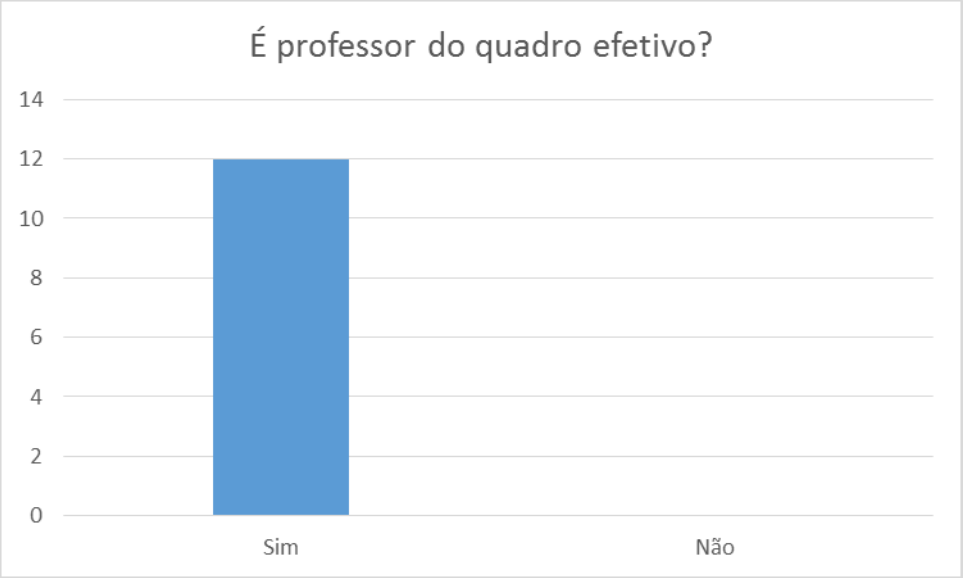
1. A greve por tempo indeterminado que teve início logo após o envio deste primeiro questionário.
2. Assim como num universo de 10 respondentes, 04 estavam sem disciplinas neste semestre letivo, acreditamos que parte dos 42 contatos enviados pelo departamento também estaria sem atividades em sala de aula em 2015.1.
3. A necessidade de identificação dos docentes neste primeiro momento, pode ter acarretado um certo desconforto com relação às respostas.
4. Boa parte dos professores da UFPB não conhecem os docentes envolvidos nesta pesquisa.

Porém, apesar destes possíveis problemas, nossa amostra não ficou comprometida e conseguimos fechar as 05 entrevistas para a segunda parte da pesquisa empírica. Assim, como o objetivo desta primeira parte do trabalho era fechar a seleção de entrevistados da UFPB, tal objetivo foi alcançado, com todas as 05 entrevistas realizadas a partir desta triagem.

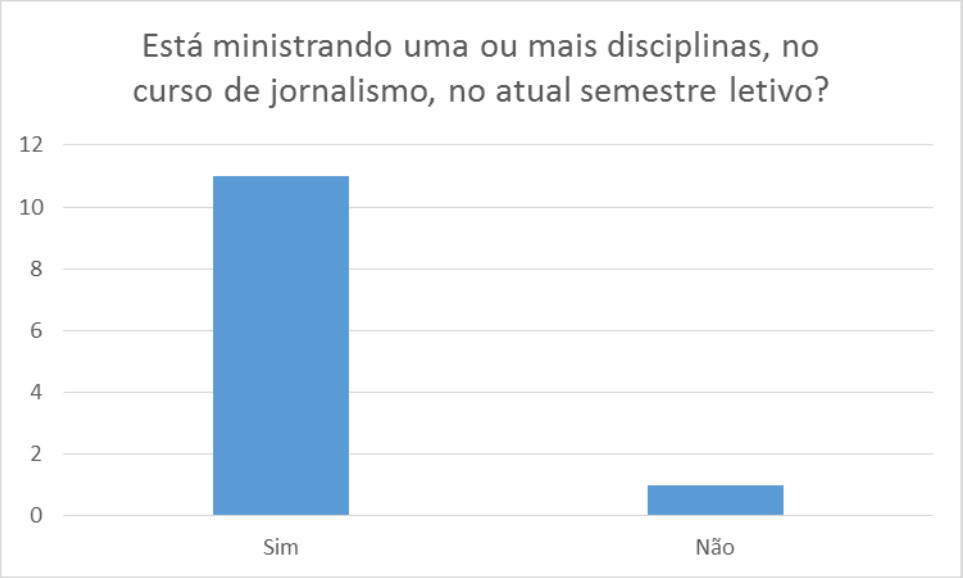
5.1.2 Apresentação, análise e discussão dos resultados do questionário aplicado aos professores UEPB

No caso da Universidade Estadual da Paraíba, o contato com os docentes foi facilitada pela proximidade da pesquisadora com os respondentes. Dos 21 docentes do quadro efetivo da UEPB que receberam o questionário, 12 responderam e, a partir de então, traçamos o perfil dos docentes para participação na segunda parte da pesquisa.

Com relação a questão de número 02 que buscou confirmar se todos os nossos respondentes são do quadro efetivo da UEPB, chegamos ao índice de 100% de confirmação, como mostra o quadro abaixo:

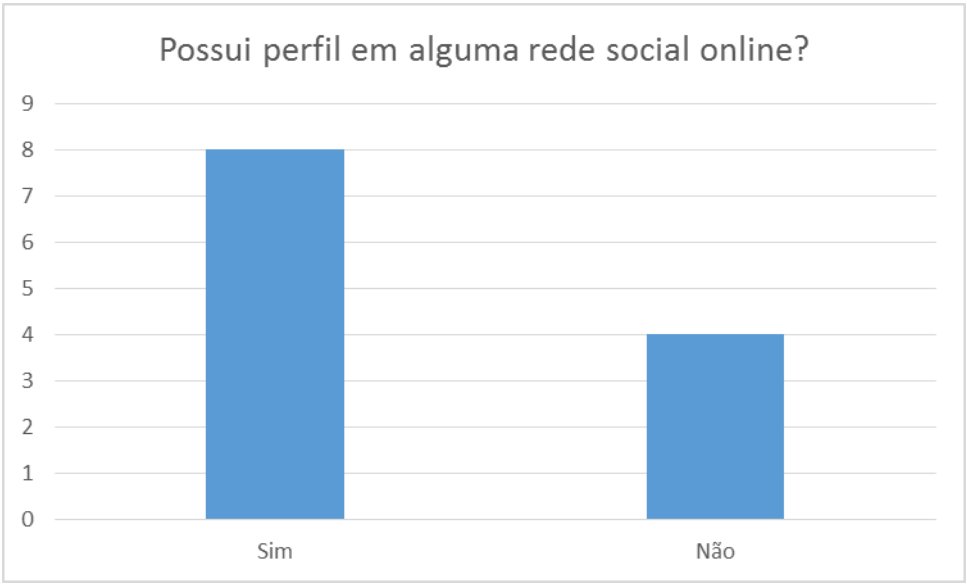


A questão número 03 sobre o docente estar ativo em sala de aula no semestre letivo 2015.1 atestou que 11 professores confirmaram esta situação e apenas 01 estaria fora de sala de aula neste semestre.

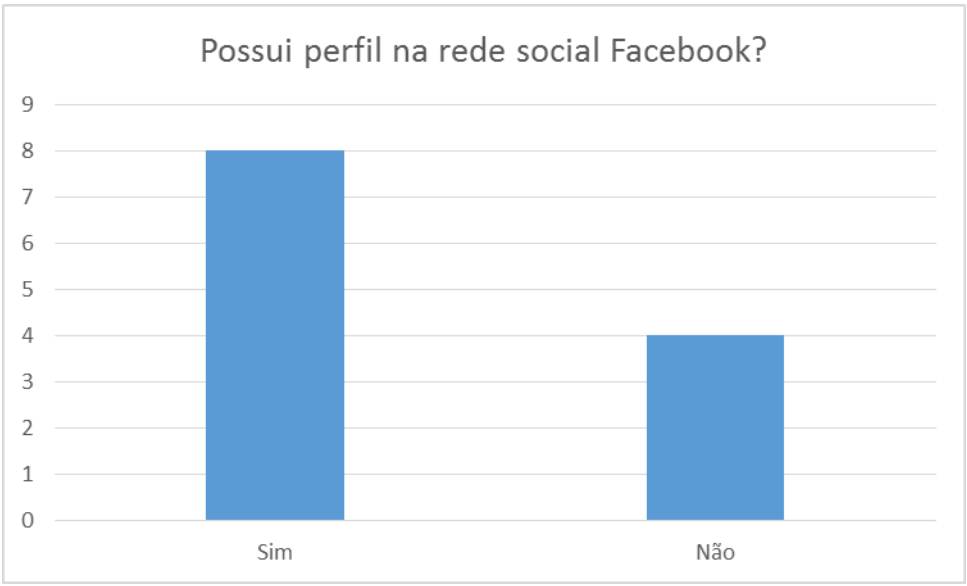


A pergunta 04 questionou o fato do docente possuir perfil em rede social. Diferente do quadro da UFPB onde todos os respondentes possuíam perfil, no caso da UEPB existe por parte de 04 respondentes a não utilização deste tipo de ferramenta de interação. Como mais da metade dos professores da UEPB responderam o questionário, acreditamos que o uso deste

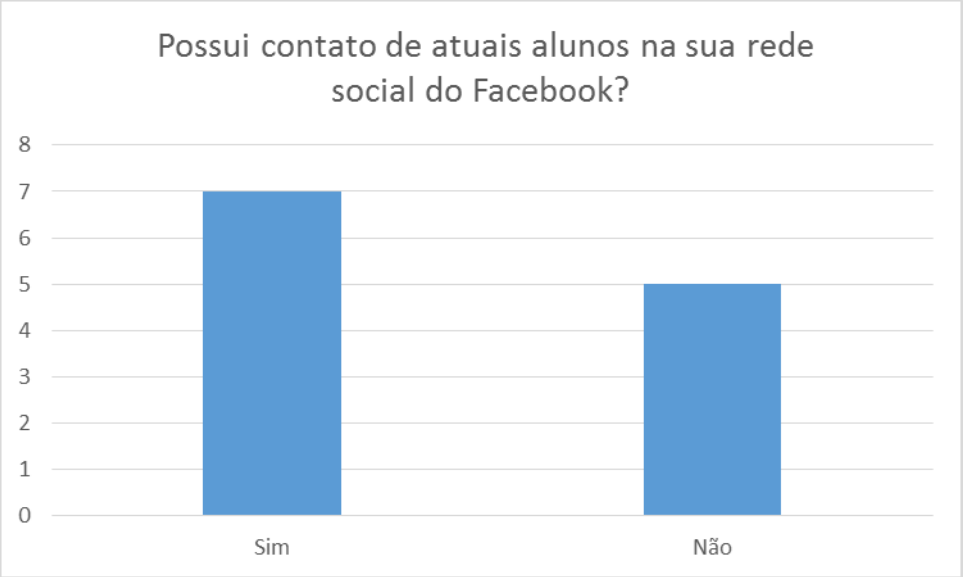
tipo de ferramenta, de fato, pode não fazer parte do cotidiano de uma parte significativa de professores daquele departamento.



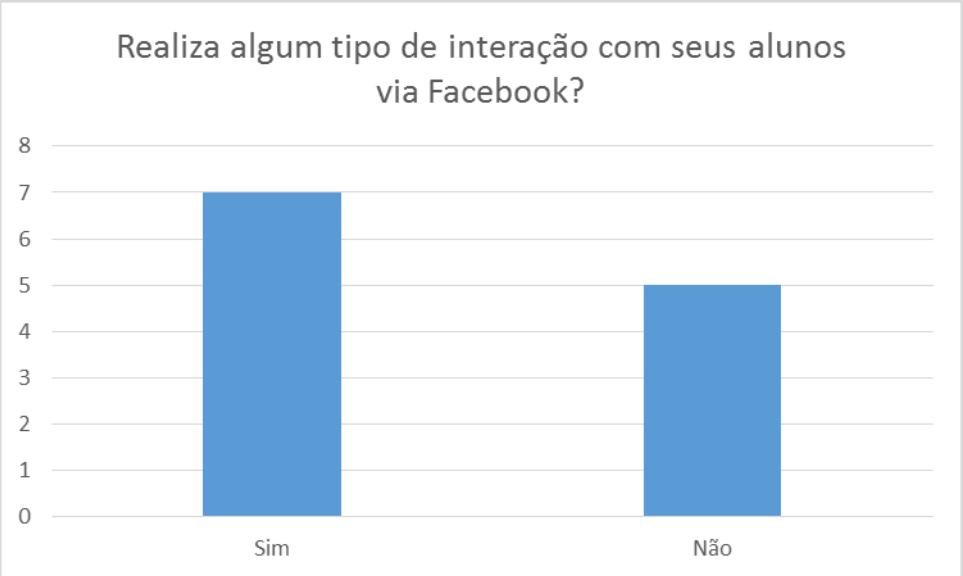
A pergunta seguinte buscou descobrir se nossos inquiridos possuíam perfil no Facebook. Neste caso, assim como na pergunta anterior, 08 dos 12 respondentes afirmaram que sim, e 04 que não. O que leva a entender que aqueles que disseram que possuíam perfil em rede social, o tem também no Facebook.



Quando perguntamos quem possuía contato de alunos no Facebook contabilizamos 07 docentes que disseram que sim e 05 que não. Assim, da mesma forma que aconteceu com os docentes da UFPB, existe professor também na UEPB que não adiciona alunos entre os seus contatos do perfil, pois além dos 04 professores que assumiram não possuir conta no Facebook, o que consequentemente leva a não ter contato de alunos em sua rede, 01 docente a mais adotou esta opção de não adicionar alunos em sua rede social.



O resultado da última pergunta sobre a interação com alunos via Facebook foi um reflexo da anterior. Assim, todos que possuem contato de alunos no Facebook, realizam algum tipo de interação.



O resultado do inquérito por questionário com os docentes de Jornalismo da UEPB teve uma maior adesão por parte dos docentes daquela instituição, pois de um universo de 21 possíveis respondentes, 12 de fato se tornaram colaboradores da nossa pesquisa. Proporcionalmente e também em número de respondentes, a pesquisa com os docentes da UEPB foi mais bem acolhida do que com os docentes da UFPB. Tal situação reflete, acreditamos, a proximidade entre a pesquisadora e a sua amostra, o que pode ter surtido efeito positivo neste sentido. Diante de 07 possíveis entrevistados, não tivemos nenhum problema em marcar as 05 entrevistas necessárias para realização da segunda etapa da captação dos dados.

5.2 Resultados do inquérito por entrevistas

A partir do resultado obtido com os questionários enviados para os docentes dos cursos de Jornalismo da UEPB e UFPB, foi possível selecionar 10 docentes para as entrevistas que ocorreram entre os dias 23 de julho e 30 de agosto de 2015. Todas as entrevistas foram realizadas de forma presencial, a exceção de uma que, por parte da entrevistada, preferiu o encontro via Skype[32].

Todos os áudios obtidos, somaram, em média, 7 horas e meia de gravação. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, etapa que demandou muito tempo, mas que foi de fundamental importância para a análise de conteúdo que iniciaremos a seguir.

5.2.1 Perfil profissional dos respondentes

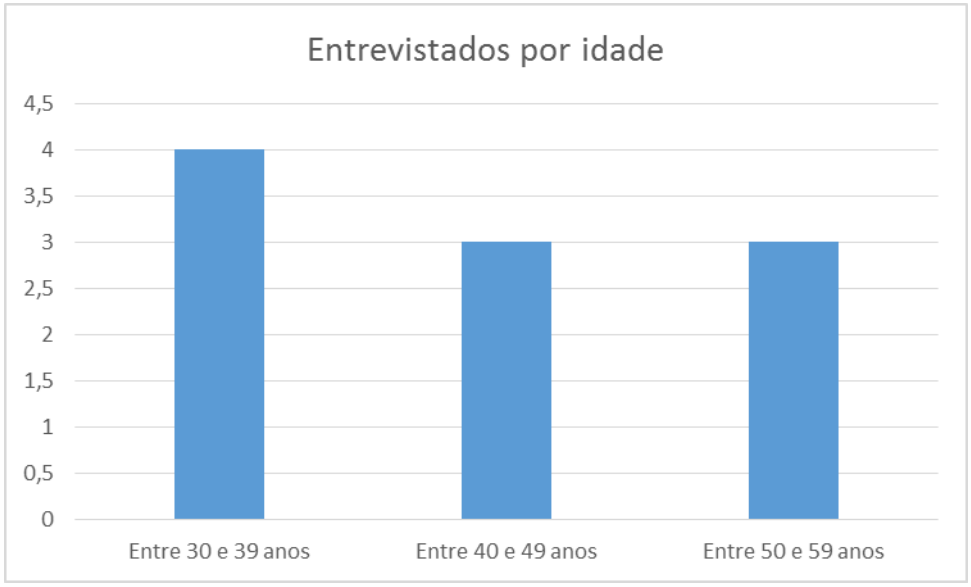
Antes de iniciar as perguntas mais direcionadas aos objetivos desta tese, precedemos à entrevista um questionário que visou traçar o perfil profissional dos inqueridos. As perguntas nos permitiram classificar nossos informantes por sexo, faixa etária, último grau de formação e tempo de magistério superior, além de confirmar o vínculo com os cursos de Jornalismo das instituições pesquisadas.

Como já checado no questionário, a entrevista confirmou o vínculo de todos os professores com os cursos de Jornalismo da UEPB e UFPB, sendo cinco de cada

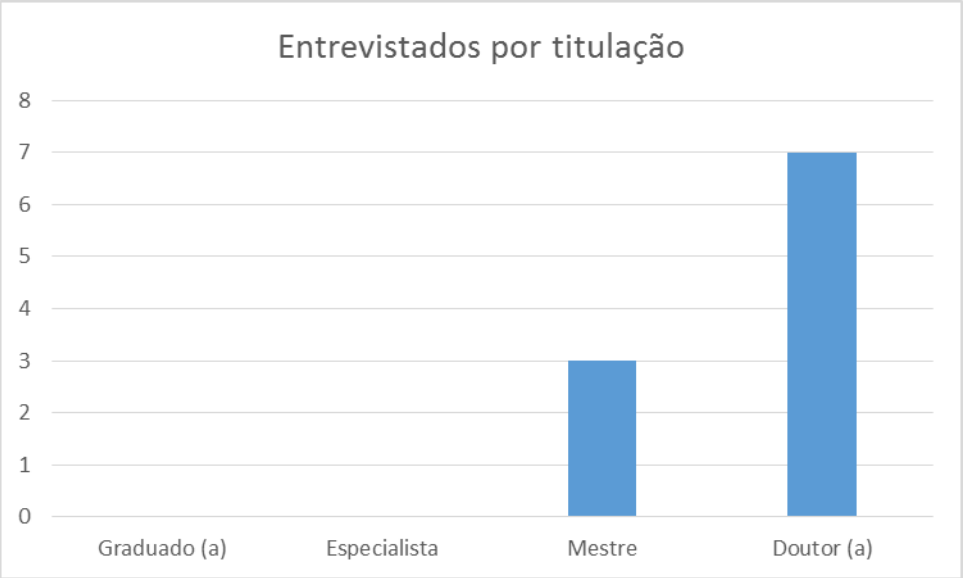
[32] Skype é uma ferramenta de comunicação da Microsoft que permite aos usuários trocar mensagens, realizar *chats* e chamadas de voz e vídeo.

universidade. Com relação ao sexo, nosso *corpus* é composto por 03 docentes do sexo masculino e 07 do feminino, como expõe o gráfico abaixo.

Os inquiridos por idade nos apresentou um grupo composto por 04 docentes que possuíam entre 30 e 39 anos, 03 entre 40 e 49, e 03 entre 50 e 59. Tal composição nos aponta um *corpus* equilibrado em termos de idade, uma vez que, por muitas vezes, escuta-se um discurso de que os aparatos tecnológicos, assim como as linguagens que advém deles, são searas para os mais jovens, restando aos mais velhos as práticas de comunicação tradicional.

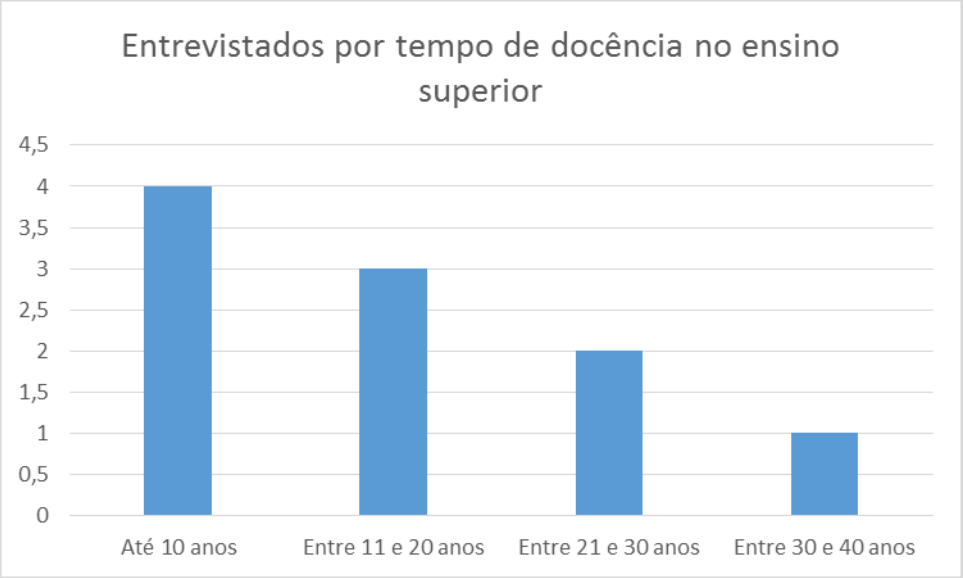


Quando observados do ponto de vista da titulação, observamos um cenário composto de mestres e doutores, sendo, em sua grande maioria, detentores da titulação acadêmica máxima:



Tal circunstância foi um facilitador dos nossos trabalhos durante as entrevistas, uma vez que esta situação favoreceu o acúmulo de um material riquíssimo em termos de diálogos e reflexões por parte dos próprios entrevistados. As conversas fluíam e todos os questionamentos foram respondidos sem nenhum constrangimento de qualquer natureza.

Organizamos também os nossos informantes por tempo de docência no ensino superior. Os números nos apontam que todos possuem mais de 10 anos de atividades, o que indica que todos viveram a experiência da docência antes e depois do Facebook, o que facilita, mais uma vez, o pensamento reflexivo e, desta vez, o resgate histórico de momentos e práticas de ensino antes desta ferramenta. O Facebook surgiu em 2004, mas só em 2011 que ele ganha popularidade no Brasil, ultrapassando em número de usuários a rede social mais utilizada na época que era o Orkut.



Com estes dados percebemos que o perfil dos nossos entrevistados é composto por docentes experientes tanto do ponto de vista do ensino, quanto da pesquisa e das relações que se estabelecem a partir das salas de aula. Tentar buscar um perfil como este, aliás, foi um dos motivos para delimitarmos, no primeiro momento do questionário, apenas aqueles professores que possuíam vínculo efetivo com as instituições que representam. Tal conjuntura nos ofereceu um terreno muito fértil em termos de dados, onde pudemos nos debruçar sob as mais diversas opiniões que envolvem a relação internet – redes sociais – ensino – aprendizagem. Todos os dados foram analisados obedecendo as etapas requeridas pelo método da análise de conteúdo, como veremos a seguir.

5.2.2 Apresentação, análise e discussão das entrevistas

A análise de conteúdo das entrevistas foi realizada a partir da organização e sistematização dos dados. Tendo por base o recurso da palavra, a análise qualitativa das falas tomou como matriz técnica a descodificação e interpretação das informações através da sua subdivisão em: Tema, Categorias, Subcategorias, Indicadores/Unidades de Registo, Unidades de Contexto. Em toda a análise e interpretação dos dados tomou-se como ponto orientador os objetivos, problema e a hipótese formulada.

Na identificação das categorias e subcategorias, foram definidas unidades de registro e unidades de contexto. Foram consideradas como unidades de registro as palavras/expressões que contribuem para a criação das categorias. As unidades de contexto são os parágrafos ou

segmentos da mensagem utilizados como unidades de compreensão para identificar as palavras/expressões que foram definidas como indicadores/unidades de registro

Na análise de conteúdo deve-se partir do particular para o geral, ou seja, da unidade de contexto (a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado) para a unidade de registro que incluem características definidoras específicas. Posteriormente, devem ser definidas as subcategorias, enquadrá-las em categorias (há subcategorias que podem encaixar-se numa mesma categoria) e finalmente a definição do tema (abordagem genérica). As análises das entrevistas são apresentadas em forma sequencial, esquematizada através de tabelas. Abaixo, apresentamos as dez categorias e subcategorias, que foram extraídas das análises, assim como seus respectivos indicadores de registro aos quais chegamos:

Tema	**Categoria**	**Subcategoria**	**Indicadores de registro**
Internet	Iniciação ao mundo *online*	Primeiros usos da internet	- Uso pessoal - Uso acadêmico - Uso no ambiente de trabalho
Internet	Internet e redes sociais	Produção acadêmica	- Redes sociais como fonte de pesquisa - Internet como fonte de pesquisa bibliográfica e documental - Publicações com reflexões sobre o ciberespaço
Internet	Acesso	Conexões e desconexões	- Utiliza diariamente - Dispositivos móveis como elemento para aumento no tempo de conexão - Estratégias de desconexão - Maior tempo de acesso se deve ao trabalho
Internet	Ferramentas de comunicação	Usos e desusos de dispositivos de comunicação	- Caracterização do uso - Recursos em desuso
Redes sociais	Redes sociais	Redes sociais como aliadas e como desafio à prática docente	- Redes sociais aliadas à academia - Dispersão como desafio à academia
Redes sociais	Apropriação do Facebook no ambiente de trabalho	Facebook como ponte de comunicação	- Facebook como ponte entre aluno e docente - Facebook como ponte entre instituição e o docente
Redes sociais	Interação no Facebook	Interação e partilha de	- Alunos constituem a grande parte dos nós na rede dos docentes

		conhecimento no Facebook	- Interações permeadas pelo afeto - Novas práticas de aquisição e partilha de conhecimento - Novos fazeres docentes e discentes - Troca recorrente de papéis
Redes sociais	Facebook e docência	Usos do Facebook na atividade docente	- Facilidade enquanto problema - Compartilhamento de material como premissa - Interação para expandir a sala de aula - Eu no espaço do outro
Redes sociais	Facebook e aprendizagem	Percepções sobre aprendizagem a partir do Facebook	- Facebook favorecedor da aprendizagem - O sentimento de grupo como facilitador do processo de aprendizagem - A partilha de conhecimento não gera obrigatoriamente novo conhecimento - Fortalecimento da relação docente – discente - Reflexão e motivação se limita na ferramenta
Redes sociais	Facebook e prática educativa	Facebook como ferramenta educativa	- Prática educativa associada às redes

Quadro 3 Categorias, subcategorias e unidades de registro extraídas das entrevistas.

O resultado alcançado com a delimitação das categorias e subcategorias, se deu após um exaustivo trabalho de pré-análise e análise das entrevistas. Ao final da fase de categorização, começamos a perceber que algumas questões já discutidas voltavam a aparecer e com isto, compreendemos que conseguimos fechar o ciclo que integra a formação das categorias, quais sejam: exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade. A seguir, iniciamos a sequência de inferências que, para facilitar o entendimento, apresentamos juntamente com as tabelas compostas por Tema, Categoria, Subcategoria, Indicadores de registro e Unidades de contexto.

A primeira categoria analisada foi "Iniciação ao mundo *online*". Como subcategoria extraiu-se os "Primeiros usos da internet". Ao voltarmos no tempo buscando extrair a história

dos primeiros usos da rede, tentamos verificar se à internet, nas mãos dos acadêmicos inquiridos, teve grande finalidade e incentivos para usos acadêmicos:

Tema: Internet	
Categoria: Iniciação ao mundo *online*	
Subcategoria: Primeiros usos da internet	
Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de contexto
Uso pessoal	"Eu lembro que foi familiar. Acho que meu pai comprou o computador e a gente começou a usar a internet lá em casa." (Docente 07).
Uso acadêmico	"A necessidade, pra questões acadêmicas, [...] começando as pesquisas pra monografia, no final da graduação, aí sim, comecei a utilizar principalmente o *e-mail*. E eu lembro dos contatos mais intensos assim, de troca de material com a orientadora da graduação". (Docente 01). "Quando eu fui fazer o mestrado na Universidade Federal da Bahia em 1994. [...]. Foi nesse momento do primeiro passo na pós-graduação que eu tomei contato com a internet. O motivo para esse primeiro contato com a internet foi acadêmico". (Docente 03). "Olha, a internet eu comecei a utilizar ela quando eu era estudante de Comunicação e eu fui estagiar lá na... Quer dizer, eu conhecia de nome né? Rede. Tô dizendo do ponto de vista prático, quando eu fui trabalhar na assessoria de imprensa da instituição X[33]". (Docente 04). "[...] anos 80. Bom a internet ela veio em paralelo ao uso do computador, né? [...]. Essa ferramenta nós da academia não poderíamos, digamos assim, estar alheia, porque já entendíamos, naquela época que, nos anos 90 mais ou menos – mais especificamente – que a gente tinha que se associar, então eu acho que apropria

[33] Para resguardar nossos informantes, iremos, sempre que acharmos necessário, ocultar informações que possam identifica-los.

	condição de trabalho acadêmico me apresentou a internet". (Docente 05). "Eu comecei a usar em 1997, por aí, era para [...] no princípio foi para ampliar as possibilidades de leitura, de materiais, mas logo eu percebi que isso era uma importante ferramenta pra sala de aula e aí foi em 1997, 98, por aí. Primeiro para uso pessoal, depois para uso acadêmico". (Docente 06). "O ano foi em 97, por volta de Março e Abril de 97. E com os cursos básicos no Word, Excel, PowerPoint. E muito provavelmente creio que em introdução à internet, que na época, era um curso usual, já que a internet não era muito conhecida. E creio que em 98, num curso intensivo de uma semana de comunicação [...] eu fiz uma oficina de HTML, que foi muito interessante pra você aprender a fazer as páginas". (Docente 09).
Uso no ambiente de trabalho	"Então o primeiro acesso da internet foi esse e foi mais com a finalidade de trabalho. Depois dessa experiência, logo após a formação profissional, eu fui trabalhar em jornais do centro do país, [...], então lá a gente operacionalizava com o sistema Does, em alguns jornais, só que eu já tinha trabalhado, eu fui de uma geração que aprendeu jornalismo na máquina de escrever, e quando eu já fui terminando, fui estagiando, já fui trabalhar com jornalismo, na plataforma Windows.". (Docente 08). "[...] descobri daqui para ir a São Paulo. Eu concluí o curso em 90, quando eu concluí o curso aqui em 90, era máquina de datilografia e quando eu cheguei em São Paulo para trabalhar em sindicatos, aí sim [...]. Então lá a gente começou a utilizar a internet. (Docente 10).

Vários relatos dão conta de que, seja em um momento de graduação ou pós-graduação, seja já no ambiente de trabalho ou fomentado por interesses particulares, a internet já faz parte da vida dos nossos entrevistados de longa data – boa parte declaram os primeiros usos já na

década de 1990, período em que ela começa a chegar nas residências do Brasil. Diante desta constatação, vislumbramos que várias experiências e usos já foram vivenciados por parte dos professores entrevistados. Tal situação nos coloca em uma posição que permite perceber que tais experiências e usos, contribuíram para constituição de saberes, sejam eles profissionais, acadêmicos ou particulares, configurando uma conjuntura de não exclusão, ou pelo menos de uma das possibilidades de exclusão, que se dá com o não acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação. No caso dos professores inquiridos, percebe-se que há, desde a década de 1990, um acréscimo de recursos que resvala na mudança na forma de consumir conteúdos, que pode vir a ter uma influência direta sob os processos de ensino-aprendizagem.

Como já foi discutido, o aumento significativo do volume de informações na sociedade em rede estabeleceram transformações profundas nas culturas e nas formas de se estar no mundo. Tais mudanças, alargaram as possibilidades de acesso e acúmulo de informações, dando aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a missão de pesquisa e seleção de materiais úteis para a necessidade cognitiva de cada sujeito. Neste sentido, desde então, percebemos a reconfiguração do papel do aluno, do professor e da escola, que passam a contar cada vez mais com a mídia, enquanto instituição, envolvida no processo educativo. Os depoimentos anteriores dão conta disto, e mostram também que os docentes não só tiveram a disposição mais uma ferramenta ou suporte de comunicação na sua atividade docente, seja como aluno ou professor, mas vivenciaram o antes e o depois da chegada da internet no Brasil e, mais ainda, às mudanças educacionais que vem alimentando as experiências humanas com o ensino e a aprendizagem. Neste caso, eles vivenciam um momento único na história da humanidade e da educação que vem colocando em xeque modelos, práticas e teorias já consolidadas e fazendo emergir outras tantas adaptadas ao novo contexto informacional.

Na categoria “Internet e redes sociais”, subcategoria “Produção acadêmica”, buscamos situar a relação dos professores com o ciberespaço e as redes sociais de um ângulo mais científico, ou seja, se existiria, por parte dos docentes, produção científica, nesta área. Nossa intenção era descobrir se nossos informantes, de alguma forma, inseriam a mídia internet, de forma geral, e as redes sociais, em particular, nas suas atividades. Ou seja, buscamos entender se de alguma forma, eles já tinham sua produção voltada para as tecnologias digitais, seja para as técnicas de acesso, construção e/ou disseminação de conhecimentos.

Tema: Internet	
Categoria: Internet e redes sociais	
Subcategoria: Produção acadêmica	
Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de contexto
Redes sociais como fonte de pesquisa	"Já tenho publicado um artigo que foi em co-autoria com a minha orientadora, trabalhando justamente como as redes sociais *sites* e conteúdos do ciberespaço foram utilizados por ocasião das eleições presidenciais". (Docente 01). "Cheguei, no meu mestrado eu usei, acabei usando o Twitter, foi em 2009, 2010, terminei em abril de 2011, e aí acabei. Eu estava pesquisando o Jornal Nacional, o figurino do Jornal Nacional, e toda semana o figurino de Fátima Bernardes ia parar nos Top Trends do Twitter. Não tinha planejado na minha pesquisa e aí eu acabei fazendo apontamentos sobre a repercussão do figurino dela nas redes sociais, para mostrar que o povo realmente reparava nisso". (Docente 02). "[...] já escrevi alguns artigos sobre essas redes sociais. O primeiro artigo acadêmico aqui no Brasil sobre Twitter fui eu que escrevi, mas como foi em livro, demora pra sair, outros foram aparecendo, mas o primeiro mesmo foi um que eu escrevi que se chamava Moblogs e Microblogs. Então eu já escrevia sobre isto, sobre esta questão de redes sociais, dentro da minha perspectiva de pesquisa, minha curiosidade pra redes sociais era exatamente as redes sociais móveis [...]". (Docente 04). "Eu sempre vou muito atrás disso, porque a gente conquista as pérolas. No Orkut eu já procurava as quadrilhas juninas da Paraíba, do Brasil, como é que estava esse movimento, interagia nesses grupos. Encontrei pérolas, tanto que eu transcrevi, vamos dizer, "internetografia",

	tanto que eu transcrevi alguns textos de umas brigas como forró estilizado, como chupa que é de uva, essas discussões todas em relação a isso, e eu acho bacana esses fóruns. Então eu usei tanto em minhas pesquisa como escrevi sobre isto". (Docente 10).
Internet como fonte de pesquisa bibliográfica e documental	"Artigos, muitos artigos de internet e *downloads* de livros também. [...]. Principalmente, primeiro artigos e depois foram aparecendo a facilidade com livros expostos, aí isso se tornou recorrente agora". (Docente 01). "Eu também utilizo artigos, livros e também disponibilizo todos os meus artigos no meu blog de forma integral". (Docente 02).
Publicações com reflexões sobre o ciberespaço	"Olha, minhas pesquisas sempre elas adentraram essa questão ciberespaço, até nessa questão de ciberespaço ampla, que vai além da internet". (Docente 04). "[...] a gente já produziu aí uns dois artigos tentando entender quais as novas formas de sociabilidade dos jovens do rádio na web [...]". (Docente 05). "Escrevo geralmente com um vínculo com as questões de acessibilidade, webjornalismo, minhas pesquisas nas redes sociais, aí eu escrevo". (Docente 06). "Sim, mas com outra perspectiva, uma perspectiva que não é só a da árvore do conhecimento que está lá em Pierre Lévy, e não só a perspectiva da linguagem do aparato tecnológico, mas é do ponto de vista mais cognitivo de como você vai tá construindo essa relação de conhecimento". (Docente 08).

A categoria "Internet e redes sociais", subcategoria "Produção acadêmica", nos apontou três indicadores, extraídos a partir das unidades de contexto. Na primeira – Redes sociais como fonte de pesquisa, situamos os docentes que usaram as redes sociais como fonte de pesquisa em alguma momento de sua vida acadêmica; na segunda – Internet como fonte de pesquisa bibliográfica e documental, apontamos contextos que relatam o uso de referências

extraídas a partir da rede; e a terceira e última – Publicações com reflexões sobre o ciberespaço, que apontam os docentes que já publicaram reflexões sobre os usos da rede mundial de computadores.

Esta conjuntura reforça o entendimento de que o reflexo da internet e das redes sociais não se dá apenas do ponto de vista do lúdico ou do entretenimento. A academia vem acompanhando esta mudança de perto, tendo como um dos reflexos mais claros desta alteração o contínuo aumento do volume de informações disponíveis. Desta forma, assim como os processos de comunicação e a própria cultura foram afetadas pela emergência de mídias, a própria academia também reflete o impacto das novidades tecnológicas ao usar o ambiente ciberespacial como fonte, compartilhador e gerador de novos saberes. É possível observar isto não só a partir das falas aqui recortadas que refletem o uso generalizado da internet, mas também a partir do próprio acesso a materiais e pesquisas que crescem a cada dia na grande rede. E isto se dá de uma forma cada vez mais natural, ou seja, sendo gradativamente incorporada nas rotinas de pesquisas, de modo que dissociar qualquer pesquisa de mídia de suas potencialidades junto aos ambientes da internet fica inviável. Ou seja, a sociedade em rede está incorporada nas rotinas de pesquisa dos docentes inqueridos, uma vez que todos afirmam ter construído conhecimento tendo como fonte ou disseminadora a internet.

E quando falamos de incorporação de uso da rede, esta situação acontece, também, porque estamos o tempo todo conectados. Ou seja, dificilmente passamos um dia sem acessar a internet. Foi o que constatamos ao recortar a categoria "Acesso", subcategoria "Conexões e desconexões", que reflete os vários posicionamentos dos docentes quanto ao tempo disponibilizado para o uso da internet.

Tema: Internet	
Categoria: Acesso	
Subcategoria: Conexões e desconexões	
Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de contexto
Utiliza diariamente	"Todos os dias. [...]. Mas em casa chego a passar realmente horas, várias horas conectadas em alguns dias na semana". (Docente 01). "[...] em geral eu passo o dia conectada". (Docente 02).

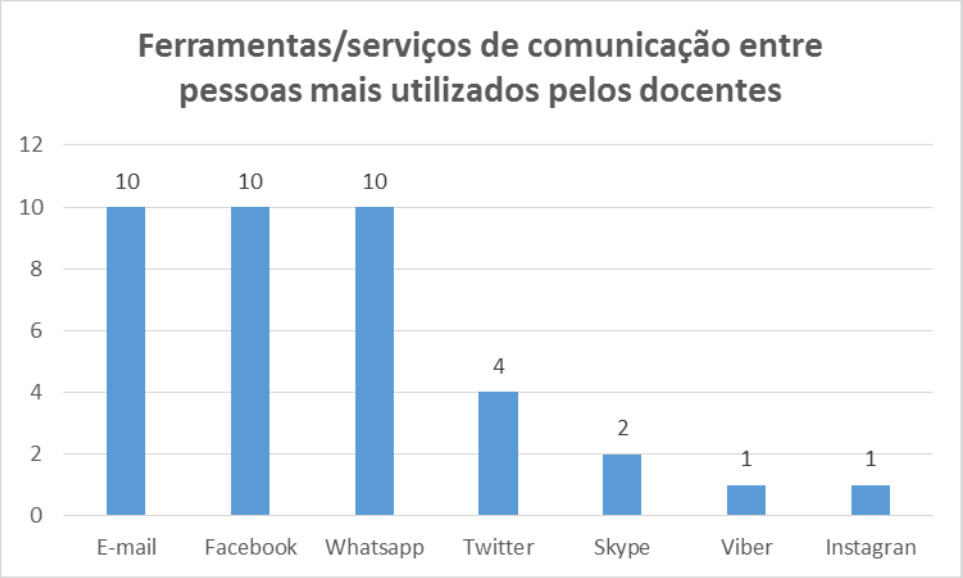
	“Todos os dias, mas não a todos os momentos. [...] mas todos os dias eu acesso”. (Docente 03). “[...] eu acho que acesso direto” (Docente 04). “Diariamente”. (Docente 05). “Todos os dias”. (Docente 06). “Eu acho que diária”. (Docente 07). “Diário”. (Docente 08). “É em tese, diariamente. Eu acredito que hoje, todos os dias eu acesso”. (Docente 09). “Diariamente”. (Docente 10).
Dispositivos móveis como elemento para aumento no tempo de conexão	“Principalmente com o celular hoje em dia e a gente fica conectado o dia todo”. (Docente 02). “Bom hoje com a gente tem os smartphone são 24 horas conectada”. (Docente 05). “Por conta dos smartphones acaba sendo diário o uso da internet”. (Docente 07). “Na verdade um dos problemas que eu acho que precisa ser bem discutido é a questão da dependência, e tempo que se joga preso ao smartphone [...]”. (Docente 08).
Estratégias de desconexão	“Eu tenho me policiado para me desconectar cada vez mais. [...] porque a gente tem outras coisas da vida pra resolver [...]” (Docente 02). “Por exemplo, no meu celular eu não acesso o Facebook, propositalmente, para não ficar aquela escravidão, digamos assim [...]”. (Docente 03). “Não, eu não passo o dia todo conectado porque o que eu faço, eu tiro o wifi do smartphone. [...] Quando eu digo: ‘tem que fazer determinado projeto’, eu tento desligar, desligo o WiFi. A forma de controle é desligar [...]”. (Docente 08).
Maior tempo de acesso se deve ao	“Até porque como eu uso, inclusive,

trabalho	como ferramenta de trabalho, se tornou imprescindível, porque a gente sempre fica interagindo com os alunos, por esse mecanismo". (Docente 03). "[...] por causas das atividades que você tem, meio que é impossível você não utilizar a internet, então eu uso". (Docente 04). "Me conecto muito mais por conta do trabalho. Pra verificar *e-mail* de aluno, verificar o grupo no Face da disciplina, e pra ler alguma coisa, mas é tranquilo". (Docente 09).

A aproximação do homem com objetos técnicos, aqui delimitada pelo uso da internet, já explorada na subcategoria "Como se deu os primeiros usos da internet", contribui para o aumento de uma relação de familiaridade dos docentes com a tecnologia. Tal relação, que desde o início da oferta do serviço no Brasil faz parte da vida dos nossos entrevistados, vem se estreitando com o passar do tempo e tal conjuntura torna a técnica cada vez mais naturalizada. Simondon (1969) se refere a naturalização de uma técnica, como um período de relaxação, período em que o objeto técnico passa a fazer parte do homem, é incorporado ao seu dia-a-dia, muitas vezes sem que se tome consciência da sua onipresença. No limite deste período de relaxação, a naturalização deste objeto poderá ser seguida de um avanço tecnológico, dado o surgimento de novas necessidades pelo uso da técnica. Assim, mesmo que isso não seja perceptível aos olhos dos sujeitos, a tecnologia é algo que desde muito tempo faz parte das relações humanas. Aqui, neste trabalho, especificamente recortado pela internet e as redes sociais, percebemos que os docentes já vem incorporando tais evoluções e vivendo este período de relaxação, que vem acompanhado da evolução tecnológica. Internet discada (dial modem), cabo, wifi, wimax, via rádio, via satélite, 3G, 4G e outros tipos de conexões, por exemplo, representaram evoluções importantes para o avanço da internet e significaram não só mudanças no modo de vida do homem, mas também provocaram alterações na sua estrutura de pensamento, seu modo de apreensão do conhecimento e suas relações sociais. Assim, compreendemos pelos recortes de falas até aqui expostos, que há uma adesão, por parte dos docentes, não só ao uso de elementos técnicos como a internet, mas também ao uso de dispositivos móveis como celulares, como principais fontes de acesso à rede de forma constante, muitas vezes, ininterruptas. Esta incorporação, por outro lado, encontra-se em um nível em que, muitas vezes, é necessário desconectar para dar encaminhamento a outras

atividades. Ou seja, a conexão já se tornou algo comum, isto não seria um problema, mas o desconectar é uma tarefa que exige um certo esforço, principalmente porque, muitas vezes, boa parte do tempo de conexão dos docentes se deve ao trabalho, foi o que relatou 03 inqueridos. Viver desconectado em uma sociedade em rede, é como se fechar para algumas possibilidades, é se privar de algumas escolhas relacionadas diretamente a nossa capacidade de interação com a mídia o que, no caso da atividade docente, pode se configurar em um paradoxo. Cada vez mais dependemos da rede em dimensões fundamentais da vida. Não só para trabalhar, mas também para se relacionar com outras pessoas, se divertir, realizar transações bancárias, compras, vendas etc.. Ronaldo Lemos (2009) em artigo à revista Trip, diz que um dos bens fundamentais para o século XXI será a desconexão. Ou seja, dentro de uma sociedade hiperconectada é necessário pensar numa ética da desconexão, onde cada sujeito possa, em determinados momentos, sair um pouco da euforia de participar de tudo, dar opinião sobre tudo, clicar sobre todas as coisas, responder a todos em tempo real. André Lemos (2009) afirma que é importante participar e atuar nas redes digitais, mas é importante também, num certo momento, recuar e poder desligar, entrar num outro registro para que as coisas possam se assentar e estabelecer um pensamento mais complexo, mais sofisticado. Tal necessidade já é sentida pelos docentes inqueridos, uma vez que o acesso diário por parte da maioria dos entrevistados, o uso de dispositivos móveis que facilitam o acesso, e o trabalho que vem solicitando mais tempo conectado, já vem exigindo dos docentes um certo tempo de desconexão.

Questionamos também os docentes sobre as ferramentas e serviços de comunicação que mais utilizam para se comunicar pela internet. Nesta pergunta, não demos opções de escolha, deixamos o entrevistado livre para falar tanto das suas escolhas quanto das experiências proporcionadas por ela. Quanto as ferramentas chegamos aos seguintes números, expostos do gráfico a seguir:



Todos os nossos entrevistados dizem utilizar *e-mail*, Facebook e Whatsapp, como dispositivos principais de comunicação. Em seguida aparece Twitter, depois Skype e por fim Viber e Instagran. Após agrupar as opções dos nossos inqueridos, categorizamos as respostas que dizem respeito específico as formas de uso e desuso de algumas ferramentas de comunicação. A partir disto, chegamos a seguinte situação:

Tema: Internet	
Categoria: Ferramentas de comunicação	
Subcategoria: Usos e desusos de dispositivos de comunicação	
Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de contexto
Caracterização do uso	"Agora eu vejo todas essas redes como formas diferentes de atuação, acho que cada uma tem uma forma diferente, por exemplo, compartilhamento mesmo de conteúdo eu não uso muito o Whatsapp, eu acho ele meio complexo pra você lançar o material pra outros ambientes, eu acho que é mais uma interação mesmo, parecido com o que eu fazia com o SMS, só que com uma dinâmica melhor. Instagran eu praticamente utilizo ele de forma mais pessoal, não tenho uso muito acadêmico pra ele, a não ser pelos perfis criados de projetos que eu estou envolvido, que eu coordeno, alguma coisa desse tipo. Então o Facebook sim, é

	uma rede social que eu utilizo pra fins pessoais, mas também muito para fins acadêmicos. Toda disciplina que eu ministro, eu sempre crio um grupo, eu acho que ele funciona bem, com essa questão de grupo, com a dinâmica, eu acho que dá para organizar melhor o material, interagir bem com os alunos". (Docente 04). "Acho que o Facebook é o que predomina na questão da comunicação direta e o WhatsApp se contabilizar". (Docente 07). "É bem interessante que no trabalho da gente ou com os alunos da gente, de jornalismo, a gente precisa realmente ter um certo domínio de ferramenta, eu acho que para o docente não ter uma certa aproximação com a ferramenta, e que vai se transmutar na linguagem, fica difícil na relação com a outra geração. Então é um desafio na verdade, é mais um interesse de conhecer mais". (Docente 08). "WhatsApp muito. Skype muito também. Além de outros que tenha função semelhante de vídeo chamada como Viber, por exemplo, que eu acho que é interessante como Skype, como o WhatsApp". (Docente 09).
Recursos em desuso	"Twitter tive durante um tempo, hoje não mais [...]". (Docente 01). "Eu tô querendo tirar o *e-mail* da minha vida, odeio o *e-mail*, se perde muito tempo, se acumula muita coisa e é um problema na minha vida. Não gosto de *e-mail*". (Docente 02). "Mas eu percebo que cada vez mais os alunos começam a ver menos as postagens suas no Facebook, e quando é no Whatsapp é bem mais rápido. Eu percebo que esse nosso público, de alunos que estão aí na faixa entre 17 a 25 anos, por aí, é a faixa etária mais ou menos dos alunos, eles já estão nessa fase de transição do Facebook, pra o

	Whatsapp, eu acho que o Whatsapp devido a essa velocidade, essa rapidez, esse sentido mesmo de tá online mesmo, sempre online, eu acho que o Whatsapp incorpora melhor isso, eu já percebo essa transição, apesar d'eu não utilizar tanto o Whatsapp, desse ponto de vista acadêmico, eu uso mais o Facebook". (Docente 04). "Já usei mais o Twitter. Eu uso muito pouco ou quase nada hoje". (Docente 09). "[...] tenho Whatsapp, mas é muito raro eu dar respostas". (Docente 10).

A partir das opções dos docentes e dos usos e desusos de tais recursos, percebemos que há uma grande adesão a ferramentas de redes por parte dos acadêmicos. Isto é visível nos próprios instrumentos escolhidos por eles para interação. Como percebe-se o uso do *e-mail*, um recurso mais antigo, individual, pessoal, está para os docentes, em termos de utilização, como para o Facebook e o Whatsapp, recursos bem mais novos, bem mais dinâmicos e diferentes em termos de usos e estrutura. Porém, o Docente 04 percebe muito bem que tais ferramentas não são excludentes, mas complementares, porque cada uma tem sua particularidade. De fato, o que esta subcategoria aponta é que as relações sociais, que igualmente se estabelecem na academia, estão cada vez mais organizadas também a partir de redes *online* de comunicação, o que pressupõe a necessidade, seja por parte do professor ou do aluno, de se manter conectado a ambientes de seu interesse, que proporcione uma comunicação em tempo real, com possibilidade de uso de fotos, imagens diversas, vídeos e comentários, o que pode gerar uma sensação de aproximação entre as pessoas, ao momento em que as colocam a par dos acontecimentos de interesse daquele coletivo. Ou seja, há uma reconfiguração do espaço da sala de aula para os ambientes digitais que parte da própria ideia de sociabilidade. Neste sentido, a rede mundial de computadores oferece ferramentas extraordinárias para este tipo de organização, como é o caso das redes sociais *online*. Seja qual for a rede, o ambiente *online* favorece uma nova organização pautada na flexibilidade e adaptabilidade, características essenciais para sobreviver num ambiente de rápidas mudanças.

As respostas acima também colocam as redes sociais digitais em um ciclo de vida útil. A rede social digital mais utilizada atualmente, pode não ser mais daqui a pouco tempo. Porém, apesar de tal conjuntura, não podemos esquecer que seja qual for a rede, sua estrutura e manutenção vai depender dos laços sociais e da circulação de informação que se dá entre

eles. E a própria informação, deve ser encarada como vetor de tomada da consciência do homem e do seu grupo social, por isso acreditamos que as informações que circulam através de tais redes, também tenham este papel pré-definido. Estas relações sociais, sejam estabelecidas por rede social A ou B, estão o tempo todo sendo examinadas, reformuladas, reestruturadas, à luz da informação que circula em seus espaços. Tais mudanças podem alterar práticas ou conteúdo de comunicação, e tal circunstância pode afetar constitutivamente o caráter do grupo, mas a estrutura continuará a mesma, de rede.

Diante de tal constatação é importante entendermos como tais interações e espaços de conversações vem sendo utilizados nos espaços da academia, uma vez que já entende-se que tal estrutura e trocas comunicativas interferem diretamente na dinâmica de sala de aula. Foram informações que nos levam a esta resposta que organizamos na categoria "Redes sociais", subcategoria "Uso das redes sociais no âmbito acadêmico".

Tema: Redes sociais	
Categoria: Redes sociais	
Subcategoria: Redes sociais como aliadas e como desafio à prática docente	
Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de contexto
Redes sociais aliadas à academia	"Eu vejo muitos benefícios, e pouquíssimos pontos negativos. De benefícios, é uma ferramenta que auxilia, e muito, o trabalho". (Docente 01). "Eu acho que ajuda muito, se todo mundo tiver educação e se todo mundo tiver limites". (Docente 02). "Eu faço parte do conjunto de pessoas que que percebe que a educação não é, necessariamente, apenas presencial no contexto do século 21, de modo que, para mim, é mais uma possibilidade interação e, claro dependendo do contexto, ou seja, dependendo do componente curricular que eu tiver ministrando eu uso de uma forma ou de outra". (Docente 03). "Então se a sociedade está em rede, é natural que a academia acompanhe isso". (Docente 04). "Na década de 90 eu me lembro que havia uma aversão muito grande, nas

	universidades, na acadêmica [...]. Então eu acho que a partir do início do século 21 a educação incorporou de uma forma mais efetiva a tecnologia, percebeu claramente que não dá pra você ensinar, pra você ter essa relação ensino-aprendizagem sem o uso de tecnologia, e claro que isso naturalmente passa pelas redes, pela rede de uma forma geral, pelas conexões, e as redes sociais". (Docente 04). "Olha... sem sombra de dúvida eu acho que nós tivemos um grande salto. Eu diria até, ousaria dizer até qualitativo. De possibilidades de se trabalhar. [...] do ponto de vista acadêmico eu acho que, não dá hoje mais pra gente pensar sequer em não utilizar essas ferramentas como recurso didático/pedagógico, não tem como". (Docente 05). "De uma forma geral as redes sociais são uma das grandes invenções do tempo das comunicações. E pela minha usualidade, acho que tenho uma possibilidade de diálogo extraclasse com os meus alunos. Isso pra mim é que é um uso acadêmico mais preciso". (Docente 07). "Eu acho que tem que ter uma mediação tecnológica, eu acho que ela é bem necessária, pelo fato da necessidade, hoje principalmente, no âmbito da comunicação ou da educação. Ao mesmo tempo precisa ter uma perspectiva pedagógica no uso". (Docente 08). "Eu não vejo, pelo menos nessa área em que a gente atua, como trabalhar sem o auxílio dessas tecnologias, seja por meio de redes sociais ou por uma outra ferramenta que por ventura venha à aparecer e seja mais eficaz". (Docente 09).
Dispersão como desafio à academia	E a forma é justamente... Acho que assim, em sala de aula um desafio é ver o aluno de celular na mão, conectado, se dispersando daquela discussão, isso é algo que não é agradável para qualquer

	professor. (Docente 01). Se for no Facebook, no grande portal, é um lugar de dispersão, mas mesmo nesses grupos de interesse, é muito fácil você se deslocar, a mobilidade é muito grande, você vai de um lugar a outro, de um espaço a outro, dentro do Facebook, com muita facilidade. (Docente 06). Ao mesmo tempo, o que é uma dificuldade muito grande porque muitos colegas meus, e eu tenho sentido também, que a relação do tempo, que já é restrito de sala de aula, tem sido muito uma relação de dispersão, pela questão do uso da tecnologia. (Docente 08). "Os jovens que a gente trabalha, são poucos que têm um autocontrole, pra que num momento da leitura, ou no momento de um debate, ou no momento de uma reflexão, ou de uma produção, não seja distraído pelo uso da tecnologia. Então esse é um desconforto muito grande pra quem media a relação de ensino-aprendizagem". (Docente 08).

Há uma certo consenso, junto aos nossos informantes, de que as redes estão na academia, ora como aliada, ora como desafio. De fato, tais redes abrem um leque de possibilidades de utilização que pode transmutar em uma contribuição significativa para a educação. Por outro lado, ela impõe desafios que podem se dar desde a ponderação, por parte do discente, do uso da ferramenta, como da própria preparação do docente para o acompanhar de tal evolução tecnológica. Como a internet está presente de maneira decisiva no cotidiano da sociedade, e isso tem mobilizado um conjunto de transformações tanto no comportamento dos indivíduos quanto da sociedade, é uma tarefa cada vez mais difícil privar os alunos da atual realidade, assim como não utilizar este recurso a favor de sua atividade profissional. Porém, para que tal mudança se torne eficaz, tanto os docentes como discentes precisam estar atentos para o fato de que estar na rede pode virar muito mais um problema do que um facilitador do processo educativo. Ou seja, se hoje utilizamos tal recurso para resolver boa parte das demandas cotidianas de comunicação, como negar aos alunos, muitos deles, inclusive, nativos digitais, já alfabetizados na lógica da linguagem mais dinâmica, interativa, do hipertexto, dos games, da internet, este acesso?

Assim como acontece na escola tradicional, não podemos ver o ensino superior separado da vida dos alunos. Estar mais próximo do que vivenciam os educandos, ou seja, adaptados à cultura deles, não quer dizer que a tecnologia passe a ser vista como uma ferramenta salvadora, que seja a solução para todos os problemas da educação, mas podemos encará-las como um meio e não um fim. A tecnologia precisa, antes de tudo, ser entendida como mediação e o professor como um estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante e transformá-la em conhecimento. Ou seja, poder optar por estar nas redes sociais faz parte do exercício de cidadania, porém tal apropriação vai depender do domínio individual das habilidades necessárias para interagir com ferramentas de mediação.

Em vista desse quadro, ainda com muito a ser analisado, entendemos que os educadores não podem ficar à margem desta tendência. Portanto é imprescindível que incorpore a cultura das redes sociais, da interatividade, da hipertextualidade, da multimidialidade, das comunidades colaborativas, seja a partir do Facebook ou de outra ferramenta, *site*, aplicativo ou outro dispositivo qualquer que caracterize uma rede social. No caso em questão, para além dos diversos usos que o dispositivo possibilita, nossos informantes já atribuem ao Facebook uma relação direta com seu ambiente de trabalho, foi o que descobrimos a partir da categoria "Apropriação do Facebook no ambiente de trabalho" cujas unidades de contexto encontram-se organizadas a partir dos indicadores abaixo:

Tema: Redes sociais	
Categoria: Apropriação do Facebook no ambiente de trabalho	
Subcategoria: Facebook como ponte de comunicação	
Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de contexto
Facebook como ponte entre aluno e docente	"O primeiro estímulo foi o fato das pessoas ao meu redor, as pessoas do meu convívio, seja o convívio pessoal ou profissional, as pessoas tinham, comentavam dos benefícios, então eu fiz a princípio por isso". (Docente 01). "A própria dinâmica do convívio com os alunos fez com que essa possibilidade também surgisse". (Docente 03). "Bom, primeiro foi porque para mim não ser diferente. Hoje quem não tem perfil no Facebook ou quem não tem Whatsapp

	é o diferente. Considerando o diferente não como alteridade, mas como o diferente desatualizado, então eu tinha que me inserir dentro desse contexto até para interagir com meus próprios alunos". (Docente 05). "Eu lidava com jovens, e eu percebi que essa era uma linguagem que os jovens também utilizavam, era uma coisa bem geracional. E aí eu acabei criando o perfil no Facebook, por essa relação, de fazer uma ponte entre a relação daquilo que eu fazia, dentro real, do cotidiano, com a diversão do uso dos jovens pela questão do virtual, do espaço virtual das mídias sociais". (Docente 08). "Foi muito mais uma demanda dos alunos. Num primeiro momento eu tinha criado um grupo ainda muito semelhante a uma comunidade e os alunos me cobravam o meu perfil no Face, que todos tinham". (Docente 09). "Eu criei justamente para estar próximo, estar nas discussões. Vi que essa ferramenta está sendo compartilhada, todo mundo está". (Docente 10).
Facebook como ponte entre instituição e o docente	"Essas páginas auxiliam por demais: informes institucionais, ações da instituição, ações dos alunos. Hoje muitas informações institucionais eu chego a visualizar primeiro na rede social e depois visitar o *site* da instituição". (Docente 01). "Eu acredito que as redes sociais hoje funcionam muito como circulação de informação e curtir estas páginas e estar presente nessas páginas e nesses grupos é estar atualizado de informações. E muitas vezes você fica pra traz se não tiver acompanhando". (Docente 02). "Eu tenho uma curiosidade natural em saber o que está ocorrendo no meu campus, na minha esfera que é a UEPB ou a UFPB. Então realmente é que me interessa. Ou então que os alunos, ou que colegas professores estejam produzindo,

	eu entro. Até porque eu acho que a educação, você como professor, você não pode se isolar". (Docente 04). "A importância é só pra manter o diálogo com as coisas que estão acontecendo na instituição. Coisas que às vezes a gente não tem acesso pessoalmente". (Docente 07). "Primeiro a questão da informação, de uma atualização mais rápida, por exemplo, se é uma página da universidade, ou se é um grupo de extensão da universidade, ou de um projeto de pesquisa da universidade, você ter essa possibilidade de atualização mais rápida, da informação, de contactar diretamente as pessoas, ou de formar um contato mais direto com as pessoas. E no caso também de circulação de produção, ou sejam os artigos, ou sejam questões de pesquisa, então tem funcionado assim". (Docente 08). "Mantenho informado no sentido de que em tese, essas páginas apresentam a informação mais rápido do que a informação que vai ser publicada até mesmo na página da instituição". (Docente 09). "Pra saber realmente o que está passando". (Docente 10).

As falas recortadas acima indicam que a entrada no Facebook por parte dos docentes se deu em dois contextos. No primeiro há uma intenção direta no estreitamento ou facilitação do contato entre docente e discente. Em um segundo momento há uma intencionalidade no acesso facilitado à informações relacionadas ao ambiente de trabalho, ou seja, as instituições as quais os docentes estão vinculados. De uma forma ou de outra, os docentes atribuem à sua atividade profissional uma relação direta com a criação do perfil na rede social Facebook. Neste sentido, a possibilidade de interagir é um dos recursos mais presentes e mais recorrentes em tais falas, nada mais comum, visto que o Facebook é um exemplo de comunidade virtual que permite pessoas, com o mesmo interesse, compartilharem conteúdo de relevância e de importância para aquele grupo. Neste sentido, os docentes vem apropriando-se dessas novas possibilidades de interação que podem gerar uma nova

configuração para o processo do ensino/aprendizagem. E são justamente nestes processos de interação que podemos perceber, junto a própria estruturação permanente da rede, novas formas de viver a educação. É o que constatamos na categoria "Interação no Facebook", subcategoria "Interação e partilha de conhecimento no Facebook".

Tema: redes sociais	
Categoria: interação no Facebook	
Subcategoria: interação e partilha de conhecimento no Facebook	
Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de contexto
Alunos constituem a grande parte dos nós na rede dos docentes	"Sim, a maioria dos contatos são alunos". (Docente 01). "Muito! É só o que tem. Entre alunos e ex alunos, são mais de 50% dos contatos do Facebook. Com certeza". (Docente 02). "Sim, a maioria, o difícil é não ter". (Docente 03). "Então tenho praticamente todos nas minhas redes sociais, interajo com eles". (Docente 04). "Muitos. Na verdade eles nos bombardeiam". (Docente 05). "Como eu tenho usado mais recentemente a estratégia de, cada vez mais, tornar a conta no Facebook com a verve mais profissional ao máximo, menos pessoal, eu tenho integrado, incluído os alunos". (Docente 08). "A maior parte, não sei se 51% ou 99%, mas a maior parte é de alunos". (Docente 09). "Totalmente! Muitos! Acho que 60% são de alunos, ex-alunos, enfim. No mínimo". (Docente 10).
Interações permeadas pelo afeto	"Os alunos me marcam em postagens que acham parecido comigo, comentam. As vezes têm umas coisas que me emocionam bastante". (Docente 02). "Então eu acho que pra você atrair o aluno pra o conteúdo, pra sala de aula, eu

	acho que é importante que o aluno também se sinta numa ambiência adequada de acolhimento. Então eu tento fazer um pouco isso". (Docente 04). "Acho que eu tenho atraído muitos alunos pra os projetos dessa forma, porque você tem essa interação mais direta e aí muitos alunos, eles ficam mais a vontade de falar, de repente, de um projeto pessoal deles, eu termino, na verdade, eu vejo emergir muitos projetos dos alunos". (Docente 04). "Teve um período que eu quase não incluía [alunos], às vezes dá vontade até de tirar todos os alunos, mas isso não é um caminho porque eu aprendo muito, é uma experiência muito rica conviver com os alunos, por mais que a relação, às vezes, seja de demanda de trabalho, de tensões entre professor e aluno pelos interesses e tudo mais, tem sido muito rica". (Docente 08). "Adoro quando eles dão parabéns no meu aniversário. Adoro ter uma rede extensa de parabéns de aniversário. Eu amo! Eu sinto esse carinho quando curtem [...]. Eu acho bacana. Eu gosto de sentir isso, essa proximidade". (Docente 10).
Novas práticas de aquisição e partilha de conhecimento	"A gente interage, comenta sobre o material, sobre uma reportagem, sobre um vídeo, sobre um ensaio fotográfico, por vezes não vinculados a disciplina, mas a maioria sempre relacionado a disciplina". (Docente 01). "A gente faz artigo juntos e manda pra lá e pra cá pelo Face, em vez de mandar por *e-mail*, que tá na mesma hora conversando: -- Olha esse pedaço, olha isso e aquilo outro". (Docente 02). "Também compartilho muito notícia sobre estágio, concurso, textos afins a disciplinas que eu estou ministrando". (Docente 03). "Eu compartilho o próprio conteúdo da disciplina, desde o material da própria disciplina, quando eu encontro alguma

	coisa interessante eu compartilho lá. E eu percebo que os alunos também, à medida que eles vão entrando na disciplina, eles começam a compartilhar material, e essa parte aí eu acho que é a que eu mais gosto, é quando efetivamente não é só você que está compartilhando". (Docente 04). "Então eu compartilho vídeos acadêmicos com depoimentos de entrevistados sobre aquele tema, conteúdos, *links* de *sites*". (Docente 05) "[compartilho] informações do mundo acadêmico". (Docente 06). "Normalmente são informações relacionadas às disciplinas que eu estou ministrando pra eles". (Docente 07). "A questão da rotina de sala de aula, os programas de curso, muitas vezes a digitalização dos livros, ou a questão da circulação da literatura mais atualizada que às vezes não vem pelo livro, vem pelo periódico, vem pelas plataformas mesmo. Você, além daquela bibliografia que você tem de referência, você poder circular uma bibliografia complementar". (Docente 08). "Se for no grupo da disciplina, só questão relacionada a disciplina". (Docente 09). "Eu compartilho muitas questões de academia mesmo, de cursos, de estágio que estão acontecendo, de livros interessantes, de reportagens bacanas que eu estou considerando". (Docente 10).
Novos fazeres docentes e discentes	"E eu tenho observado que com os orientandos de TCC eu tenho tido retorno muito rápido, então as vezes o aluno, até mesmo encontros que estavam planejados para acontecer pessoalmente durante a semana, recebendo material, conversando por mensagens no Facebook, esse encontro meio que já foi superado, muito conteúdos já adiantados. Algo que tem funcionado bem nesse sentido, são orientações de TCC". (Docente 01).

	"Aí daí a pouco, no mesmo dia, uma aluna postou um outro videoclipe que lembrou, ou que comentou em sala de aula e que a gente não conseguiu ver porque estava sem conexão". (Docente 02). "Esta semana, apesar da greve, um exemplo bem concreto, um aluno, eu fiz uma recomendação de um documentário considerando uma certa tipologia de documentário aí ele foi e respondeu falando já de outro doc que ele viu na mesma perspectiva ou seja gerou um diálogo bem interessante justamente porque eu havia assistido um e recomendei e ele já viu outra coisa e me recomendou". (Docente 03). "Eu compartilho uma capa sobre um tema bem atual, e compartilho, e muitas capas geram um debate internamente. Eu sempre tento jogar de forma instigante, eu não explico a capa, eu espero que tentem compreender a partir também do que a gente tá vendo na disciplina. [...]. Então eu acho que sempre tem debates interessantes, acadêmicos mesmo, assim, de percepção do conteúdo". (Docente 04). "Hoje é mais fácil você ter uma resposta imediata nas redes sociais, do que por outros meios, então é assim, bem instantâneo, o que quer dizer que as pessoas hoje estão conectadas, não tem mais como fugir disso". (Docente 06). "Às vezes essas postagens rendem até diálogos em sala de aula. [...]. Então é meio que essa questão complementar mesmo. [...]. Esse semestre a turma de jornalismo ficou cada aluno em uma semana ia colocar o trabalho de um fotógrafo e ficou bacana, ficou funcionando isso. E a gente já visitou antes da greve, uns 15 fotógrafos e foi bacana. Funciona bem". (Docente 07). "São curtidas, são comentários. Comentários, por exemplo, gostei. E compartilhamento. Por exemplo, quando

	é uma coisa bem interessante, as pessoas vão, acho que tem 3, 4 compartilhamentos, eu acho isso bacana. Para atingir outro universo. Imagina você colocar... Eu compartilhei uma notícia que falava que no Uruguai, para tentar conter a violência, a primeira coisa que foi feito com Mojica foi ter acabado com os programas policiais, os programas policiais não podiam ser exibidos das 6 da manhã às 10 da noite. E aí muita gente curtiu. E a gente já se entende, e não precisa grandes diálogos ou frases. Ou que lindo, ou massa, e aí a pessoa compartilha, bacana e já chama outra pessoa pra dentro da conversa. Eu acho isso interessante dentro da página do Face". (Docente 10).
Troca recorrente de papéis	"Eu gosto porque me engrandece, muitas vezes. Por exemplo, eu tenho um bolsista que interage muito mandando *links* interessantes, e eu mando *link* pra ele e a gente troca ideias e é muito interessante, e a gente cresce muito junto, dali saem ideias pra outras coisas, a gente faz artigo junto dessas ideias, aí eu gosto bastante". (Docente 02). "Quer dizer, gera esse tipo de possibilidade, ou seja, uma troca muito positiva justamente porque sabemos que o professor hoje não sabe tudo e nem o aluno, e justamente essa postura pedagógica eu acredito nela também na contemporaneidade, de não sermos mais esta sapiência plena". (Docente 03). "Eu gosto sim pelo seguinte, eu sempre fui contra essa ideia de que o professor tem que ser separado do aluno, eu entendo de universidade efetivamente como uma comunidade universitária, formada por alunos, professores, técnicos". (Docente 04). "Muitas vezes até os alunos sabem muito mais do que a gente sobre as próprias ferramentas". (Docente 05). "É algo que quebra uma hierarquia ou

	uma obrigação do professor levar textos, apresentar vídeos e o aluno só receber. Com essa ferramenta fica muito mais fácil pra ele compartilhar também o conhecimento que ele tem, partindo do pressuposto, e eu parto dele, de que o aluno sempre tem conteúdo interessante a adicionar a disciplina. Eu sempre parto de um pressuposto de que essa aula vai ser muito mais construtiva do que aquela ideia de educação como transmissão de conhecimento. Não, eu acredito que o aluno tem um conhecimento que vai compartilhar comigo e vai tornar o aprendizado muito mais consistente". (Docente 09).

No nosso caso, as trocas interativas no Facebook podem ser pensadas por cinco perspectivas: Alunos constituem a grande parte dos nós na rede dos docentes; Interações permeadas pelo afeto; Novas práticas de aquisição e partilha de conhecimento; Novos fazeres docentes e discentes; Troca recorrente de papéis.

Ao pensarmos na estrutura de rede e nas relações que se estabelecem a partir delas, especificamente no caso do professor, acontece um fenômeno que é pouco comum a todas as profissões, que é o contato cotidiano com um público extenso, que se renova, na maioria das vezes, semestralmente. Nesta situação, temos que, em tese, em um curso que ofereça 60 vagas por período, o professor estaria sujeito ao somatório semestral de 60 novos alunos na sua rede de relações, seja ela *online* ou *off-line*. No caso dos docentes inqueridos, questionamos sobre a existência de discentes em sua rede de contatos no Facebook, e todos responderam que sim e ainda que é uma rede bastante extensa, podendo chegar a ser a maioria na sua rede social, fato que comprova a rotatividade de discentes e sua relação direta com o crescimento das redes sociais dos docentes. No caso em questão, a camada estrutural da rede dos docentes inquiridos, assim, é formada também, ou majoritariamente, por alunos que constituem os nós, e as interações ou laços sociais, que se apresentam como as conexões. Tal estrutura reflete elementos centrais para composição de uma rede social.

A ocupação de um mesmo espaço de acesso e troca de informações proporcionado pelas redes sociais, como visto, pode ampliar as possibilidades de comunicação com outros ambientes de saber que podem ser acessados e trabalhados por professores e alunos. É o que vimos com a Unidade de Registro "Novas práticas de aquisição e partilha de conhecimento". São nos espaços interativos das redes sociais que vimos nascer uma nova cultura acadêmica,

que parece seguir a lógica da cibercultura, que tem na conectividade generalizada o seu baluarte, onde esta, por sua vez, incrementa as interações *online*, que favorecem o aumento do tempo de contato entre professor e aluno, uma vez que não é constrangido pelos limites de espaço e tempo da sala de aula. Assim, vimos práticas docentes e discentes sendo reconfiguradas, tendo como suporte tecnologias que têm seu pólo de emissão liberado. Tal conjuntura é a mesma que propõe André Lemos (2003) quando toca no que ele chama de Leis da Cibercultura. Como vimos na discussão teórica, a primeira lei seria a lei da Reconfiguração, onde se deve evitar a lógica da substituição ou do aniquilamento, mas entender que em várias expressões da cibercultura trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes. A segunda lei seria a Liberação do Pólo da Emissão, que se daria com a emergência de vozes e discursos anteriormente reprimidos pela edição da informação pelos *mass media*, desta forma, *chats*, weblogs, *sites*, redes sociais, novas modalidade midiáticas, *e-mails*, comunidade virtuais, entre outras formas sociais, podem ser compreendidas por essa segunda lei. A terceira é a lei da Conectividade, que entende que as diversas redes socio-técnica contemporâneas mostram que é possível estar só sem estar isolado. A conectividade generalizada põe em contato direto homens e homens, homens e máquinas mas também máquinas e máquinas que passam a trocar informação de forma autônoma e independente.

Este novo panorama de relações interativas para troca e partilha de conhecimento, impele docentes e discentes para uma ambiência que favorece novos fazeres, ou seja, novas práticas para educadores e educandos em um universo com várias possibilidades de uso e de troca de informação. Os próprios espaços para diálogos são diversos no Facebook, dentre elas destacamos: mensagem ou conteúdo compartilhado em grupos, mensagem privada, comentários em postagens, mensagem ou conteúdo compartilhado pelo perfil, entre outras possibilidades. São nestes espaços que a maior parte do diálogo entre professores e alunos acontece na rede. Neles são possíveis conversas privadas, reunião de grupos de alunos com o docente com compartilhamento de arquivos, mensagens para grupos com possibilidade de um diálogo mais amplo a partir dos comentários a estas postagens etc. Indagados sobre quais destes recursos de comunicação eram mais utilizados para interação com os alunos no Facebook, nossos informantes colocaram os grupos vinculados a eles e seus alunos como principal ambiência para conversação. Veja o *ranking* que chegamos no quadro abaixo:

1º	Mensagem ou conteúdo compartilhado em grupos
2º	Mensagem privada
3º	Comentários em postagens
4º	Mensagem ou conteúdo compartilhado pelo seu perfil
5º	Outro

Os grupos do Facebook podem ser pensados a partir da própria ideia de tribo. Uma vez que a sociabilidade que emerge desses ambientes, dão forma a uma nova maneira de viver em comunidade, o tribalismo serviria como metáfora em oposição ao comunitarismo clássico, percebido através da agregação a uma família, comunidade ou outros grupos com perspectivas longínquas e/ou estáveis; o tribalismo contemporâneo vivido através das redes sociais está marcado pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão.

As possibilidades abertas nas redes sociais, incitam o professor, e também os alunos, a utilizarem sua energia criativa para o estabelecimento de um ambiente que favoreça os seus conteúdos e as suas disciplinas de acordo com a necessidade comunicativa do momento. Foi o que vimos nos vários depoimentos dos docentes, ao organizarmos as falas a partir da Unidade de Contexto "Novos fazeres docentes e discentes". Tais relações que se dão em torno da busca pelo saber, também tem na afetividade um grande aliado, os depoimentos dos professores são bastante elucidativos neste sentido. Assim, não podemos descartar o fato de que as emoções e o afeto também marcam as relações entre professores e alunos nas redes sociais digitais e, como tal, é elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem. Independente do espaço em que ele se estabeleça, as relações pedagógicas permeadas de afetividade são importantes para a aprendizagem, pois conseguem estabelecer relações pedagógicas mais profícuas e, no caso das redes sociais digitais, a despeito de toda dificuldade que possa atrapalhar o processo, como, por exemplo, o uso inadequado da própria rede em sala de aula, são mais difíceis de serem percebidas.

Este espaço que possibilita a horizontalidade da voz dos envolvidos no processo de aprendizagem, parece contribuir para que cada vez mais a ideia de que o professor é quem ensina e o aluno é quem aprende caia por terra. Os depoimentos presentes na Unidade de Contexto "Troca recorrente de papéis" apontam bem para esta perspectiva. Por vezes, nas nossas entrevistas, ouvimos expressões que nos levam a compreender esta situação e, por mais que alguns docentes não tenham falado abertamente, ou expressamente, desta questão,

até aqui já apontamos algumas experiências neste sentido, mesmo que alocadas em outras categorias e subcategorias.

Nestes termos, ao serem questionados se o Facebook facilitou o contato entre docentes e discentes, todos foram unanimes em dizer que sim. Porém o uso, muitas vezes, hedonista da ferramenta, a coloca em vários momentos numa situação de conflito entre os nós da rede social. Mas apesar desta constatação, não observamos, por parte dos docentes, uma visão preconceituosa do dispositivo, apesar de que, no início, alguns pareciam um tanto desconfortáveis em tratá-la como ferramenta para educação. Ao invés do preconceito e até do desconforto, percebemos, muito mais fortemente, docentes buscando se apropriar das possibilidades do Facebook, tentando construir situações que, ao contrário de lamentar um letramento, digamos, problemático, em relação às outras possibilidades de aprendizagem mais clássicas, mais tradicionais, buscassem emergir o educando para outras perspectivas de aprendizagem.

Isto, em parte, pode ser fruto, da facilidade do contato proporcionado pela rede, que fez com que a interação entre docentes e discentes também aumentasse após o Facebook. Foi o que todos os inqueridos responderam quando questionados sobre isto. Tanto a facilidade, quanto o aumento da comunicação, pode ser encarada como consequências das várias possibilidades de interação e de troca de conteúdo que o Facebook oferece. No caso dos docentes inqueridos, todos mantinham páginas/grupos criados para suas disciplinas ou projetos coordenador por eles. Esta configuração favorece a comunicação, tanto na circulação de conteúdo, uma vez que trata-se de assuntos de interesse coletivo, do grupo, da tribo; quanto faz emergir uma estratégia de mobilização, de articulação de pessoas, de forma mais rápida, que pode deixar questões muito mais evidentes.

As respostas que encontramos posteriormente, descortinou para nós a relação que o docente estabelece entre Facebook e à sua atividade profissional. As unidades de contexto que dão sentido a categoria “Facebook e Docência” estão listadas abaixo:

Tema: Redes sociais	
Categoria: Facebook e docência	
Subcategoria: Usos do Facebook na atividade docente	
Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de contexto
Facilidade enquanto problema	“[...] o aluno precisa entender que não pode estar entrando em contato, que não

	terá uma resposta imediata a qualquer momento daquele professor". (Docente 01). "Em alguns pontos eu acho que o aluno está mais preguiçoso". (Docente 02). "É um negócio que dá trabalho pra eles, os alunos não entendem mais *e-mail* como uma ferramenta útil pra eles, então eles preferem muitas vezes mandar por Facebook". (Docente 04). "Facilitou nesse sentido, agora trouxe também alguns problemas, por exemplo, na cabeça do aluno é como se eu fosse professor vinte e quatro horas". (Docente 09).
Compartilhamento de material como premissa	"Principalmente para troca de material". (Docente 01). "Como eu não trabalho com xérox, um dos objetivos principais é compartilhar material". (Docente 02). "A rede ele é um mecanismo de democratização das informações, de textos e de todo esse aparato que ajuda, dinamiza um pouco esse processo de ensino-aprendizagem, torna a relação muito mais cotidiana de construção de um conhecimento coletivo, um saber". (Docente 08). "O outro ponto é a facilidade de distribuição de conteúdo, por exemplo, nossos alunos têm um perfil socioeconômico diferenciado, pelo menos 50% deles veio de escola pública e pra alguns até tirar uma cópia é relativamente caro. Então se eu disponibilizo um texto online pra eles fica mais fácil, é mais barato". (Docente 09). "O objetivo é esse... é de passar material interessante, material de apoio". (Docente 10). "Eu distribuo livros, porque têm muitos livros digitais, programa da disciplina. [...] Porque me permite enviar filme, palestra, notícias. Palestras! E pedir para

	que a gente comente, porque o aluno já chega com o conteúdo prévio, em sala, que a gente já possa estar discutindo". (Docente 10).
Interação para expandir a sala de aula	"O objetivo é estender a sala de aula e me comunicar melhor com os alunos". (Docente 02). "É uma forma de dizer que era uma extensão da sala de aula presencial". (Docente 03). "O objetivo é criar essa interação e ter um lugar pra disponibilizar de forma prática o conteúdo da disciplina, eu acho que isso ajuda". (Docente 04). "O primeiro ponto é a socialização do conhecimento, no segundo ponto seria ampliar mesmo a forma de comunicação". (Docente 05). "O meu objetivo mesmo é estabelecer uma comunicação mais fácil com os meus alunos, [...] é estabelecer uma comunicação mais rápida, mais direta e acessível com os alunos, [...]. Hoje eu acho que eu faço por essa necessidade de estabelecer essa comunicação e de ampliar mesmo as discussões que a gente têm em sala de aula, transformar aquele entretenimento ali de alguma maneira num bem lucrativo, num meio de conhecimento". (Docente 07). "Aumentar a possibilidade de troca de conhecimentos entre professor e aluno, e entre aluno e professor, enfim... Entre aquele grupo que tá naquela disciplina e também com o objetivo de aumentar a interatividade, mais nesse sentido de adicionar conteúdo. [...]". (Docente 09). "Mais. Bem mais porque não espero só que cheguem na sala de aula pra tá conversando. É como eu falo pra você, se entrar agora, fizer uma pergunta para que todos respondam, mesmo durante a greve, daqui há duas horas já sei o pensamento dele com relação a isto, e a opinião dele em relação a isso. Então é uma linha de contato mesmo". (Docente

	10).
Eu no espaço do outro	“[...] é o espaço que congrega o maior número de usuários que faz parte daquele grupo acadêmico”. (Docente 01). “[...] os alunos todos estão lá. É muito, muito raro encontrar um aluno que não esteja”. (Docente 02). “[...] é o mais utilizado por todos os integrantes”. (Docente 05). “Eu acho que eu fui compelida a usar porque é o lugar onde eles estão”. (Docente 06). “[...] é uma das únicas redes sociais que eu uso e que eu acho que é mais digamos assim, mais comum a todos”. (Docente 07). “[...] primeiro porque era uma plataforma ligada a juventude, ligada ao segmento no qual a gente trabalha”. (Docente 08). “Pela própria usabilidade e familiaridade dos alunos com essa ferramenta”. (Docente 09). “[...] era o que todo mundo estava usando”. (Docente 10).

Nesta categoria ficou muito clara a visão dos docentes diante da ferramenta Facebook no âmbito de suas atividades: espaço de interação e de compartilhamento de material. E são estas mesmas situações que, se um lado, facilitam o processo de ensino-aprendizagem, do outro se tornam um desafio para o docente, uma vez que é a própria facilidade de interação que gera um problema de ordem cultural, pois o fato do docente estar nas redes sociais, não significa que ele está disponível a todo momento para o aluno, para além do seu horário de trabalho. Esta situação, por sua vez, gera outros problemas, como o próprio desleixo do discente com relação às suas obrigações e seu papel naquele grupo. Assim, percebemos que as tecnologias digitais ao passo que ampliam o potencial de aprendizagem do ser humano, também amplia a quantidade de agentes cognitivos que podem ser cruciais na transmutação da informação para o conhecimento e os professores, muitas vezes, podem se configurar como a grande referência neste contexto, uma vez que, no caso da universidade, é por ele que passa todo o conteúdo e metodologia de trabalho.

Este comportamento cultural também pode ser um reflexo da visão que os próprios docentes têm do Facebook como um espaço da "juventude", dos discentes. Ou seja, este indicador ilustra que estar no Facebook é uma prática dos alunos, sugerindo, neste caso, que houve um deslocamento do docente de sua posição tradicional, à frente do grupo, da sala, na direção de um universo ao qual, em princípio, não o pertence. Esta sensação de não pertencimento, também foi verificada quando do ingresso desta pesquisadora em alguns grupos, onde, em alguns momentos, percebeu-se que quem tem o comando tecnológico do dispositivo de entrada e saída de membros no grupo, é o próprio aluno, e não o docente.

Algumas vezes escutamos nas entrevistas que as redes sociais são usadas como extensões da sala de aula. Neste caso, a possibilidade de compartilhamento de conteúdo e interação, são combustível nas redes sociais dos docentes inqueridos. Uma vez que entendemos que a participação nas redes sociais tende a dinamizar as práticas comunicativas, deduzimos que os indivíduos passam a ter maior acesso comunicativo uns aos outros e o leque de tópicos que se pode discutir é muito maior, o que favorece, entre outros aspectos, os laços de confiança e de pertencimento. Esta conjuntura reflete a ideia de inteligência coletiva, onde a construção do conhecimento ocorre por meio de uma mobilização efetiva das competências de usuários. As respostas colhidas neste inquérito não nos dão sustentação para defender se há, de fato, esta mobilização, algo que tentaremos colher com a análise das capturas de tela, mas se a colaboração é a característica básica neste processo, podemos antecipar que o terreno é propício a esta prática.

Neste sentido, o próprio compartilhamento de material pode ser visto como uma forma de interação, de mobilização de forças criativas. Desta forma, a essência da relação dos docentes com o Facebook e seus alunos, está na possibilidade de interação oferecida pelo dispositivo. Se pensarmos no fato de que, muitas vezes, os processos interativos no Facebook se dão a partir da conversação, temos que o conteúdo seria um estimulador nas conversas *online*. Ou seja, não há como não nos questionarmos sobre a relevância acadêmica das interações e conversações em *sites* de rede social como o Facebook, levando em consideração não só o uso da ferramenta, mas compreendendo as dimensões sociais e tecnológicas presentes nas relações estabelecidas pelos indivíduos.

Do ponto de vista das dimensões sociais, parece que a exposição da vida pessoal entre professores e alunos, "amigos de face", pode sugerir também uma interação muito próxima, principalmente porque o perfil social de cada membro pode ser entendido como uma representação da pessoa, e tal representação também reflete os mais diversos sentimentos,

situações especiais ou decorrentes do cotidiano, que podem causar esta sensação de proximidade e de conhecimento em relação ao outro, e por isso também alguns estranhamentos podem acontecer do ponto de vista cultural. Mas diante dos usos que podem ser feitos com a ferramenta, os professores parecem não verem esta situação como um grande problema a ser enfrentado. Nestes termos, as narrativas pessoais, mais do que criar uma ideia de proximidade e daí derivar algumas tensões na relação docente e discente via Facebook, acabam se configurando como um modo de ligar pessoas, compartilhar conteúdos, além de promover práticas educativas através de encontros e modos criativos de viver a cibercultura.

A partir do exposto nós questionamos se as formas de compartilhamento de conteúdo via Facebook, os novos espaços para interação e as tensões e situações que derivam dele podem criar uma ambiência que favoreça o processo de aprendizagem. Os resultados a estas questões estão organizadas na categoria e subcategoria postas na tabela abaixo.

Tema: Redes sociais	
Categoria: Facebook e aprendizagem	
Subcategoria: Percepções sobre aprendizagem a partir do Facebook	
Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de contexto
Facebook favorecedor da aprendizagem	"Eu acho que a disciplina anda melhor, acho que os alunos ficam mais bem informados". (Docente 02). "Favorece, na medida em que você adiciona novas informações, na medida em que você adianta conteúdo". (Docente 05). "[...] a gente amplifica um pouco essa relação por disponibilizar às vezes um conteúdo que tem a ver, por disponibilizar uma imagem que depois vai virar discussão em sala de aula". (Docente 07). "[...] muitos deles vão se conectar a redes sociais para questões pessoais, mas chegam conteúdos relacionados a sua formação acadêmica, vai chegar pra eles reportagem, textos, material compartilhado por professores e por colegas, então quer queira quer não, aquele tipo de conteúdo está sendo inserido no espaço virtual dele, então ele

	acaba acessando aquele material, ele acaba impelido. [...] Então, apesar de ser um espaço de dispersão também, mas dentro desta dispersão o aluno, ele acaba sendo induzido, ele acaba sendo impelido a ter contato com esse material que é mais construtivo, e que vai colaborar sim com o aprendizado dele". (Docente 01). "[...] ela disponibiliza uma quantidade incrível de informação, e eu acho que informação é saber, contando que se saiba ter um uso dela". (Docente 02). "[...] eu acho que a gente aprende não só na escola convencional, com quatro paredes, fila indiana nas carteiras, quadro, pincel atômico ou datashow, eu acho que a gente aprende, ao longo da minha vida dá para ver isso, que a gente aprende com várias possibilidades". (Docente 03). "[...] acho que o aspecto fundamental da aprendizagem deles nesses ambientes é a possibilidade de interação, porque eles interagem e ao mesmo tempo compartilham conteúdos, então isso amplia as capacidades que vão além de sala de aula. [...] na rede isso se amplia, porque alguém pode colocar um vídeo, colocar um áudio, alguma coisa que vai complementando um novo conteúdo. Eles vão descobrindo muito material que se relaciona com a discussão da disciplina. Então eu acho que contribui muito para o aluno nesse sentido dele puder interagir mais, compartilhar mais material, trocar ideias entre si também e de ampliar a percepção". (Docente 04) "[...] o Facebook ele vai favorecer minha aula no sentido de que eu vou antecipar o processo da comunicação, no sentido de em que eu vou socializar outros conhecimentos antecipando essas informações". (Docente 05). "Favorecem as disciplinas, por exemplo, em alguns casos há uma literatura que seria muito difícil de você ter acesso a ela em tempo ágil para enriquecer o debate

	de um conteúdo da disciplina e você disponibiliza essa literatura, um artigo, praticamente em tempo real para os alunos". (Docente 09).
O sentimento de grupo como facilitador do processo de aprendizagem	"[...] se você não se apropriar da ferramenta pra criar espaços de pertença, grupos de interesse, comunidades [...] no Facebook, no grande portal, é um lugar de dispersão". (Docente 06). "[...] é uma sensação de comunidade, de pertencer a um grupo num sentido de estar fazendo esses encontros, as vezes em calçadas ciberculturais do que os encontros presenciais". (Docente 07). "[...] você consegue criar um sentido de coletividade para além daquele espaço de sala de aula, e ao mesmo tempo você pode render, você puxa pra sala de aula, pra vivencia da sala de aula, a partir desse mecanismo de comunidade online, de grupo, de tribo". (Docente 08). "Então pra mim as redes além de conseguir disponibilizar os conteúdos e conseguir se comunicar e dar avisos a respeito do funcionamento da universidade, das aulas e etc., a gente cria um outro espaço ali comunitário onde a gente pode conversar sobre alguns dos nossos assuntos, as vezes até da disciplina em andamento e as vezes até da instituição. Então de alguma maneira acho que tem esse aspecto lucrativo positivo pra o uso da aprendizagem". (Docente 09).
A partilha de conhecimento não gera obrigatoriamente novo conhecimento	"Acho que existe sim partilha de conhecimento. Acho que as pessoas estão partilhando muito conhecimento no Facebook, mas o aproveitamento desse conhecimento é pontual". (Docente 02). "Sim, e também de ignorância. Mas existe partilha de conhecimento sim, acredito que há. Na sociedade existe muita gente, justamente, criticando a qualidade do letramento dos usuários do Facebook, da geração contemporânea. [...] O que é problemático justamente é a

	gente ter só isso, só essa ferramenta de aprendizagem, isso é que tá sendo o problema, mas o volume de informações que se troca via redes sociais, Facebook, ao meu ver não tem como negar, é interessante". (Docente 03). "Eu acho que a medida que você compartilha um vídeo de uma palestra, ou alguma coisa assim, eu acho que você tá efetivamente compartilhando informações que podem ser transformadas em conhecimentos pelos alunos. Claro que vai depender da forma como os alunos lidam com esse conteúdo, se eles efetivamente assistem". (Docente 04). "Não se trata, por exemplo, você não tem como no Facebook fazer uma discussão de um conceito quando você quer que os alunos adotem aquele conceito pra analisar as coisas. Tem como a gente disponibilizar as coisas, umas discussões que são relacionadas aqueles conceitos, mas de forma presencial a gente tem possibilidade de projetar no nível de comunicação transformacional o conhecimento sobre ele". (Docente 07).
Fortalecimento da relação docente – discente	"[...] é importante para as atividades acadêmicas e é facilitador dessas atividades". (Docente 01). "[...] contanto que seja um envolvimento com maturidade, que não se confunda com outras ordens pessoais, eu acho bacana, eu acho que faz com que o aluno converse melhor em sala de aula com você, que troque ideias, que sinta segurança no professor, que sinta confiança". (Docente 02). "E já que isso é tão encantador assim, então porque não usar isto para que haja, efetivamente, esse diálogo entre professor e aluno, do mesmo jeito que ela se dá entre outras interações na sociedade, entre amigos, colegas de trabalho e assim por diante". (Docente 03).

	“Na medida em que ele gera esse envolvimento, ele cria essa rede de interatividade, onde todos falam a mesma linguagem e nesse processo de horizontalização do saber”. (Docente 05). “Eu acho importante você estabelecer um mínimo laço de disponibilidade e de envolvimento com os alunos, com a instituição e com o trabalho que você faz. De alguma maneira complementa e cria possibilidades de envolvimentos, talvez até diferentes do que são as possibilidades num encontro em sala de aula”. (Docente 07). “Porque acho que muitos professores, muitos colegas, eles têm essa relação mais fluida com o aluno para além da sala de aula. Nesse aspecto a questão da identidade, dos gostos comuns, do lugar comum vai unificando e vai construindo estas redes, ou o fortalecimento dessa relação entre professor e aluno”. (Docente 08). “De uma forma geral enriquece a disciplina”. (Docente 09).
Reflexão e motivação se limita na ferramenta	“Desde que não seja com uma apostila de 15 páginas, simplesmente. [...] você também tem que ter lucidez para numa rede social, Facebook, compreender qual é a expectativa das pessoas ali, encontrar textos curtos, breves, líquidos, para que usufruam daquilo, ou seja, existem ferramentas e ferramentas, o fato de hoje a gente ter essa possibilidade não desqualifica o livro, ou mesmo os e-books, se é pra falar dessa possibilidade via internet. Para cada meio de comunicação, há uma adequação”. (Docente 03). “Em alguns grupos não se torna algo tão atrativo, é mais só um ambiente facilitador, mas em alguns grupos sim, há essa parcela criativa”. (Docente 01). “Eu acho que nos grupos, pelo menos nos meus, não tem muito espaço para a criatividade e conversa, porque eu mesma

	não dou, porque não consigo acompanhar". (Docente 02). "Existe gente que para ele não representou nada, não fez sentido, a pessoa não deu notícia [...]". (Docente 03). "Por que não é só o Face que vai motivar, é a série de outras dimensões de fatores, porque o Face sozinho ele não motiva". (Docente 10).

A subcategoria "Percepções sobre aprendizagem a partir do Facebook" traz o sentimento de grupo, e mais uma vez o compartilhamento de material e a interação como elementos centrais na relação entre Facebook e aprendizagem. Várias falas dos docentes ilustram esta questão e faz com que entendamos que existe, de fato, uma apropriação, por parte da academia, desse dispositivo como elemento constituinte da atividade docente contemporânea. A partir desta incitação a participação, a colaboração e ao compartilhamento, os docentes acabam por criar não só espaços, redes a partir de interesses momentâneos, mas canais de solidariedade, pois ingressar numa rede significa acessar um ao outro. Foi isto o que verificamos ao situar a unidade de registro "O sentimento de grupo como facilitador do processo de aprendizagem".

A relação entre docentes e discentes via redes sociais reflete a essência da sociedade em rede. Cada membro do grupo não é só um expectador, mas potencial colaborador, pois agora é possível agregar valor à própria comunidade por meio da participação. Esta configuração também contribui para o fortalecimento da relação entre docente e discente e isto tem a ver com a própria criação destes espaços no Facebook que, por si só, já se configura como um comportamento da cibercultura, especificamente, neste caso, ligado às novas práticas de sociabilidade, uma vez que é ela, a sociabilidade, que vai determinar os grupos na atualidade, assim, é por meio dela que os agrupamentos, ou tribos, se definem e se colocam em meio à sociedade. De acordo com a fala dos nossos entrevistados, este sentimento de coletividade também é um facilitador do processo de aprendizagem. Neste caso, as redes sociais, longe de ser um agente de separação, ou para além dos problemas de dispersão, podem servir como vetor de aliança, como instrumento de cooperação e solidariedades mútuas. Os encontros em espaços específicos no Facebook, faz com que os envolvidos no processo educativo consigam recriar um sentido de coletividade, para além daquele espaço de sala de aula. Nestes termos, cada grupo vai operar de um jeito, de acordo com as demandas da

disciplina, do professor e da própria turma. É neste contexto que pode emergir a aprendizagem cooperativa e colaborativa, exigido uma nova postura do docente diante das novas dimensões da prática educativa, que devem ter os dispositivos tecnológicos não só como ferramentas de instrução, mas elementos auxiliares do processo educativo.

O que queremos dizer com isto é que não só o compartilhamento de material, a interação ou o pertencimento a um grupo específico gera um resultado positivo diante do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a partilha de conhecimento obrigatoriamente não gera novos conhecimentos. Uma vez que entendemos que o conhecimento é o resultado de uma dinâmica individual e também social, compreendemos que para que haja conhecimento, é necessário não só acessar informações, mas conectá-las, reestruturando a todo um repertório já existente. Nestes termos, é preciso compreender o indivíduo como parte integrante de um sistema complexo. Assim, o fato de existir colaboração, participação e compartilhamento de conteúdo, não implica em um processo de aquisição de conhecimento por todos os membros de um grupo. Este processo de busca pelo saber é um caminho que não depende só do esforço do professor, do uso das tecnologias ou de outra situação externa, mas de um percurso que tem relação com as decisões individuais de cada membro. Ou seja, confirma-se a teoria vygotskyana que afirma que o desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual.

Por outro lado, apesar dos esforços na manutenção de uma cooperação permanente entre docente e discente com o suporte da rede social, os professores inqueridos também percebem que isto não é suficiente para gerar motivação e reflexão por parte dos membros do grupo. A reflexão e a motivação percebidas pelos professores no Facebook não correspondem as suas expectativas, apesar de admitirem que alcançar tais objetivos seja perfeitamente possível. É o que está posto e será melhor analisado abaixo:

Tema: Redes sociais	
Categoria: Facebook e prática educativa	
Subcategoria: Facebook como ferramenta educativa	
Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de contexto
Prática educativa associada às redes	"Eu poderia pontuar primeiro, uma ferramenta facilitadora do contato com o aluno, facilitadora da troca de material, da troca de conteúdos, um terceiro ponto, acredito que, não tanto como esses dois

	pontos, mas também é interessante, até mesmo para instigar, para despertar o interesse do aluno, para despertar a produção daquele aluno e um quarto e último ponto que eu gostaria de destacar é algo focado na questão do aprendizado mesmo, acho que muitos alunos sequer teriam acesso a determinados materiais se não fosse por conta das redes sociais". (Docente 01). "[...] seria ingênuo da minha parte, atualmente, negar esse potencial da internet do ciberespaço, das redes sociais, de toda essa conjuntura, então foi tentando andar, trilhar os caminhos e não ficar, digamos, defasada com o que se apresenta no contemporâneo que, de certa forma, eu enveredei por esse traçado das redes sociais, e eu acredito que na minha prática educativa, se eu negasse esse potencial pedagógico estaria remando contra a maré, seria besteira da minha parte, eu não ganharia nada com isso, eu acredito mesmo no potencial educativo que não é só na aula presencial". (Docente 03). "Não consigo desassociar mais as minhas práticas às redes sociais, sempre utilizo em alguma estratégia de projeto dentro do curso ou da disciplina. Mas esse vínculo pra mim é total hoje e absoluto". (Docente 04). "Eu tenho nas redes sociais, mais especificamente na internet como um todo, e no Facebook e no Whatsapp, pensando mais especificamente, como ferramenta que estão e que hoje fazem parte dos meus utensílios para dar aula". (Docente 05). "Na minha prática acadêmica, principalmente criar novos espaços de diálogo, comunicação e envolvimento com os alunos". (Docente 07). "Acho que é essa maior possibilidade de dar voz aos alunos pra que eles sejam também sujeitos dos debates, possam sugerir textos, áudios, vídeos, imagens,

	no caso fotos pra que seja debatido ou na própria rede social ou em sala de aula como eu costumo direcionar mais. Acho que assim como a internet, assim como as redes sociais de certa forma, elas trazem o empoderamento para os atores sociais, para os agentes sociais, ela também traz o empoderamento para os alunos." (Docente 09). "A minha vida acadêmica hoje, ela carece muito do Face, porque tem essa amplitude, essa percepção do outro, de tá junto, de tá distribuindo material, de tá evitando xérox, por exemplo, porque precisa de livros, nem todos os livros têm na biblioteca. Hoje as pessoas quase não tiram xérox, passo o livro para um, ele scaneia, e a gente distribui, lê, e isto é uma coisa muito positiva". (Docente 10).

A prática educativa e as redes sociais, no caso dos professores inqueridos, estão ligadas, atualmente, uma a outra de uma forma bastante forte. Seja nos trechos citados anteriormente, sejam nestes expostos acima, percebe-se que a rede, como ponto de partida para interação ou compartilhamento de material, se situa numa relação muito próxima com a prática docente de forma que é uma tarefa difícil, para os inquiridos, não fazer uso de tal dispositivo. Assim, para além dos preconceitos, dos usos inadequados da ferramenta, do problemático letramento digital no Brasil e das consequências desta relação que ainda estão por serem descobertas, entende-se que a utilização de redes pode favorecer uma *práxis* educativa mais autônoma, tanto do ponto de vista de quem ensina, como também de quem aprende. Tal autonomia deve ser percebida nos aspectos que tangem o pensamento crítico, reflexivo e colaborativo, uma vez que as redes sociais, mais especificamente o Facebook, permitem o desenvolvimento de estratégias de busca e seleção de informação, facilitando a interação e a colaboração. Isto pode se constituir em uma aprendizagem entre pares, que se dá a partir, justamente, do pensamento crítico e reflexivo, já citados, estimulando opiniões e a argumentação, desenvolvendo ou reforçando as capacidades de colaboração, podendo favorecer a auto-estima, entre outras potencialidades.

5.3 Resultados das análises das capturas de tela

Para a análise das capturas de telas, selecionamos dez grupos onde os professores mantinham comunicação referentes às suas disciplinas, projetos ou atividades acadêmicas. Nestes termos, oito dos dez grupos eram referentes a disciplinas ministradas pelos docentes, um grupo era mantido em torno de atividades de pesquisa e um último grupo era vinculado a um projeto de extensão.

À entrada nos grupos se deu após as entrevistas, em pedido feito diretamente ao docente, sempre o deixando muito à vontade para a recusa ou aceitação da proposta, assim como para a escolha do grupo ao qual poderíamos entrar. Não tivemos qualquer objeção à nossa entrada nestes espaços e nunca mantivemos qualquer interação neles.

Os recortes escolhidos para as análises, assim como os nomes e descrições dos grupos analisados foram mantidos em sigilo, uma vez que este foi um pedido feito por alguns docentes, e assim, estendemos para todos os grupos para manter a imparcialidade e paridade no manuseio e apresentação dos resultados, assim como a identificação de pessoas e situações que pudessem gerar algum constrangimento.

5.3.1 Apresentação, análise e discussão das capturas de tela

Do ponto de vista da educação, a sociedade contemporânea impõe alguns desafios, entre eles, adequar as instituições de ensino a "economia aprendente"[34]. Vivemos em um período em que o sucesso dos indivíduos depende da sua capacidade de aprender. Assim, como filtrar a gama de informações as quais estamos submetidos? Ao mesmo tempo, como transformar tais informações em conhecimento?

Como visto, as redes sociais têm um papel fundamental na contemporaneidade como dispositivos para circulação de conteúdo, interação e mobilização. Tal situação, por si só, já coloca em questão os tipos de conhecimentos aos quais temos acesso e suas formas de aquisição. Para além disso, outras questões como veracidade, quantidade e credibilidade são algumas das situações que exigem cada vez mais que o sujeito crie competências para lidar com este tipo de material, além da capacidade de se adequar as mudanças nas formas de aquisição de conteúdo. Grande parte das informações que acessamos e das interações que

[34] "A economia "aprendente" é uma economia ligada/conectada - infra-estruturas de transportes e circulação; networking; ligações em espaço real e virtual; importância dos espaços digitais colaborativos e das plataformas virtuais de inovação e conhecimento". (Fernandes e Gama, 2011: 10)

estabelecemos hoje, envolvem, de alguma forma, as redes sociais. Tais redes, por sua vez, se sustentam a partir das práticas de sociabilidade. Neste sentido, estar e participar de redes sociais, é conviver com fontes de geração, partilha e difusão de saberes, sendo cada indivíduo participante um ator relevante neste processo.

O Facebook, como vimos, possui ferramentas e aplicações que permitem aos utilizadores comunicar e partilhar informação, assim como controlar quem pode acessar conteúdos específicos e realizar determinadas ações. Dentre estes recursos os grupos figuram entre os elementos mais propícios e utilizados para a partilha de material e interação entre pessoas interessadas em assuntos específicos. Neste sentido, tal rede social transformou-se não só em um canal de comunicação ou em um destino para pessoas interessadas em acessar, colaborar ou partilhar determinados assuntos, mas em um meio de oportunidades para o ensino superior. A popularidade, o fácil manuseio e acessibilidade à ferramenta, forneceu um ambiente favorável ao entretenimento e ao lazer, ao mesmo tempo em que transformou-a em um recurso útil para alunos e professores.

Neste sentido, percebemos que os grupos do Facebook contribuem para ampliação do potencial cognitivo dos sujeitos, ao mesmo tempo em que possibilitam mixagens de saberes cooperativos e colaborativos. Tal configuração é possível não só devido à grande quantidade de informação que circula na rede, mas principalmente devido a ação dos agentes cognitivos humanos, que ao mesmo que funcionam como nós, atuam como conectores de uma imensa estrutura rizomática. Tal estrutura, é formada por conjuntos complexos de informação, com potencial passagem para o conhecimento. As capturas de tela que apresentaremos nesta análise, visa descrever o comportamento desses grupos ao mesmo que tempo em que permitirão refinar nossas hipóteses.

Nos quatro recortes abaixo, é possível verificar materiais compartilhados eminentemente por alunos, ou seja, são os próprios discentes participantes dos grupos um dos filtros do processo de compartilhamento de conteúdo. Pelo teor das falas, também é possível perceber que eles se posicionam com muita segurança na rede, propondo, sugerindo, disponibilizando material. É como se de fato, na comunicação em rede, a horizontalidade das falas fosse um recurso naturalmente introduzido nas dinâmicas de sociabilidade. Na maioria dos grupos, também são eles os principais responsáveis pela interação. Apesar não ter interferido nas dinâmicas abaixo, o professor teria totalmente condições para isto, caso ele visse necessidade. Por exemplo, numa sugestão de leitura não condizente com a necessidade da turma, um complemento a um comentário mal redigido ou mal interpretado, uma

bibliografia equivocada, enfim, apesar do professor não interferir nas dinâmicas interativas apresentadas, ele, assim como outro integrante da rede, teria condições de dar sua opinião e fazer as adequações que julgasse necessárias para melhor aproveitamento da discussão.

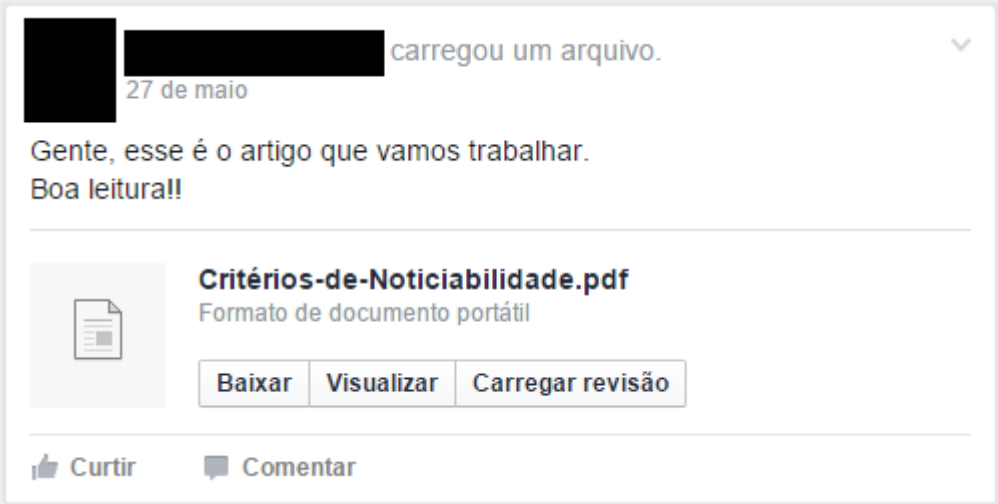


Figura 3 Captura de tela de grupo com postagem feita por discente e *upload* de arquivo em pdf.

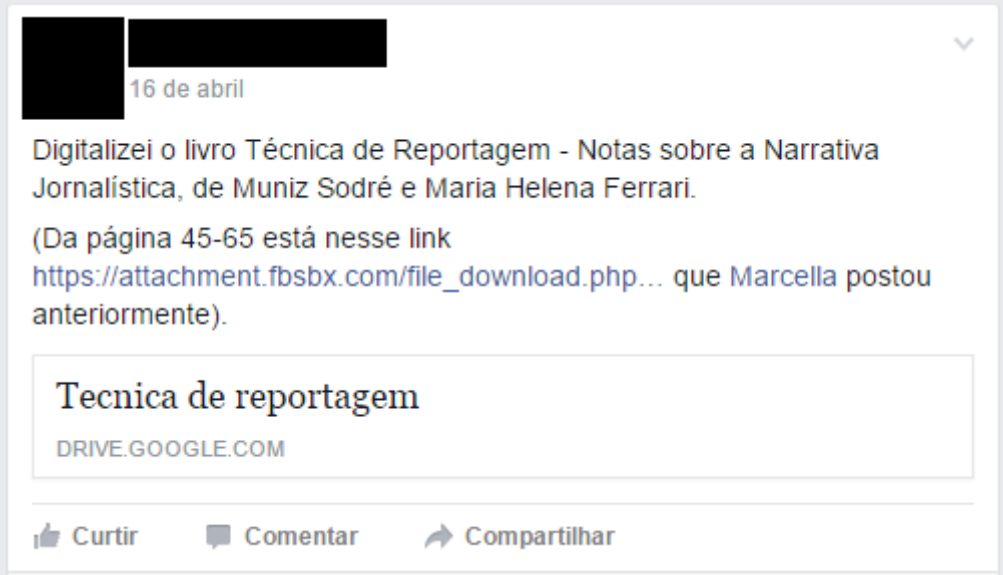


Figura 4 Captura de tela de grupo com postagem feita por discente e *link* para *download* de arquivo.

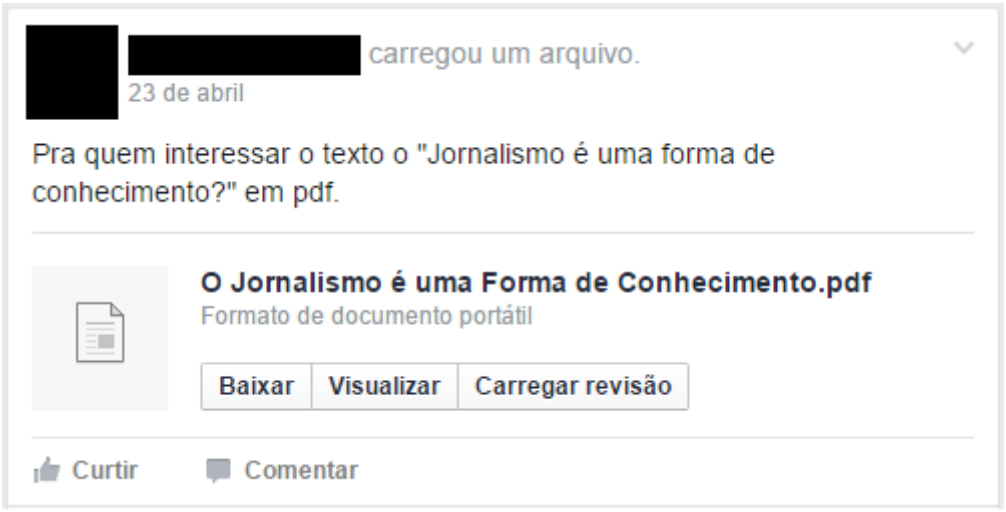


Figura 5 Captura de tela de grupo com postagem feita por discente e *upload* de arquivo em pdf.

Figura 6 Captura de tela de grupo com postagem feita por docente e *upload* de arquivo em doc.

Os recortes delimitados acima, ao mostrar o Facebook e os integrantes dos grupos como filtros, já o coloca como uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem. Dar novos usos a um dispositivos que nasceu com fins eminentemente lúdicos, pode fazer com que ele também se transforme em uma ferramenta útil para determinadas propostas educacionais.

Além das questões apontadas acima, o fato de nas redes sociais as expressões do público serem marcadas por características como persistência, procurabilidade, replicabilidade e audiência invisível, faz com que as interações, não só no Facebook em geral, mas nos grupos em específico, fiquem registradas (persistência), permitindo uma comunicação assíncrona e também localizável (procurabilidade) através das ferramentas de

busca do próprio grupo. Tais expressões também podem ser copiadas (replicabilidade) de um lugar para outro e tais situações podem ser marcadas por interações mútuas e/ou reativas. As buscas nos grupos do Facebook podem se dar pela própria discussão (timeline); pelos membros, caso deseje localizar alguém; pelos eventos, caso esteja interessado na agenda do grupo; pelas fotos e pelos arquivos que foram carregados (upload) no grupo. Uma das ferramentas mais usadas para encontrar conteúdo a partir da palavra chave é a lupa.

Figura 7 Buscas no Facebook.

Para Recuero (2009), é justamente na constituição de conexões que se dá através dos laços sociais formados por meio da interação social, que está a vitalidade da rede. E são justamente estas conexões que são o principal foco do estudo das redes sociais, pois sua variação altera as estruturas desses grupos. Este também é o nosso caso. Nos grupos analisados, a partir de uma visão geral sobre cada página, percebemos como de fato isto é aparente. Alguns grupos têm sua página principal bem extensa, com muitos diálogos, muitos compartilhamentos. Estes grupos, geralmente, possuem listas mais extensas de *upload* de arquivos e a vitalidade é sentida por meio das várias interações e diálogos (conexões) que estão o tempo todo modificando o conteúdo da rede. Tais diálogos também vão moldar o padrão da rede identificados como: cooperação, competição e conflito. (Recuero, 2009). A cooperação é o processo formador das estruturas sociais. Sem cooperação, no sentido de um agir organizado, não há sociedade. A cooperação pode ser gerada pelos interesses individuais, pelo capital social envolvido e pelas finalidades do grupo. Entretanto, é essencial para a compreensão das ações coletivas dos atores que compõem a rede social. O próprio fato dos grupos serem formados a partir das disciplinas ou projetos aos quais os professores e alunos estão envolvidos já colocam os grupos analisados sob a égide da cooperação. Ou seja, há uma finalidade muito clara na criação destes espaços e até já exploramos isto quando da análise das entrevistas com os docentes. Seja para compartilhamento de conteúdo, interação ou mobilização, estes grupos são formados dentro da própria perspectiva de cooperação e o próprio compartilhamento de informações ajuda aquelas comunidades a organizarem melhor seu tempo e suas atividades. É o que compreendemos a partir dos trechos extraídos em seguida:

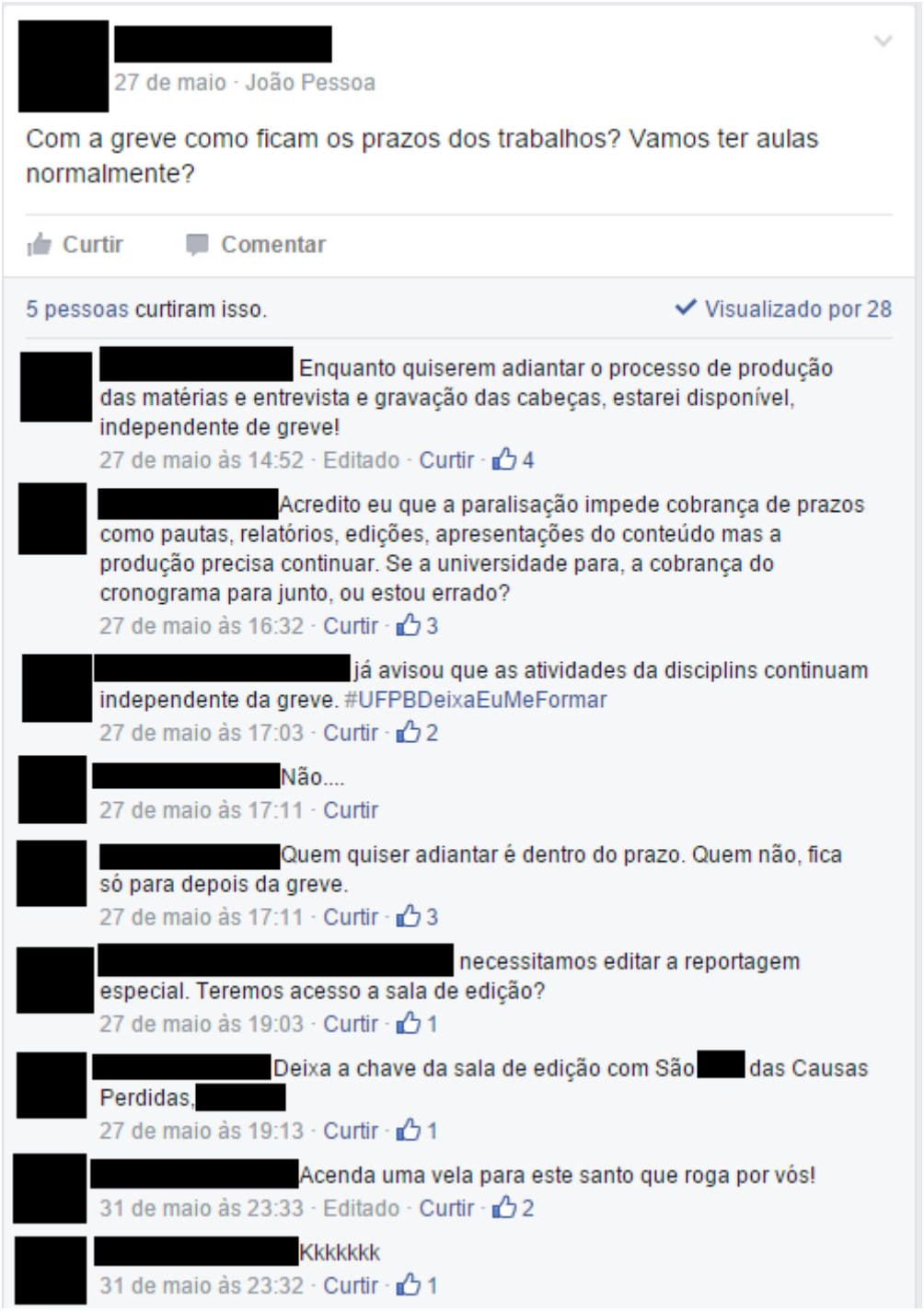


Figura 8 Captura de tela de grupo com postagem feita por discente perguntando sobre das consequências da greve na entrega de trabalhos.
A mensagem foi visualizada por 28 membros e houve interação de outros discentes e da docente esclarecendo a questão.

Figura 9 Captura de tela de grupo com postagem feita por docente sugerindo a reorganização das atividades diante da eminência de greve na instituição.
Em seguida discentes e docente dialogam sobre a questão.

Tanto na primeira como na segunda tela, percebemos os atores mobilizados para encontrarem soluções para as atividades, antes da greve que vem sendo anunciada na UFPB.

Na primeira tela é um discente que questiona e logo em seguida os demais alunos e docente tentam resolver a questão levantada. No segundo caso é o docente que se adianta e propõe – ou seja, não impõe – uma solução para fechamento de uma atividade. Logo em seguida os discentes se posicionam e também tentam solucionar a questão.

A conjuntura apresentada nestas telas é característica também das redes sociais emergentes que se integram a partir das interações efetivas e mútuas entre os atores. São redes cujas conexões entre os nós emergem através das trocas sociais realizadas pela interação social e pela conversação. Uma rede é emergente porque é constantemente modificada e reconstruída através das trocas sociais. E apesar de serem comumente pequenas, devido ao comprometimento e ao tempo necessário para que as relações efetivamente se constituam por meio da troca de comentários, as topologias das redes emergentes mostram *clusters* – grupos – altamente conectados, formando comunidades com grande quantidade de laços sociais entre os nós. Assim, nos grupos analisados, foi possível verificar que eles predominantemente se caracterizam por redes emergentes, porém, alguns grupos, conseguem estabelecer uma interação mais profícua do que outros. Ou seja, em alguns grupos há uma interação mais dinâmica e permanente e em outros, há um uso recorrente de mecanismos que predominam na interação reativa, como é o caso das imagens abaixo:

Figura 10 Captura de tela de grupo com postagem de discente com upload de arquivo em pdf.

Na imagem acima um discente posta um arquivo. O próprio discente comenta a postagem marcando duas colegas. Neste conteúdo, houve quatro curtidas e vinte e três visualizações. Ou seja, apesar de ser uma rede predominantemente emergente, neste caso, tudo se limitou a interação reativa, característica da rede associativa. Abaixo, o professor

posta uma orientação sobre redirecionamento da aula e a resposta não gera qualquer intervenção, apenas uma curtida, apesar das dezessete visualizações.

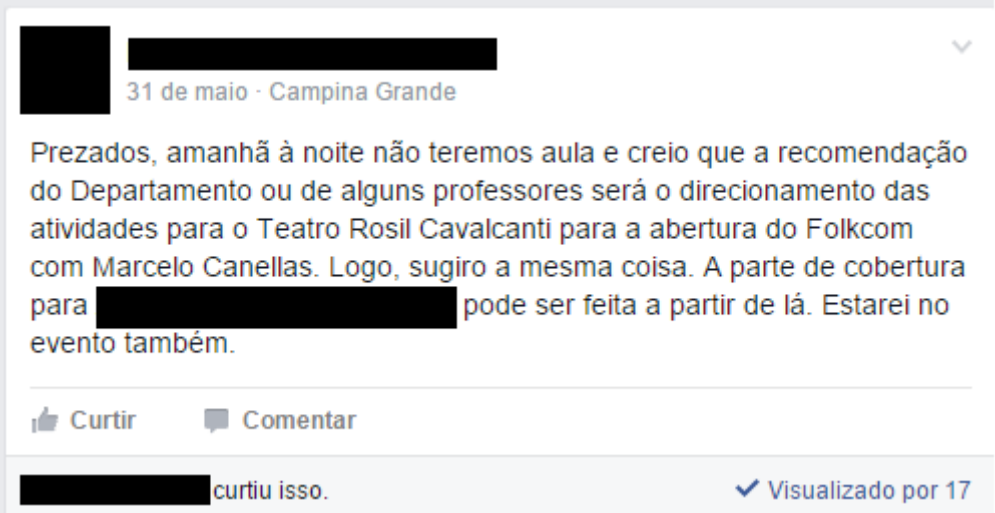


Figura 11 Captura de tela de grupo com postagem de docente reencaminhando as atividades de sala de aula.

Figura 12 Captura de tela de grupo com postagem feita por docente.

O caso acima, por fim, também gerou apenas interação reativa, porém, diferentemente do caso anterior em que há dezessete visualizações, agora não há qualquer visualização. Ou seja, os próprios membros do grupo sequer acessaram a página para ver o que havia sido postado. Reações como estas à postagens é muito comum no grupo onde foi extraído o trecho acima, o que demonstra uma utilização limitada da ferramenta. E isto pode decorrer devido a uma série de questões, desde o uso de outras ferramentas de comunicação mais adequadas à proposta do grupo, até a falta de interesse em manter este tipo de comunicação. Porém, uma vez que a interação no Facebook surge não só pelos comentários e curtidas nas postagens, mas também pelo uso de aplicações, como é o caso do Facebook Messenger, acreditamos que a movimentação ou não do grupo vai depender do professor, da turma e de cada aluno. Esta questão também foi explorada quando da entrevista com os docentes. Alguns, por exemplo,

mantinham não só o Facebook como canal de contato com a turma mas o blog, em dois momentos, também apareceu como uma ferramenta utilizada pelos docentes, assim como o Whatsapp é utilizado por todos os professores entrevistados.

De qualquer forma, não se pode negar ao Facebook sua potencialidade enquanto dispositivo que favorece o processo de aprendizagem, isto porque o consumo e compartilhamento de diferentes formatos de informações pode instaurar uma forma inovadora de convivência e aquisição de conhecimento, que coadunam com as expectativas dos nativos digitais. É o que podemos perceber nos trechos abaixo:

Figura 13 Captura de tela de grupo com postagem de *hiperlink* feita por discente.

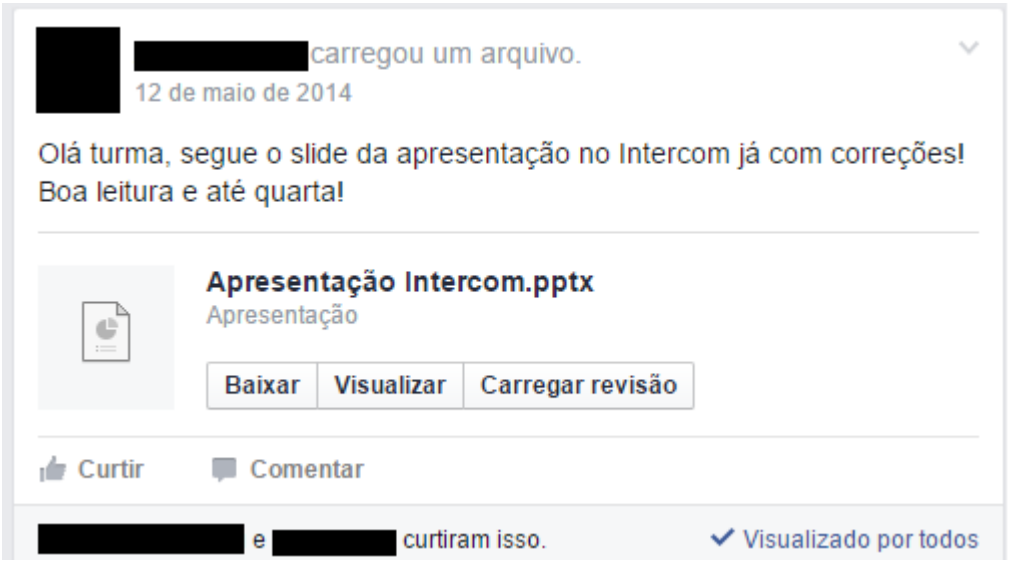


Figura 14 Captura de tela de grupo postagem feita por docente de arquivo em Power Point**.**

Figura 15 Captura de tela de grupo com postagem feita por discente para um *link* de vídeo.

Figura 16 Captura de tela de grupo com postagem de foto feita por discente.

Os tipos de arquivos em postagens já vistos até aqui (pdf., doc., mensagem em texto), juntos com estes acima são os mais comumente encontrados nas páginas analisadas. Porém, são as mensagens em texto o recurso mais usado por alunos e professores nos grupos em questão. Isso demonstra a força e a importância que as conversações têm nesses ambientes.

Esta situação, por si só, já aponta que os grupos analisados usam a ferramenta para criação de formas de ação e de interação alternativas, engendrando novos tipos de relações sociais com os colegas e docentes, assim como a forma de consumir e construir informação. Porém, para que de fato a interação se torne profícua em termos aprendizagem coletiva, é necessário que os membros do grupo ultrapassem a mera automatização de ações e construam diálogos que possam favorecer um ambiente de troca de saberes. Ou seja, é preciso que se ultrapasse a interação reativa e se estabeleça, sempre que possível, a interação mútua. Em alguns grupos, é possível perceber um maior envolvimento em termos de trocas interativas em detrimento de outros. Há grupos em que a interação mútua é mais comum e isto se reflete nas discussões expostas na página, em outros, há pouca interação mútua, predominando a interação reativa. Vejamos nas telas abaixo:

Figura 17 Captura de tela de grupo com docente lançando uma questão a partir da sugestão de um texto acessível por meio de *hiperlink*.

Figura 18 Captura de tela de grupo com docente lançando questão a partir da sugestão de um texto acessível por meio de *hiperlink*.

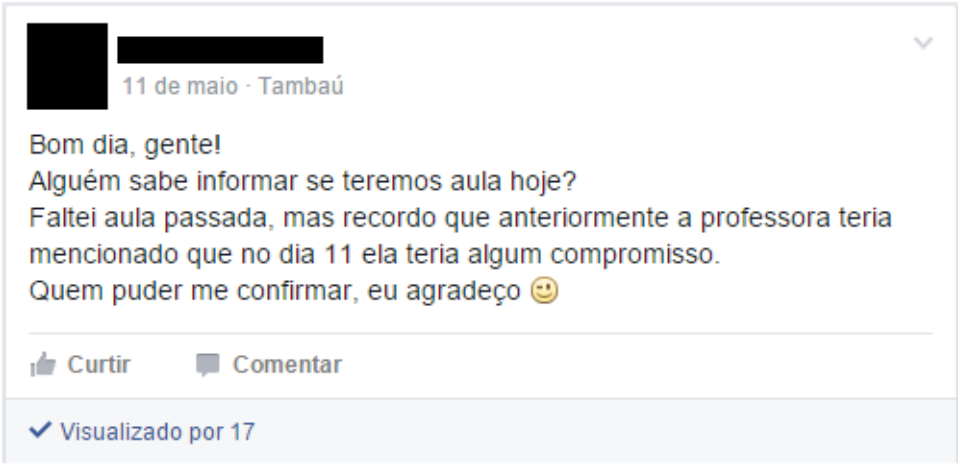


Figura 19 Captura de tela de grupo com pergunta feita por discente por meio de mensagem escrita.

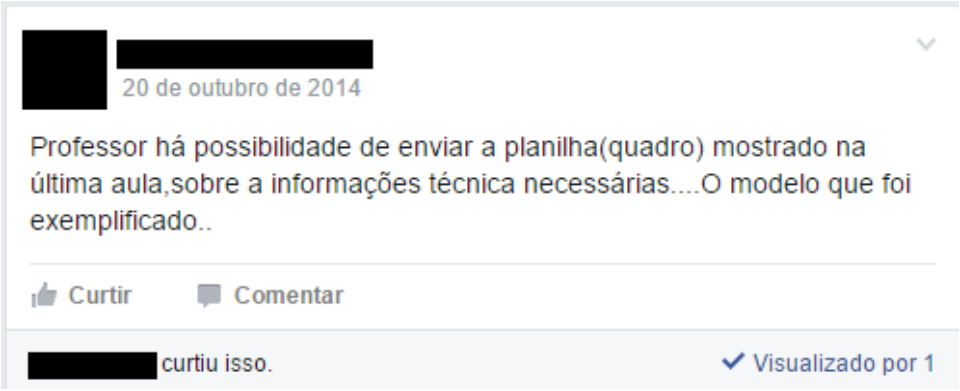


Figura 20 Captura de tela de grupo com pergunta feita por discente por meio de mensagem escrita.

Os recortes acima apontam interações com contornos eminentemente reativos. Como nesse tipo de interação não há lugar para diálogos, mas escolhas simples entre um conjunto de alternativas preestabelecidas, percebemos que os diálogos elencados ilustram esta situação uma vez que as respostas estão limitadas a quantidade de visualizações e curtidas, processos já dados pela ferramenta e que não gera reações a não ser quantificação da mesma ação. No caso das duas primeiras postagens, extraídas do mesmo grupo, há uma incitação, por parte do docente, a um troca interativa mútua. Ele questiona e lança um texto para, pretensamente, iniciar um debate. O que não acontece. Em ambos os casos a única resposta que se obtém é a quantificação de visualizações, resposta automática da ferramenta sem a necessidade de acionar qualquer comando. No segundo caso, já em um segundo grupo, um discente lança um questionamento sobre a existência ou não de aula em um determinado dia, mais uma vez há apenas a resposta automática da ferramenta, sem qualquer retorno por parte dos demais colegas ou docente. No terceiro grupo extraímos um trecho em que a pergunta é lançada diretamente para o docente, mas não há qualquer retorno mútuo na página, apenas a resposta reativa da visualização. O que percebemos com isto é o reflexo do que os professores relataram nas entrevistas, que a reação às postagens no grupo do Facebook vai depender da junção de uma série de fatores, entre eles: do professor, do perfil da turma e do conteúdo que está sendo compartilhado. Ou seja, é necessário que estes elementos se coadunem para que o aproveitamento da ferramenta seja efetivo. Assim, não basta só o professor ou o aluno compartilhar conteúdo, é necessário que o conteúdo desperte o interesse daquele grupo, porém tal interesse só será manifestado se os membros da comunidade estiverem engajados na proposta do grupo e se interessem em colaborar através da interação, das trocas sociais.

Porém, a despeito da interação mútua e reativa nos grupos analisados, faz-se mister lembrar que, apesar de algumas postagens não gerarem diálogos como previstos, não se pode deixar de considerar a existência do que chamamos de audiência invisível. Este tipo de audiência, muito comum nas redes sociais, demonstra o potencial de alcance da rede, uma vez que não se pode, de fato, ter consciência da audiência daquilo que foi postado. Isto porque no Facebook o *feedback* da audiência se dá com os comentários, curtidas, visualizações e compartilhamentos. Desta forma, dizer que postagens que possuem apenas a contabilidade de curtidas, comentários e visualizações, não geram conhecimento, é algo totalmente precipitado, uma vez que cada sujeito vai interpretar e se decidir pela manifestação de seu pensamento, ou silenciamento, mas que isto pode não ter a ver com desinteresse, falta de compreensão ou qualquer situação cognitiva.

Apesar dos recortes analisados acima, o que mais comumente encontramos nos grupos analisados são trocas interativas mútuas, onde docentes e discentes recorrentemente dialogam, tirando dúvidas, sugerindo, questionando, compartilhando as mais diversas informações. É o que vislumbramos no recorte abaixo:

Figura 21 Captura de tela de grupo com postagem feita por discente e respondida com a interação dos demais componentes do grupo.

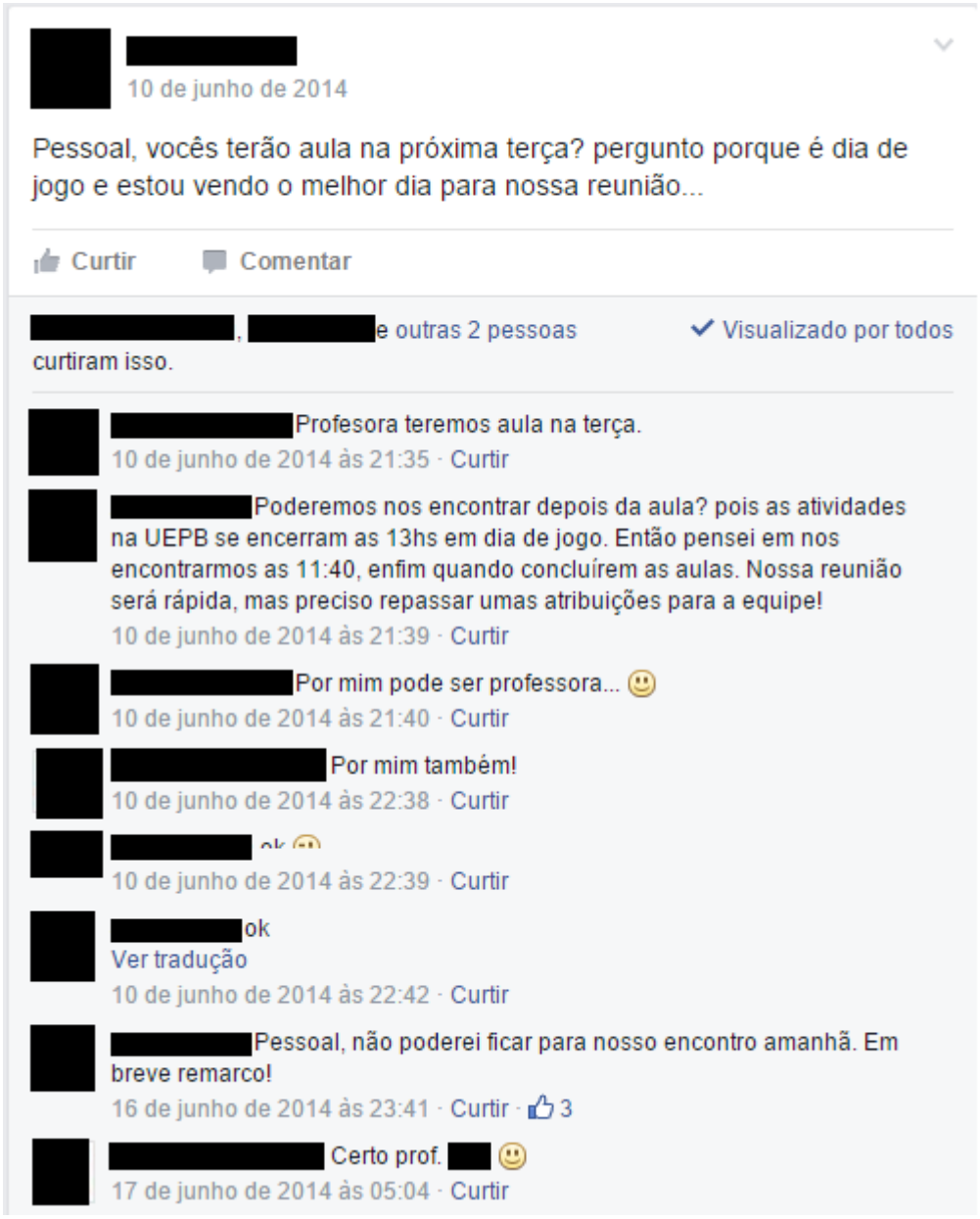


Figura 22 Captura de tela de grupo postagem feita com docente e respondida com a interação dos demais componentes do grupo**.**

Figura 23 Captura de tela de grupo com postagem feita por discente e respondida com a interação dos demais componentes do grupo.

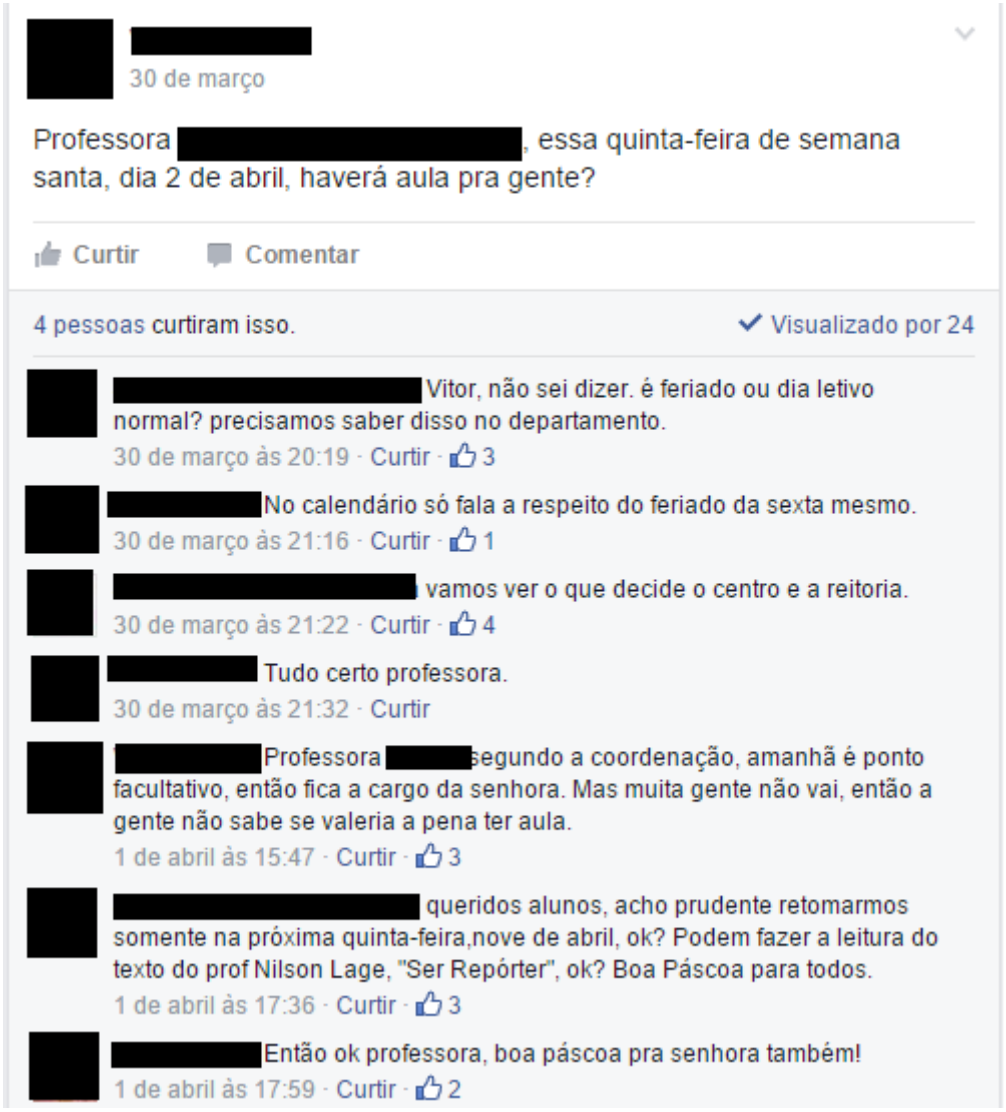


Figura 24 Captura de tela de grupo com postagem feita por discente e respondida com interação dos demais componentes do grupo.

Na primeira tela desta seleção, observamos a postagem de uma discente que pergunta sobre o andamento de um relatório que está sendo feito pela turma. A pergunta gera uma série de repostas com a posição de alguns colegas. Na lateral é possível ver que todos visualizaram o conteúdo. No segundo recorte a docente envia mensagem para solicitar reunião com o grupo. Mais uma vez há uma série de respostas com o retorno da pergunta. Na terceira situação há uma reorganização de uma atividade que é solicitada por uma discente. Mais uma vez a turma responde as postagens com várias intervenções. Por fim, na última tela, o discente questiona sobre a realização da aula e a docente responde, assim como outros alunos interagem à conversa. O que percebemos é que, nestes casos, diferentemente do apontado nos recortes anteriores, há de fato um diálogo que se estabelece de forma natural, espontânea, e

não mecânica através de dispositivos e comandos pré-estabelecidos. Cada mensagem postada por um integrante, foi decodificada e interpretada e passou a compor este mosaico de mensagens travadas no processo de conversação.

Tais conversações, que no caso dos grupos, são de natureza privada, uma vez que acontecem em espaços delimitados, com acesso apenas pelos atores que participam da interação, são também ambientes de onde emergem uma nova forma de estar junto o qual chamamos de sociabilidade. As experiências que já apontamos nas capturas de telas até este momento, demonstram uma nova forma de relação com o outro, que se dá a partir da experiência do cotidiano. No caso dos grupos do Facebook analisados, percebe-se que há a emergência de uma fusão comunitária que se estabelece em um espaço alternativo, de onde emergem novas formas de se relacionar com o outro. Essas relações acontecem em meio a uma multiplicidade de experiências coletivas do cotidiano e tem como sustentáculo a partilha de hábitos, de ideal, de uma ideologia que determina o estar junto. São estas novas formas de se relacionar com o outro que dão a matéria prima para a formação das tribos contemporâneas. Estas tribos são compostas por grupos coesos, que vivem uma partilha sentimental de valores, de lugares e de ideais circunscritos (localismo). Elas surgem a partir de experiências sociais e são baseadas numa proposta de condensação do tempo, com ênfase no agora, no presente e no fortalecimento do sentimento e do desejo de estar-junto, que seria manifestado com base no pertencimento ao mesmo território físico. O tribalismo contemporâneo também é marcado pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão. Ou seja, os grupos analisados se configuram como espaços de socialização promotor do comunitarismo tribal atual. Neles localizamos laços que são fontes de informação, de trabalho, de desempenho, de comunicação, de divertimento. Lá os alunos e os professores trocam de papéis recorrentemente, conversam, concordam, discordam, constroem e reconstroem saberes, em um processo de cooperação ou de troca, livre dos constrangimentos do espaço e do tempo.

Nestes termos, reafirmamos nossa posição de que o ambiente do ciberespaço, de uma forma geral, não é uma realidade puramente tecnológica, uma vez que o vitalismo social está presente em toda sua estrutura. As redes sociais virtuais representariam bem isto, pois o senso de comunidade que se desenvolve nestes espaços têm uma dinâmica diferente da que conhecemos tradicionalmente, ou seja, os laços ao serem construídos em torno de continuidades e descontinuidades vão dando a comunidade uma lógica totalmente diferente da que se presencia no mundo *off-line*, uma vez que essas requerem, muitas vezes, ligações mais

contratuais, ou seja, mais fortes e fixas, por meio de normas de conduta, ética, comportamento etc.. Os grupos no Facebook, no caso daqueles formados a partir das disciplinas ou projetos que se desenvolvem na vida universitária, respondem às necessidades momentâneas de indivíduos, fazendo com que os grupos se formem em torno de interesses em comum. A própria descrição do grupo, a possibilidade de deixa-lo público ou não e a instituição de um administrador, já deixam claro esta natureza. Para além disso, os diálogos (conexões), dão vitalidade e fortalecem os laços estabelecidos dentro e fora da sala de aula. Vejamos o diálogo da postagem seguinte. A discente relata como está a produção de um artigo para um evento científico, pede aos demais integrantes que realizem algumas atividades para que o material seja finalizado, solicita uma reunião e alerta para o prazo de envio. Ela é respondida com uma série de postagens que atende à todas as demandas da discente, mostrando o poder dessa ferramenta no que tange a mobilização e a interação.

Figura 25 Captura de tela de grupo com postagem feita por discente e seguida de toda interação gerada a partir deste *post*.

A conversação que se dá na postagem anterior, também deixa claro que determinadas situações interativas dentro dos grupos só são possíveis devido a sensação de engajamento e sentimento de comunidade, pois como vimos em algumas capturas de tela até aqui, mesmo com a incitação do docente, as postagens não geravam qualquer reação mais direta dos demais integrantes do grupo. Isto leva a outra questão constatada nas nossas observações, a de que o número de membros em um grupo não incide diretamente na qualidade ou quantidade das trocas interativas. Como vemos na tabela abaixo, os grupos analisados possuem entre 07 e 35 membros. Nas nossas observações, os grupos mais movimentados em termos de conversação foram: 01, 05 e 10. Ou seja, o grupo menor figura entre os dois maiores em meio aos mais engajados interativamente, ficando os demais dentro de uma proporção similar.

Tabela 5
Quantidade de membros por grupo

GRUPO	MEMBROS
Grupo 01	7 membros
Grupo 02	24 membros
Grupo 03	26 membros
Grupo 04	23 membros
Grupo 05	35 membros
Grupo 06	26 membros
Grupo 07	27 membros
Grupo 08	24 membros
Grupo 09	23 membros
Grupo 10	31 membros

Número de integrantes por grupo analisado.

Uma vez que compartilhamos do entendimento de Demo (2002) e Morin (2006) de que a aprendizagem não é um fenômeno apenas racional, mas é um processo que envolve a complexidade humana, partimos da perspectiva de que no ato de aprender cada sujeito se envolve à sua maneira, lidando de forma particular com os desafios a que se submete. O conhecimento, assim, se constitui a partir da dinamicidade que envolve aspectos físico, biológico e social. Diante desse processo, ao mesmo tempo complexo e natural, cada sujeito é responsável pelo seu aprender, pois ao interagir com seu ambiente, passa a combinar sensação, emoção, sentimento, intuição e razão num processo dialético e auto-organizativo. Nestes termos, acreditamos que os grupos mais dinâmicos em termos de interação, dão mais condições para os sujeitos construírem saberes, uma vez que para que haja conhecimento, é necessário não só inserir informações num arcabouço que permita a compreensão da realidade, mas conectá-las, reestruturando todo um repertório já existente.

A tela que segue caracteriza bem esta questão. A discente localizou na internet um conteúdo multimídia que lembra as discussões da turma em sala de aula. Ela entra no grupo e

compartilha o conteúdo com um pequeno comentário. No recorte percebemos que há apenas algumas manifestações de interação reativa. Não é possível identificar se os membros do grupo gostaram, se têm contribuições a dar nesta postagem, ou muito menos se o conteúdo gerou conhecimento para os demais membros, mas não se pode negar que quem postou a mensagem, criou um conexão entre o que foi visto em sala e o que ela encontrou na internet, se solidarizando com os colegas compartilhando a descoberta. Ou seja, a partir da interação com outros ambientes fora da sala de aula, a aluna acrescentou conhecimento ao seu repertório, reestruturou o conhecimento já existente e dividiu isto com os colegas, incluindo o docente da disciplina.

Figura 26 Captura de tela de grupo com postagem de discente com um conteúdo que, para ela, complementa as discussões de sala de aula.

Reações a *posts* como estes são localizados em alguns grupos. Seja por falta de interesse, de engajamento, de tempo ou qualquer outro motivo, muitas postagens ficam sem respostas, sem diálogo, mostrando que nem todos que estão ali estão dispostos ou interessados em contribuir, em determinados momentos, para a geração de conhecimento da comunidade. Vejamos o exemplo:

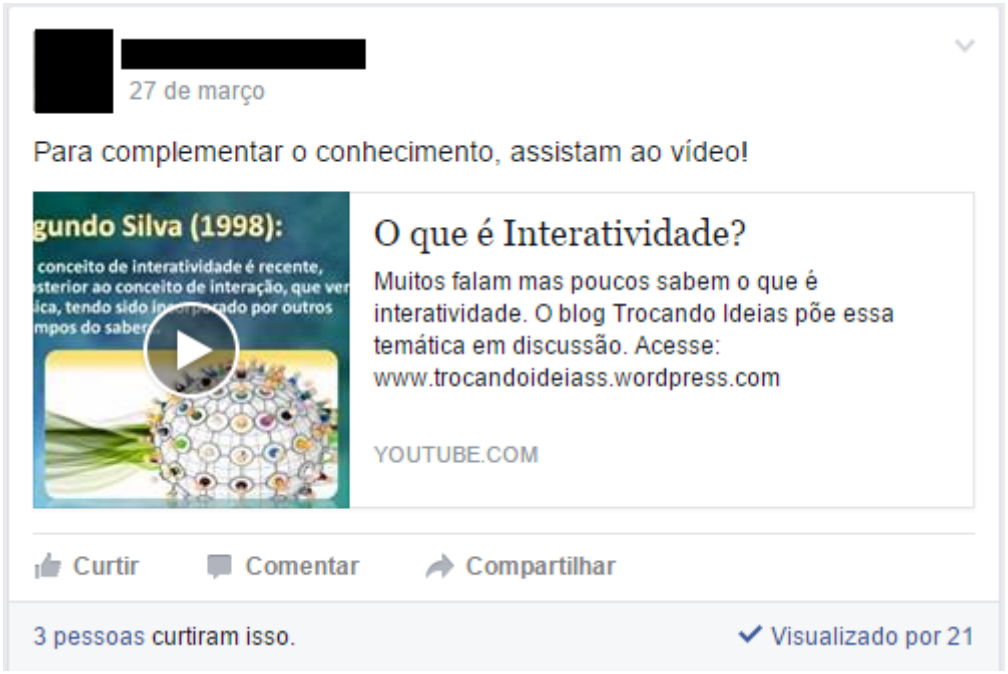


Figura 27 Captura de tela de grupo com postagem de discente sobre interatividade, para complementação de conteúdo de sala de aula.

Mais uma vez uma postagem apenas com interatividade reativa. O discente postou e ninguém interagiu. São situações como esta em que, por um lado, se percebe a subutilização da ferramenta como recurso educativo e, por outro, apontam o potencial e a importância da sociabilidade para tornar estes ambientes mais dinâmicos e de fato agenciadores de uma nova forma de buscar e compartilhar conhecimento.

Tomando o conhecimento como algo que deve ser pensado a partir da complexidade, da interdependência, da multiplicidade, da cooperação e da partilha (Morin, 2006), assumimos como os autores trabalhados no capítulo 3, que o conhecimento deve ser visto de uma perspectiva não linear, uma vez que o ato de conhecer precede de um processo constante de interpretação, construção e reconstrução.

Para Lev Vygotsky (2001c, 1991a) o conhecer se dá com a ação do sujeito sobre a realidade, por isto ele crê numa percepção ativa e participativa. Neste processo, o sujeito é ativo e interativo, uma vez que constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Ou seja, é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que vão se internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência. Neste processo a linguagem tem um papel muito importante, o da mediação.

A partir do exposto, entendemos que as relações que se estabelecem via Facebook podem contribuir para aprendizagem e geração de conhecimento. É possível perceber como

determinados diálogos são proativos na rede, gerando uma nova forma de aquisição de saber, baseados em dinâmicas de sociabilidade, interação social e linguagem. É o que é possível localizar nas situações que seguem:

Figura 28 Captura de tela de grupo com postagem feita por discente, sugerindo a construção de um artigo para um evento científico.

Como é possível verificar, o discente faz uma postagem a partir de uma descoberta, sugerindo a criação de um artigo para um evento científico. Logo esta postagem é respondida por vários colegas e pela docente, dando ideias, tirando dúvidas e fazendo os primeiros

encaminhamentos do trabalho. Ou seja, a dinâmica das conversas gerou uma situação de produtividade, tendo cada sujeito seu peso de importância no processo.

É diante de contextos como estes e de outros que já mostramos até aqui, e que ainda vamos mostrar, que vimos emergir nestes grupos o que chamamos de aprendizagem colaborativa e cooperativa. Tais processos emergem a partir do estímulo ao pensamento crítico, por meio da interação, da negociação de informações e resolução de problemas, ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. (Torres, 2014). Estas novas dinâmicas que modificam as formas de aprender e ensinar, se comparado ao processo tradicional, positivista, visa dar mais independência aos alunos do ponto de vista da aprendizagem, levando-os, inclusive, a uma condição de autonomia no processo de aquisição de conhecimentos. Nos grupos analisados verificamos várias situações que podem ilustrar todas as características acima. Nestes termos, a incitação ao pensamento crítico pode ser verificada em várias figuras trabalhadas anteriormente, momentos em que temos processos de interação, de negociação de informações e resolução de problemas. Estes diálogos são muito comuns nas redes sociais verificadas, o que demonstra que de fato há um uso muito recorrente dos processos de interação para discussão de questões que contribuam para a construção social de um conhecimento, a partir da transferência de saber entre os sujeitos e não apenas do professor para o aluno. Aliás, outra característica já demonstrada até aqui, é que a maior parte das postagens nos grupos são feitas por alunos, ou seja, não existe uma ordem hierarquizada de fala, mas todos são sujeitos do mesmo processo de construção, reconhecendo o conhecimento prévio de cada um e, mais ainda, retirando a centralidade do processo do professor, dando ênfase ao aluno como ator fundamental. Na figura 9 por exemplo, percebemos um diálogo que parte do docente, mas sua fala é construída no sentido de uma busca de consenso, e não de imposição. Voltamos a postagem da figura 28. Como dissemos, a postagem é feita por um discente, ele sugere a escrita de um artigo a partir da descoberta de uma revista. Em seguida outra discente interage, mas na terceira fala entra a docente que diz “Tenho ideias mas precisamos também de exemplares da Eventus”. A professora entrou no diálogo e respondeu dizendo que estava com algumas ideias para o artigo, mas que precisava de algumas edições da revista Eventus. O restante da conversa se desenvolve a partir de então com o empenho de docente e discentes em resolver as questões necessárias para a escrita do artigo, e termina com o artigo encaminhado, com as pessoas responsáveis por algumas etapas do processo de escrita selecionadas, assim como o contato prévio com possíveis entrevistados já feito.

Como na aprendizagem colaborativa, o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, podemos dizer que a figura 28 ilustra bem esta questão. Nestes casos, o saber emergiu a partir das conversas, do trabalho coletivo (direto ou indireto) chegando a um acordo. Podemos dizer que tais práticas também encorajam a participação do estudante no processo de aprendizagem, fazendo dela um processo ativo e efetivo.

Nos casos apresentados até aqui, o Facebook atuaria como um agente cooperativo, elemento facilitador do processo de comunicação e aprendizagem. Ele seria uma ferramenta adequada para colocar em operação processos colaborativos, desta forma, dependente da cooperação entre os membros. Na discussão teórica deste trabalho de tese, vimos como alguns autores diferenciam procedimentos cooperativos de colaborativos. Resumidamente tem-se que os processos cooperativos possuem fins pragmáticos e sua interação e práticas sociais coordenadas seu principal canal para resolução de questões. Já na aprendizagem colaborativa tem-se em tela questões com maior grau de reflexão, colocando seus membros em um movimento de trocas culturais que contribui para evolução daquela comunidade aprendente. Porém, como não existe um consenso diante desta divisão, optamos pelo uso do termo colaboração para indicar as atividades desenvolvidas em conjunto com fins práticos ou reflexivos, mas que leve a aquisições de conhecimentos. O caso abaixo, exposto na figura 29, vemos algo semelhante ao tratado na figura 28, porém agora se refere a uma decisão para prosseguimento de uma atividade da disciplina:

Figura 29 Captura de tela de grupo com postagem feita por discente com diálogo para escolha da tarja dos caracteres.

A captura de tela acima mostra um diálogo para a escolha da tarja dos caracteres para aplicação em telejornal que está sendo feito pela turma. Nas disciplinas de telejornalismo, a atividade principal reside na criação de um ou mais telejornais ao longo do semestre letivo. Nessas atividades é possível vivenciar a criação de um telejornal em um processo que se inicia com a distribuição de funções e reunião de pauta, até a exibição do produto final. Na discussão acima, eles estão debatendo como os caracteres irão aparecer para quem vai assistir o telejornal. É uma escolha importante, uma vez que tem a ver com a identidade visual do produto audiovisual, assim como a legibilidade das informações que estão sendo exibidas. O aluno apresentou duas opções e chamou a turma para decisão. O resultado foi um rápido

processo de votação e negociação que acabou por resolver a questão, economizando tempo e estrutura da universidade, uma vez que não precisou fazer uso de equipamentos da instituição, otimizando o processo de produção. Ou seja, mais uma vez a dinâmica colaborativa contribui para a resolução de uma questão, em um processo de interação e transferência de saberes. Como dito, é um discente que inicia o diálogo, os demais colegas interagem e o docente só entra na conversa a partir da quinta intervenção.

São em dinâmicas como estas apresentadas nas duas últimas telas que conseguimos perceber a força dos processos de interação no âmbito da aprendizagem em ambientes como o Facebook. Vislumbramos assim, uma aprendizagem que ultrapassa os processos formais e se instaura na vida cotidiana. Acreditamos que a aprendizagem não está mais restrita a ambientes e instituições pré-determinadas, mas podemos percebê-la como algo intrínseco ao cotidiano, ao nosso ambiente natural, ambiente este mediado pelas TIC. Nesta conjuntura, não aprendemos quando decidimos parar para aprender, mas é um ato que, como discutimos no capítulo teórico, se estabelece de forma naturalizada.

As telas acima mostram experiências de aprendizagem construídas diante de um processo de cooperação e engajamento que fazem com que determinadas demandas consigam ser supridas em ambientes extra sala. Esta situação também demonstra a ebulição do conhecimento que se dá via ecologia cognitiva. (Lévy, 1998). Tal conceito cristaliza as ações dos sujeitos diante de um processo de busca, geração e influência na geração de conhecimento. Neste sentido, é necessário perceber estes espaços como ambiências de ecologias cognitivas que favorecem a aprendizagem como um processo personalizado. Diante desta conjuntura, a aquisição de saber passa pelo peso do contexto e do ambiente. Eles vão figurar como influenciadores e geradores de conhecimentos, e na conjuntura tecnológica atual, as redes sociais tornam-se o próprio ambiente, pois ao aproximar indivíduos, favorecer a formação de grupos e o compartilhamento de informações, criam um novo contexto agenciador de uma nova forma de construir e adquirir conhecimento.

Nesta dinâmica, cada sujeito é responsável pelo seu trajeto. Suas escolhas e atitudes serão pontos nevrálgicos para sua formação e absorção de saberes, assim como os espaços por onde ele circula. Neste sentido, percebemos que a rede social Facebook pode ser tomada como um destes espaços de circulação de saberes, lembrando, inclusive, a estrutura autopoética própria do conhecimento. (Maturana e Varela, 1995). Com a ferramenta é possível redirecionar o uso, explorando recursos e se aproximando do outro, criando condições para o desenvolvimento de novos saberes a partir da mobilização de sentimentos. É neste sentido que

Demo (2000) sugere a passagem da aprendizagem transmitida para a aprendizagem interativa. Tal aprendizagem seria sustentada, como visto no capítulo 3, por oito marcas, são elas: 1. Da aprendizagem linear para a hipermídia; 2. Da instrução para a construção e descoberta; 3. Da educação centrada no professor, para a centrada no aluno; 4. Da absorção de material para aprendizagem de como navegar e de como aprender; 5. Da aprendizagem escolar para a permanente; 6. Da oferta uniforme para todos, para a voltada para o cliente; 7. Da aprendizagem como tortura, para aquela como diversão; 8. Do professor como transmissor, para o professor como facilitador.

Todas as características apontadas acima, podem ser percebidas nas capturas de tela até então apresentadas aqui. Quando se fala em aprendizagem hipermídia, tem-se que as informações não são estocadas ou possuem uma ordem natural para absorção, a hipermídia é interativa, dinâmica, assim como é a construção do saber; no segundo ponto já foi bem debatido e demonstra a necessidade da superação do instrucionismo; o terceiro coloca o aluno como eixo central do processo de aprendizagem; o quarto põe em questão a competência na busca e seleção de material *online*; o quinto coloca a aprendizagem como um processo permanente; o sexto revela a necessidade de se perceber as especificidades de cada um; o sétimo coloca o entretenimento e a diversão como intrínsecos aos processos de aprendizagem e, por fim, recoloca o professor em um novo papel. A tela abaixo apresenta, mais uma vez, a dinâmica da aprendizagem interativa em ambientes como o Facebook:

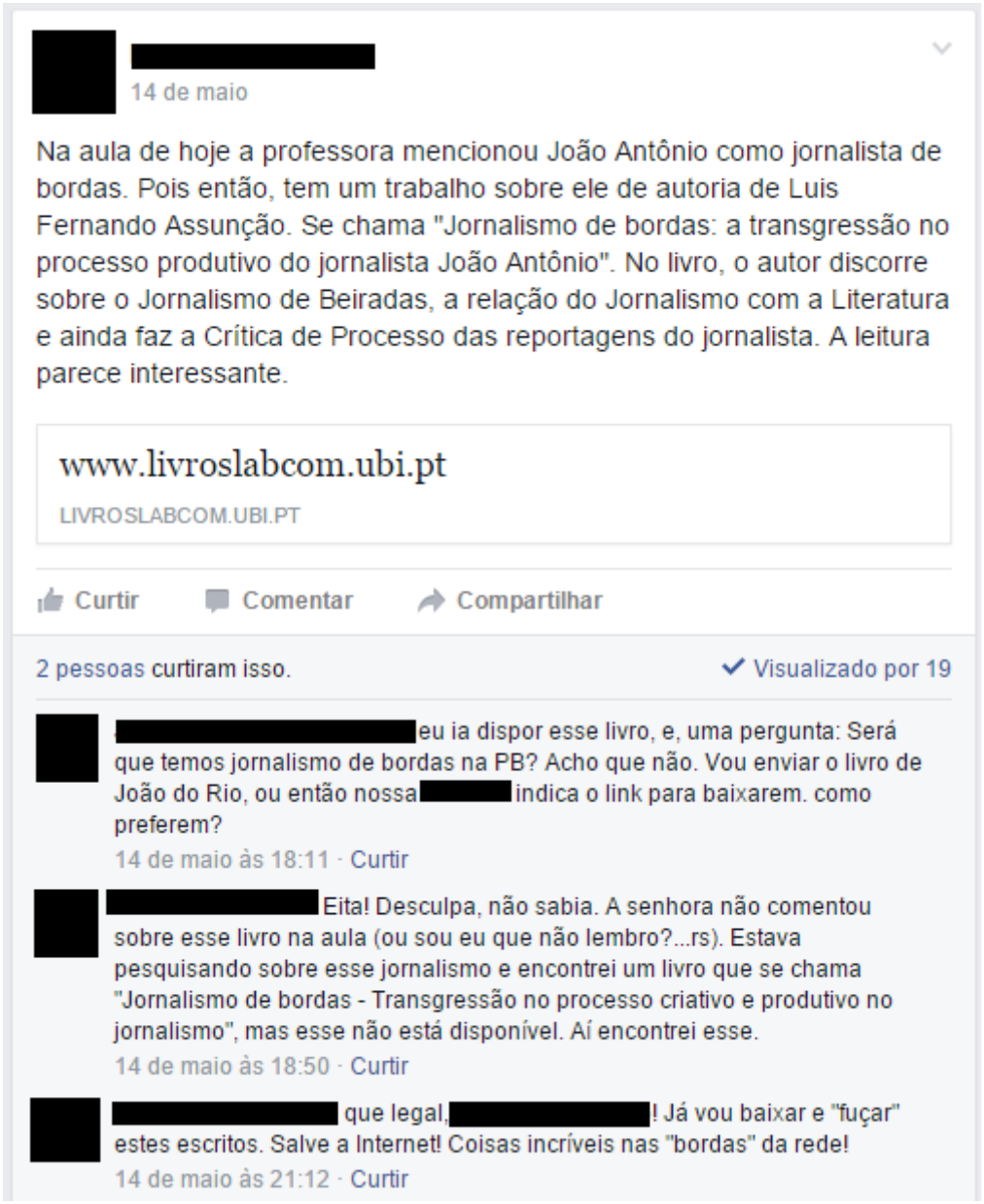


Figura 30 Captura de tela de grupo com postagem de discente com sugestão de conteúdo.

O próprio Facebook, seus conteúdos e a forma como acessamos o material representam bem esta dinâmica hipermídia. No caso da postagem acima, vemos uma série de recursos hipermídia que dinamizam o processo de acesso e consumo deste material no Facebook. A recorrência de *links* para as mais diversas ações, o acesso a conteúdos em diferentes formatos, a possibilidade de diálogos, enfim, tudo isto atesta a natureza hipermídia e interativa da plataforma. Tal situação nos leva ao consumo de informações de forma "desordenada", que são reinterpretadas e ajustadas ao nosso repertório, ou seja, o processo de aquisição e organização do conhecimento é não linear. Com estes recursos, à educação ganha novos contornos e exige uma nova postura, uma postura aprendente, que dá as costas ao

instrucionismo e centra sua atenção no aluno. Diante das inúmeras possibilidades de conteúdos que circulam no Facebook, é necessário aprender a navegar e a aprender, desprezando os excessos e as imprecisões, abrindo espaço para os conteúdos de referência. Por fim, o próprio Facebook foi criado com fins eminentemente lúdicos e para isto ainda é muito usado, neste sentido, porque não usá-lo a favor da educação, tendo sempre um professor como um sujeito facilitador?

A tela anterior, como tantas outras telas já mostradas até aqui, ilustram bem tais situações. No primeiro momento temos uma aluna que de forma solidária compartilha um conteúdo que associa conhecimentos ao conteúdo trabalhado em sala. Em seguida temos a intervenção da docente que lança uma questão para reflexão, em seguida a aluna autora da postagem comenta e outro colega entra na conversa agradecendo e se dispondo a ler. O diálogo que é bastante rápido, ilustra a importância da dinâmica em alguns processos de compartilhamento na rede social. Neste caso, poderíamos ter uma discussão mais profunda e profícua, caso outros colegas tivessem entrado e discutido com mais densidade o tema. Mas esta situação não anula o fato de que tal diálogo foi incitado, discentes e docente interagiram e tanto o conteúdo, quanto a conversa estão lá para localização, apreciação e possível retomada, caso seja aventada, tendo ainda em conta a provável ação da audiência invisível.

Algumas das dinâmicas ilustradas até aqui com recortes dos diálogos das redes sociais, sugerem o resgate da metáfora do rizoma, muito bem fundamentada por Deleuze e Guattari (1995) quando representam a estrutura do conhecimento. Nos casos em questão, percebe-se que as novas formas de organização e produção do conhecimento nas redes sociais, representadas pela grafia da rede (rizoma), podem ser potencializadoras dos processos de aprendizagem. Vejamos a captura de tela seguinte:

Figura 31 Captura de tela de grupo com postagem feita por discente, seguida de interação.

Na tela acima, uma aluna posta um comentário com sugestões de correções para um artigo científico que o grupo está construindo, seguida do *upload* do texto. O comentário está marcado com o nome da professora em *hiperlink*. Em seguida, a docente responde em uma série de três comentários. Este exemplo ilustra a plasticidade, fluidez e flexibilidade das redes sociais, permitindo a visualização da estrutura do rizoma a partir da interatividade e da própria forma como o conhecimento foi organizado. O próprio hipertexto já figura entre os elementos que, por si só, já marca a ruptura entre a forma de organização do conhecimento não linear, do linear. Este último obedece um certo direcionamento e materialidade dos significados. Já o hipertexto é caracterizado por uma desmaterialização dessas formas simbólicas e uma ruptura da lógica linear entre os significados. O uso do *link* para as mais diversas ações faz uma

ligação entre enunciados e conteúdos, estabelecendo vínculos entre vários nós, tornando o ciberespaço fluido, flexível, aberto. O espaço virtual propicia uma ruptura com as semiologias lineares e binárias e, ao mesmo tempo, instaura linhas de fuga rizomáticas onde o sentido bifurca-se, não apenas em duas direções, mas em várias direções.

A partir do exposto, podemos dizer que as redes sociais instauram uma nova forma de tecer saberes que se estabelecem por meio de estruturas rizomáticas que, por sua vez, são remontadas através do pensar também por meio de rizomas. Ou seja, são rizomas de rizomas. O modelo rizoma se opõe ao da árvore, que serviu como base de episteme ocidental e que procedeu a divisões, hierarquias e dicotomias. Porém, apesar das críticas a perspectiva arbórea, acreditamos, assim como Guattari e Deleuze (1995), que mesmo no rizoma, podem existir segmentos que vão endurecer e tornar-se árvore, ao mesmo tempo em que na árvore pode se dar a constituição de um rizoma. Isto porque a perspectiva rizomática nos coloca diante de um processo que requer a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento, e que elas dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais

O que temos tanto na tela anterior como nas que seguiram até aqui são, também, exemplos de como a estrutura rizomática da rede, além de produzir uma nova lógica de funcionamento social e individual, acaba por incidir no modo como as pessoas aprendem, pensam e se comportam. Desse modo, a aprendizagem não pode ser considerada apenas na sua matriz educacional, mas para além dos ambientes educativos, onde qualquer lugar pode se converter em lugar de aprender.

Nestes termos, percebemos que não só os discentes são afetados pelas novas dinâmicas de aprendizagem, mas os docentes são conduzidos à uma nova dimensão que incide diretamente nas práticas docentes. Nas entrevistas analisadas anteriormente, vimos como os professores foram taxativos quanto a criação de grupos no Facebook, eles afirmaram que a criação de grupo neste dispositivo se deu pela presença maciça de estudantes na plataforma. Ou seja, o Facebook foi acrescentado ao processo educativo pela própria necessidade verificada pelos docentes, assim como também pelas possibilidades vislumbradas por eles. Em alguns casos, nem os professores sabiam bem como manusear a ferramenta para criação e manutenção do grupo, tanto que foram os discentes que acrescentaram esta pesquisadora em parte dos grupos. Outra característica que demonstra a tentativa de horizontalização de tarefas nestes ambientes é o fato de que nos grupos analisados, 06 terem como administradores apenas discentes, um deles, não tinha qualquer administrador, em um

todos os membros eram administradores e os dois últimos apenas professores eram administradores.

Para Demo (2000), a maior falha do professor é não saber aprender, porque isso compromete e coíbe a aprendizagem do aluno. Neste sentido, o professor precisa estar em constante formação e aberto a aprender. É nesta conjuntura que lançamos mão, mais uma vez, da importância em se considerar a complexidade no âmbito das relações acadêmicas. Pensar a complexidade, nestes termos, é considerar o conhecimento no todo, é ver o indivíduo como ser racional, biológico, psíquico, social e afetivo, e também considerar as relações que se estabelecem nos ambientes de aprendizagem, relações estas que se dão entre docente-discente, discente-saberes e docente-saberes. O Facebook seria um ambiente onde pode-se localizar tais relações, assim como encontrar este indivíduo racional, social, biológico, psíquico e afetivo.

A convivência no Facebook entre docentes e discentes além de fazer com que a sala de aula não seja o único ambiente de convivência com o outro, oferece a criação de comunidades que dão suporte a práticas de aprendizagem inovadoras. É nesta conjuntura que nasce novas funções para o professor, que segundo Lopes (2005), na conjuntura tecnológica atual são: promotor de associações e vínculos, e promotor de sensibilidades. Ou seja, a interface afetiva tem um peso muito forte nas relações de aprendizagem contemporânea. Caracterizar o professor como promotor de sensibilidades é considerar a aprendizagem de forma holística, integral, levando em conta, além da razão, os sentimentos e as emoções como partes integrantes do ato de ensinar e aprender. As situações de aprendizagem passam a ser um espaço em que as sensibilidades precisam ser provocadas e neste contexto, os espaços onde ela acontece é um componente importante, ao passo que é necessário oferecer caminhos para o aluno escolher, configurando suas *trilhas e acessos para aprendizagem e o conhecimento*. Para tanto, este aluno deve reconhecer-se como um ser capaz e o professor deve deixar de lado a figura do sábio e todos adotarem a figura de representante da coletividade aprendente. O recorte abaixo demostra um pouco esta relação, nela, uma discente posta o *link* para *download* de um livro. Em seguida, a docente responde dizendo que a aluna é “quintchura”, ou seja, usou uma gíria para elogiá-la, dizer que ela é esperta, inteligente, de ideias. Em seguida, a docente pede o pdf do livro:

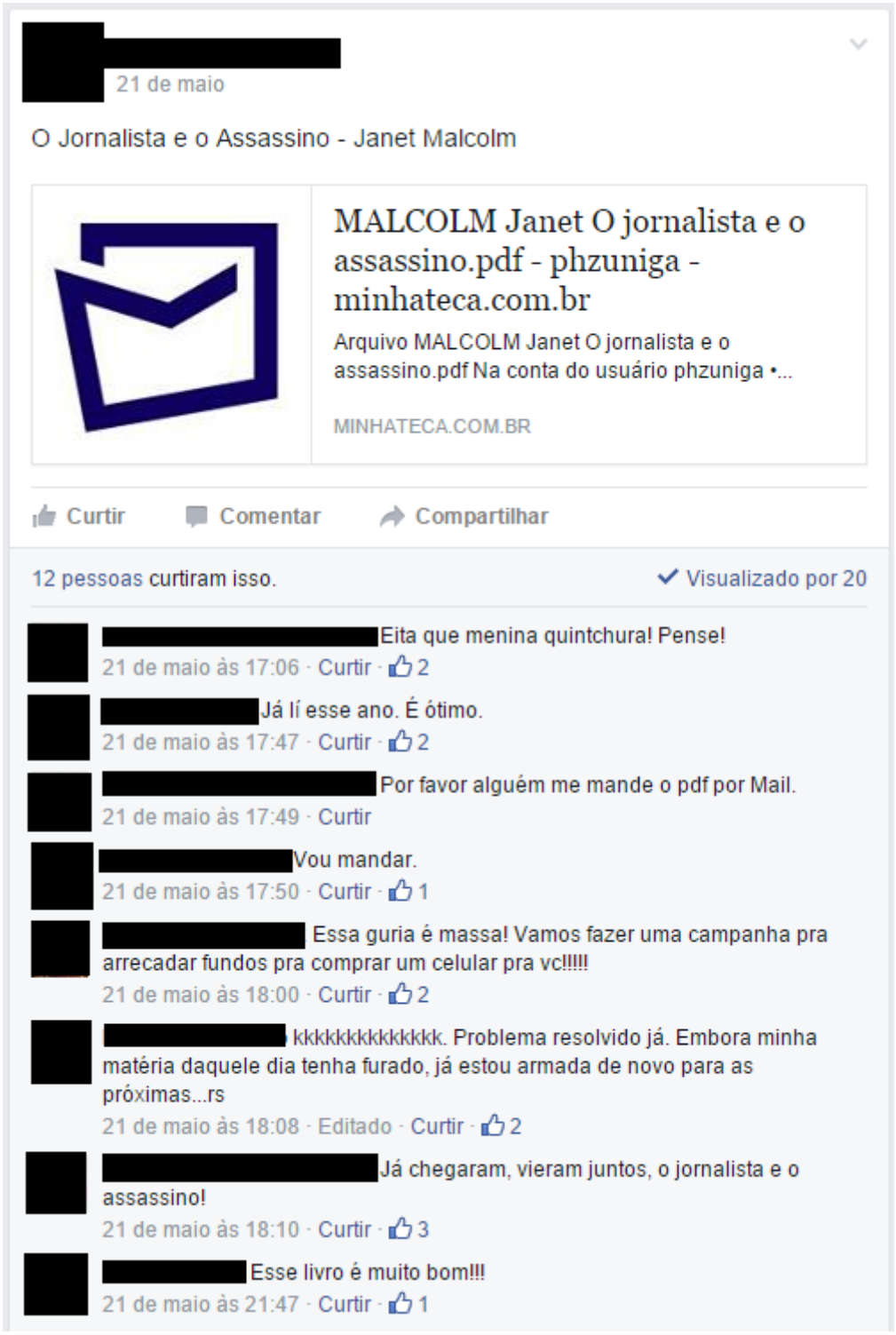


Figura 32 Captura de tela de grupo com postagem feita por discente de *link* para livro.

São em recortes como estes, não raros nos grupos analisados, que vemos o estabelecimento de vínculos e o afloramento das sensibilidades. O que quer dizer que o professor e os alunos, devem reconhecer o prazer como elemento que dinamiza o

conhecimento, ao mesmo tempo em que faz com que a turma não se veja como um grupo uniforme.

Na postagem subsequente o docente faz um comunicado confirmando o dia e a hora de uma prova. O que se vê é uma série de comentários satirizando a situação deles após a postagem. A docente interagiu só uma vez, mas os discentes brincaram entre si com a situação, o que pode significar que eles aceitaram com leveza, apesar da situação tensa que uma prova sempre gera. Outro ponto a ser considerado é o fato de que os alunos não se sentem incomodados ou comedidos de fazer este tipo de brincadeira diante dos olhos do docente. Isto pode ser reflexo de uma relação onde os laços afetivos são mais firmes.

Figura 33 Captura de tela de grupo com postagem de docente confirmando o dia e a hora de prova.

Situações como esta exigem que o professor reconheça o processo de aprendizagem como um espaço aberto, cheio de possibilidades e incertezas. É necessário que este docente se veja como um eterno pesquisador e que, no contexto atual, as tecnologias digitais são parceiras, e não ameaça para o ensino e a aprendizagem. Nas páginas analisadas para esta

tese, percebemos docentes e discentes que vivem o aprendizado como processo contínuo, valorizando o inesperado, a imaginação criativa e as divergências, esta conjuntura parece confluir para a promoção da autonomia e a explosão dos sentimentos. Por fim, "os novos ambientes de aprendizagem requerem desse educador-pesquisador: competência de saber trocar saberes, habilidades para construir e reconstruir com seus alunos conhecimentos significativos, para reconhecer o erro como fator de construção e saber lidar com as incertezas, as transitoriedades, os problemas". (Lopes, 2005: 49).

Logout: Considerações Finais

A construção deste estudo partiu, inicialmente, de uma inquietação pessoal, que se manifestava sempre que alguém se referia as redes sociais *online*, como ambientes puramente de entretenimento, de lazer, de "perda de tempo". Ambiente onde as pessoas fingiam ser o que não são, e perdiam tempo exibindo sua vida pública e privada de forma pretenciosa em busca de aprovação através de curtidas e comentários, que reforçavam o sentimento de aceitação social.

Muitas vezes comentários com este tipo de visão foi presenciado por mim no próprio ambiente acadêmico. Tais críticas, advinham de professores e alunos que, muitas vezes, tinham opiniões parciais e limitadas da rede. Alguns até diziam nunca terem entrado numa rede social, simplesmente porque achavam, desde já, que era algo muito supérfluo e por isso não tinham tempo a perder.

Nunca cheguei a ter uma discussão mais acalorada sobre o tema junto a qualquer pessoa, mas confesso que sempre que presenciava tal situação ficava incomodada e por isso o interesse pelo uso das redes sociais no âmbito da educação foi aumentando, a ponto de empreender um estudo que desse conta de algumas questões que desde então já faziam parte do cotidiano do ambiente universitário em que vivia.

De todo modo, o fato de pesquisar desde o mestrado as práticas de sociabilidade *online*, também ajudou a lançar-me nesse desafio de uma forma mais segura do ponto de vista da afinidade com o tema, algo que considero de fundamental importância no âmbito da pesquisa acadêmica, pois, metaforicamente, considero que este tipo de pesquisa também dependente, assim como numa relação à dois, de afinidade, sentimento, doação, confiança, diálogo e maturidade.

Aqui, procuramos analisar como as práticas de sociabilidade emergentes na internet, especificamente aquelas suscitadas pelo Facebook, contribuíam para a geração de novas rotas de aprendizagem e conhecimento favorecendo o campo da educação. Para tanto, discutimos como as Tecnologias de Informação e Comunicação interferem na acessibilidade, produção e reconstrução de conhecimentos, reconfigurando o processo de aprendizagem na sociedade contemporânea; procuramos entender como as práticas de sociabilidade via Facebook favorecem a educação a partir da construção de espaços sociocognitivos de aquisição do saber para além dos ambientes acadêmicos e; por fim, analisamos como professores e alunos do ensino superior constroem novas relações de aprendizagem a partir dos processos de interação em ambientes *online*.

O percurso metodológico partiu do seguinte problema: de que modo à rede social Facebook pode contribuir para que os professores e alunos do ensino superior dos cursos de Jornalismo situados no estado da Paraíba/Brasil construam novas relações de aprendizagem e interação na cultura digital? Para elucidar tal questionamento, procuramos também compreender de que forma as redes sociais virtuais se apresentam, para além de um espaço de sociabilidade, como um ambiente que contribui para construção de novas práticas educativas? Tais questões, por sua vez, partiram das seguintes hipóteses: a internet e as redes sociais se configuram como novo ambiente de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento, condições que, no nosso entendimento, podem favorecer a educação; a arquitetura rizomática das redes sociais, ambientes nos quais cada usuário é consumidor e potencial transmissor de informação, conhecimento e cultura, possibilita que todos se coloquem como partícipes dessa nova mídia, favorecendo a aprendizagem cooperativa e colaborativa; o Facebook é um dispositivo que reconfigura as formas de estar junto, ao tempo em que influência a maneira de se consumir, construir e distribuir saberes.

Para aferir tais questões e atingir nossos objetivos, selecionamos para análise 10 professores universitários e respectivos grupos no Facebook. Tal empreendimento nos permitiu conhecer a percepção dos professores perante a rede social e sua relação com a

atividade acadêmica nas mais diferentes perspectivas: construção, geração, consumo e partilha de conhecimento e aprendizagem. Para além disto, também foi possível perceber como alunos e professores interagem nestas redes sociais construindo novas relações de aprendizagem e interação na contemporaneidade.

Desde a chegada das primeiras formas de comunicação mediada, tenta-se capturar as mudanças que se estabelecem em curso, algo extremamente desafiador, uma vez que empreender tal compreensão em um terreno ainda flexível, móvel e em construção é sempre um desafio. Com o caminhar evolutivo tecnológico, tal procedimento parece acontecer da mesma forma, ou seja, nas análises sobre as mudanças verificadas no campo da experiência tecnológica, é possível identificar ecos do passado, velhas questões que ressurgem com força e intensidade, capazes de colocar sentimentos distintos em destaque, como se o mundo vivesse permanentemente em dualidade, entre dois grupos, no caso da tecnologia, entre aqueles que se deslumbram com o cenário em curso e o outro que se coloca em posição de resistência. Ou seja, resgatamos a dicotomia entre apocalípticos e integrados, instituída por Umberto Eco (1993), para empreender uma análise em um cenário extremamente complexo e dinâmico.

No caso das redes sociais, aparentemente alguns debates fazem este mesmo percurso, ou seja, por trás de muitas opiniões existem pré-conceitos, visões apressadas que necessitam ser melhor discutidas para, assim, gerar uma maior aproximação com a realidade. Esta foi a intenção deste trabalho, ao confrontar teoria e dados empíricos, criar um panorama das interações mediadas que dão sustentação aos processos emergentes de sociabilidade no universo acadêmico.

Diante disto, após aplicação dos questionários que definiram os 10 informantes para a nossa pesquisa e delinearam o perfil dos nossos entrevistados, chegamos a análise de conteúdo das entrevistas propriamente ditas que nos apontou 10 categorias e subcategorias, que nos permitiram agrupar os dados coletados considerando a parte comum existente entre eles. O critério usado para categorização, assim, foi de ordem semântica, fazendo emergir categorias temáticas.

Na primeira categoria "Iniciação ao mundo *online*", subcategoria "Primeiros usos da internet", buscamos extrair como se deu os primeiros usos da rede mundial de computadores por parte dos acadêmicos. Inferimos que os docentes entrevistados têm este acesso de longa data, alguns desde a década de 1990, período em que ela começa a chegar nas residências do Brasil. A maior parte, 06 dos 10 professores, afirmou que o primeiro contato com a internet se

deu por motivos acadêmicos, ou seja, tais docentes viveram desde a primeira fase da rede, a experiência com outras fontes de saber, assim, já experimentavam a mudança na forma de consumir conteúdos, com os recursos disponíveis naquela época. Desta forma, percebemos nos docentes inquiridos o embrião do que temos hoje em termos de acesso a informação, pois diante de um cenário que já oferecia mais acesso a fontes de saber e de conhecimento, cada sujeito foi, à sua maneira, lidando com o processo de ensino-aprendizagem, com a missão de pesquisa e seleção de materiais úteis para a necessidade cognitiva de cada um. Ou seja, as Tecnologias de Informação e Comunicação, mais especificamente o computador e a internet, ainda limitada naquela época, já interferiam na acessibilidade, produção e reconstrução de conhecimentos dos próprios, hoje, docentes, seja ainda enquanto alunos, ou já como profissionais formados e em atividade no mercado.

Na segunda categoria, "Internet e redes sociais", subcategoria "produção acadêmica", percebemos que os docentes entrevistados usam a internet e as redes sociais como fonte, compartilhador e gerador de novos saberes. Isto significa que os professores em questão, mesmo sem perceber, pois alguns deles têm uma posição extremamente crítica em relação a rede, reconhece as potencialidades seja da internet, seja das redes sociais, como fontes de saber. As unidades de contexto presentes nesta categoria, nos inquietou, uma vez que, apesar desta visão, alguns docentes, inclusive entrevistados nesta pesquisa, mantinham uma posição muito mais de resistência do que de adesão aos ambientes de sociabilidade *online* com propósitos de aprendizagem. Assim, ao situar os professores que usaram as redes sociais como fonte de pesquisa em algum momento da vida acadêmica, apontar os relatos do uso de referências extraídas a partir da internet, e indicar os docentes que já publicaram reflexões sobre os usos da rede mundial de computadores, percebemos que, de alguma forma, todos os entrevistados em questão já possuíam uma relação de aprendizagem, seja com as redes sociais, seja com a internet. Restava-nos inferir se esta relação também perdurava nos espaços para além das suas atuais salas de aulas.

A categoria "Acesso", subcategoria "Conexões e desconexões" situamos indivíduos que utilizam a internet diariamente e que os dispositivos móveis e as atividades relacionadas ao trabalho são os elementos responsáveis pelo aumento cada vez maior no tempo de conexão. Diante deste quadro, encontramos professores muitas vezes incomodados com esta realidade a ponto de buscar estratégias de desconexão para realizar algumas de suas tarefas, inclusive acadêmicas. Ou seja, a facilidade do acesso à internet e a mobilidade dos aparelhos proporciona, não só aos docentes, mas a toda uma sociedade, uma vida hiperconectada.

Porém, em algumas atividades e momentos da vida é preciso desconectar para sentir plenamente algumas experiências, é preciso desacelerar e se voltar para o mundo de forma inteira, é preciso criar uma ética da desconexão. Não obstante, desconectar é uma tarefa difícil, principalmente porque a nossa realidade *off-line* depende, muitas vezes, desta conexão. Neste sentido, percebemos a virtualidade cada vez mais presente em nossa realidade física, a ponto de não situarmos mais as fronteiras que os separam. Isto porque conectar já se tornou algo tão comum que não precisamos mais nem pensar nisto. Por outro lado, desconectar não é uma tarefa tão simples assim, a facilidade, a convergência, o acesso, etc., são prerrogativas que nos colocam como agentes em uma teia de informações e ferramentas, estimulando a constante vinculação à rede.

Caracterizar o uso e indicar os recursos de comunicação na internet em desuso foram respostas que buscamos na categoria "Ferramentas de comunicação", subcategoria "Usos e desusos de dispositivos de comunicação". Aqui percebemos que o *e-mail*, o Facebook e o Whatsapp são os recursos de comunicação mais usados pelos docentes na internet, por outro lado, Skype, Viber e Instagran, são os menos aproveitados. Porém, apesar do *e-mail* aparecer entre os mais usados, muitos professores relataram que este é um recurso que vem sendo cada vez mais deixado de lado, seja pela facilidade e flexibilidade dos outros dispositivos, seja pela comodidade do próprio docente, seja pela não aceitação que o recurso tem perante os alunos. Esta situação se apresenta para nós como um panorama que vem acompanhando a evolução dos dispositivos de comunicação na internet, ou seja, ao passo que a internet evolui, ferramentas de comunicação também acompanham esta evolução, desta forma, muitas destas ferramentas que fizeram sucesso e se popularizaram em determinados períodos da história da internet, foram preteridas perante dispositivos mais modernos, com mais recursos, mais flexíveis. Porém, apesar das mudanças, vários destes dispositivos continuam como base de sustentação das trocas interativas, que podem resvalar em processos de sociabilidade e de aprendizagem.

Na categoria "Redes sociais", subcategoria "Redes sociais como aliadas e como desafio à prática docente", identificamos que as redes sociais se colocam ora como aliadas e ora como desafio para o professor. Isto acontece porque apesar dos docentes entenderem o leque de possibilidades que se abre com as redes sociais, eles também reconhecem os dilemas éticos e de comportamento que enfrentam com a presença cada vez mais constante das redes nas salas de aula, fazendo muitas vezes os estudantes se desvirtuarem da aula e entrarem em espaços de dispersão. Um dos motivos que levam a este comportamento é o fato de que os

recursos multimídia e as possibilidades de interação presentes nas redes sociais, desviam, por vezes, a atenção do aluno para atividades como: acessar redes sociais e bate-papos no horário da aula, em momentos não apropriados; fazer fotos para postar nas redes; acessar jogos e outros produtos audiovisuais; atender ligações durante a aula etc.. Diante disto, alguns docentes buscam criar estratégias para uma utilização proativa destes espaços na sala de aula, seja orientando os usos, seja limitando ou intimidando o acessos às redes.

Ao pensar a categoria "Apropriação do Facebook no ambiente de trabalho", percebemos o quanto ele é importante como "ponte de comunicação". Para chegar a esta categoria, primeiramente identificamos que o Facebook entrou na vida dos docentes entrevistados por força de seu ambiente de trabalho. Seja para consumo e partilha de informação, seja para interação, percebemos que há nos professores uma relação entre comunicação/informação/interação via Facebook e mundo do trabalho. Tal configuração, por si só, já demonstra que tal rede é um recurso importante na integração de alunos, professores e instituição. Estas interações que acontecem por entre o campo educacional, por mais que não se centrem em questões da aprendizagem ou do conhecimento formal, envolvem outros aspectos da ambiência universitária e isto não pode dissociar-se do contexto da aprendizagem. Esta situação ocorre porque as redes sociais acabam funcionando para o professor e para o aluno como um lugar de fala, um espaço de diálogo, de discussão que pode contribuir para o sucesso do ensino.

Na categoria "Interação no Facebook", subcategoria "Interação e partilha de conhecimento no Facebook", identificamos que boa parte dos nós que compõe a rede dos docentes é formada por alunos e ex-alunos. Este fato, por um lado, reforça a ideia de que o Facebook é um dispositivo popular entre os jovens das universidades analisadas, por outro, aponta que o professor tem buscado se aproximar das potencialidades da rede e que o fato de ter na maior parte dos contatos alunos, poderia contribuir para uma exploração do dispositivo sob uma perspectiva mais educativa.

Mas claro que só o fato dos alunos estarem na rede não é suficiente para transformar o Facebook em um recurso educativo. Enveredar por este caminho é um desafio complexo, pois irá exigir do professor habilidades para manuseio da ferramenta e competências para utilização como instrumento educativo, uma vez que tal rede não é. O discente também seria compelido a fazer um uso mais proveitoso, do ponto de vista educacional, destes espaços, utilizando de forma coerente, lutando contra a navegação dispersiva da internet. Porém, este trabalho nos mostrou que é inegável que, atualmente, o Facebook ocupa um lugar de destaque

na educação superior. Seja como repositório de material, como ambiente de interação, como mural de recados, como ambientes de colaboração e compartilhamento etc., estes espaços têm se tornado uma importante alternativa à aprendizagem, sustentados em novas práticas de aquisição e partilha de conhecimento por meio da interação. E é por meio da interação, que muitas vezes se acomodam em novas práticas de sociabilidade, que os papéis fixos, rígidos, de quem ensina e de quem aprende passam por trocas recorrentes e estabelecem uma nova ordem para aprendizagem, baseada muito mais na cooperação e colaboração do que numa transmissão verticalizada de saberes. Por meio principalmente dos grupos do Facebook, opera-se a reconfiguração dos espaços de aprendizagem, onde docentes e discentes passam a integrar um ambiente alternativo que estabelece uma relação mais próxima entre seus integrantes e com isso emerge o que Maffesoli (1995) chama de ideal comunitário.

Na categoria "Facebook e docência", reforçamos o entendimento de que de fato há uma utilização do Facebook na atividade docente. E esta utilização se baseia principalmente como ambiente de interação e de compartilhamento de material, estes são os usos principais que os professores dão a ferramenta. Tais ações acontecem em especial nos grupos formados pelos alunos ou pelos professores para as suas disciplinas ou atividades. Este panorama, mais uma vez, reforça a ideia de comunidade, de grupo, já abordada anteriormente. É por meio da cultura da comunidade que vemos valores se voltarem a um objetivo comum, gerando sentimentos de pertença, próprios da sociabilidade, e de aprendizagem formal e/ou informal. Assim, entendemos que a rede social promove a sociabilidade que por sua vez se torna o motor de tais ações. Nestes termos, o potencial educativo visto até aqui, reside principalmente na construção de espaços que fomentem a participação ativa de alunos e professores com vistas a aprendizagem, por meio da partilha de informação. Por outro lado, são estas situações que apesar de facilitarem o processo de ensino-aprendizagem, se tornam um grande desafio para o docente, uma vez que tal conjuntura gera um problema de ordem cultural: a ideia de disponibilidade permanente do professor. Docentes relataram que após as redes sociais, alguns alunos ficaram um tanto presos na comunicação virtual, em detrimento, inclusive, da interação presencial. O que para os docentes se apresenta como um problema, pois questões importantes que deveriam ser discutidas e esclarecidas nos encontros presenciais acabam sendo levadas para a rede de forma pouco produtiva.

Na categoria "Facebook e aprendizagem", tentamos extrair dos docentes as percepções deles diante das práticas de compartilhamento de conteúdo, dos novos espaços para interação e as tensões e situações que derivam destas relações, diante de um quadro que favoreça, ou

não, o processo de aprendizagem. De fato, os docentes acreditam que existe uma relação entre Facebook e aprendizagem, portanto, relacionando esta visão, com outras percepções já vistas até aqui, entendemos que há uma apropriação deste dispositivo, por parte da academia, como elemento constituinte da atividade docente contemporânea. Os próprios docentes entrevistados afirmam que o Facebook é uma ferramenta importante para as suas atividades e que hoje suas práticas educativas estão, obrigatoriamente, associada às redes. Isto se dá porque, é por meio da participação, colaboração e compartilhamento, que os docentes criam comunidades a partir de interesses momentâneos, que se constituem como canais de solidariedade, a partir do fortalecimento do sentimento de grupo e consequente facilitador do processo de aprendizagem. De outro modo, os próprios educadores afirmam que não só o compartilhamento de material, a interação ou o pertencimento a um grupo específico gera um resultado positivo do ponto de vista aprendizagem, ou seja, a partilha de conhecimento, obrigatoriamente, não gera novos conhecimentos. Tal observação dos docentes se baseia, ora na falta de interação de alguns componentes do grupo, ora na falta de acesso do aluno aos materiais postados. Neste caso, compreende-se a visão dos docentes a partir do entendimento de que o conhecimento é o resultado de uma dinâmica social, mas também individual, exigindo de cada sujeito não só o acesso a informações, mas reestruturação de todo um repertório já existente. Ou seja, a busca pelo saber, neste caso, é um caminho que integra o professor, as tecnologias, a instituição e outros fatores externos, diante de um percurso de escolhas individuais.

As capturas de tela analisadas neste trabalho, algumas vezes reforçaram a compreensão dos professores diante desta nova ordem cultural e ética que se instaura no ensino universitário a partir das redes, em outros momentos, apresentam nuances não captadas durante as entrevistas. Tal situação ocorreu pelo fato de que, nas capturas de tela, foi possível verificar o comportamento não só dos docentes nas redes, mas também dos discentes. Como esclarecemos no percurso deste trabalho, não tivemos acesso direto aos discentes pelo fato das instituições analisadas estarem em greve, neste caso, as capturas de tela dos grupos das disciplinas e atividades dos professores entrevistados, serviram como um mosaico para compreensão das práticas de sociabilidade com fins cognitivos, assim como para entender as relações de aprendizagem nestes ambientes interativos. Nesta análise, foi possível perceber algumas situações condizentes com um espaço passível de suportar certas propostas de ensino e aprendizagem, ao passo que verificamos apropriações ricas em termos de experiências com a aquisição de saber, que a partir de agora iremos sintetizar.

Em um primeiro momento, constatamos uma participação ativa e muito frequente dos alunos nos grupos. A maior parte das postagens nos grupos analisados, inclusive, são feitas pelos alunos. Seja dando sugestões de leituras, compartilhando material multimídia, questionando alguma conduta, deixando recados etc., são os alunos os maiores protagonistas nestas redes de sociabilidade. Mas isto não quer dizer que os professores não participam ou têm uma parcela mínima de contribuição. Na verdade, os docentes têm papel fundamental neste processo, seja corrigindo uma informação, situando um novo contexto ou interagindo das mais diversas formas, o papel do professor é fundamental nos grupos, uma vez que muitas decisões partem dele e muitos alunos dependem da anuência do docente para algumas decisões. Mas é notável que no Facebook os jovens alunos alimentam de forma mais intensa a cultura da participação. Este panorama, ao nosso ver, é bastante positivo do ponto de vista da aprendizagem, uma vez que as redes sociais já fazem parte do *habitat* das gerações que hoje entram nas universidades, resta ao professor e a universidade agora incorporá-las, mantendo o espaço para o diálogo e criando situações para participação. Por outro lado, este tipo de situação demonstra a perda, ou pelo menos o apagamento, do caráter institucionalizado tão presente nos ambientes formais de aprendizagem, uma vez que são os próprios agentes do grupo que definem responsabilidades e papéis, proporcionando o surgimento de práticas com uma nova dimensão ética e política.

A situação acima indica, mais uma vez, que a tessitura do conhecimento neste espaço é marcada pela solidariedade, pois ao compartilhar material, divulgar eventos e abrir diálogos, alunos e professores contribuem direta e indiretamente com a disciplina e atividades da turma. Isto ainda acontece de forma mais intensa quando a postagem gera interação com os demais membros do grupo. Algo que ocorre com uma certa frequência, principalmente quando algumas decisões vão afetar diretamente a atividade ao qual o grupo se encontra unido. Este comportamento reflete o espírito da rede social emergente, que depende das interações efetivas e mútuas entre os atores para se manterem íntegras. Neste caso, as trocas sociais realizadas pela interação social e pela conversação são vitais para o grupo, assim como para sua estrutura que é constantemente modificada e reconstruída.

Mas apesar de percebemos de forma recorrente a abertura de diálogos, muitas vezes interessantes e proativos nos grupos, também não foi raro situar grupos onde houve a predominância de postagens que geraram apenas interações reativas. Assim, da mesma forma que o diálogo em espaços como estes fortalecem o sentimento de pertença e de coesão, a falta destes diálogos podem comprometer estas características, porém, não se pode auferir se este

comportamento inibe o processo de aprendizagem, uma vez que o fato de haver interação não se traduz em aquisição de conhecimento, ao passo que a busca pelo saber nestes ambientes, como dito anteriormente, depende de escolhas individuais. Não obstante, deve-se também levar em conta a audiência invisível que pode se configurar como aquela, à princípio, não reconhecível, mas onde a postagem de alguma forma chegou. No caso dos grupos em questão, podemos intuir que muitos conteúdos, apesar de não gerarem reações mútuas, podem agregar informações/conhecimento para alguns sujeitos sem que se perceba qualquer manifestação por parte do indivíduo. Algo extremamente compreensível no mundo de hoje, que apesar de uma grande teia solidária disponível, ainda impera o individualismo e a competição em alguns setores acadêmicos e profissionais. Claro que existe também o fator insegurança, medo e pura falta de vontade em contribuir para a discussão sem que haja qualquer interesse individual, isto também deve ser levado em conta quando pensamos na falta de reação às postagens nestes ambientes. Resumindo, o que se posta em um ambiente como este do Facebook, dificilmente tem-se como controlar o alcance em termos de informação e conhecimento, o que conseguimos aferir de fato, é que a configuração de um ambiente como este, cria laços de pertença a partir de atos comunicativos aos quais os sujeitos desenvolvem trocas significantes que, por sua vez, acabam por criar uma nova dimensão para a prática educativa. Neste termos, não podemos pensar o ato de comunicação como um simples processo de transferência de informações, podendo estas percorrer canais de recepção passivos, mesmo quando tais receptores não têm uma reação visível. De outro modo, também não reduzimos os processos de interação nesses ambientes a uma prática que se limita à troca de significados intencionalmente definidos. O ato de comunicação supõe uma técnica e mobiliza certas intencionalidades, mas não só isto, ele existe também como representação, intenção, posição e relação com o mundo. No caso dos processos de interação nas redes sociais, temos que levar em conta que os sujeitos envolvidos na rede fazem parte de outras redes (virtuais ou não), que por sua vez têm interesses motivacionais diversos.

Apesar da existência de momentos de interação puramente reativa, são os diálogos, as conversações, que predominam nos grupos analisados. Assim, entendemos que o ato de conversar, assim como afirmam Maturana e Varela (1995) constitui uma oportunidade para que as emoções de cada interlocutor se reorganizem promovendo o entrelaçamento do emocional com o racional. Neste termos, a importância de espaços de sociabilidade como estes, faz emergir a importância do coletivo que tem como matéria prima para sua união e sentimento de pertencimento, os atos de conversação, que podem se transmutar em aprender.

Ampliar os espaços de conversação para além do ambiente da sala de aula convencional, neste caso, pode constituir-se em uma rede contínua de gestos conversacionais que comporta dinâmicas de aprendizagem que ao nosso ver, podem favorecer a educação. Tal conjuntura apoiada na proposta de tribos, configuram um espaço alternativo para vivencia de experiências comunitárias no cotidiano, com o apoio da partilha de hábitos, de ideal de uma ideologia. Estas vivencias a partir do momento que se dá nos espaços de interação criados com finalidades acadêmicas, como o caso dos grupos analisados, acabam por promover a educação a partir da lógica do compartilhamento, da conversação, da interação, com base nos sentimentos e projetos de curso prazo. Desta forma, o aprender de forma individualista parece dar espaço para uma aprendizagem baseada na interatividade, uma vez que o sentimento de pertença no grupo cria uma identidade comum, bem como novas possibilidades de aprendizagens coletivas no espaço virtual. Ao incentivar e manter um grupo ativo no Facebook, o docente contribui também para que as pessoas sintam-se coletivamente imbricadas numa rede de cooperação, ligados pela "cultura do sentimento" (Maffesolli, 2006) cujo cimento social é a sociabilidade que une seus integrantes em uma mesma atmosfera de interesses, objetivos, subjetividades e aprendizagens.

Diante do exposto, podemos afirmar também que o Facebook é um dispositivo que favorece a aprendizagem cooperativa e colaborativa, pois ao unir discentes em torno de ideais comuns por meio da cultura do sentimento acaba instituindo esta nova forma de organização da aprendizagem, chamando a participação do aluno na construção do seu próprio saber. É o próprio aluno que cria, modifica, constrói, aumenta, reconstrói, mixa e assim torna-se elemento central nesta dinâmica de construção da inteligência coletiva (Lévy, 2004) por meio da estrutura rizomática da rede, em uma dinâmica não linear de construção e aquisição de saber.

A metáfora do rizoma, inclusive, pode ser usada não só para entender a dinâmica da rede, mas a própria plasticidade e fluidez das redes constroem dinâmicas de conhecimento mais interativas e reconstrutivas. É o que pode ser visualizado com a dinâmica do hipertexto, a própria organização e produção de significados, no hipertexto, marcam uma ruptura em relação à forma de organização do conhecimento de forma linear. O hipertexto desmaterializa as formas simbólicas e rompe com a lógica linear entre os significados. O *link*, elemento presente em todas as postagens aqui recortadas, faz uma ligação entre enunciados, arquivos, e os mais diversos nós tornando o ciberespaço um ambiente inesgotável de possibilidades.

É neste contexto que não só discentes têm seus percursos reeditados, mas os docentes acabam sendo conduzidos a manter uma constante formação, inclusive tecnológica, considerando sempre a complexidade no âmbito das relações acadêmicas. Ser professor na atualidade, assim, é se manter aberto as possibilidades, é deixar-se emergir por meio da interface afetiva se colocando como promotor, gerador e instituidor de vínculos e associações, e também, primordialmente, de sensibilidades.

Por fim, ao analisar como as práticas de sociabilidade emergentes no Facebook, contribuem para a geração de novas rotas de aprendizagem e conhecimento foi possível chegar a algumas proposições fundamentais que direcionam o entendimento das suas possibilidades: os próprios docentes inquiridos, já fazem parte de uma geração que viveu e vive, uma relação muito próxima com outras fontes de saber, em princípio, não legítimas, mas hoje já aceitas nos bancos das academias, isto indica que o surgimento da internet por si só, interfere na acessibilidade, produção e reconstrução de conhecimentos, reconfigurando o processo de aprendizagem na sociedade contemporânea; o Facebook, especificamente o recurso dos grupos, já é utilizado como apoio ao ensino presencial, nestes termos, tais espaços se situam como ambientes de práticas de sociabilidade que favorecem a aquisição de saber para além dos ambientes acadêmicos formais; o Facebook já possui uma relação muito próxima com o ambiente de trabalho docente, uma vez que é um dos principais recursos para integração de alunos, professores e instituição; um dos principais usos do Facebook se dá como repositório de material, como ambiente de interação, como mural de recados, como ambientes de colaboração e compartilhamento de conteúdos; para os docentes o Facebook é uma ferramenta já atrelada às suas práticas educativas; os grupos formados com fins acadêmicos no Facebook, contribui para o sentimento de coletividade e pertencimento; o Facebook é um instrumento cooperativo que permite a criação de um contexto que potencializa a aprendizagem colaborativa; o Facebook ao ampliar os espaços de conversação para além do ambiente da sala de aula convencional contribui para emergência de novas relações de aprendizagem.

A partir do exposto, acreditamos que as hipóteses que nortearam este estudo foram confirmadas, uma vez que pontuamos como a internet e as redes sociais, para além de um ambiente de sociabilidade, também se mostram como espaço de organização, de informação, de conhecimento, que favorecem a educação. Tal circunstância é beneficiada pela arquitetura rizomática das redes, estrutura que coloca cada usuário como consumidor e potencial transmissor de informação, conhecimento e cultura, favorecendo a aprendizagem cooperativa

e colaborativa. Por fim, compreendemos o Facebook como um dispositivo que reconfigura as formas de estar junto, ao tempo em que influência a maneira de se consumir, construir e distribuir saberes.

Perante as discussões e os resultados apresentados, não temos dúvidas em relação a tríade Facebook/sociabilidade/educação, uma vez que tal ambiente pode fomentar o pensar, o agir, o criar, o intervir e o interagir, potencializando a aprendizagem como um todo. A integração do Facebook nas práticas educativas do ensino superior, afirma-se, pois como oportunidade de fala que alimenta o processo educativo.

Como sugestões de pesquisas futuras, acreditamos que podemos nos debruçar sobre algumas questões, tais como: quais competências podemos desenvolver a partir das redes sociais online? O Facebook pode, de fato, ocupar um espaço na educação? Qual modelo e quais estratégias podem ser aplicadas a partir ferramenta? O que podemos fazer com o Facebook para potencializar o processo educativo? Qual o papel do aluno e do professor nesses espaços? Como podemos integrar o Facebook nas práticas docentes e discentes?

Bibliografia

Agência Câmara de Notícias (2015), *Proposta proíbe uso de celular e tablet em sala de aula*, disponível em http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/484982-PROPOSTA-PROIBE-USO-DE-CELULAR-E-TABLET-EM-SALA-DE-AULA.html (consultado em 22 de julho de 2015)

Agudo Guevara, Alvaro (2000), "Etica en la Sociedad de la Informacion: reflexiones desde America Latinan e el Caribe". *Seminario Infoetica*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 1-46.

Almeida, Reginaldo (2004), *Sociedade Bit: da Sociedade da Informação à Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Fomento.

Amante, Lúcia, (2014). "Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação". *In* Porto, Cristiane & Santos, Edméa (Org.). *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande: EDUEPB: p. 27-46.

Assmann, Hugo (1998), *Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Assmann, Hugo (org.) (2005), *Redes digitais e metamorfoses do aprender*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Assmann, Hugo; Sung, Jung Mo (2000), *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Bardin, Laurence (2011), *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Bartolomé, A. (2000). Informar y comunicar en los procesos educativos del siglo XXI. In *XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid/Espanha: Sociedad Española de Pedagogía, 1-26.

Behrens, Marilda Aparecida (2005). "Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente". In: Moran, José Manuel; Masetto, Marcos Tarciso; Behrens, Marilda Aparecida, *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 12 e.d.. São Paulo: Papirus, 67-132.

Bell, D. (1974), *The coming of the post industrial society: a venture in social forecasting*. Nova York/EUA: Basic Books.

Bessa, Nuno; Fontaine, Anne Marie (2002), "A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica". *Revista Educação, Sociedade e Culturas*. nº 18: 123-147.

Blázquez Entonado, Florentino (2001), "La sociedad de la información y de la comunicación: reflexiones desde la educación". In Blázquez Entonado, Florentino (Coord). *Sociedad de la información y educación*. Mérida/Espanha: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, 13-30.

Bolter, Jay David; Grusin, Richard (1999), *Remediation: understanding new media*. Cambrigde: MIT Press.

Boni, Valdete; Quaresma, Sílvia Jurema (2005), "Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais", *Revista Em Tese* (UFSC/SP), Vol. 2 nº 1 (3): p. 68-80.

Both, Elizabeth (1976), *Família e rede social*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Bouyer, Gilbert Cardoso (2008), "A abordagem da 'mente incorporada' na atividade de trabalho", *Revista Ciências & Cognição,* Vol 13 (3): 172-186.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007), "Social network sites: Definition, history, and scholarship", *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1): 210-230

Boyd, Danah (2007), "Why youth heart social network sites: the role of networked publics in teenage social life". *MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume* (ed. David Buckingham) Cambridge, MA: MIT Press.

Braga, José Luiz (2001), "Interação & recepção". *In* Fausto Neto, Antônio; Hohlfeldt, Antônio; Prado, José Luiz Aidar Prado; Porto, Sérgio Dayrell Porto. *Interação e sentidos no ciberespaço na sociedade (*org.*).* Porto Alegre: EDIPUCRS: p. 109-136.

Briggs, Asa & Burker, Peter (2004), *Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Britto Júnior, Álvaro Francisco de; Feres Júnior, Nazir (2011), "A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos". *In Revista Evidência* (Uniaraxá/MG), v. 7, nº 7: p. 237-250.

Canevacci, Massimo (2005), *Culturas extrema: Mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: DP&A.

Cardoso, Fernando Henrique; Ianne, Octávio (Org.) (1983), *Homem e sociedade; leituras básicas de sociologia geral*. 13 ed., São Paulo: Ed. Nacional.

Cardoso, Gustavo (2007), *A mídia na sociedade em rede*. Rio de Janeiro/RJ: FGV.

Castells, Manuel & Cardoso, Ricardo (Org.) (2006). *A Sociedade em rede: do conhecimento à Acção Política*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

Castells, Manuel (1999), *A sociedade em rede; a era da informação – economia, sociedade e cultura*. v. 1 São Paulo: Paz e Terra.

Castells, Manuel (2003a), *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar.

Castells, Manuel (2003b), "Internet e sociedade em rede". Moraes, Denis de (Org.), *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 255-287.

Castells, Manuel (2011). *A sociedade em rede; a era da informação – economia, sociedade e cultura*. v. 1. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra.

Castells, Manuel (2013), *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar.

Combès, Yolande & Kocergin, Sofia (2009), "A intermediação na internet: um objeto de questionamento para as indústrias culturais". *Revista Líbero*, São Paulo. v. 12, n. 23, p. 43-52.

Comissão Européia (1997), *Construir a Sociedade Européia da Informação para todos - Relatório Final do Grupo de Peritos de Alto Nível*. Luxemburgo: Serviços das Publicações Oficiais da Comissão Européia.

Corrêa, Elizabeth Saad & Corrêa, Hamilton Luís (2008), "Convergência de mídias: primeiras contribuições para um modelo epistemológico e definição de metodologias de pesquisa". *Revista Verso e Reverso*. v. 22, n. 50: s.p.

Costella, Antonio F. (2002), *Comunicação do grito ao satélite*. Campos do Jordão, SP: Editora Mantiqueira.

Cunha, Paulo (2003), "Espaço tecnológico e espaço comunicacional: ciberespaço, novas centralidades, novas periferias". In: Lemos, André & Cunha, Paulo (Orgs.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 197-211.

Degenne, Alain & Forsé, Michel (1999), *Introducing Social Networks*. London: Sage.

Deleuze, Gilles & Guattari, Félix, (1995), *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deleuze, Gilles e Guattari, Félix, (1996), *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deleuze, Guilles (s.d.), *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.

Demo, Pedro (2000), Ed*ucação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Demo, Pedro (2002), *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas.

Diário de Pernambuco (2015), *Lei estadual proíbe uso de celular na escola*, disponível em http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2015/05/26/interna_vidaurbana,578225/lei-estadual-proibe-uso-de-celular-na-escola.shtml (consultado em 22 de julho de 2015).

Dizard Jr., Wilson (1998), *A nova mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Drucker, P. (1969), *The Age of discontinuities*. Londres: Transaction Publications.

Duarte, Jorge & Barros, Antônio (2011), *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.* São Paulo: Atlas.

Durkheim, Émile (1978), *Durkheim: os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.

Eco, Umberto (1993), *Apocalípticos e integrados*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva.

Escola, Joaquim (2007). "A fractura digital em Portugal". *In* Cid Fernández, Xosé Manuel; Rodríguez Rodriguez, Jésus (Coord.), *A fenda dixital e súas implicacións educativas.* Santiago de Compostela/Espanha: Nova Escola Galega, 95-110.

Facebook (2005), *Quais são as opções de privacidade dos grupos?* [Tabela], disponível em https://www.facebook.com/help/220336891328465 (consultado em 15 de novembro de 2015).

Fausto Neto, Antônio & Pinto, Milton José (Orgs.) (1996), *O indivíduo e as mídias: ensaios sobre comunicação, política, arte e sociedade no mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda.

Fernandes, Ricardo & Gama, Rui (2011), "Sociedade do conhecimento e territórios inteligentes: o sistema de conhecimento de Coimbra". *In* Gil, Anabela & Cachinho, Herculano (org.), *O processo de bolonha e as reformas curriculares da geografia em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ferreira, Giovandro Marcos (2001), "As origens recentes: os meios de comunicação pelo viés do paradigma da sociedade de massa". *In* Hohlfeldt, Antônio; Martino, Luiz C.; França, Vera Veiga (Orgs.). *Teorias da comunicação: conceitos e tendências*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 99-116.

Fidler, Roger (1997), *Mediamorfosis: compreender los nuevos médios*. Buenos Aires: Garnica.

Flick, Uwe (2009), *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.

Fragoso, Suely; Recuero, Raquel; Amaral, Adriana (2013), *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina.

France Presse (2011), *Número de usuários de internet no mundo alcança os 2 bilhões*, disponível em http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2011/01/numero-de-usuarios-de-internet-no-mundo-alcanca-os-2-bilhoes.html (consultado em 24 de abril de 2014).

Franco, Augusto de (2009a), *Netweaving*, disponível em http://www.slideshare.net/pastelero/netweaving-augusto-de-franco (consultado em 28 de janeiro de 2013).

Franco, Augusto de (2009b), *O poder nas redes sociais*, disponível em http://www.slideshare.net/augustodefranco/o-poder-nas-redes-sociais-2a-versao (consultado em 28 de janeiro de 2013).

Franco, Augusto de (2009c), *Redes sociais: você pode fazer*, disponível em http://www.slideshare.net/augustodefranco/redes-sociais-voc-pode-fazer?from=embed (consultado em 28 de janeiro de 2013).

Freire, Maximina Maria (2009). "Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando..." *In* Soto, Ucy; Mayrink, Mônica Ferreira; Gregolin, Isadora Valencise (Org). *Linguagem, educação e virtualidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 13-28.

Gaskell, George (2002), "Entrevistas individuais e grupais". *In* Bauer, Martin W.; Gaskell, George (Org.) (2002), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis/RJ: Vozes, 64-89.

Gil, Antônio Carlos (2002), *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gil, Antonio Carlos (2008), *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.

Goffman, Erving (1985). *A representação do eu na vida cotidiana*. 3 ed. Petrópolis: Vozes.

Hargreaves, Andy (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto/Portugal, Porto Editora.

Hoppen, N.; Lapointe, L.; Moreau, E. (1996). Um guia para avaliação de artigos de pesquisa em sistemas de informação. *In Revista eletrônica de administração*. (Porto Alegre/MG). Vol. 2 nº 2: p. 01-34.

Ianni, Octavio (2000), *Enigmas da modernidade-mundo.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Internet World Stats. (2015), *Internet usage statistics: The internet big picture – World internet users and 2015 population stats – World internet usage and population statistics* [Tabela], disponível em http://www.internetworldstats.com/stats.htm (consultado em 26 de outubro de 2015)

Internet World Stats. (2015), *Internet Usage, Facebook Subscribers and Population Statistics for all the Americas World Region Countries – June 30, 2014* [Tabela], disponível em http://www.internetworldstats.com/stats2.htm#americas (consultado em 26 de outubro de 2015).

Ivic, Ivan (2010), *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (Coleção Educadores)

Jenkins, Henry (2008), *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.

Kauark, Fabiana; Manhães, Fernanda Castro e Medeiros, Carlos Henrique (2010), *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.

Kauark, Fabiana; Manhães, Fernanda Castro e Medeiros, Carlos Henrique (2010), *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.

Lacnic (2013), *Relatório anual 2013*, disponível em http://www.lacnic.net/documents/10834/1577043/lacnic-reporte-anual-13_pt.pdf (consultado em 11 de agosto de 2014)

Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade (2003), *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

Laville, Christian e Dionne, Jean (1999), *A construção do saber*. Belo Horizonte, UFMG.

Lemos, André & Cunha, Paulo (2003), *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina.

Lemos, André & Josgrilberg, Fábio (org.), *Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2009.

Lemos, André (2003), "Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época". In: Lemos, André & Cunha, Paulo (Orgs.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 11-23.

Lemos, André (2004), *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina.

Lemos, André (2009), "Infraestrutura para a cultura digital". *In* Savazoni, Rodrigo; Cohn, Sergio (Org.), *Cultura digital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 135-149.

Lemos, Ronaldo (2009), *Desconectar é preciso: as demandas virtuais são ilimitadas e nossa capacidade de atendê-las é meramente humana*, disponível em http://revistatrip.uol.com.br/revista/181/colunas/desconectar-e-preciso.html. (consultado em 15 de outubro de 2015)

Lévy, Pierre (1998), *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34.

Lévy, Pierre (1999), *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Lévy, Pierre (2003), *Cibercultura*. 2.ed. São Paulo: Editora 34.

Lévy, Pierre (2004), *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Lévy, Pierre (2011), *O que é virtual?* 2 ed. São Paulo: Ed. 34.

Lima, Verônica Almeida de Oliveira (2007), *As novas formas de socialidades na internet: o caso do canal de IRC Campina Grande*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, Campina Grande: UFPB.

Lopes, Rosana Pereira (2005), "Um novo professor; novas funções e novas metáforas". *In* Assmann, Hugo (org.), *Redes digitais e metamorfoses do aprender*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Machado, Arlindo (1990), *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

Machado, Nilson José (1995), *Epistemologia e didática, as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez.

Maffesoli, Michel (1987), *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

Maffesoli, Michel (1995), *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Maffesoli, Michel (2006), *O tempo das tribos*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forence universitária.

Maffesoli, Michel (2009), *O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade*. Porto Alegre: Sulina.

Mamede-Neves, Maria Aparecida Campos; Duarte, Rosália (2008), "O Contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola". *Educação & Sociedade*, Vol. 29 (104): p. 769-789.

Marcondes Filho, Ciro (Coord.) (1996), *Pensar pulsar: cultura comunicacional, tecnologias, velocidade*. São Paulo: Edições NTC.

Marques, Célio Gonçalo (2008), "Ferramentas Google: Page Creator, Docs e Calendar". *In* Carvalho, Ana Amélia A. (org.), *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para professores*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 83-103.

Martin, Willian J. *La indústria de la información*. Santiago: Cepal/Clades, 1995.

Martín-Barbero, Jésus (2003), "Globalização comunicacional e transformação cultural". *In* Moraes, Dênis de (Org.), *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 57-86.

Martínez Méndez, Raquel (2004), *Extremadura combate la brecha digital*, disponível em http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?idioma=pt&id=313&grup=87 (consultado em 25 de abril de 2014).

Maturana, Humberto (1998a), *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG.

Maturana, Humberto (1998b), *Ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

Maturana, Humberto (1999), *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG.

Maturana, Humberto e Varela, Francisco (1995), *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Campina/São Paulo: Editorial Psy II.

Maturana, Humberto e Varela, Francisco (1998), *De máquinas y seres vivos: autopoiesis – la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editora Universitária.

Maturana, Humberto e Varela, Francisco (2001), *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena.

McLuhan, Marshall (1972), *A galáxia de Gutenberg; a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP.

McLuhan, Marshall (2006), *Os meios de comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Cultrix.

Melo, José Marques de; Tarsitano, Paulo Rogério; Gobbi, Maria Cristina; Sathler, Luciano (Orgs) (2005), *Sociedade do conhecimento: aportes latino-americanos*. São Bernardo do Campo, São Paulo, UMESP: Cátedra Unesco para o desenvolvimento regional.

Mirando, Luísa; Morais, Carlos; Alves, Paulo; Dias, Paulo (2011), "Redes sociais na aprendizagem". *In* Barros, Daniela Melaré Vieira; Neves, Claudia; Seabra, Filipa Barreto de; Moreira, José António Marques; Henriques, Susana (ed.s.), *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa: s.n. s.p.

Monreal, Maria José Bueno (1996), "Influencia y repercusión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la educación". *Bordón Revista de Pedagogía* (Sociedad Española de Pedagogía), v. 48, nº 3: 347-354.

Moreira, José Antônio; Januário, Susana (2014). "Redes sociais e educação: reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem". *In*: Porto, Cristiane; Santos, Edmea (orgs.). *Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande/PB: EDUEPB, 67-84.

Morin, Edgar (1999), *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina.

Morin, Edgar (2006), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

Morin, Edgar (2006), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: Unesco.

Morin, Edgard; Ciurana, Emilio-Roger; Motta, Raúl (2003), *Educar na era planetária: pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez.

Negroponte, Nicholas (1995), *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

OCDE (s.d.), *OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*, disponível em http://educacaosec21.org.br/quem-somos/ocde/ (consultado em 26 de janeiro de 2015).

Palácios, Marcos (1996), "Cotidiano e sociabilidade no ciberespaço: apontamentos para discussão". *In* Fausto Neto, Antônio; Pinto, M. J. (1996). *O indivíduo e as mídias: ensaios sobre a comunicação, política, arte e sociedade no mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Diadorim/Compós.

Palfrey, John & Gasser, Urs (2011), *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.

Pellanda, Eduardo Campos (2009), "Comunicação móvel no contexto brasileiro". *In* Lemos, André; Josgrilberg, Fábio. (org), *Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 11-18.

Pellanda, Nize Maria Campos & Pellanda, Eduardo Campos (ed.s) (2000), *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Pellanda, Nize Maria Campos; Schlünzen, Elisa Tomoe Moriya; Schlünzen Junior, Klaus (ed.s) (2005), *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A.

Penteado, Heloisa Dupas (1998), "Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes". In: Penteado, Heloisa Dupas. (Org.). *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 13-21.

Pereira, Vinícius Andrade (2003), "Entendendo os meios: as extensões de McLuhan". In: Lemos, André & Cunha, Paulo (Orgs.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 90-112.

Piaget, Jean (1999), *Seis estudos de Psicologia*. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Polizelli, Demerval L. & Ozaki, Adalton M. (Orgs.) (2008), *Sociedade da informação: os desafios da era da colaboração e da gestão do conhecimento*. São Paulo, Saraiva.

Pool, Ithiel de Sola (1983), *Technologies of freedom*. Cambridge, Massachusetts, Londres: Harvard UniversityPress.

Prado, Adriana (2010), *Zygmunt Bauman: vivemos tempos líquidos, nada é para durar*, disponível em http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR (consultado em 14 de outubro de 2015)

Prensky, Marc (2001), "Digital Natives Digital Immigrants". *In On the Horizon* (NCB University Press), Vol. 9 (5): 01-06.

Primo, Alex (2000), "Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo". *Revista da Famecos*, n. 12, 81-92.

Primo, Alex (2011), *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina.

Primo, Alex Fernando Teixeira (2003), *Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional*. Tese de Doutorado. Rio Grande do Sul: UFRGS.

Primo, Alex. (2003), "Quão interativo é o hipertexto?: Da interface potencial à escrita coletiva". *Fronteiras: Estudos Midiáticos*, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 125-142.

Prodanov, Cleber Cristiano & Freitas, Ernani Cesar de (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale.

Recuero, Raquel (2009), *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina.

Recuero, Raquel (2014), *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina.

Rosa, Gabriel Artur Marra & Santos, Benedito Rodrigues do (2013), *Facebook e as nossas identidades virtuais*. Brasília: Thesauros.

Salaverria, Ramon & Avilés, José Alberto Garcia (2008), "La convergência tecnológica em los médios de comunicación: retos para el periodismo". *Tripodos*, Espanha, n. 23, 31-47.

Sampieri, R.; Collado, C.; Lucio, P. (1991), *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill, 1991.

Santaella, Lúcia (2000), *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento.

Santaella, Lucia (2005), *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: Paulus.

Santaella, Lucia (2007), *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus.

Santana, Marco Aurélio; Ramalho, José Ricardo (2004), *Sociologia do trabalho no mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Simmel, George (1983). *Sociologia*. São Paulo: Ática.

Simondon, Gilbert (1969), *Du mode d'existence des objets techniques*. França: Aubier.

Soares, Magda (2002), "Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura". *In Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160.

Sodré, Muniz (2002), *Antropológica do espelho; uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Techtudo (2012), *História das redes sociais: do tímido ClassMates até o boom do Facebook*, disponível em http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/07/historia-das-redes-sociais.html (consultado em 26 de janeiro de 2015).

TechTudo (2015), *Facebook revela total de usuários de WhatsApp, Instagram, vídeos e mais*, disponível em http://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2015/04/facebook-revela-total-de-usuarios-de-whatsapp-instagram-videos-e-mais.html (consultado em 16 de novembro de 2015).

Thompson, John B. (1998), *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. 4 ed. Petrópolis/RJ.

Torres, Patrícia Lupion (2014), "Aprendizagem colaborativa: teoria e prática". *In* Torres, Patrícia Lupion (Org.). *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: SENAR – PR: 61-93.

Torres, Patrícia Lupion (Org.) (2014), *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: SENAR – PR.

Torres, Patrícia Lupion; Alcantara, Paulo R. & Irala, Esrom Adriano Freitas (2004), "Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem". *In Revista Diálogo Educacional*, Vol. 4 (13): 129-145.

Tozoni-Reis, Marília Freitas de Campos (2010), "A pesquisa e a produção de conhecimentos". In: Pinho, S. Z. (Org.). *Cadernos de formação: Formação de professores-educação, cultura e desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 111-148.

Triviños, Augusto (2010), Int*rodução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas.

Triviños, Augusto Nibaldo Silva (1987), *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Troncarelli, Marcella Zampoli; Faria, Adriano Antônio (2014). "A aprendizagem colaborativa para a interdependência positiva no processo ensino-aprendizagem em cursos universitários". *In Revista Educação* (UFSM); Vol 39 (2): 427-444.

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2014). *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel*. Brasília: Unesco.

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1996), *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.

Unesco – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris/França: Edições Unesco.

Valentini, Carla Beatris & Fagundes, Léa da Cruz (2010). "Comunidade de aprendizagem: a constituição de redes sociocognitivas e autopoiéticas em ambiente virtual". Valentini, Carla Beatris & Soares, Eliana Maria do Sacramento (ed.s.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul, RS: Educs, 33-44.

Varela, Francisco J; Thompson, Evan; Rosch, Eleanor (1993). *The embodied mind: cognitive sciense and human experience*. Massachusetts: MIT Press.

Veja (2012), *América Latina é a região onde mais cresce o acesso à internet*, disponível em http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/america-latina-e-a-regiao-onde-mais-cresce-o-acesso-a-internet (consultado em 07 de agosto de 2014)

Vygotsky, Lev Semenovich (1991a), *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, Lev Semenovich (2001a), *Obras escogidas II*. Madrid: Visor.

Vygotsky, Lev Semenovich (2001b), *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, Lev Semenovich (2001c), *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Ridendo Castigat Mores.

Vygotsky, Lev Semenovich et al (1991b), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone.

Weber, Max (1987). *Conceitos básicos de sociologia*. São Paulo: Editora Moraes.

Worldometers (2014), *Sociedade e mídia*, disponível em http://www.worldometers.info/br/ (consultado em 24 de abril de 2014).

Anexo A:

Questionário 01 para docente

Olá, muito prazer!

Meu nome é **Verônica Almeida de Oliveira Lima**, sou aluna do doutorado em Ciências da Educação, do Departamento de Educação e Psicologia, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, em Portugal.

Minha tese tem como título "**A perspectiva de uma educaç**

ão plural via redes sociais: trilhas e acessos para a aprendizagem e o conhecimento", é orientada pelos professores Joaquim José Jacinto Escola (UTAD) e Robéria Nádia Araújo Nascimento (UEPB – Universidade Estadual da Paraíba). Buscamos analisar se (e como) as novas formas de sociabilidade instauradas a partir das redes sociais virtuais, instauram novas possibilidades de aprendizagem e, consequentemente, conhecimento.

Para realizar esta pesquisa preciso que você me ajude respondendo este questionário. Ele é o primeiro de dois que pretendo aplicar. Apenas neste solicito identificação, pois o envio do segundo questionário irá depender dos perfis encontrados nesta primeira sondagem.

Sua participação é extremamente importante para que esta pesquisa tenha continuidade e atinja os objetivos traçados.

Desde já agradeço sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Verônica Almeida de Oliveira Lima
Doutoranda em Ciências da Educação - UTAD

Questionário 1 para docente

Perfil dos respondentes: professores do quadro efetivo dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

1. Qual o seu nome?

2. É professor do quadro efetivo?

   ( ) Sim ( ) Não

3. Está ministrando uma ou mais disciplinas, no curso de Jornalismo, no semestre letivo 2015.1?

   ( ) Sim ( ) Não

4. Possui perfil em alguma (s) rede social online?

   ( ) Sim ( ) Não

5. Possui perfil na rede social Facebook?

   ( ) Sim ( ) Não

6. Possui contato de alunos na sua rede social do Facebook?

   ( ) Sim ( ) Não

7. Realiza algum tipo de interação com seus alunos via Facebook

   ( ) Sim ( ) Não

8. Qual o seu e-mail?

Anexo B:

Questionário 02 para docente

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD
Doutorado em Ciências da Educação

Olá, muito prazer!

Se você está respondendo este questionário é porque sua ajuda é de valiosa importância para encaminhamento da pesquisa de tese em Ciências da Educação, intitulada "**A perspectiva de uma educação plural via redes sociais: trilhas e acessos para a aprendizagem e o conhecimento**". Este trabalho vem sendo realizado por mim **Verônica Almeida de Oliveira Lima** e orientado pelos professores Joaquim José Jacinto Escola (UTAD) e Robéria Nádia Araújo Nascimento (UEPB – Universidade Estadual da Paraíba).
Informo que todas as informações encaminhadas, assim como os nomes dos respondentes, serão guardados sob o mais absoluto sigilo e, quando utilizadas, feita com uso de pseudônimos.

Atenciosamente,

Verônica Almeida de Oliveira Lima
Doutoranda em Ciências da Educação - UTAD

Questionário para docente

Perfil dos respondentes: professores do quadro efetivo dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

1. Sexo:

( ) Masculino ( ) Feminino

2. Idade:

_____

3. Último grau concluído:

( ) Graduação

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

4. Há quanto tempo exerce à docência no ensino superior?

_____

5. Com que frequência acessa à internet?

( ) Diariamente

( ) Dois ou três dias na semana

( ) Aos finais de semana

( ) Raramente

( ) Nunca

6. Se respondeu **nunca ou raramente**, indique qual a razão.

( ) Falta de tempo

( ) Não tem internet em casa

( ) Não tem acesso na universidade

( ) Não tem interesse por essa forma de acesso à informação

( ) Outro _____

7. Liste de 1 a 5, de acordo com a frequência de uso, as ferramentas ou serviços de comunicação entre pessoas, que mais utiliza na internet? (1 para a que usa mais até a 5, que considera que usa menos).

( ) E-mail

( ) Redes sociais – Facebook, Twitter, Instagram, Baboo etc.

( ) Chats (salas de bate-papo)

( ) Fóruns, grupos ou listas de discussão

( ) Skype, Voip (telefonia via internet) e similares.

8. Possui perfil na rede social Facebook?

( ) Sim ( ) Não

9. Tem perfil em outras redes sociais?

( ) Sim ( ) Não

10. Diga em quais outras redes sociais possui perfil. **(Pode marcar mais de uma.)**

( ) You Tube

( ) Twitter

( ) Instagran

( ) Baboo

( ) Google+

( ) Outras _____

11. Possui contato de alunos no Facebook?

( ) Sim ( ) Não

12. Sempre se comunica com os alunos via Facebook?

( ) Sim ( ) Não

13. Se respondeu **sim**, qual o recurso que mais utiliza para se comunicar via Facebook com seus alunos?

( ) Mensagem privada

( ) Mensagem ou conteúdo compartilhado em grupos

( ) Mensagem ou conteúdo compartilhado pelo seu perfil

( ) Comentários em postagens

( ) Outro

14. Você acha que o Facebook facilitou de algum modo seu contato com os alunos?

( ) Sim ( ) Não

15. Está inserido em algum **grupo** ou **curtiu páginas** criadas a partir da **universidade** que trabalha?

( ) Sim ( ) Não

16. Já criou grupo ou página no Facebook, **exclusivamente**, para as suas disciplinas?

( ) Sim ( ) Não

17. Você já fez contato **com fins acadêmicos** com alunos no Facebook?

( ) Sim ( ) Não

18. Se respondeu **sim**, que tipo de atividade acadêmica já realizou via Facebook? **(Pode marcar mais de uma)**

( ) Tirou dúvidas

( ) Orientou TCC

( ) Compartilhou material de aula (Texto, apostila, atividades, material complementar, etc.)

( ) Emitiu avisos

( ) Outro

19. Você acha que as informações que troca com os alunos no Facebook favorece de alguma forma a(s) disciplina(s) que leciona?

( ) Sim ( ) Não

20. Você acha que o Facebook pode contribuir para aprendizagem dos alunos perante suas disciplinas?

( ) Sim ( ) Não

21. Se respondeu sim, de que forma você acha que ele interfere?

( ) A partir da facilidade do contato com o professor

( ) A partir da facilidade do contato entre os alunos

( ) A partir do acesso e compartilhamento de material complementar

( ) Outro

22. Marque com um X a alternativa que corresponde a sua opinião. Você acredita que, no âmbito das relações acadêmicas, a interação entre alunos e professores no Facebook, podem:

	SIM	NÃO
Promover a aprendizagem		
Fomentar a partilha de conhecimento		
Promover um maior envolvimento no processo educativo		
Promover a reflexão crítica e a criação de novas ideias		
Estimular a motivação e o interesse		

Anexo C:
Roteiro de entrevista para docentes

Roteiro de entrevista com docentes

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino	Idade:
Instituição que está vinculado como professor (a):	
Curso que está vinculado (a):	
Último grau concluído: ( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado	
Há quanto tempo exerce à docência no ensino superior?	

1. Quem lhe apresentou o**u como você descobriu o uso da i**nternet?
2. Quando isso aconteceu e por qual motivo?
3. Você chegou a usar o ciberespaço e as redes sociais para realizar alguma pesquisa sua? Tem alguma reflexão, em forma de paper, trabalhos de conclusão de curso etc que toquem na questão das redes sociais?
4. **Com que frequência acessa à i**nternet?
5. Quais as ferramentas ou serviços de comunicação entre pessoas, que mais utiliza na internet?
6. Qual a sua opinião sobre os usos das redes sociais no âmbito acadêmico?
7. Porque criou perfil no Facebook?
8. Tem perfil em outras redes sociais? Quais?
9. Está inserido em algum grupo ou curtiu páginas criadas a partir da universidade em que trabalha? a. Qual a intenção no acompanhamento destas páginas?
10. Possui contato de alunos no Facebook?
11. Você interage com seus alunos via Facebook?
12. Que tipo de informações você compartilha com seus alunos via Facebook?
13. Que tipo de interação suas postagens geram dentro da própria rede social?
14. Você gosta de interagir com os alunos via redes sociais? Porque?

15. Enumere de 1 (que usa mais) a 5 (que usa menos) os recursos que utiliza para interagir via Facebook com seus alunos?

( ) Mensagem privada

( ) Mensagem ou conteúdo compartilhado em grupos

( ) Mensagem ou conteúdo compartilhado pelo seu perfil

( ) Comentários em postagens

( ) Outro

16. Você acha que o Facebook facilitou o contato com os alunos?

17. Você acha que se comunica mais ou menos com seus alunos após o Facebook?

a. Se respondeu sim, fale se este aumento é positivo do ponto de vista da aprendizagem.

b. Se não, por que essa comunicação não se estabeleceu?

c. Ainda se não, o que seria necessário fazer para estabelecer com frequência essa interação?

18. Já criou grupo ou página no Facebook, exclusivamente, para as suas disciplinas ou outra intenção com fins acadêmicos?

a. Qual o objetivo desta ação?

b. Como foi a experiência?

c. Porque a escolha do Facebook para isto?

19. Você acha que as informações que troca com os alunos no Facebook favorece de alguma forma a(s) disciplina(s) que leciona, assim como outras atividades acadêmicas? Porque?

20. Você acha que o Facebook favorece a aprendizagem dos seus alunos?

a. De que forma você acha isto acontece?

21. Você acha que existe partilha de conhecimento via Facebook? Por quê?

22. Você acredita que a interação via Facebook gera maior envolvimento entre alunos e professores?

a. Se respondeu sim, você acha este envolvimento importante para as atividades acadêmicas? Por quê?

b. Se respondeu não, por quê esse envolvimento não se dá?
23. É possível promover reflexão e gerar novas ideias via Facebook? a. Como isto é possível? b. Se respondeu não, por que não é possível?
24. Você acha que consegue promover motivação e interesse dos seus alunos a partir de postagens no Facebook? Porque?
25. Você acha que as redes sociais vieram pra ficar, ou é mais um "modismo" que logo logo entra em desuso? O que pensa sobre isso?
26. Qual a contribuição das redes sociais na sua prática educativa?