



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO-PPGCOM

BORIS ERNESTO GIL GALEANO

**TECNOLOGIAS E APRENDIZAGENS: Um estudo sobre redes sociais como dispositivos
pedagógicos**

TERESINA
2020

BORIS ERNESTO GIL GALEANO

TECNOLOGIAS E APRENDIZAGENS: Um estudo sobre redes sociais como dispositivos pedagógicos

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa: Mídia e Produção de Subjetividade do Programa de Pós-Graduação em Comunicação – PPGCOM - da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Monalisa Pontes Xavier

TERESINA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

G343t Galeano, Boris Ernesto Gil
Tecnologias e aprendizagens: um estudo sobre redes sociais como dispositivos pedagógicos. / Boris Ernesto Gil Galeno.
135 f
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Tecnologia, Mestrado em Comunicação, Teresina, 2019.
Orientação: "Prof. Dr. Monalisa Pontes Xavier"

1. Aprendizagem. 2. Dispositivos Pedagógicos. 3. Redes Sociais.
4. Tecnologias. I. Título.

CDD 371.3

BORIS ERNESTO GIL GALEANO

**TECNOLOGIAS E APRENDIZAGENS: UM ESTUDO SOBRE AS REDES SOCIAIS
COMO DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Comunicação da Universidade
Federal do Piauí, em cumprimento às exigências para
obtenção do título de Mestre em Comunicação**

Monalisa Pontes Xavier

PROFA. DRA. MONALISA PONTES XAVIER
Presidente

Pablo Severiano Benevides

PROF. DR. PABLO SEVERIANO BENEVIDES
Examinador

Samuel Pires Melo

PROF. DR. SAMUEL PIRES MELO
Examinador

Gustavo Fortes Said

PROF. DR. GUSTAVO FORTES SAID
Examinador

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a duas pessoas que têm marcado minha vida

A Maritza Díaz (in memoriam) por ter sido minha amiga conselheira, fiel, atenciosa e sempre com uma vontade enorme para ajudar aos outros. Seu legado permanece no meu coração.

A minha mãe, deusa dos meus sonhos, suporte da minha vida, mesmo não estando muitas vezes presente sempre foi uma figura fundamental neste trajeto. Você é minha maior inspiração.

AGRADECIMENTOS

Durante estes dois anos de mestrado morando no Brasil tenho muito a agradecer, principalmente porque não apenas finalizo uma etapa da minha vida, mas porque ao longo deste tempo tenho percebido o quanto evolui neste processo não apenas acadêmico, mas também social, porque cresci pessoalmente e, como proponho neste trabalho, os aprendizados vão além da sala de aula, eles nos transformam, dão sentido a nossas vidas, nos humanizam.

Neste processo de (re)construção humana são muitas as pessoas que gostaria de agradecer, mas umas se tornam mais significativas.

Inicialmente a Deus, porque sem ele não estaria aqui realizando este sonho.

Aos meus pais. Sem vocês nada disso seria possível. Esta realização é de vocês. Obrigado por me incentivarem sempre, pelo seu amor, carinho e apoio.

À Maritza Diaz (in memoriam), uma amiga querida, que Deus me proporcionou como uma segunda mãe. Obrigado por ter me inspirado amor e confiança.

À tia Marli, quem foi a primeira pessoa a me receber no Brasil. Obrigado por esse lindo acolhimento e por todos esses ensinamentos que levo comigo.

Aos colegas da turma do mestrado por ter me recebido com a maior disposição e receptividade, O apoio e ajuda tornaram este processo mais leve. Obrigado por essas risadas e entrosamento nesta caminhada.

Aos professores do PPGCOM por ter me proporcionado uma educação de qualidade, nessas trocas possibilitaram que meu universo se expandisse para novas temáticas de interesse.

À minha querida orientadora Monalisa Pontes Xavier, por ter acreditado no meu potencial, pela criticidade e atenção com que direcionou meu trabalho, pelas “cobranças” necessárias que me fizeram pesquisar com maior profundidade. Obrigado por ter me guiado até aqui.

Aos meus amigos estrangeiros que se aventuraram nesta experiência, onde compartilhamos tantos sentimentos bons quanto ruins, mas que nos tornaram fortes.

Aos meus amigos de El Salvador que mesmo estando longe sempre estiveram me apoiando para dar o melhor de mim.

Aos meus familiares pelo carinho e a força que têm proporcionado durante este tempo longe de casa.

À UFPI, minha casa de estudos durante estes anos.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Organização dos Estados Americanos (OEA), por ter me dado a honra de ser um bolsista e por ter vivenciado isto.

Finalmente, ao Brasil, por ter me acolhido como se estivesse em casa, suas pessoas encantadoras, alegres e descontraídas. Vocês são demais, sem dúvida fizeram que cada momento valesse a pena. Minha eterna gratidão a todos.

RESUMO

A utilização das redes sociais tem propiciado significativas mudanças na organização social, não somente no campo das mídias, mas na sociedade como um todo, em suas diversas esferas. Tais mudanças fazem emergir outras configurações de práticas sociais a partir da mediação em processo que produz afetações em diversos campos. A educação, em concreto, através das redes sociais, tem começado a produzir outras formas de aprendizagens, em que as redes sociais além de serem suportes de comunicação adquirem outras funcionalidades e produzem outras inteligibilidades. Dessa forma, as redes sociais transcendem a função de lazer e de sociabilidade para tornarem-se dispositivos pedagógicos. Nesse contexto, este trabalho problematiza a compreensão de usos das redes sociais como dispositivos pedagógicos. Assim, procura centrar-se nas formas como, na atualidade, as redes sociais estão mudando os modos de produção e de circulação social do conhecimento, dando atenção especial às formas que afetam a dinâmica educativa. Para tal, apresenta como objetivo geral compreender de que modos os estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) utilizam as redes sociais como dispositivos pedagógicos. Do ponto de vista metodológico, consiste em uma pesquisa empírica, de abordagem qualitativa. O embasamento teórico, por sua vez, fundamenta-se em Xavier (2014), Fausto Neto (2008) e Braga (2012), que discutem a mediação; Recuero (2009, 2012) e De Haro (2009) que abordam a questão das redes sociais; Agamben (2006), Deleuze (1990, 1995, 2013), Foucault (1983, 1997) quando discutem o conceito de dispositivo; e Fischer (2012) que discorre sobre o termo de dispositivo pedagógico. A parte empírica desta pesquisa foi constituída de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes da Licenciatura em Pedagogia. Além disso, foi feita a observação direta das redes sociais que os entrevistados mencionaram como dispositivos pedagógicos. A análise e a interpretação das informações foram realizadas através da Análise do Discurso de inspiração foucaultiana (1970, 1986). O presente estudo identificou que as redes sociais representam novas possibilidades de aprendizagens, mais voltadas para autonomia dos sujeitos, onde é intensificada a experiência e o cuidado de si. As redes sociais apresentam-se como um universo fragmentado de informações, que respondem aos diversos interesses dos estudantes. Nesse sentido, passam a se configurar como dispositivos pedagógicos na medida que os sujeitos se apropriam da informação que circula nesses espaços virtuais.

Palavras-chave: Aprendizagem. Dispositivos Pedagógicos. Redes Sociais. Tecnologias.

ABSTRACT

The use of social networks has led to significant changes in social organization, not only in the field of media, but in society as a whole, in its various spheres. Such changes emerge other configurations of social practices from the mediatization in process that produces affect in various fields. Education, in particular, through social networks, has begun to produce other forms of learning, in which social networks, besides being communication supports, acquire other functionalities and produce other intelligibilities. Thus, social networks transcend the function of leisure and sociability to become pedagogical devices. In this context, this dissertation problematizes the understanding of uses of social networks as pedagogical devices. Thus, it seeks to focus on the ways in which social networks are currently changing the modes of production and social circulation of knowledge, conferring special attention to the ways that affect the educational dynamics. To this end, this research aims to understand in what ways students majoring in Pedagogy at the Federal University of Piauí (UFPI) use social networks as pedagogical devices. From the methodological point of view, it consists of an empirical study with a qualitative approach. The theoretical basis, in turn, is based on Xavier (2014), Neto (2008), and Braga (2012), who discuss mediatization; Recuero (2009, 2012) and De Haro (2009) address the issue of social networks, Agamben (2006), Deleuze (1990, 1995, 2013), and Foucault (1983, 1997) discuss the concept of the device, and finally, Fischer (2012) discusses the notion of pedagogical devices. The empirical part of this research consisted of semi-structured interviews conducted with undergraduate students in Pedagogy. In addition, the social networks that interviewees mentioned as pedagogical devices were directly observed. The analysis and interpretation of data were performed using Foucauldian-inspired Discourse Analysis (1970, 1986). The present study identified that social networks represent new learning possibilities, but ones focused on the autonomy of the participant, where their experience and self-care are intensified. Social networks are presented as a fragmented universe of information which responds to the diverse interests of students. In this sense, they become pedagogical devices only to the extent that the participants appropriate the information circulating in these virtual spaces.

Keywords: Learning. Pedagogical Devices. Social Networks. Technologies.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---------------------------------------------------------------|---------|
| Figura 1- Temática que aborda a Primeira Guerra Mundial----- | 52 |
| Figura 2- Comparação da informação impressa e multimídia----- | 54 |
| Figura 3- Receita sobre Brigadeiro----- | 57 |
| Figura 4- Temática de nutrição----- | 59 |
| Figura 5- Temática de saúde----- | 60 |
| Figura 6- Exemplo de hipertexto----- | 71 |
| Figura 7- Temática de inglês----- | 71 |
| Figura 8- Receita sobre nutrição----- | 71 |
| Figura 9- Dicas para saber buscar a informação----- | 81 |
| Figura 10- Temática sobre o cuidado da pele----- | 87 |
| Figura 11- Receita sobre como fazer um bolo----- | 100-101 |

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1 CAPÍTULO 1: TECNOLOGIAS E DISPOSITIVOS | 5 |
| 1.1 A sociedade em vias de midiaticização..... | 5 |
| 1.2 Conhecendo os dispositivos | 8 |
| 1.3 Sobre a noção de dispositivo pedagógico e tecnologias da informação e comunicação 10 | |
| 1.4 Excursão conceitual: o que é um dispositivo? | 11 |
| 1.5 Dispositivos pedagógicos | 18 |
| 1.6 As Tecnologias da Informação e Comunicação | 20 |
| 1.7 Tecnologias para Aprendizagem e Conhecimento (TAC)..... | 23 |
| 1.8 Redes Sociais como suporte para a aprendizagem | 25 |
| 2 CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO..... | 28 |
| 2.1 Abordagem da pesquisa | 28 |
| 2.1.1 Caracterização da pesquisa..... | 29 |
| 2.2 Procedimento de análise de dados | 33 |
| 2.3 O discurso em Foucault..... | 36 |
| 2.4 Seleção de materiais para observação..... | 37 |
| 2.5 Aspectos éticos..... | 38 |
| 3 CAPITULO 3: (RE)CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS | 40 |
| 3.1 Redes Sociais: dispositivos de conexão..... | 41 |
| 3.2 Novos deslocamentos da Aprendizagem: “Eu aprendo o tempo todo” | 44 |
| 3.3 Redes Sociais: Multiplicidade de saberes | 55 |
| 3.4 As Comunidades Virtuais de Aprendizagem | 60 |
| 3.4.1 A construção coletiva do conhecimento..... | 63 |
| 3.4.2 A aprendizagem autônoma: “Eu sou responsável pelo que aprendo” | 80 |
| 3.5 Informação e conhecimento | 87 |
| 3.6 O dispositivo pedagógico da experiência | 97 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 103 |
| REFERÊNCIAS | 110 |
| Apêndices..... | 120 |
| Apêndice 1 | 120 |
| Anexos..... | 121 |
| Anexo 1: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE | 121 |

Anexo 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 122

INTRODUÇÃO

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, contatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Nos últimos anos, a sociedade passou a incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em suas vidas diárias. Lazer, trabalho e educação encontram nas TICs um meio para a comunicação e interação entre indivíduos, produzindo apagamentos nas barreiras geográficas e temporais. A incorporação dessas ferramentas, como elemento de mediação nas relações sociais, é consequência do que Neto (2010) chama de “sociedade em vias de midiatização”, termo pelo qual nos referimos a um processo em curso em que a mídia passa a atravessar os diferentes campos sociais. Com isso, há uma produção de deslocamentos que têm gerado emergentes formas de ser e estar no mundo, que situam a sociedade em uma constante midiatização de práticas sociais. Como argumenta Xavier (2014, p. 22), em perspectiva semelhante a Neto:

(..) a midiatização caracteriza um momento da sociedade em que os atravessamentos, as transversalidades, se processam nas suas mais diversas dimensões. Isso implica modificações nos modos de comunicar, já que a própria midiatização se transforma na modalidade mediadora que produz comunicação na sociedade contemporânea, o que imprime diferenciação substancial entre processos não midiatizados e processos midiatizados.

Como afirma a autora, a midiatização afeta diferentes práticas sociais, criando, entre outras coisas, novos objetos, novas palavras, novos significados, novos hábitos e padrões comportamentais que mudam a vida das pessoas levando a novas práticas. Dentre as inúmeras práticas sociais que passam por transformações no contexto da midiatização, a educação é um dos campos que tem sido mais fortemente afetado, especialmente com o intenso desenvolvimento das TICs e das redes sociais que, juntas, têm promovido outras formas de aprendizagem.

A partir do século XXI, torna-se evidente a forte presença das redes sociais, sua ampla difusão e uso social. Um estudo do site We Are Social ¹e Hootsuite (2019) identificou que a internet tem um grau de penetração de 70% entre os brasileiros, o que representa que 149,1 milhões de pessoas no Brasil têm acesso à Internet. O mesmo estudo revelou que o Brasil é o segundo país do mundo que passa mais tempo conectado à internet. Em relação aos usos da internet, destacou que o uso das redes sociais é a atividade mais realizada pelos usuários. Assim, esses dados nos revelam a forte presença das redes sociais no cotidiano de significativa parcela da sociedade brasileira².

Nesse cenário, nos interessa estudar as redes sociais como dispositivos pedagógicos que vêm alterando os modos de produção e circulação social do conhecimento, dando especial atenção às formas que atuam na dinâmica escolar. Daí a importância de noção de dispositivo, pois permite, precisamente, explicar a multiplicidade de linhas de força que compõem o encontro entre redes sociais, produção de conhecimento e aprendizagem, que analisamos com base no que Foucault (1997) define como o visível e o enunciável.

A partir das visibilidades e dos enunciados, a noção de dispositivo pedagógico, ou seja, composição de elementos, pedaços diferentes e heterogêneos, que em um determinado momento definem a realidade educacional, permite a compreensão analítica dos usos das redes sociais por estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), bem como funciona como instrumental teórico-reflexivo para entender outro conjunto de processos - de natureza histórico-política - que implica no futuro das instituições educacionais atuais.

Neste trabalho, a noção de dispositivo pedagógico torna-se fundamental ao passo que permite abordar o estudo da educação atendendo às múltiplas linhas que a atravessam. Entendemos que os dispositivos são sempre formações históricas, isto é, se configuram de acordo com o momento e a configuração histórica no interior de certas relações sociais.

¹ A pesquisa — que se baseou em relatórios coletados *pelo GlobalWebIndex, GSMA Intelligence, Statista, Locowise, App Annie e SimilarWeb* analisou os 45 maiores mercados da Internet no mundo — também revelou outros números interessantes sobre o uso da Internet. Por exemplo, 5,11 bilhões de pessoas ao redor do mundo já possuem um dispositivo móvel (cerca de 67% da população mundial), e em 2018 o número de usuários de redes sociais cresceu na mesma porcentagem do que o número de usuários de internet (9%).

² No entanto o acesso a internet continua sendo desigual no que se refere às zonas: De acordo com a pesquisa TIC Domicílios (2018) realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) a diferença entre as conexões urbanas e rurais aponta que ainda há muito espaço para ser explorado. Enquanto, 74% da população localizada na área urbana tem acesso à internet, apenas 44% dos usuários em regiões rurais estão conectados.

Temos, ainda, que um dispositivo, como Agamben (2006) adverte, deve assumir uma função estratégica dominante dentro de uma formação histórica, ou, em outras palavras, um dispositivo deve estar sempre inscrito em um jogo de poder, em certas linhas de força.

Para compreender as características que assumem os dispositivos pedagógicos em seus atravessamentos com as redes sociais, partimos do seguinte questionamento como problema de pesquisa: De que modos os estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) utilizam as redes sociais como dispositivos pedagógicos? Com isso, temos como objetivo compreender os modos como os estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) utilizam as redes sociais como dispositivos pedagógicos. Em função de alcançar tal objetivo, buscamos: 1- descrever os principais usos e apropriações que os estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) fazem das redes sociais; 2- identificar concepções que os estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) têm de redes sociais como dispositivos pedagógicos; 3- identificar as redes sociais utilizadas como dispositivos pedagógicos; 4- comparar as concepções que os estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) têm das redes sociais com os usos que eles fazem das mesmas.

Para cumprir tais objetivos, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, aquela que foca sua atenção nas experiências e falas de um grupo social. Nesta perspectiva, interessa conhecer os motivos que explicam o objeto de estudo. No sentido dito anteriormente, considera-se que é um caminho promissor desenvolver esta pesquisa à luz do significado da experiência (educacional) vivida pelos estudantes, em suas próprias realidades.

Os instrumentos da coleta de dados foram a entrevista semiestruturada com estudantes do curso de Pedagogia da UFPI e a observação assimétrica ou direta das redes sociais referidas pelos estudantes entrevistados. Este estudo é de escala menor, porque levamos em consideração apenas 15 estudantes da Universidade e curso citados acima que contemplavam diversos períodos acadêmicos, raça, gênero, classe social, religião e faixa etária.

Como método de análise, contemplamos a análise do discurso, seguindo a proposta de Foucault (1986, p. 135), que assim concebe discurso: “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva”.

Esta dissertação divide-se em três capítulos da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta um percurso teórico-conceitual que embasa a construção, compreensão e problematização de nosso objeto de estudo. O segundo capítulo apresenta os caminhos

metodológicos adotados durante a pesquisa. O terceiro capítulo descreve e analisa o problema de pesquisa. É o momento que retornamos ao problema de pesquisa com problematizações e construções a partir dos discursos sobre a temática em estudo. Finalmente, nas considerações finais, retomamos as descobertas mais importantes discutidas durante os capítulos e apresentamos uma série de contribuições que possibilitem outras perspectivas para futuras pesquisas.

1 CAPÍTULO 1: TECNOLOGIAS E DISPOSITIVOS

Tudo quanto vive, vive porque muda; muda porque passa; e, porque passa, morre. Tudo quanto vive perpetuamente se torna outra coisa, constantemente se nega, se furta à vida.

Fernando Pessoa

1.1 A sociedade em vias de mediação

Enquanto os meios de comunicação dominaram o século XX, uma série de mídias digitais e interativas têm tido, no início do século XXI, uma participação significativa na cultura e na sociedade. Em relativamente pouco tempo os telefones celulares, as redes sociais e a internet, em geral, não só se popularizaram, mas também foram integrados em diferentes aspectos culturais e sociais, como a política, os negócios, a educação e a vida pessoal. Tal cenário se refere a uma sociedade em vias de mediação.

Para entender melhor o que significa a sociedade em vias de mediação é fundamental esclarecer a diferença dos estágios pelos quais tem atravessado a mídia: de uma sociedade dos meios a uma sociedade em mediação. Na primeira estamos nos referindo a uma sociedade mediada pelos meios, onde a mídia tem uma forte presença na sociedade e se torna um agente que regula as informações que a sociedade recebe. Nessa perspectiva, a mídia tem a função de produzir conteúdos e cumprir o papel de mediadora dos processos sociais, ou seja, tem uma função protagônica como veículo de mensagens.

No segundo caso, a acelerada aparição das novas tecnologias deu passo a um deslocamento que já não se centra na mídia como veículo de informações. Esse vínculo entre as tecnologias e a sociedade faz com que o deslocamento se destine às práticas sociais. Portanto, a sociedade em mediação é aquela onde a mídia extrapola os limites fronteiriços entre as áreas, criando práticas sociais. Nesse cenário, a mídia não possui um caráter instrumental, ela se torna um espaço que dialoga com outros saberes.

De acordo com Xavier (2014), o trajeto histórico pelo qual tem atravessado a sociedade, tem gerado modificações que resultaram em outras modalidades de interações entre práticas sociais, meios e dinâmicas socioculturais que mudaram a centralidade dos meios para as práticas sociais, situando-os num movimento que desencadeia novos processos. Nessa perspectiva, se torna cada vez mais difícil definir que ações são próprias da mediação e quais

não são. Optamos por afirmar que vivemos em uma sociedade em vias de midiaticização porque é um processo que está em curso. Portanto, não é algo acabado, diariamente surgem novas práticas sociais atravessadas pelas mídias. Em outras palavras, não estamos em uma sociedade completamente midiaticizada, apenas em vias.

Esse trânsito de sociedade dos meios à sociedade em vias da midiaticização, Neto (2008) diferencia da seguinte forma:

Uma designação econômica para diferenciar a “sociedade dos meios” da “sociedade da midiaticização” está no fato de que na primeira as mídias estariam a serviço de uma organização de um processo interacional e sobre o qual teriam uma autonomia relativa, face à existência dos demais campos. Na segunda, a cultura midiática se converte na referência sobre a qual a estrutura sócio-técnica-discursiva se estabelece, produzindo zonas de afetação em vários níveis da organização e da dinâmica da própria sociedade. [...]. As mídias perdem esse lugar de auxiliaridade e passam a se constituir uma referência engendradora no modo de ser da própria sociedade, e nos processos e interação entre as instituições e os atores sociais (NETO, 2008, p. 93).

Nessa transição da sociedade dos meios para a sociedade em vias de midiaticização, os modos tradicionais de acesso e distribuição de informação, em modelo de mídia tradicional um-para-muitos (*broadcasting*), assimétrica e unidirecional, cedem espaço a um modelo de comunicação muitos-para-muitos, horizontal, simétrico e multidirecional, caracterizado pela interatividade continuada, que permite o acesso à informação e também a conversação social simultaneamente.

Assim, a midiaticização desloca o caráter instrumental dos meios e os insere numa relação mais ativa, convertendo-se numa realidade mais complexa, pois as interações entre mídia e sociedade se tornam processos que ultrapassam os campos e que de alguma forma afetam a todos, no sentido de que a nova relação que se estabelece entre mídia e sociedade se dá por atravessamentos entre essas instâncias ou, nas palavras de Xavier (2014) “agenciamentos”.

Esse ambiente da sociedade em vias de midiaticização nos apresenta um cenário complexo, em que as formas de ser e estar se configuram nos vínculos entre mídia e sociedade. Assim, segundo Braga (2012, p. 35), “com a midiaticização crescente dos processos sociais em geral, o que ocorre agora é a constatação de uma aceleração de modos pelos quais a sociedade interage com a sociedade”.

Se assumirmos que a midiaticização é um processo de afetações, porque atravessa todos os campos sociais, tal processo se visibiliza através de circuitos, ou seja, relações múltiplas entre diferentes setores sociais. Antes o limite de cada campo era negociado, no contexto da

midiação em processo a interação possibilita que uma cultura comunicacional rompa as fronteiras. Em outras palavras, o que encontramos agora é uma articulação de processos e ambientes que se combinam nas práticas sociais. Para ilustrar melhor, vamos citar um exemplo que nos parece significativo para entender o agenciamento entre a mídia e os campos sociais, produto da midiação.

O recém presidente de El Salvador, Nayib Bukele,³ com apenas 37 anos de idade, revolucionou a rede social *Twitter*. Bukele tem feito uso dessa rede como seu lugar de trabalho. O presidente, desde que assumiu o poder, começou a demitir diferentes cargos políticos através de *Twitter*. Esse caso é ilustrativo por duas razões: em primeiro lugar, o *Twitter* nasceu como uma plataforma de 140 caracteres de caráter informativo, a princípio, ou seja, voltada para postar notícias ou informação relevante, mas logo se tornou uma rede de desabafos. Com o decorrer do tempo, a rede foi alcançando outros usos. Dentro desses usos é importante ver como a política ganhou um espaço no *Twitter*. Para tal, basta lembrar que muitos políticos utilizam essa rede para fazer propaganda. No entanto, surgem novas práticas sociais como a realizada pelo presidente Bukele, demitir publicamente numa rede tornando-a um dispositivo de poder, enquanto nela o sujeito se apropria e legitima uma ordem.

Nesse exemplo, ao dar uma ordem de demissão, o ministro que é marcado para acatar a ordem responde imediatamente. Esse fato remete a um reinado visibilizado pela mídia. O segundo elemento importante que vale a pena lembrar é como, embora Bukele apareça como uma figura de rei que só dá as ordens, o público aprova suas ações, inclusive, o político, para se mostrar “próximo”, muitas vezes retuita e curte os comentários dos usuários. Assim, o presidente, na sua forma de fazer política, a materializa numa rede social que não foi pensada para isso, mas que as demandas da sociedade a tornaram um espaço recorrente.

Dessa forma, o exemplo citado expõe um atravessamento entre a política e uma rede social que pertence às novas mídias. Se a mídia se reinventa, as práticas sociais também se modificam, pois, como vimos no caso do presidente Bukele, as demissões que ele faz se adapta para essa mídia. Dessa forma, demitir em 140 caracteres se torna uma nova prática. Em relação às reinvenções da mídia e das práticas sociais, Braga (2012, p. 12) se pronuncia:

³Nayib Bukele é o presidente mais jovem da América Latina. Tomou posse no governo em 1 de junho de 2019 e seu *Twitter* já conta com 1,3 milhões de seguidores. Acesso em 16 de janeiro de 2020.

Ao experimentarem práticas mediáticas, ao se inscreverem, para seus objetivos interacionais próprios, em circuitos mediatizados, ao darem sentidos específicos ao que recebem e transformam e repõem em circulação – os campos sociais agem sobre os processos, inventam, redirecionam ou participam da estabilização de procedimentos da mediação.

Sempre em consonância com o exemplo exposto, como um caso da mediação da política, se torna central ver como na sociedade em vias de mediação a circulação de mensagens é importante, porque é através dessa lógica que são produzidas as novas práticas sociais. Essa circulação em fluxo contínuo não é apenas uma descrição abstrata. Ela se manifesta concretamente na sociedade, na forma de circuitos que propiciam emergentes práticas sociais. Esses circuitos compreendem diferentes momentos e, como aponta Braga (2012, p. 12), “Todos esses momentos se interferem, se apoiam às vezes, certamente se atrapalham”.

Nesse cenário da mediação em processo é que adquirem relevância as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), pois é nesse ambiente que se criam novos meios técnicos, possibilitando outras formas de interação social. Nesta linha, Neto (2008, p. 90) aponta que a mediação “resulta da evolução de processos midiáticos que se instauram nas sociedades industriais”.

1.2 Conhecendo os dispositivos

No final do século passado, Deleuze (1990, p. 155) se perguntava: O que é um dispositivo? A primeira imagem a que recorre é a de "uma espécie de novelo ou meada". Uma imagem que mostra como um conjunto de mecanismos ou procedimentos organizados de uma maneira específica produz ou procura produzir uma certa ação. Um conjunto de mecanismos que, longe de ser apresentado como um sistema fechado, ordenado ou autossuficiente, constitui uma rede de linhas que se emaranham entre si. Um novelo ou meada designa, então, aquele objeto composto de linhas de naturezas diferentes, que seguem direções diferentes, linhas que, segundo o autor, "se aproximam umas das outras quanto se afastam umas das outras" (DELEUZE, 1990, p.155). Linhas que se emaranham e se confundem, formando processos sempre em desequilíbrio. É nesse ponto que, como o autor anuncia, desvendar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, desenhar um mapa para viajar a terras desconhecidas.

Neste trabalho propomos analisar as características das redes sociais como dispositivos pedagógicos, atendendo à crescente difusão e massificação social das TICs. Nesse sentido, nos perguntamos pelas formas em que a dinâmica educativa é tensionada e atravessada por emergentes formas de aprendizagem possibilitadas pelas redes sociais, como por uma multiplicidade de discursos onde as TICs são fundamentais.

Assim sendo, a ordem dos corpos e a ordem do discurso, que com Foucault (1997) chamaremos de visível e enunciável, formam um conjunto histórico específico e é nesse quadro que nos perguntamos sobre as formas assumidas pelos dispositivos pedagógicos em tempos em que cada vez mais nossas vidas são atravessadas pelas mídias e pelas tecnologias. Portanto, o estudo da intersecção de tecnologias e práticas educativas permite-nos relacionar um conjunto de dinâmicas sociais, históricas e culturais que se tornam chave para entender as particularidades que o aprendizado apresenta na atualidade. A noção de dispositivo, nesse sentido, possibilita colocar em relação as inúmeras linhas que atravessam a aprendizagem, bem como as próprias bifurcações que envolve as ações cotidianas do Ensino Superior.

Desde meados do século XX assistimos a um processo de desenvolvimento tecnológico que está alterando as noções de tempo e espaço, típicos do capitalismo moderno (CASTELLS, 2002; HARVEY, 1998; HUYSSSEN, 2002). Além disso, esses processos afetam os modos de apego e percepção dos sujeitos (BERARDI, 2007; ENTEL, 2005; STIEGLER, 2010; TURKLE, 1997; 2003) e alteram práticas e discursos. Esse cenário, em que os processos de transformação social, política, econômica e cultural que ocorreram nas últimas décadas do século XX, marca indelévelmente nosso presente: a reestruturação do sistema produtivo, bem como uma configuração renovada do aparato estatal, criou as bases para a formação de uma nova ordem de sentidos tendendo a legitimar os crescentes processos de mercantilização da vida social (HARVEY, 1998). Uma nova ordem de sentidos que, entre outros processos, encontra a revolução tecnológica e microeletrônica afetando e transformando os modos de produção, de circulação e de consumo de objetos materiais e imateriais, bem como as relações e as mais variadas práticas sociais.

1.3 Sobre a noção de dispositivo pedagógico e tecnologias da informação e comunicação

Como já foi apontado, este trabalho tem como objetivo investigar as características assumidas pelas redes sociais como dispositivos pedagógicos na sociedade contemporânea. Este é o campo de análise, uma força que é composta e enfatizada por outra força, a das Tecnologias de Informação e Comunicação. Agora, o dispositivo, longe de ser uma política, ou um programa, ou um sistema fechado e preexistente, é, como Foucault (1983, p. 184) afirma, um conjunto heterogêneo que inclui "discursos, instituições, instalações arquitetônicas, decisões regulatórias, leis, medidas, declarações administrativas, científicas, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, brevemente, o que é dito e também o que não é dito". Porém, mesmo nessa heterogeneidade é possível encontrar regularidades, insistências. Uma delas tende a ser que as características dominantes da distância do dispositivo atual se afastam e tensionam alguns núcleos rígidos do dispositivo moderno.

Enquanto os debates sobre o caminho que o ensino da Educação Superior deveria assumir são diversos, é possível afirmar que desde o final do século XIX as salas de aula apresentam a mesma estruturação, uma configuração prototípica, isto é, espaços fechados, disposição "missal" de alunos e professores, critério etário de distribuição, instrução simultânea, monopólio da transmissão do conhecimento escolar do professor para o aluno, método de ensino único, avaliação individual dos alunos, entre outros aspectos (ÁLVAREZ e VARELA, 2009; CARUSO, 2013; DICKER e FRIGERIO, 2005).

Agora, desde o final do século XX, um conjunto de transformações mais amplas, que Deleuze (1995) descreveu como a passagem da disciplina ao controle, inquietou os termos dos dispositivos de disciplina. Uma componente chave deste conjunto de mudanças é o que começa a ser configurado como sociedades de aprendizagem (HUTCHINS, 1970) ou sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1993). Mesmo que os termos dessas mudanças sejam muitos e diversos, é possível afirmar que as tecnologias desempenham um papel fundamental. Trata-se de um conjunto de declarações que são definidas sob a premissa de que as TICs tornam obsoletas instituições que por mais de um século foram encarregadas de transmitir a cultura às escolas. É nesse cenário, que tentando, também, enfatizar as grandes verdades que essas definições trazem com isso, nos perguntamos sobre as maneiras pelas quais as TICs acentuam os espaços e as formas constituídas do saber, as linhas mais rígidas, em muitos casos, em

continuidade com aquelas formas da pedagogia das sociedades disciplinares. Nesta perspectiva, nos encontramos com vários autores que afirmam que esse processo supõe uma reconfiguração radical dos modos de transmissão e circulação do conhecimento que questionam o próprio sistema educacional.

Nas palavras de Barbero (2008, p. 66):

O fundo da crise, ou a crise profunda, que o nosso sistema educativo sofre em nossos países está em um processo de mudança que nem nossos governos nem nossos pedagogos especializados parecem perceber: que a educação não é mais pensável a partir de um modelo educativo que é excedido espacialmente e temporalmente por processos de formação correspondente a uma era da informação onde não há idade específica para aprender, e o lugar para estudar pode ser qualquer: uma fábrica, uma casa de repouso, uma empresa, um hospital, os grandes e pequenos meios de comunicação ou a Internet (...) Estamos indo de um sociedade com um sistema educacional para uma sociedade educacional, isto é, sociedade cuja dimensão educativa atravessa tudo.

Embora Barbero (2008) problematize a crise do sistema educacional, esse não é o foco deste trabalho, que se debruça apenas em tensionar o contexto educativo, a partir da ligação entre os dispositivos pedagógicos e as tecnologias. A pergunta que fazemos gira em torno das linhas que constituem os dispositivos, pelas formas que na vida cotidiana são montadas e bifurcam essas linhas.

1.4 Excursão conceitual: o que é um dispositivo?

Como apontamos na introdução deste capítulo, Foucault (1983) entende dispositivo como um conjunto heterogêneo que supõe discursos, instituições, disposições arquitetônicas, decisões regulatórias, leis, medidas, declarações administrativas e científicas; proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Comporta tanto o dito como o não dito. Deleuze (1990) acrescenta, ainda, que a filosofia de Foucault é geralmente apresentada como uma análise de "dispositivos" concretos. Mas, então, o que é um dispositivo? Segundo os autores apontados, por dispositivo podemos entender um conjunto multilinear composto por linhas de naturezas distintas, linhas que buscam direções e processos de rastreamento desequilibrados, que às vezes se cruzam, outras vezes se afastam:

Os objetos visíveis, as formulações, as forças em exercício, os sujeitos em posição são como vetores ou tensores. De maneira que os grandes exemplos que Foucault distingue sucessivamente (Conhecimento, Poder, Subjetividade) não possuem em

modo alguns contornos definitivos, mas eles são cadeias de variáveis relacionados uns com os outros (DELEUZE, 1990, p. 155).

As duas primeiras dimensões de um dispositivo que Foucault distingue são as curvas de visibilidade e enunciado: Ver e Falar. O visível e o dito. Deleuze (2013) acrescenta que em “todas as épocas, toda a formação histórica é definida pelo que se vê e pelo que se diz”. Em outras palavras, as linhas de forças que compõem cada dispositivo são linhas de visibilidade e linhas de enunciado. Cada dispositivo tem seus regimes, seu regime de luz, de visibilidade, é feito de linhas de luz que formam figuras variáveis que, na perspectiva de Foucault (1983), se referem a aspectos como arquitetura, disposição dos corpos no espaço, circulação, modos de vida e de ser e seu regime de enunciação. As curvas de enunciação referem-se a tudo o que se vê em uma época. As ideias de uma época supõem um regime de enunciados, são as condições para a implantação de toda a rede de ideias de uma época, ou, concretamente, uma época é definida pelo que é visto e pelo que é dito.

Deleuze (2013), por sua vez, desenvolve quatro teses sobre o visto e o dito: 1) Existe uma diferença entre o visível e o enunciável. Há uma disjunção fundamental entre ver e falar. Não há conformidade ou correspondência entre ambos. "O que se vê nunca reside no que se diz (...) e o que é dito nunca é visto no que se vê" (FOUCAULT, 2009, p.19); 2) Há superposição recíproca, uma não é dada primeiro que a outra; 3) Existe uma primazia da afirmação sobre o visível; e 4) Existem capturas mútuas. Os enunciados não deixam de capturar o visível e as visibilidades não deixam de capturar os enunciados.

Mas, quais são os enunciados? Quais são as visibilidades? Em princípio, Foucault (1997) define o que não é um enunciado. As palavras, as frases, as proposições, os atos de fala, isto é, o que é imediatamente dado, o autor sustenta que não são enunciados. O enunciado, nas palavras de Foucault (1997, p.133) "é, com efeito, a unidade elementar do discurso". Contudo, os enunciados não existem no mesmo sentido em que existe uma linguagem. Se não houvesse enunciados não haveria linguagem, mas nenhum enunciado é essencial para que a linguagem exista. O autor prossegue: "A linguagem não existe, exceto como um sistema de construção para possíveis enunciados (...) Linguagem e enunciado não estão no mesmo nível de existência, e não se pode dizer que há enunciados, como se diz que há línguas" (FOUCAULT, 1997, p.142).

Por outro lado, Deleuze (2013) acrescenta que os enunciados nunca são ocultos, a época diz o que tem a dizer. No entanto, eles não são imediatamente legíveis. Só poderemos chegar a eles se nos elevarmos às condições que nos permitem extraí-los. O instantâneo dado são

palavras, frases, proposições. Mas isso não é um enunciado. O que deve ser feito para distinguir os enunciados? Tem que se formar um corpus. Como um conjunto de palavras, frases, proposições e atos de fala. Os enunciados podem ser extraídos de um corpus de palavras, frases e proposições. O enunciado, finalmente, está ligado a um "referencial" que não é constituído por coisas, fatos ou realidades, mas por leis de possibilidade, regras da existência para os objetos que são produzidos por ele.

Cada enunciado é especificado, não há um enunciado geral, livre, neutro ou independente, o enunciado faz parte de uma série de conjuntos e cumpre uma função no meio dos outros, além de que se incorpora em um jogo enunciativo. Como afirma Foucault (1997, p. 166):

Não há enunciado que não suponha outros; não há apenas um que não tenha em torno dele um campo de coexistência, efeitos de série e sucessão, uma distribuição de funções e papéis. Pode-se falar de um enunciado na medida em que uma frase (uma proposição) aparece em um ponto definido, com uma posição determinada, em um jogo enunciativo que o excede.

Do outro lado, está a outra metade, está o visível, as visibilidades. Como no caso dos enunciados, Deleuze (2013) também delimita uma série de proposições: 1) as visibilidades nunca são escondidas, mas não totalmente dadas; 2) bem como enunciados nunca são reduzidos a palavras, frases e proposições, as visibilidades não são reduzidas a coisas ou objetos; 3) É necessário extrair um corpo físico de visibilidades; 4) Cada época tem um ser de luz, um modo de ser de luz, um específico "há luz" que definirá as visibilidades de uma época, já que o ser luz varia de uma formação histórica para outra.

É possível afirmar, então, que um tempo é definido pelo que se vê e pelo que é feito dele, pelo que se diz e pelo que se faz dizer. Nesta postura, acrescentamos que um regime de "dizer" é a condição de todas as ideias de uma época. Um regime de "ver" é a condição de tudo o que compõe uma época. As coisas finalmente pertencem ao visível, as palavras ao dizível. Mas ver, se diz, não é o exercício empírico do olho, mas o poder no ato de constituir visibilidades, ver e fazer ver; e enunciar não é o exercício empírico da linguagem, mas o poder em ato para constituir enunciados. O visível e o enunciável são, *a priori*, independentes da experiência. Eles são o *a priori* de uma era, de uma formação histórica. Para Foucault (1969), os *a priori* são históricos, trata-se das condições de visibilidade e enunciabilidade que nos

permite definir uma era. Assim, cada formação histórica possui suas evidências, vê o que é capaz de ver, diz o que é capaz de dizer. Evidência e discursividade são históricas.

Nesse contexto, as visibilidades não são coisas entre outras coisas e visões, evidências, não são ações entre outras, mas são as condições que propiciam o surgimento de toda ação. No mesmo nível, o que se pensa de uma era, as ideias de uma época, supõem um regime de enunciados. Os enunciados são as condições para a implantação da rede de ideais que ocorre em uma época. Foucault, segundo afirma Deleuze (2013), se situa nas condições de cada formação histórica que tornam possíveis os comportamentos e as mentalidades, ou, em outras palavras, ver e falar determinam as condições na medida em que ver ultrapassa em direção ao campo de visibilidade e falar ultrapassa o regime dos enunciados⁴.

Nesse sentido, o estudo das formações históricas tenta elevar-se, porém se submerge também nas condições do visível e do enunciável de uma era, isso porque a formação histórica é uma agência do visível e do enunciável. É a esse agenciamento entre o visível e o enunciável, como constitutivo da formação histórica, que Foucault chama de dispositivo.

O estudo das formações históricas tenta, então, elevar-se às condições do visível e do enunciável em busca de regularidades. Foucault (1997) entende que para abordar um dispositivo é necessário partir de um corpus histórico determinado - ou determinável - da tarefa que envolve esclarecer as regularidades. Nós só encontramos os enunciados se somos capazes de dar as regras de constituição do corpus selecionado, que nada mais são do que linhas de força e linhas de poder. Então, para as duas séries de linhas que constituem um dispositivo como o pedagógico, por exemplo, as linhas do visível e as linhas do enunciável, duas séries de linhas são acrescentadas: as linhas de poder (ou força) e as linhas de subjetivação.

Esse terceiro conjunto de linhas produz oscilações entre ver e dizer, entrelaçam as palavras e as coisas. As linhas de poder são linhas que cruzam linhas, ou seja, os pontos de encontro, e as linhas de subjetivação são linhas do processo que escapam às precedentes, fogem delas. É um processo de individuação de grupos ou pessoas que escapam tanto às relações de forças estabelecidas como ao conhecimento constituído. As linhas de subjetivação, como linhas de fuga, parecem especialmente capazes de traçar caminhos de criação. Para Foucault (1977), é possível identificar linhas de sedimentação, mas também linhas de fissura, fratura.

⁴Quando Foucault fala de visibilidade, acrescenta, ele não fala de coisas ou objetos, mas de "flashes", de "faíscas". Aos reflexos, aos brilhos, não estão interessados em coisas. O visível é o reluzente, o que brilha em uma era. É necessário dividir coisas e qualidades para extrair visibilidades.

É necessário apontar pelo menos duas questões que também são centrais para o estudo dos dispositivos, que são ao mesmo tempo de ordem teórico-analítica e metodológica. Primeiro, como Deleuze (1990) aponta, uma filosofia dos dispositivos assume uma rejeição dos universais. Cada dispositivo implica uma multiplicidade em que eles operam certos processos, diferentes daqueles que operam em outras multiplicidades. Isso envolve uma hipótese de enorme valor para o trabalho no campo, o universal não explica nada, mas o que deve ser explicado é o próprio universal:

Todas as linhas são linhas de variação que nem sequer têm coordenadas constantes. O um, o todo, o verdadeiro, o objeto, o sujeito não são universais, mas são processos únicos, de unificação, totalização, verificação, objetivação, subjetivação, processos imanentes a um dado dispositivo (DELEUZE, 1990, p. 158).

Em segundo lugar, há uma mudança de orientação que se desvia do eterno para apreender o novo. E o novo não tem nada a ver com moda, mas se refere à criatividade variável de acordo com dispositivos:

Na medida em que escapam das dimensões do conhecimento e poder, as linhas de subjetivação parecem especialmente capazes de pautar caminhos da criação que não param de abortar, mas tampouco de ser retomados, modificados, até o rompimento do antigo dispositivo (DELEUZE, 1990, p. 159).

As linhas de subjetivação que envolvem essa capacidade de rastrear caminhos de criação - linhas de fuga - referem-se a um dos aspectos que Mezzadra (2014) reconhece como constitutivo de qualquer processo de produção de subjetividade⁵. A hipótese sustentada por Mezzadra é a de que a riqueza da fórmula "produção de subjetividade" reside no fato de que consegue conservar a tensão, o curto-circuito, que a partir de sua mesma etimologia latina inscreve a noção de sujeito - e que o seu desenvolvimento moderno, em termos políticos e

⁵"Produção de subjetividade" é a fórmula, segundo Mezzadra (2014, p.23-24), sob a qual foi reorganizada, nos últimos trinta anos, grande parte da reflexão sobre a subjetividade no campo das Ciências Sociais e Humanas (assim como no pensamento feminista e nos estudos culturais e pós-colonial). Noções centrais, além disso, no debate sobre o "pós-moderno", ou sobre a passagem modernidade / pós-modernidade, que hegemonizou as análises sociais e políticas do último trimestre do século XX. "Nestes debates, o legado de uma era de lutas que teve explorar as figuras da subjetividade política - da cidadania à classe, limitar-nos a dois exemplos particularmente importantes - construídos ao longo de mais de três séculos de modernidade".

legais, não passava de uma tentativa constante de equilibrar sua soberania sobre o mundo e sua absoluta subordinação a ele.

Por sua vez, Balibar (2011) considera que o termo sujeito deriva da combinação do neutro *subjectum* - tradução do grego *hypokeimenon* (suporte) e que progressivamente dotou-se de funções de "comando", tanto na ontologia como na gramática - e o masculino sujeito, considerado na Idade Média como sinônimo de *subditus* e ligado, então, a uma longa história de submissão e obrigações de obediência.

É entre subordinação e soberania, isto é, entre as linhas de submissão e de práticas de subjetivação, em seu ponto de intersecção, que Mezzadra lê a emergência, a proliferação de figuras de subjetividade ligadas a certas estruturas materiais históricas, para certas instituições, para certos modos de ver e dizer, a determinadas visibilidades e determinados enunciados; rede densa que irá imbricando-se, tomando a forma de um desenvolvimento da ciência e da cultura.

Subjetivação e sujeição figuram, então, como polos da "produção de subjetividade". Nas palavras de Mezzadra (2014, p. 27-28):

O que importa é precisamente a tensão entre esses dois polos, suas implicações recíprocas em constelações históricas, políticas mutáveis, social e cultural. Vamos dizer mais concretamente: o assunto se torna impensável fora dessa faixa de tensão; é ele mesmo produto deste campo de tensão e batalha.

No desenvolvimento desta dissertação, esse olhar torna-se central em vários aspectos. Em princípio porque indica que os sujeitos não são algo desconhecido ao dispositivo, eles constituem uma das principais linhas dos dispositivos. São produzidos pelo dispositivo, mas também constituem suas linhas de atualização. Em seguida, nos oferece uma abordagem para pensar sobre os múltiplos fios comunicantes entre universidade, tecnologia e subjetividade. De tal forma que não se trata de observar a maneira pela qual os sujeitos ou as universidades estão sujeitas às tecnologias, mas oferece uma aparência dinâmica abordando a compreensão dos processos em andamento e envolvendo tanto os sujeitos quanto os processos de produção e transmissão da cultura.

É nesse quadro, que no estudo dos dispositivos pedagógicos e nas linhas que o constituem é central pensar a noção de produção de subjetividade, dado que nos permite ir além de uma ideia liberal e antropocêntrica do sujeito construída de um realismo transcendental que situa a sua racionalidade como fundamento da existência e a realidade do mundo externo e, portanto, fonte (e principal objeto) do conhecimento. Ao contrário da trama, o sujeito e a

subjetividade não serão produtos de tensão - sem possibilidade de resolução dialética - entre as linhas de subjetivação e de submissão.

No entanto, Mezzadra (2014) indica algo que acreditamos ser fundamental quando se refere ao ponto de encontro entre política e produção de subjetividade. Como parte de um conjunto de resistências e lutas sociais, de vazamentos de ordem e das línguas dadas (lembramos: as linhas de subjetivação são as únicas capazes de criar), é entre o final dos anos 60 e meados dos anos 70 que o equilíbrio entre *subjectum* e *subjectus* parece definitivamente quebrado, alterando e mudando não apenas as dinâmicas sociais, políticas, culturais, mas acima de tudo, a mesma consistência de sujeito que a partir daquele momento, segundo o autor, “só pode ser recomposto em figuras provisórias e instáveis, sempre aberto à possibilidade de ruptura, de ambos os lados: de sujeição como a da subjetivação” (MEZZADRA, 2014, p.28).

Essa mutação, essa atualização com seus novos regimes de visibilidade e enunciação, permite vislumbrar a constituição de um dispositivo pedagógico com características únicas. Assim, a intenção sempre manifesta neste trabalho é, precisamente, passar por essa ruptura, e o conseqüente deslocamento das subjetividades contemporâneas para problematizar o campo de tensão nas emergentes práticas educativas no momento em que atende a acelerada propagação das TICs.

Em outras palavras, ler contra a luz as condições sob as quais a subjetividade é produzida, mas também produzindo um certo equilíbrio e sempre atualizado entre formas de submissão e subjetivação do processo. Sempre atualizada significa que está sendo sempre além das operações que cristalizam os processos em um ponto ou outro, enfatizando a importância de tornar-se. A novidade de um dispositivo em comparação com as anteriores, afirma Deleuze (1990), vamos chamá-la de atualidade:

O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas sim o que nos tornamos, aquilo em que estamos nos convertendo, isto é, o outro, nosso devir-outro. Em todo dispositivo temos que distinguir o que somos (que é o que já não somos) e aquilo que estamos nos tornando: a parte da história e a parte do atual. A história é o arquivo, o esboço do que somos e não somos, enquanto o que é atual é o esboço do que nos tornamos. Enquanto a história ou o arquivo é o que ainda nos separa de nós mesmos, o que é atual é esse outro com quem já estamos coincidindo (DELEUZE, 1990, p. 159).

Mesmo em sua dinâmica de atualizações constantes, a noção de dispositivo pedagógico refere-se a uma complexidade de elementos que, num determinado momento, configura certa realidade educacional.

As formas assumidas pelo dispositivo pedagógico só podem ser entendidas dentro de uma determinada formação histórica, ou seja, certas relações sociais - que não são consequência daquela pressão das linhas de força (subordinação e subjetivação) as quais enfatizamos - definem o sentido de uma, nas palavras de Rose (1999), a análise do dispositivo nos permite identificar as formas pelas quais os seres humanos são individualizados e direcionados, em um momento específico através de um conjunto regular de práticas. Mas, também, os momentos de fuga e criação, de subjetivação. As tecnologias de informação e comunicação que atendem a sua potência performativa e para regular a atenção, o que é dito e o que silenciado, o visto e o não visto, torna-se o elemento central do dispositivo, ao ponto de, acreditamos, lhe imprimir muitas de suas características (HARAWAY, 1991).

1.5 Dispositivos pedagógicos

Para poder entender os dispositivos pedagógicos é necessário nos situarmos no cenário da mediação, pois nesse contexto tem surgido outros dispositivos pedagógicos diferentes dos convencionais. Na mediação em processo, percebemos que a educação tem sido um dos campos sociais onde tem se intensificado um agenciamento com a mídia, visibilizando emergentes práticas pedagógicas. A esse respeito, Xavier (2014, p. 47) afirma que “os ambientes próprios à produção de saber, à interação e ao desenvolvimento de incontáveis práticas sociais progressivamente se redefinem quando o elemento midiático ganha relevância”.

Nesse cenário de saberes com a aparição das TICs, especificamente as redes sociais, entre as inúmeras funções que cumprem, uma das mais importantes tem sido como ferramentas de aprendizagem, tornando-se dispositivos pedagógicos. Dessa forma, as práticas educativas têm se modificado através do encontro com esses dispositivos. Vemos aqui que a escola ou a sala de aula não são mais lugares exclusivos de obtenção de conhecimentos. Todas essas atividades se deslocam para outros espaços.

Barbero e Rey (1999) referem-se ao fato de que a escola não é mais o único lugar de legitimação do conhecimento, pois há uma multiplicidade de conhecimentos circulando através dos outros canais múltiplos e difusos. Então, os emergentes processos de aprendizagem devem ser entendidos pelos cruzamentos que se dão pelas várias lógicas, que reconstruem as subjetividades, os papéis sociais, os modos de representação e o conhecimento.

A partir disto, além dos velhos dispositivos pedagógicos como o livro, a sala, o professor e em uma dimensão maior a escola, a mídia assume também o papel de dispositivo pedagógico. Nessa perspectiva, Fischer (2002, p. 153) assinala que a mídia e em específico, a tevê, desempenha um papel importante na aprendizagem do sujeito na medida que produz recursos audiovisuais que contém saberes voltados à educação da pessoa, criando assim formas de estar e se comportar no mundo.

Nesse contexto da mídia como espaço de conhecimento, o que se produz é uma aprendizagem midiaticizada. Dessa maneira, constatamos que os agenciamentos que ocorrem entre os diferentes campos sociais e a mídia possibilitam outras aprendizagens que são visibilizadas não como conhecimento restrito a uma área, mas como uma espécie de prática transdisciplinar que fortalece os diferentes ângulos em função de explicar um fato social (XAVIER, 2014, p. 187).

Temos aqui um cruzamento de saberes que se complementam e se reforçam. Em outras palavras, num mesmo produto podem existir diferentes conhecimentos das mais diversas áreas que convergem. Portanto, as explicações de uma determinada temática só recobram sentido quando são abordadas desde diferentes ângulos. Por exemplo, numa entrevista televisionada na qual se aborde a importância da prática esportiva, o educador físico poderá explicar o significado de um esporte e narrar suas experiências, mas torna-se necessário, para dimensionar a temática, apelar a outras áreas para que esse conhecimento seja fundamental, assim, o entrevistado poderá enfatizar a prática esportiva desde a visão da saúde, ou da perspectiva psicológica, também, inclusive, desde um viés educativo. Dessa forma, embora o entrevistado não possua domínio das outras áreas, poderá atingir diferentes públicos que estejam interessados na temática e que, seguindo a lógica da mídia, seja esse um dos propósitos: abranger uma maior audiência para popularizar o espaço em que se pauta o evento.

A aprendizagem midiaticizada não apenas instrui, também forma e cria formas de ser e estar no mundo, ou seja, possibilita uma nova produção de sentidos. Nessa construção de aprendizagens, a mídia pode ser vista como um dispositivo pedagógico. Assim, conforme Fischer (2012, p. 155), o dispositivo pedagógico da mídia:

significa tratar de um processo concreto de comunicação (de produção, veiculação e recepção de produtos midiáticos), em que a análise contempla não só questões de linguagem, de estratégias de construção de produtos culturais (no caso aqui referido, de programas televisivos), apoiada em teorias mais diretamente dirigidas à compreensão dos processos de comunicação e informação, mas sobretudo questões que se relacionam ao poder e a formas de subjetivação.

A explicação dada por Fischer nos ajuda a entender o funcionamento dos dispositivos pedagógicos por meio de três palavras onde encerra sua definição, quando a autora aponta para as formas de subjetivação. Essa ação enfatiza que um dispositivo pedagógico não é apenas um instrumento de conhecimento, o assunto que o torna pedagógico é como um sujeito toma a informação para si mesmo. Ou seja, quais são as experiências que atravessam para tornar valioso o conhecimento. Há, aí, um encontro de força, de produção de saberes, onde a subjetividade se configura pela experiência.

1.6 As Tecnologias da Informação e Comunicação

O conceito de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é usado em substituição do conceito de Novas Tecnologias (NNTT) após o estabelecimento da rede nos anos 90 e diante do fato de que o termo “novas” implica levar em consideração a velocidade com que as tecnologias deixam de ser novidade (MUÑOZ, 2008). Certamente, coexistiram ambos os termos e inclusive, na transição utilizou-se o termo Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC). Com o tempo, o N de Novas se perdeu e as TICs foram adotadas como nomenclatura e passaram a figurar como ferramentas digitais que permitem ao usuário acessar a informação e se comunicar.

É importante destacar que existem diferentes definições para as TICs, pois o conceito abarca muitos elementos, mas para nossa finalidade, neste estudo, consideramos pertinente a definição estabelecida por Jaramillo, Castañeda e Pimenta (2009, p. 161), para os quais:

As TICs são essas ferramentas baseadas em tecnologia digital que envolvem o computador e a Internet, e permitem armazenar, processar, recuperar, transmitir e apresentar grandes quantidades de informação. Incluem os aplicativos usados por computadores para facilitar e gerenciar informações, bem como novas tecnologias em torno da Internet.

De maneira metafórica, a UNESCO (2005, p.34) define as TICs como extensões dos órgãos humanos que permitem perceber, reagir, pensar e entender, através deles, o mundo exterior. Em suma, as TICs são entendidas como o conjunto de todos os tipos de dispositivos de *hardware* e *software* que facilitam a comunicação, bem como acesso, transmissão e armazenamento de informações em um ambiente digital. Atualmente, se fazem presentes nas

atividades que as pessoas desenvolvem diariamente, que são diversas e participam de diferentes áreas da vida cotidiana.

Sobre as TICs, Valdés et al (2012) propõem uma classificação de três tipos de recursos que as envolvem: comunicativo, organizacional e de documentação. Nessa perspectiva, classifica as ferramentas digitais como aquelas utilizadas para comunicar, organizar ou documentar.

As TICs revolucionaram a maneira de conceber conhecimento e informação. Merino, López e Ballesteros (2008) argumentam que, com as Tecnologias da Informação e Comunicação, os costumes e as relações do sujeito se modificaram, assim como a sua forma de lidar com a informação, que afetou as mais diversas áreas da sociedade:

O desenvolvimento espetacular das Tecnologias de Informação e Comunicação tem modificado as formas de transmissão, classificação e processamento de informações, modos de comunicação e relacionamento, com abrangência generalizada em todas as atividades e áreas do ser humano, a partir de esferas macro e microeconômicas, políticas, sociais, cultural, laboral ou de formação e inclusive espaços mais pessoais, como a família, as relações sociais, etc (MERINO, LÓPEZ e BALLESTEROS, 2008, p. 215).

Na atualidade, as TICs alcançaram uma expansão planetária a uma velocidade extraordinária. A revolução do sistema tecnológico que desfrutamos hoje começou a se consolidar nos anos setenta. O microprocessador, principal artefato de expansão da microeletrônica, foi inventado em 1971 e começou a se espalhar em meados dos anos setenta. O microcomputador foi inventado em 1975 e o primeiro produto que teve sucesso comercial, o Apple II, foi apresentado em abril de 1977, data em que a Microsoft começou a produzir sistemas operacionais para microcomputadores. A fibra óptica foi produzida pela primeira vez no início dos anos 70. No meio dessa década, a Sony começou a produzir máquinas de vídeos, baseada em descobertas americanas e inglesas. Em 1969, o Departamento de Defesa dos EUA, através da Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPA), estabeleceu uma rede de comunicação eletrônica que posteriormente cresceu de forma impressionante e deu origem à Internet atual.⁶

Assim, observamos que o tempo entre a fase de concepção da ideia e a fase de aplicação foi radicalmente encurtado. A razão para isso é que a tecnologia alimenta a si mesma, o que

⁶CASTELLS, M. **A era da Informação**: Economia Sociedade e Cultura. A Sociedade em Rede. p. 73-74.

possibilita uma maior quantidade de tecnologia, já que nesse processo de retroalimentação tecnológica são geradas novas ideias e é por isso que o tempo entre cada uma das fases do ciclo tecnológico - ideia criativa e viável, aplicação prática e difusão na sociedade - é abreviado cada vez mais e as novas ideias são postas em prática muito mais rapidamente do que no passado. Nesse sentido, a tecnologia se inventa e reinventa o produto das necessidades sociais que lhe são atribuídas. Em outras palavras, a tecnologia é um invento socialmente determinado.

Isso nos leva à constante ideia da renovação perpétua, à morte da permanência, à vertigem do impacto do desenvolvimento tecnológico em que o conhecimento é mudança e aquisição acelerada de conhecimentos, que alimentam o grande motor da tecnologia. Isso significa a aceleração da mudança, não apenas no aspecto tecnológico, mas em todas as áreas da nossa vida. E é aqui que vamos abordar outro aspecto fundamental, sem o qual não poderia se explicar o desenvolvimento tecnológico nem as mudanças que isso traz: o conhecimento.

Mas o que é conhecimento? O significado e a função do conhecimento tem sido modificando com o passar do tempo. Em tempos antigos, o conhecimento era concebido como o desenvolvimento intelectual, moral e espiritual do indivíduo. Depois, na Idade Média, foi concebido como a capacidade de saber o que deve ser dito e como dizê-lo de maneira significava lógica, gramática e retórica. No entanto, desde o século XVIII, a concepção de conhecimento baseia-se na capacidade de fazer, a habilidade, o tecido, que nada mais é do que aprender, a experiência e mistério acumulado durante anos em torno de um ofício artesanal.

A essência do significado atual do conhecimento é que se a aplicação de princípios organizados, sistemáticos e deliberados produzem resultados em uma atividade, então eles também podem produzir resultados em qualquer outro, e um documento que registra isso é a Enciclopédia de Denis Diderot e Jean d'Alemberte, publicada entre 1751 e 1772.⁷

Ao codificar a *téchne*⁸ - o mistério dos ofícios artesanais - foi possível converter o segredo na metodologia, a aprendizagem em livros, a experiência em conhecimento e o fazer no conhecimento aplicado. É assim que o atual significado do conhecimento mantém e reforça sua validade até nossos dias. Quando o conhecimento começou a ser aplicado a ferramentas, processos e produtos surgiu o que é conhecido como tecnologia.

⁷ Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers 1778 M. Diderot e M. d'Alembert, p. 30-36, 1778.

⁸Palavra grega que significa arte ou ofício.

No século XVIII o nascimento desse processo deu origem à chamada Revolução Industrial. Em nossos dias, a aceleração desse processo levou ao que é apontado como outra revolução: a chamada Revolução Tecnológica.

A atual Revolução Tecnológica implica uma reconversão industrial e potencializa um novo dinamismo às comunicações através das tecnologias, bem como uma mudança no tipo de gerenciamento administrativo e econômico. As transnacionais, o mercado e a produção técnico-científica atualmente ocupam um lugar central, moldando uns padrões de desenvolvimento com base no conhecimento. As áreas da atividade humana se veem atravessadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Nesse contexto da revolução tecnológica, a centralidade do conhecimento e da informação por si só não é o ponto matriz da sociedade, mas é a aplicação desse conhecimento e informação para geração de conhecimento e equipamentos de processamento de informação e comunicação, em um círculo de feedback cumulativo. Nesse panorama, entram em jogo a utilização das TICs como ferramentas educacionais. A partir dessas ferramentas, nos encontramos com as TICs e as redes sociais como dispositivos pedagógicos, tópico que mais na frente abordaremos. No momento exploraremos as TICs como ferramentas de aprendizagem e conhecimento.

1.7 Tecnologias para Aprendizagem e Conhecimento (TAC)

O termo Tecnologias para Aprendizagem e Conhecimento é utilizado na literatura para especificar a concepção de tecnologias como: “meios e recursos didáticos, mobilizados pelo professor quando eles podem resolver um problema comunicativo ou ajudá-lo a criar um ambiente diferente e propício para a aprendizagem” (CABERO, 2005, p.83).

Creemos que a maioria das abordagens teóricas em torno das TAC seguem essa linha. Prat e Camerino (2012, p.44) afirmam que "as tecnologias aplicadas ao ensino se tornam tecnologias para a aprendizagem e conhecimento". De forma sintética, e coincidindo com Vivancos (2011), as TACs são as TICs aplicadas à educação. Por outro lado, Doménech (2008) aprofunda a ideia, mas ainda mantém a mesma premissa de que as TACs são ferramentas das TICs que permitem desenvolver o conhecimento:

As TACs adequadas serão aquelas que suportem um pensamento reflexivo dos alunos onde permitam que eles aprendam planejando atividades, controlando seus resultados,

evocando o que já sabem, criando novos conhecimentos, modificando os antigos, aprendendo com os erros, consolidando os acertos, tomando decisões na construção do conhecimento, etc (DOMÈNECH, 2008, p. 21).

Contudo, é necessário ter em mente que o termo TACs é assumido, em grande medida, por autores ibero-americanos. Pensadores de outros contextos que assumem TACs como conceito não o fazem a partir desse termo, mas usam expressões de tecnologia educacional, TIC (ICT, por suas siglas em Inglês), tecnologias digitais ou tecnologias aplicadas à educação. Por exemplo, Jakstiene (2011, p. 62) define as TICs como "tecnologias que envolvem o computador, as redes digitais e/ou outro equipamento digital que possa ser utilizado, aplicado ou integrado na educação, aprendizagem". O autor está definindo o conceito caracterizado anteriormente como Tecnologias de Informação e Comunicação, mas situando-o em uma abordagem educacional em sua definição. Assim, entendemos que se refere ao que na Ibero-América é chamada de Tecnologias para Aprendizagem e Conhecimento.

Publicações recentes sobre tecnologias também mostram que existem autores ibero-americanos que reutilizaram o termo Tecnologia da Informação e Comunicação referindo-se ao sentido educacional do mesmo. Como afirma Cabero (2004, p. 36):

Deixemos claro desde o início que, para nós, as TICs, independentemente do seu potencial instrumental ou sua realização temporal, são apenas meios e recursos didáticos, mobilizados pelo professor quando você pode resolver um problema comunicativo ou pode ajudá-lo a criar um ambiente diferente e propício para a aprendizagem.

Temos assim o uso do termo TICs, embora em referência a meios que podem agir como ferramentas para o ensino e, portanto, para promover a aprendizagem e o conhecimento.

O passo na educação desde o conceito de TIC até o conceito de TAC representa uma mudança de concepção e nas maneiras de usar as tecnologias que estão disponíveis. Domènech (2008, p.21) delimita em sete as principais mudanças que devem ser realizadas na educação para efetivar o salto para as TAC: (1) Enfatizar as competências; (2) Transformar a informação em conhecimento; (3) Facilitar a construção de modelos científicos; (4) Permitir comunicar as informações e conhecimentos adquiridos usando de forma criativa esses recursos; (5) Permitir compreender a informação e integrá-la nos esquemas anteriores de conhecimento e aplicá-la em diferentes situações e contextos; (6) Exigir a interpretação e interação de informações, suas fontes, idiomas e suportes mais frequentes, e (7) Permitir planejar e deliberar antes de empreender uma ação, tornando-se ciente do que está sendo feito.

Assim sendo, o conceito de Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento é um conceito mais específico no campo de estudo, mas que não é amplamente usado pelos diferentes autores. Dessa forma, embora as TACs sejam consideradas, o termo mais preciso para se referir às tecnologias que os professores usam para fins educacionais e de ensino é TICs. A literatura científica sugere continuar usando o termo TICs ou Tecnologias Digitais, em detrimento de TACs. Em concordância com o exposto, utilizaremos neste trabalho a sigla TICs.

1.8 Redes Sociais como suporte para a aprendizagem

As redes sociais têm sido um recurso utilizado pela sociedade para incentivar a ajuda mútua, aprimorando seus recursos na busca de soluções para questões sociais e problemas de comunidades de diferentes origens e afiliações (nomeação).

A definição científica mais comumente utilizada de um site de rede social é dada por Boyd e Ellison (2007), que a consideram um serviço baseado na web que permite que as pessoas (1) construam um perfil público ou semipúblico dentro de um sistema delimitado; (2) articule uma lista de usuários com os quais podem compartilhar, e (3) visualize e explore essa lista de conexões e outras feitas por outros usuários dentro do sistema.

De Haro (2009, p. 105) define as redes sociais como:

Uma associação de pessoas unidas por diferentes razões, família, trabalho ou simplesmente interesses e passatempos semelhantes. Formam uma estrutura social composta de nós (geralmente indivíduos ou organizações) que estão ligados por mais de um tipo de relacionamento, como valores, visões, ideias, trocas financeiras, amizades, relacionamentos, sites, educação e outros.

Hernández (2008, p. 30) define as redes sociais como associações de pessoas ligadas por motivos heterogêneos e que compõem uma estrutura composta de nós unidos por mais de um tipo de relação.

Por sua vez, Subrahmanyam, Waechter e Espinoza (2008) entendem que as redes sociais são ferramentas de comunicação online (não serviços) que permitem aos usuários criar perfis públicos ou semipúblicos, criar e visualizar seus próprios perfis, assim como de outros membros da rede social e interagir com as pessoas na sua rede.

De acordo com essas definições, existem ferramentas da Web 2.0⁹ que atendem às características de uma rede social e são chamadas de software social, de modo que Jaramillo, Castañeda e Pimienta (2010) argumentam que as redes sociais online são diferentes de outros softwares sociais. Seu propósito é manter um relacionamento entre as pessoas e seus perfis, já que nos sites de mídias sociais o foco de interesse são os artefatos digitais que os sujeitos compartilham e as ferramentas *lifestreaming*¹⁰ que focam na experiência de outros. Assim, para eles, as redes sociais são:

Aqueles ferramentas telemáticas de comunicação baseadas na web, organizadas em torno de perfis pessoais ou profissionais de usuários e destinadas a conectar sequencialmente os proprietários desses perfis por meio de categorias, grupos, rotulados como pessoal, etc., ligados à sua própria pessoa ou perfil profissional (Jaramillo, Castañeda e Pimienta, 2010, p. 65).

De acordo com Martos (2010), o primeiro site de rede social foi lançado em 1997 e nomeado SixDegrees.com. Esse site permitia aos usuários criar perfis, lista de amigos e amigos de amigos. De 1997 a 2001, a Asian Avenue, Blackplanet e MiGente permitiram que os usuários desenvolvessem relacionamentos pessoais e profissionais, criando perfis que possibilitassem identificar amigos em redes sem solicitar a aprovação dessas conexões.

Em 2001, a Ryze.com foi criada para ajudar as pessoas a tirarem proveito de seus objetivos comerciais e profissionais, criando redes profissionais. Sua premissa era fornecer uma rede de apoio aos consumidores em um ambiente profissional que lhes permitisse procurar empregos, fazer conexões de negócios e capacitar comunidades virtuais para as necessidades das empresas em geral. O *LinkedIn*, lançado em 2003, também foi criado para capturar esse segmento de mercado e evoluiu para ser o padrão profissional da indústria para redes com muitos dos recursos de redes sociais adotados no site.

Em 2003, o *MySpace* iniciou sua jornada e se diferenciou de outros sites porque permitiu aos usuários personalizar suas páginas. Em 2004, o *Facebook* foi criado originalmente para auxiliar as redes universitárias. Dessa forma, os usuários do site eram obrigados a fornecer endereços de e-mail associados às instituições de Ensino Superior. Mais tarde foi expandido

⁹A web 2.0 é uma modalidade de interação e colaboração da internet, onde o usuário além de ser consumidor de informações se torna produtor de conteúdos. Em outras palavras, assume um papel ativo no tratamento da informação. Nessa perspectiva, Tori (2010, p. 214) afirma que “o conceito de Web 2.0 é uma tentativa de identificar e caracterizar um novo paradigma da internet”.

¹⁰ Este conceito consiste em realizar atividades sociais de forma online.

para incluir estudantes do Ensino Médio, profissionais e, finalmente, todos os potenciais usuários da Internet.

Existem muitas outras redes, como *Twitter*, *Yahoo*, *Neurona*, *eConozco*, *Tuenti*, *Ning*, etc. Algumas continuam funcionando, outras desapareceram e outras mudaram de nome ou se fundiram com as já existentes. Atualmente, as mais utilizadas em todo o mundo são *Facebook*, *Tuenti*, *MySpace*, *Twitter* e outras que estão inseridos na comunidade do ciberespaço como o *Google+* e o *WhatsApp*.

Segundo Muñoz (2010), as redes sociais tornaram-se o mais importante fenômeno socio-comunicativo da atualidade, permitindo a interação entre pessoas de diferentes culturas e que pode ser considerado como significativo contexto social no qual o conhecimento pode ser expandido.

As redes sociais também favorecem o auto aprendizado, o *feedback*, o acesso a outras fontes de informação que apoiam e facilitam a aprendizagem construtivista (GÓMEZ, ROSAS e FARIAS, p. 2012). Ao utilizar a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, os aprendentes podem fazer uso de um conjunto de recursos e ferramentas para tornar seu aprendizado mais significativo e dinâmico (IMBERÓN, SILVA e GUZMÁN, 2011).

Durante um semestre de 2008, Dunlap e Lowenthal (2009) incorporaram o uso do Twitter em seus cursos de Design Instrucional e de Tecnologia na Universidade de Denver, Colorado, para favorecer a comunicação social e encontraram um resultado inesperado. Além de confirmar a hipótese de que o contato social motivou os estudantes a trocarem informações, descobriram que, envolvendo estudantes em uma comunidade no Twitter e interagindo com os professores e uns com os outros, construíram conhecimento significativo através de uma comunicação contínua, que é um dos componentes de uma comunidade de pesquisadores (Community of Inquiry) (DUNLAP e LOWENTHAL, 2009).

Na inovação didática realizada por Fernández, Revuelta e Sosa (2012) na Universidade da Extremadura, em Cáceres, na Espanha, os autores concluem que o uso de redes sociais favorece a construção de um discurso crítico e reflexivo por parte dos alunos, e que, com a implementação de uma nova metodologia, o aluno se sente motivado a ser protagonista por sua participação ativa na aquisição autônoma do conhecimento, incentiva-se a criatividade e a construção de conhecimentos compartilhados.

2 CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos.

(Isaac Newton)

2.1 Abordagem da pesquisa

Na elaboração deste trabalho, tem sido fundamental desenvolver estratégias que nos permitam abordar a caracterização dos modos em que se apresentam as redes sociais como dispositivos pedagógicos na vida dos estudantes universitários. Por buscar compreender a singularidade dos processos sociais, a construção desta pesquisa se realizou desde um corte qualitativo.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa maneira, o que pretendemos pesquisar são os usos e apropriações que os estudantes fazem das redes sociais como dispositivos pedagógicos. A abordagem qualitativa se adapta na medida em que esse tipo de pesquisa busca conhecer as experiências dos sujeitos que, em nosso caso, diz respeito aos modos como eles utilizam as redes sociais como dispositivos pedagógicos. Em concreto, partimos da seguinte interrogação: de que modos os jovens estudantes da Universidade Federal do Piauí (UFPI) utilizam as redes sociais como dispositivos pedagógicos?

Nesse sentido, a pesquisa busca compreender as vivências dos entrevistados, enfatizando o relato dos sujeitos sociais. Busca analisar processos através da interação criada com os entrevistados. Por conseguinte, não são as estatísticas que ajudarão a entender o fenômeno, mas sim as singularidades das experiências do grupo em estudo.

Como assegura Crowson (1993), a pesquisa qualitativa está caracterizada por quatro princípios: a) o princípio central da busca de compreensão; b) a norma da proximidade do pesquisador ao objeto; c) a ênfase na análise indutiva da realidade do investigado, e d) o reconhecimento do peso do contexto avaliativo da pesquisa.

2.1.1 Caracterização da pesquisa

Pesquisa empírica

A pesquisa empírica ambiciona conhecer elementos da vida prática, se aproximando do objeto de estudo a partir das fontes diretas, que podem ser os sujeitos que sabem do tema, das vivências dos entrevistados e da observação do fenômeno. Nesse sentido, a pesquisa aqui proposta buscou esse caráter empírico, na medida em que parte de um contato direto com as fontes. Além disso, através da investigação, pretendemos explicar um fato da realidade, aliás, a observação foi direcionada para um problema existente na sociedade. Assim, o conhecimento foi construído durante o percurso da pesquisa.

Para Braga (2008b, p. 5), este tipo de pesquisa é:

A pesquisa que solicita uma efetiva observação de algum ângulo da realidade, apresentando perguntas sobre aspectos de uma determinada situação ou “objeto” e procurando respostas diretamente através de investigação sistematizada de elementos concretos que compõem o objeto escolhido e construído.

A partir da definição de Braga (2008), que enfatiza a pesquisa empírica como um trabalho de observação direta, nosso estudo demandou tal característica, portanto, foi fundamental para a pesquisa adentrar no campo. Nesse sentido, ao pretender estudar as redes sociais como dispositivos pedagógicos, tornou-se necessário conhecê-las e observá-las. Só na medida em que adentramos nesses dispositivos pudemos entender suas lógicas de funcionamento. Nesse contexto, foi indispensável fazer um mapeamento das redes sociais, mas especificamente as redes sociais mencionadas nas entrevistas. Acreditamos que com a pesquisa empírica nos aproximamos do objeto, tendo assim um viés mais amplo do estudo de caráter qualitativo.

Perfil da amostragem

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) é uma Instituição Federal de Ensino Superior sediada na cidade de Teresina - Estado do Piauí e com campi, além de Teresina, nas cidades de Parnaíba, Picos, Floriano e Bom Jesus. A Instituição é mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí - FUFPI (criada pela) e é financiada com recursos do Governo Federal.

A UFPI foi fundada em 01 de março de 1971, a partir da fusão de algumas faculdades isoladas que existiam no Estado - Faculdade de Direito, Faculdade Católica de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Administração (Parnaíba) e Faculdade de Medicina.

Tem como missão, de acordo com o site da Universidade:

Propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional. ¹¹

A Universidade conta com 107 cursos de graduação presenciais e 48 cursos de Pós-graduação, dos quais 38 são mestrados e 10 doutorados. A casa de estudos piauiense conta com cinco campi universitários, o principal é o campus Ministro Petrônio Portella, localizado na capital do Estado. Até o ano 2018, a Universidade contabilizava 22.795 estudantes.

Cada campus se divide por centros. O campus principal tem seis setores: Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências da Natureza (CCN), Centro de Ciências Humanas e Letras (CHL), Centro de Ciências da Educação (CCE), Centro de Tecnologia (CT) e Centro de Ciências Agrárias (CCA).

A pesquisa foi desenvolvida junto aos estudantes do Centro de Ciências da Educação (CCE) do Campus Ministro Petrônio Portella da Universidade Federal do Piauí (UFPI), localizado em Teresina, no Piauí.

O CCE estava composto, até o ano de 2017, de acordo com o site da Universidade Federal do Piauí¹², por 1.775 estudantes. Esse centro conta com 6 cursos de graduação: Licenciatura em Artes Visuais, Bacharelado em Comunicação Social, Licenciatura em Educação do Campo, Bacharelado em Moda, Design e Estilismo, Licenciatura em Música e Licenciatura em Pedagogia.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus de Teresina, foi criado em 1973 como licenciatura curta e, tendo sofrido algumas transformações em 1974, foi autorizado a funcionar como licenciatura plena no ano de 1975, através do Ato da Reitoria nº 237/75. O Curso está vinculado aos Departamentos de Fundamentos da Educação e Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Além desses, o curso também possui

¹¹ Disponível em. Acesso em: 24 de junho de 2019.

¹²Acesso em: 18 de junho de 2019.

disciplinas nos departamentos de Música e Artes Visuais, Departamento de Letras e Departamento de Educação Física. O currículo elege como áreas de formação a Docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, Formação Pedagógica do Profissional Docente e Gestão educacional.

Para esta pesquisa, decidimos selecionar estudantes do curso de Pedagogia do campus Ministro Petrônio Portella da Universidade Federal do Piauí (UFPI), localizado em Teresina, no Piauí. O curso de Pedagogia pertence ao CEE. A escolha por estudantes de Pedagogia se deu principalmente porque acreditamos que nosso objeto de pesquisa está intimamente relacionado com o campo em que os alunos desse curso se desenvolvem. Nossa proposta de pesquisa possibilita compreender o atravessamento entre a mídia e a educação, criando formas de aprendizagem. Nesse contexto, tornou-se fundamental estudar os usos das redes sociais que os estudantes de Pedagogia realizam.

No total, a amostragem foi composta por 15 alunos, atendendo à diversidade de gêneros, raça, idade, período e religião. O tipo de amostragem foi aleatório simples. Nele, todos os sujeitos que compõem o universo de estudos tinham a mesma possibilidade de serem escolhidos. Optamos por tal amostragem já que nos permitiu atingir melhor o grupo dos estudantes. A comunidade estudantil, ao ser uma faixa etária ampla e diversa, contempla muitas características. Nesse sentido, frente à diversidade de elementos que representam os estudantes, acreditamos que com a amostragem proposta atingimos a heterogeneidade do grupo de estudo.

O perfil dos entrevistados cumpriu os seguintes requisitos:

- a) Estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI);
- b) Cursando qualquer período acadêmico;
- c) Que tenham uma rede social ativa e em uso diário nos últimos seis meses.

Percebe-se que a seleção do grupo de estudo não foi rigorosa, no sentido que só consideramos esses três critérios de inclusão. Em relação à faixa etária optamos porque fosse um critério abrangente. Desse modo, os entrevistados eram sujeitos que se encontravam entre os 18 e 45 anos de idade. A escolha de um perfil simples respondeu, como vimos anteriormente, ao que nossa pesquisa apontou em estudar os alunos, uma geração que representa diversidade de crenças, gostos, raças, ideologias, orientações sexuais, etc. Portanto, consideramos que estudar a comunidade estudantil implicava fazer uma seleção que incluísse todas essas diferenças.

Estratégias de coleta de dados

A) Entrevista

Para a coleta de dados utilizamos a entrevista. Conforme Gerhardt e Silveira (2009), essa fase constitui uma técnica alternativa para se coletar dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Dentre os diferentes tipos de entrevistas, foi selecionada a entrevista semiestruturada. Tal entrevista tem um caráter flexível no sentido de que o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite que o entrevistado crie outra série de perguntas que podem surgir no transcurso da conversa.

Devido ao tema ser amplo, buscamos compreender os modos como os estudantes utilizam as redes sociais como dispositivos pedagógicos. Acreditamos que foi necessária uma flexibilidade nas perguntas da entrevista (ver apêndice 1), já que, em caso de fechamento, a pergunta podia induzir as respostas dos entrevistados, limitando a pesquisa a uma só direção. Em vista disso, a entrevista semiestruturada se adaptou ao objetivo que ambicionava compreender as experiências dos estudantes e que de alguma maneira podiam ser respondidas de diferentes formas. A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987, p. 146):

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Nessa lógica, consideramos viável utilizar esse instrumento, porque expõe flexibilidade para gerar novas perguntas. Portanto, criou a oportunidade de realizar perguntas que em um início não estavam contempladas, mas que se tornaram necessárias a partir das falas dos entrevistados.

B) Observação assistemática

É uma estratégia de coleta de dados que consiste em observar o objeto de estudo a partir de uma situação particular. Isso é feito sem interferir ou alterar o ambiente no qual o objeto se desdobra. A partir dessa definição, observamos os perfis dos usuários das redes sociais que eles

mencionaram nas entrevistas que utilizam como dispositivos pedagógicos. De acordo com Zanella (2013, p.122), esse tipo de observação “é livre, sem roteiro ou guia norteador, no entanto, o pesquisador deve sempre ter em mente os objetivos da pesquisa bem como o problema da pesquisa”. Nessa perspectiva, apesar de não termos um roteiro como suporte para observar as redes sociais dos entrevistados, levamos em consideração que o mapeamento das redes sociais estivesse em consonância com nossos objetivos da pesquisa.

A aplicação das entrevistas foi realizada nos corredores e aulas do Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade, espaços frequentados pelos estudantes de Pedagogia. Tal atividade foi executada durante a segunda semana de setembro do ano de 2019. Após essa fase procedeu-se à observação direta dos perfis de redes sociais dos entrevistados. O mapeamento das redes sociais teve duração de um mês, tendo início no dia 28 de setembro e fim no dia 28 de outubro.

2.2 Procedimento de análise de dados

O processo de análise de dados é definido por Kerlinger (1980, p. 353) como “a categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados”. O objetivo da análise dos dados é reduzir grandes quantidades de dados brutos a uma forma interpretável e verificável. Nossa análise de dados foi implementada através da análise do discurso seguindo a perspectiva de Michael Foucault (1986).

Partir da noção de que o discurso é um lugar de luta permanente é considerar, com Foucault (2007, p. 55), que o discurso não pode ser visto apenas como um conteúdo representado por um sistema de signos, mas como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala [...]”. Para o autor, as palavras e as coisas se relacionam de maneira complexa, porque essa relação é histórica, está repleta de construções e interpretações e perpassada por relações de poder.

Essas relações de poder circulam pela sociedade, mas também são hierarquizadas. É possível examinar regimes de poder através da desconstrução histórica de sistemas ou regimes como geradores de opiniões, significados e como discurso. Isso faz com que possamos ver como e porque algumas categorias do pensamento e linhas de argumentação se tornam geralmente verdades enquanto outras maneiras de pensar, ser e agir são marginalizadas.

O discurso constrói o conhecimento, portanto, regula através da produção de categorias de conhecimento e conjuntos de textos o que é possível de ser falado e o que não é (como as regras concedidas de inclusão/exclusão). Assim ele re/produz poder e conhecimento simultaneamente.

O autor considera discurso também “um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1986, p. 135). Tal definição nos direciona a um elemento importante a estudar em nossa pesquisa: os enunciados. Durante as entrevistas e observações dos usos das redes sociais selecionamos os enunciados mais significativos em função dos objetivos da pesquisa

Um enunciado em si não constitui uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem: “ele é sempre um acontecimento, que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente”. (FOUCAULT, 1986, p. 32); trata-se de uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço.

Para estudar os enunciados é necessário, segundo Foucault (1986), prestar atenção em quatro elementos básicos:

- a) A referência a algo que identificamos;
- b) O sujeito que pronuncia o discurso;
- c) O enunciado não existe isolado, ele se relaciona com outros enunciados;
- d) A materialidade do enunciado.

Descrever um enunciado, portanto, é situar essas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva.

Em Foucault (1986), o discurso é o espaço onde saber e poder se articulam em momentos carregados de rupturas e descontinuidades, concebendo ao autor o discurso segundo o princípio de dispersão e não o princípio de unidade.

Nesse sentido, nossa análise, seguindo a proposta de Foucault, buscou identificar as descontinuidades e diferenças nas falas dos entrevistados. Para isso, mapeamos os ditos como transformações e rupturas. Contudo, não pretendemos buscar explicações de causa-efeito, não

é o objetivo proposto na metodologia foucaultiana, mas tensionar e relacionar as falas como práticas sociais, perguntar: por que isso é dito aqui, desse modo, nessa situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?

Assim, salientamos que nos afastamos da análise de conteúdo, porque em tal metodologia procura-se extrair os sentidos dos textos, ou seja, pretende-se dar conta do que está oculto, se realiza inferências sobre o dito. Diferentemente, com a análise do discurso proposta por Foucault, o objetivo é identificar como as falas são construídas historicamente, já que para o autor “não há nada por trás das cortinas”, tudo se manifesta na exterioridade, ou seja, no dito. Portanto, seguindo a linha do autor, interpretamos o discurso como prática social. Nesse sentido, o foco da análise baseou-se na superfície dos ditos. Nessa perspectiva, a análise buscou compreender as transformações e rupturas que têm possibilitado o discurso construído pelos estudantes sobre as redes sociais como dispositivos pedagógicos.

Procuramos, então, mapear os enunciados que caracterizam o discurso pedagógico. Para isso, buscamos relacioná-los e tencioná-los, situando-os num momento concreto. Dessa forma, trabalhamos as falas como acontecimentos de descontinuidade e transformação.

Guirado (1995, p. 47) estabelece o seguinte comentário sobre o método proposto por Foucault:

A análise foucaultiana, poder-se-ia dizer, configura a rarefação do discurso: não afeita a mistérios e sentidos das palavras, aproxima-se mais de uma descrição de regularidades e oposições, tomando os textos orais ou escritos como acontecimento numa formação discursiva. Confronta-os, destaca o que se repete e o que diverge, construindo um texto analítico que parece pobre aos olhos daqueles mais dados as interpretações e significações. A unidade das formações é recusada e assume importância as condições de possibilidades das diferenças que marcam as regiões ou séries discursivas.

Queremos enfatizar que nossa interpretação dos dados não foi restrita aos pensamentos ou experiências pessoais. Com a intenção de evitar preconceitos, essa etapa da análise foi composta por um diálogo entre a pesquisa bibliográfica, ou seja, sustentada pelos autores que abordamos neste trabalho e pelos resultados da pesquisa de campo, materializada nos trechos das falas dos entrevistados e nas observações diretas das postagens nas redes sociais. Acreditamos que o diálogo entre a teoria e a prática não só enriqueceu os dados da pesquisa, mas foi responsável por produzir a própria pesquisa.

2.3 O discurso em Foucault

Para entender o pensamento foucaultiano é importante identificar o que o autor não busca através do discurso. Foucault não está interessado em dar conta do significado do discurso, mas das condições de emergência, operação e transformação de discursos dentro do campo onde coexistem, permanecem e são apagados. É, portanto, uma análise do discurso na dimensão da sua exterioridade, isto é, em sua efetiva existência histórica.

Ao mesmo tempo, Foucault não pretende explicar uma estrutura, mas analisar um campo discursivo que não explica o que pode ser dito, mas o que realmente foi dito: o conjunto de coisas ditas efetivamente em um dado momento histórico, o que aconteceu em um determinado tempo, ou seja, o discurso de uma época.

Poderíamos dizer, então, que o discurso como realidade eventual e contingente de caráter histórico e linguístico, por um lado, como um todo de práticas regulamentadas articuladas com outras práticas, por outro, constitui uma rede de práticas linguísticas historicamente determinadas que emergem, funcionam e se transformam dentro de um contexto maior de práticas sociais igualmente modificáveis - uma rede de práticas discursivas que se desdobra dentro de um contexto de práticas extras discursivas.

Agora, uma prática é tudo o que os homens fazem de uma maneira efetiva em um dado momento histórico¹³, então, o discurso, enquanto rede de práticas linguísticas historicamente determinadas que emergem, funcionam e transformam dentro de um contexto maior de práticas sociais igualmente modificáveis, constitui um conjunto de coisas ditas de maneira eficaz em um dado momento histórico articulado em mais um campo amplo de ações e reações efetivamente realizadas.

A partir desse viés, a análise do discurso consiste em fazer a história de uma série de conjuntos de coisas ditas articuladas em outros tantos campos práticos em diversos momentos históricos, ou seja, a análise do discurso consiste em dar conta de uma multiplicidade de multiplicidades.

A análise do discurso possui duas dimensões complementares: arqueologia e genealogia. A arqueologia descreve as regras de formação dos discursos, ou seja, dá conta de sua emergência; enquanto a genealogia analisa as condições históricas de existência dos

¹³ Michael Foucault “¿Qué es la Ilustración?” en Sobre la Ilustración, p. 94-95

discursos, em outras palavras, as condições de emergência, funcionamento e transformação de práticas discursivas em sua articulação com outras práticas sociais, isto é, busca compreender sua origem.

O discurso constitui a condição de possibilidade da experiência em um dado momento histórico, isto é, o discurso constitui a condição de possibilidade do que pensamos, dizemos e fazemos em relação ao mundo, com outros e conosco em um dado momento histórico. Em outras palavras, a fala constitui um histórico *a priori*. Ao mesmo tempo, ao ter uma multiplicidade de vozes e relações no discurso, Foucault (1986) propõe entendermos o discurso como discursos.

Dado que, para Foucault, o discurso é uma dispersão de elementos não conectados *a priori*, a proposta foucaultiana persegue identificar tal dispersão e buscar as regras de formação que regeriam a formação dos discursos.

2.4 Seleção de materiais para observação

Nossa pesquisa não foi delimitada à observáveis específicos. Nesse sentido, os observáveis específicos só foram identificados a partir das respostas dos entrevistados. Em virtude desse fato, os materiais de observação foram as redes sociais que os estudantes afirmaram que utilizavam como dispositivos pedagógicos. Dessa forma, selecionamos as postagens que consideramos que tinham um viés educativo. Nessas postagens, decidimos observar também os *stories*¹⁴, pois consideramos que é uma ferramenta bastante usada nas plataformas digitais. Queremos ressaltar que das redes sociais mencionadas, não estudamos *WhatsApp*¹⁵ por ser uma rede social com características diferentes das demais. As particularidades¹⁶ que apresenta essa mídia se torna uma dificuldade para observá-la, porque nossa pesquisa de campo só se concentrou durante um mês. Por conseguinte, estudar *WhatsApp*

¹⁴ Traduzido como histórias. Este é um recurso que consiste na possibilidade de publicar fotos ou vídeos que ficam acessíveis por até 24 horas.

¹⁵ O site oficial do *WhatsApp Messenger* o descreve como um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular. (...) Não há custo para enviar mensagens e ficar em contato com seus amigos. Além das mensagens básicas, os usuários do WhatsApp podem criar grupos, enviar (...) imagens, vídeos, local, contatos e áudio.

¹⁶ Quando nos referimos às particularidades que apresenta *WhatsApp* queremos enfatizar que é uma rede privativa, onde é mais complicado ter acesso a esse dispositivo. Partindo dessa dificuldade se torna complicado observar as práticas educativas no *WhatsApp*, porque teríamos que estar inseridos em um grupo de conversa para observar essas dinâmicas.

como dispositivo pedagógico implica realizar uma Netnografia¹⁷ para identificar as dinâmicas realizadas pelos sujeitos. A observação dos perfis foi realizada durante um mês, partindo do dia 28 de setembro até o dia 28 de outubro.

2.5 Aspectos éticos

Ao ser uma investigação de natureza social, no sentido que envolveu a participação de pessoas, foi fundamental proteger a identidade dos entrevistados. Na redação deste trabalho não foram revelados os nomes dos participantes para evitar a exposição da vida dos sujeitos do estudo. Além disso, a permissão e o consentimento de qualquer entrevistado foram solicitados para fazer uso das informações fornecidas na dissertação, assim como também os participantes estavam cientes da observação das suas redes sociais durante um mês.

Dessa forma, para que os sujeitos da pesquisa estivessem informados, facilitamos um Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE) (ver anexo 2) onde tiveram acesso a todas as informações necessárias para participar da pesquisa. Também foi proporcionado um termo de confidencialidade (ver anexo 1). Além disso, o trabalho foi aprovado no dia 11 de novembro de 2019 com o número CAE: 3.697.936 pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí (CEP), a fim de cumprir todas as regras exigidas pela Universidade onde se estipula na Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde: “[...] considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos [...]” (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016). Dessa forma, nosso trabalho foi respaldado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, instituição que preserva e protege os direitos dos sujeitos da pesquisa.

Por causa do exposto acima, para identificar cada entrevistado, definimos códigos representativos. Assim, utilizamos duas letras iniciais do curso que fazia parte o estudante para nomeá-lo, seguido do período que cursava e o turno. Nesse sentido, **PE3M**, por exemplo, faz referência ao estudante de Pedagogia do terceiro período do turno matutino.

Desse modo, nas postagens evidenciadas neste trabalho, protegemos o nome dos usuários ocultando-o. Para tal propósito, riscamos a identidade dos sujeitos nas publicações.

¹⁷Segundo Christine Hine (2005, p. 47), a netnografia, também conhecida como etnografia virtual, é uma metodologia científica utilizada para observar comunidades, presentes na internet, quanto à influência na vida de seus membros.

Durante o trabalho de campo, as entrevistas foram gravadas (em áudio) por meio de um aparelho celular e/ou gravador de voz portátil. Os áudios coletados foram descarregados e armazenados em um notebook protegido por uma senha e reconhecimento facial do pesquisador. O armazenamento das informações também foi realizado em ferramentas de armazenamento em nuvem (Google Drive e/ou Onedrive). O mesmo procedimento ocorreu com a transcrição das entrevistas que foram guardadas nos mesmos dispositivos descritos acima.

3 CAPÍTULO 3: (RE)CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano.

Paulo Freire

Chegamos à parte fundamental de nossa pesquisa. A partir das entrevistas formuladas e das postagens observadas, buscamos compreender os discursos sobre as redes sociais como dispositivos pedagógicos. Compreender passa por reconstruir porque através da análise foucaultiana partimos do princípio de dispersão do discurso. Nesse sentido, nos baseamos em uma metodologia que buscou desmontar os discursos através das irregularidades e descontinuidades apresentadas nas formações discursivas. Portanto, a reconstrução do discurso pedagógico deu-se por meio das relações históricas em que se inseria nosso objeto de pesquisa. Dessa forma, utilizamos um método que identificasse as rupturas e as similaridades dos discursos.

Ademais, em acordo com sua teoria do discurso, Foucault (1986) ensina que o pesquisador não deve investigar o que supostamente estaria por trás dos documentos e dos textos, tampouco deveria buscar resgatar aquilo que, diferente do que se tenha dito, supostamente se queria dizer em outra época ou outra cultura. A recomendação de Foucault é que o pesquisador (“arqueólogo”) descreva as condições de existência do discurso, do enunciado ou do conjunto de enunciados de determinada época.

Desse modo, Foucault (1986) introduz quatro categorias descritivas para a análise das formações discursivas: os objetos, os sujeitos, os conceitos e as estratégias. Os objetos não são referentes naturais já dados, as “coisas mesmas”, mas são aquilo do que se fala no discurso, a loucura, o crime ou a sexualidade, por exemplo. Já os sujeitos não são apenas as pessoas que difundem o discurso, eles são submetidos a certas práticas sociais e à história, mas ressalta-se essa história do sujeito carregada de rupturas e descontinuidades. O sujeito, então, é um conjunto de enunciados construídos historicamente. Assim, encontramos um sujeito disperso-posicionado, pois não há “sujeito do discurso”, mas sim diferentes posições do sujeito (que fala de algum lugar). Por exemplo, o estudante, o doutor, o psicólogo. Somos, nesse sentido, convidados a nos posicionar em diferentes sujeitos dependendo do lugar em que exercemos.

Os conceitos não são representações mentais invariáveis nem formas ou essências, algo assim como os significados “ideais”, mas são as formas ou modos pelos quais o discurso fala aquilo que enuncia. Por exemplo, a loucura como doença mental.

Por sua vez, as estratégias são modelos explicativos de natureza geral, produzidos pelo discurso cuja dispersão integra um certo horizonte teórico, por exemplo, o valor da mercadoria pode ser explicado devido à escassez de certos bens, através do jogo de ofertas e demanda ou dependendo do trabalho necessário para sua produção.

Então, nossa análise fundamentou-se a partir dos quatro elementos descritos acima. Em outras palavras, na dispersão discursiva buscamos identificar as regularidades entre esses elementos. Dessa forma, tal apartado estruturou-se por oito tópicos relacionados aos principais discursos identificados que configuravam as redes sociais como dispositivos pedagógicos.

3.1 Redes Sociais: dispositivos de conexão

Sob os diferentes discursos que circulam acerca das redes sociais como dispositivos pedagógicos, procuramos conhecer quais eram os sentidos atribuídos pelos estudantes às plataformas utilizadas.

Um primeiro elemento identificador que encontramos foi que os estudantes assumiram o discurso dominante segundo o qual o futuro depende, em grande medida, do progresso tecnológico e do controle das tecnologias. Eles sabem que o futuro social e profissional exigirá que sejam competentes no uso dessas ferramentas. Nesse contexto, influenciados fortemente pela presença das redes sociais, estas plataformas adquirem um papel fundamental na vida dos estudantes. Como afirmam alguns depoimentos: “As redes sociais são tudo, se você não está nelas é como se não existisse” (PE2M). “As redes sociais são o presente e futuro, a gente precisa estar nesse mundo” (PE4T).

Nessas primeiras afirmações, observamos como as redes sociais adentram a vida das pessoas, se tornando parte bastante significativa das mesmas. Elas representam um mundo que diariamente se expande, já que elas surgiram com o propósito da sociabilidade, situação que tem propiciado o aparecimento de outras redes.

As redes sociais são “metáforas para observar padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores”, como argumenta Recuero (2009, p. 24). Dessa forma, as redes sociais se configuram como espaços de conexão que pretendem

manter e ampliar a comunicação. A esse respeito, os entrevistados comentam: “Redes sociais são espaços para me conectar com os outros” (PE1T). “Espaços digitais que ajudam a interagir com as pessoas” (PE1N). “São um mundo digital que nos ajudam a manter os contatos” (PE4T).

Tais afirmações remetem à dimensão da sociabilidade. Percebemos nesses enunciados que os estudantes atrelam a sociabilidade às redes sociais. Esta característica não é nova, nem as redes sociais. Embora seu estudo seja relativamente atual, a constituição de redes sociais data de milênios, desde o surgimento do ser humano na terra, ele teve que enfrentar as dificuldades comuns de conviver com a formação de uma ordem social.

Apesar do uso do termo, pelos meios de comunicação, como sinônimo de sites como *Facebook* e *Twitter*, contribuindo para o senso comum, o conceito de “redes sociais” é independente desses ambientes midiáticos, pois as redes sociais têm existido desde os primórdios da humanidade. Naquela época, as pessoas se agrupavam em tribos para caçar, compartilhar recursos, compartilhar conhecimento, defender interesses comuns, etc. Nesse sentido, a vinculação de indivíduos com outros não é distinta, porém, no cenário da web 2.0, nomeou-se sites e aplicativos de compartilhamento de informação como redes sociais.

O que tem mudado é a densidade e a velocidade das relações sociais. Dessa forma, as redes sociais na época atual são configuradas a partir das lógicas de funcionamento e das regularidades de um mundo digital.

Em virtude disso, novas formas de vida social são experimentadas nas redes a partir do modo como nelas se manifesta a sociabilidade. Tal prática social, agora levada para a internet, proporciona aos estudantes que as redes sociais se tornem plataformas de diversos relacionamentos.

Conforme o trecho a seguir, a fala de um entrevistado respalda tal afirmação:

Eu acho que as redes sociais nos proporcionam vínculos fortes para socializar, a gente encontra velhos amigos, se comunica mais nesses espaços, através das redes eu percebo que se cria uma diversidade de relacionamentos, não restritos ao amor, mas também a outro tipo de relacionamentos como o da vizinhança, o da igreja e incluso muito voltados ultimamente para o ensino. Então somos convidados nessas redes a socializar em diversas esferas da vida (PE8T).

Na sociedade em vias de midiaticização, as redes sociais se mostram na internet, em formato de sites e aplicativos móveis. Como afirma Recuero (2012, p. 15):

Essas ferramentas pertencem à categoria cada vez mais popular dos “sites de rede social”, ou seja, ferramentas que proporcionam a publicação e construção de redes sociais. As redes sociais são as estruturas dos agrupamentos humanos, constituídas pelas interações, que constroem os grupos sociais. Nessas ferramentas, essas redes são modificadas, transformadas pela mediação das tecnologias e, principalmente, pela apropriação delas para a conversação (RECUERO, 2012, p. 15).

Em inglês, as redes sociais são chamadas de Social Network Sites (SRS) ou Social Networking Sites. Para Boyd e Ellison (2008), que buscaram uma definição em um período em que esses sites alcançavam grande popularidade, a primeira opção é a mais adequada, pois o termo *networking* é relacionado à construção de uma rede de contatos com pessoas que não se conhecem ou não possuem algum vínculo social significativo. Há ainda a ocorrência dos termos Social Network(ing) Services ou Social Media. Para as autoras, os SRS possuem três características fundamentais:

Nós definimos sites de redes sociais como serviços baseados na web que permitem a indivíduos a (1) construção um perfil público ou semi-público em um sistema limitado, (2) articular uma lista de outros usuários com quem partilhem uma conexão, e (3) ver e atravessar sua lista de conexões e aquelas feitas por outros dentro do sistema (BOYD e ELLISON, 2008, p. 211).¹⁸

Em outras palavras, também Recuero (2009b, p. 102) fala sobre os SRS e explica que eles permitem: “I) a construção de uma persona através de um perfil ou página pessoal; II) a interação através de comentários e III) a exposição pública da rede social de cada ator”.

No Brasil, a partir de 2004, a popularidade do Orkut¹⁹ foi notável, considerando que cerca de seis meses após o seu lançamento os brasileiros constituíam a maior parte da base de usuários (BOYD e ELISSON, 2008; RECUERO, 2009). Dentre as redes sociais mais utilizadas pelos brasileiros atualmente estão *YouTube* (95%), *Facebook* (90%) e *Whatsapp* (89%) segundo dados do estudo do site We Are Social e Hootsuite (2019). No mesmo estudo foi identificado que aproximadamente 130 milhões de pessoas utilizam ao menos uma rede social no Brasil.

¹⁸Tradução da autora para: “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.” (BOYD e ELLISON, 2008, p. 211.)

¹⁹Site de rede social lançado em 2004 pelo Google, desativado em 2014.

Numa escala menor, em nosso estudo quando perguntamos pelos usos das redes sociais, nos deparamos que por causa das diversas sociabilidades que são construídas nesses espaços digitais, as redes sociais para nossos sujeitos de estudo abrangem inúmeros usos:

Eu uso minhas redes sociais para tudo, é tanta coisa (PE2M). As uso para me informar das notícias, para fofocas, para descontrair e até para pesquisar (PE3T). Ali eu jogo, assisto vídeos, converso com meus amigos, para ver curiosidades, você encontra muita coisa mesmo, pode fazer de tudo (PE6T).

Dessa forma, identificamos que as práticas desses estudantes são híbridas, múltiplas e em constante transformação, pois elas se deslocam por várias facetas da vida. Nesses enunciados encontramos sujeitos dispersos, pois eles manifestam diversos usos das redes sociais. Aqui o discurso dos usos nos remete às redes sociais como uma enciclopédia, já que para os estudantes as redes sociais se tornam um conjunto variado de áreas temáticas, onde se concretizam diferentes práticas sociais.

3.2 Novos deslocamentos da Aprendizagem: “Eu aprendo o tempo todo”

Com o aparecimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, as instituições escolares, através de dispositivos formais como o quadro, o livro e o professor, são descentradas do lugar de espaço prioritário por onde passam os aprendizados formais. Isso não significa que as escolas e universidades não tenham um papel central na formação dos estudantes. No entanto, devido ao uso frequente das tecnologias, especificamente através das redes sociais, surgiram outros tipos de aprendizagens que se deslocam por diferentes espaços, passando pelos espaços físicos e pelos virtuais, principalmente com o advento da internet.

Durante um século, as salas de aula das escolas e universidades apresentaram uma configuração semelhante, isto é, sofreram poucas modificações que alterariam essa forma cristalizada como escola moderna: espaços fechados, disposição missal de aluno e professor, critérios de distribuição etária, instrução simultânea, monopólio da transmissão unidirecional do conhecimento escolar (do professor para o aluno), método único de ensino, avaliação individual de alunos, corpos fixos e imóveis e um silêncio garantido, fundamentalmente, a partir dos princípios de autoridade, obediência e disciplina (ÁLVAREZ e VARELA, 2009; CARUSO, 2013; DICKER e FRIGERIO 2005).

Tal estrutura assumida pelas instituições educativas não ocorreu de modo espontâneo, mas foi o resultado de distintos imaginários disputados, entre outros como o que envolveu escolas lancasterianas²⁰. Além disso, os debates incluíram aspectos minuciosos como a definição referente à quantidade, disposição e forma das cadeiras que deviam entrar na sala de aula (TRENTIN, 2003). Esse arranjo de espaço, em geral, e das salas de aula, em particular, continuava articulando uma questão mais geral ligada ao que Foucault (1976) descreveu como a disposição do corpo, a ação sobre os corpos para torná-los dóceis, disciplinados.

Um corpo escolar nesse contexto, observa Louro (1999), tornou-se capaz de ficar sentado por muitas horas e conseguiu expressar gestos e comportamentos indicativos de interesse e atenção, mesmo que fossem falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado em silêncio e num determinado modelo de fala. Além disso, concebe e usa o tempo e o espaço de uma maneira particular. Mãos, olhos e ouvidos são formados. Poderíamos dizer que esse foi o modo característico da organização do espaço e do tempo escolar que vivenciou o Brasil, desde o final do século XIX e grande parte do século XX. Tal disposição escolar foi uma das grandes criações da modernidade: tanto democratizada quanto disciplinada, a escola buscava produzir subjetividades que atuassem no mundo de acordo com certas premissas e matrizes articuladas, por sua vez, com os efeitos de outras instituições modernas (CARUSO, 2013).

Não obstante, desde meados do século XX, vemos que há um enfraquecimento das técnicas da sociedade disciplinar. Assim, caracterizamos a passagem de sociedades disciplinares para sociedades do controle (DELEUZE, 1990); isto é, o processo que vai do enfraquecimento das técnicas de poder da disciplina e da configuração de um tipo de poder que não busca mais delimitar o exterior, disciplinando as subjetividades que o habitam, mas age sobre elas modulando-as em um espaço aberto.

Nesse contexto, começam a ser desenvolvidas várias análises que questionarão fortemente o sistema educacional. Para os chamados reprodutivistas (ALTHUSSER, 1975; BOWLES e GINTIS, 1977; BOUDELLOT e STABLE, 1978), as funções desempenhadas pela escola estão diretamente ligadas às necessidades do capitalismo nas sociedades ocidentais, às demandas da divisão social do trabalho, enfim, às relações de exploração e dominação. A escola, para esses autores, é o local de imposição da ideologia dominante. Premia os alunos que mostrarem disciplina, subordinação e comportamento intelectualmente orientado, contrários ao

²⁰ Diz-se de um método de ensino mútuo inventado pelo pedagogo inglês Joseph Lancaster.

emocionalmente orientado e árduo trabalho, independente da motivação intrínseca das tarefas de casa. Pune a criatividade e flexibilidade.

Em 1960, o pensador austríaco Ivan Illich fez uma forte crítica ao funcionamento das instituições que reproduziam o sistema capitalista, entre elas a escola como a encarregada de fornecer - tanto no direito quanto na obrigação – os valores que os membros da sociedade devem ter para viver nela. Então, em um dos seus livros mais importantes “A desescolarização da sociedade” (editado em 1971), o autor afirmou:

O direito de aprender é restringido pela obrigação de ir na escola (...) A pesquisa atual de novos amplos educacionais devem procurar a antípoda institucional: parcelas educacionais que aumentam a oportunidade para que cada um transforme cada momento de sua vida em um momento de aprender, compartilhar, interessar-se (ILLICH, I. 2006, p. 5-6).

Para o autor, o fato de que a maior parte do conhecimento é resultado do Ensino formal é uma grande ilusão na qual o sistema escolar se baseia. Ensinar, salienta, pode colaborar em certos tipos de aprendizado em determinadas circunstâncias. Então, as oportunidades para aprender podem se multiplicar consideravelmente se o “mercado” for expandido, isso depende de encontrar “o professor certo com o aluno certo quando ele estiver altamente motivado dentro de um programa inteligente, sem a restrição de um currículo” (ILICH, 2006, p. 23). Para o autor, educação na fase exploratória e criativa no emprego de habilidades não pode repousar em sistemas de rotina.

No contexto latino-americano, a figura do pedagogo brasileiro Paulo Freire foi, sem dúvida, um autor referente que condensa muitas das críticas à educação tradicional caracterizada por ele como educação bancária (FREIRE, 1970), ou seja, a educação tornando-se o ato de depósito em que os alunos são depositários e o educador é quem deposita e onde a memorização e a repetição prevalece impossibilitando qualquer criatividade, nem transformação nem conhecimento. Por isso, Freire criticava a forma como essa visão bancária da educação anulava o poder criativo dos estudantes, estimulando a ingenuidade e não a criticidade. Um educador humanista, revolucionário, pelo contrário, deve direcionar sua ação para a libertação de ambos, em tanto pensamento autêntico e não o da doação, da entrega do conhecimento. Então, no viés do autor, sua ação deve absorver uma profunda crença nos homens e em seu poder criativo. O educador argumenta que, antes de tudo, o aluno deve assumir-se como um sujeito de aprendizagem, capaz e responsável. É nesse processo que, para

Freire (1970), o aluno desenvolverá uma visão crítica que o tornará um ator de mudança social, em oposição à reprodução que prevalece na escola.

Como é possível observar, as décadas de 1960 e 1970 testemunharam as críticas mais radicais e profundas em torno da escola no capitalismo e na maneira como longe de produzir comunhão entre sujeitos e conhecimento, reproduz a lógica que permite seu próprio suporte.

Dessa forma, percebemos como durante grande parte do século XIX a educação se estruturou sob a disciplina e mais tarde sob o controle, fatores que buscavam manter a organização e dominar os estudantes desde uma lógica que operava e monopolizava a ideia que só as escolas e universidades eram espaços adequados para formar a sociedade. Identificamos aqui um discurso que remete às relações de poder enquanto a figura do professor, além de ser visto como uma figura de conhecimento, representava a autoridade. Também, constatasse como as instituições se apropriavam de legitimar o discurso pedagógico como únicos lugares capazes de formar cidadãos, isto em função, como já apontava Illich (2006), de um sistema mercantilista que limitava a criatividade e liberdade dos sujeitos.

Assim, podemos observar como dos anos 1960 a 1970 o sistema acusado de autoritário, formalista e mero transmissor de um conhecimento memorial não combinava com os interesses dos estudantes que eram relegados a um lugar passivo na sua aprendizagem (CARLI, 2001).

A década de 1980-1990 marca um rompimento em relação ao período anterior. Essa época enfrentou os anos passados propondo mudar as metodologias educativas, ou seja, nesse momento tentava-se incentivar as formas de ensino e aprendizagem através da criatividade e da autonomia, potencializando uma maior participação dos estudantes no processo de aprendizado.

Com o passar dos anos, o aparecimento da internet abriu novos caminhos para que os aprendizados centrados nos estudantes ampliassem as possibilidades de aprender para além da sala de aula.

Como resultado, passamos de uma sociedade baseada das aprendizagens físicas às virtuais, com isto, não queremos dizer que uma modalidade apaga à outra, pelo contrário, elas interagem e convergem entre si. Nesse caso, as tecnologias à distância adquiriram relevância nas práticas educativas. Detectamos, assim, novos dispositivos pedagógicos em transformação acelerada que tensionam a prática escolar.

Esse novo cenário digital possibilita que as redes sociais se tornem dispositivos pedagógicos, que, como vale a pena lembrar, não são as primeiras tecnologias que contêm fins educativos. A rádio e a televisão foram outras mídias cujo impacto transcendeu a cena social

para se deslocar como uma proposta pedagógica. A rádio surge em um momento de efervescência mundial e é imediatamente reconhecida como um meio de comunicação eficiente, a informação através das ondas atinge um alcance imediato extraordinário (SCHEIMBERG, 1995).

Alguns autores apontam que desde seu surgimento nos anos 1920, a rádio teve um caráter educacional que permaneceu até hoje, embora não tão enraizado como em seus primeiros dias (MELGAREJO e ROSELL, 2013). Segundo Melgarejo e Rodríguez (2013), a história da radiodifusão educacional surge pouco antes da Segunda Guerra Mundial, com trabalhos experimentais na Europa e nos Estados Unidos, embora já nos anos 1920 diferentes universidades incorporassem para ensinar atividades de rádio. Segundo Scheimberg (1995), é a partir dos anos 1940 que começa o uso do rádio para fins explicitamente educacionais.

Em outra perspectiva, os diferentes governos autoritários da Europa, em outra ordem, souberam tornar o rádio um meio eficaz de alcance massivo que permeava a vida cotidiana em países como Espanha, Itália e Alemanha.

Por outra parte, enquanto os primeiros avanços técnicos que possibilitaram o surgimento da televisão ocorreram no final do século XIX e início do século XX, as primeiras transmissões públicas foram apresentadas na Inglaterra e nos Estados Unidos em 1927 e 1930, respectivamente. No entanto, até o final da Segunda Guerra Mundial as emissões não ocorriam de forma programada sem interrupção. Na América Latina, com variantes em cada país, a televisão comercial com programação regular iniciou-se a partir de 1950.

Como discute Roig (1995), se pensarmos historicamente sobre a relação entre televisão e educação, podemos delimitar três etapas: a primeira na qual a escola buscou "reproduzir" pela televisão; um segundo momento em que os próprios desenvolvimentos da televisão influenciaram as propostas educacionais programadas para a tevê; e uma terceira fase em que, nas palavras do autor, "entendemos que tanto a televisão quanto a escola são instituições culturais com discursos, retórica, línguas e conteúdos próprios, mas ao mesmo tempo, espaços culturais que se cruzam na vida cotidiana" (ROIG, 1995, p. 96).

Veja para aprender, diz Williams (2011). A televisão alterou certos conceitos de processos de ensino e aprendizagem. A "lição" de um assunto através de um meio como a tevê possibilita uma espécie de prática singular na educação formal graças à sua abrangência: experimentar um processo em vez de ensinar "sobre" ele.

Aqui, identificamos o modo como uma tecnologia "não nascida para esse fim" é incorporada pela escola e, em termos mais amplos, pela educação formal e não formal, seguindo um protocolo que a relaciona aos usos esperados. Isto é, pedagogando-a, transformando-a em um recurso que, por sua singularidade, promete uma experiência diferente através do ensinar e aprender.

Essas tecnologias prévias, que têm executado funções pedagógicas nas décadas passadas, foram criadas com outros propósitos, mas, como as redes sociais, tecnologias que se encontram em voga no século XXI desempenharam usos outrora impensados. As redes sociais, mesmo tendo sido originalmente criadas para propósitos de sociabilidade, têm gerado outros usos, pois encontramos nelas novas possibilidades de aprender que muitos de nossos entrevistados confirmam a seguir: "Sem dúvida, as redes sociais podem ser ferramentas de aprendizagem. Eu por exemplo no *Youtube* aprendo coisas" (PE6T). "Eu acho que as redes sociais são uma possibilidade de aprender novos assuntos, têm um caráter pedagógico" (PE3N).

Em nossa pesquisa, pudemos constatar que os estudantes reconhecem o papel potencial das redes sociais como dispositivos pedagógicos, no entanto, esclarecem que os aprendizados obtidos em tais plataformas são prioritariamente de caráter informal, aprendizagem de conhecimentos não sistematizados.

Segundo Barbero (2008), o conjunto de processos vinculados à conformação da Sociedade em Rede (CASTELLS, 1996) implica a descentralização e disseminação de conhecimento fora da instituição escolar:

Essa saída, a deslocalização do conhecimento, afeta a escola enormemente, porque produz o que Abraham Molles faz anos atrás chamou de saberes mosaicos que foi uma primeira forma de invocar ao hipertexto e de levar a crise até o coração mesmo do sistema escolar: ao seu modelo letrado do saber, equiparado ao modelo de escrita e leitura de livros: sequência linear, da esquerda para a direita e verticalidade de cima para baixo (BARBERO, 2008, p. 22).

Essa aprendizagem que tradicionalmente se configurava como um processo no qual um aluno entra em contato e constrói conhecimentos e habilidades de uma fonte autorizada parece ter entrado em crise porque não basta descrever a convergência de condições de conhecimento na "sociedade da informação" (COPE e KALANTZIS, 2009).

Aprendizagem ubíqua é a maneira que alguns autores chamam a nova modalidade de aprendizagem e que está diretamente relacionada ao conceito de tecnologia onipresente. Esse

último implica, de acordo com Burbules (2012), dispositivos portáteis - *como smartphones, tablets, laptops* - que as pessoas carregam com eles o tempo todo.

Uma parte é, então, a portabilidade e mobilidade da tecnologia. O outro, o gradativo crescimento na conectividade sem fio. Esse é um tipo único de vinculação com a tecnologia. A inter-relação com ela está ligada, dessa maneira, ao movimento contínuo da vida cotidiana. Assim, a noção de aprendizagem onipresente está relacionada a esse conjunto de oportunidades de aprendizado de forma relativamente contínua que oferecem esse tipo de tecnologia. "Aprender a qualquer hora, em qualquer lugar", tornar a aprendizagem uma experiência mais distribuída no tempo e no espaço e não delimitada por lugares específicos.

Essas características que quebram as barreiras de tempo e espaço faz com que os estudantes vejam as redes sociais como uma possibilidade de adquirir novos aprendizados que transcendem os espaços físicos da Universidade.

Segundo Barbero (2008), na sociedade em vias de midiatização os jovens chegam à escola com muito conhecimento, incluindo conhecimentos matemáticos, históricos e estéticos, que não têm como saber linear, sequencial e vertical, que repensa a função da escola de cima para baixo.

Assim, diferentes autores apontam que a aprendizagem deixou de ser uma experiência limitada a instituições educacionais formais, mas ocorre em lugares diferentes, como em casa, local de trabalho, espaços de lazer, etc. Então, percebemos que o foco agora é pensar sobre a relação entre as redes sociais e outros espaços, diferentes da sala de aula, nos quais também são aprendidos novos conhecimentos (BURBULES, 2012). A esse respeito, as entrevistas apontam:

Eu acho tão legal que com o bom uso das redes sociais você pode aprender a qualquer momento, hoje a gente já não precisa nem ler um livro ou assistir presencialmente uma aula, basta procurar no *Youtube* que você encontra o material para aprender o que você deseja (PE4N).

Eu aprendo o tempo todo, assim tipo às vezes eu estou na rua, ou na parada do ônibus, olho meus *stories* e de repente vejo uma matéria que fala sobre como se maquiar, nossa, eu me surpreendo como a gente pode aprender esse tipo de coisas e já não precisa pagar um curso de maquiagem presencialmente sabe (PE8T).

O *YouTube* é uma plataforma muito educativa, a gente não precisa deslocar-se mais para aprender algum assunto, basta colocar o nome do que você quer saber, porque ela encontra tudo. Lá a gente encontra tanta coisa boa, muitos vídeos didáticos mesmo (PE9N).

Eu sigo canais no *Facebook* que postam conteúdo relacionado com a História, mano eu não preciso numa biblioteca para saber de História, se nesses canais em uma questão de segundos você pode aprender sobre isso. É tão prático (PE3M).

Nesses novos aprendizados vivenciados no mundo digital, identificamos, por meio das falas, que a aprendizagem é vista como um conhecimento onipresente, ou seja, um discurso que apela ao fácil acesso da “aprendizagem”, pois ela está à disposição de qualquer usuário. Aqui, percebemos uma estratégia de aproximação dos conteúdos virtuais para com seus consumidores, nesse caso, dos estudantes, quando eles afirmam que nas plataformas podem aprender a qualquer momento. Isso se traduz em uma constante disposição do conhecimento e, ao mesmo tempo, em uma ruptura em relação ao conhecimento formal, canônico, tradicional da Universidade.

Historicamente tem se reproduzido o discurso que para se formar um cidadão é preciso ir à escola, à universidade ou a uma biblioteca, porque o “conhecimento”, ao menos formal, canônico, supostamente passa por esses espaços. No entanto, aqui comprovamos uma mudança extremamente fundamental caracterizada pela conexão da sociedade atual. A atualidade apresenta-nos através das redes sociais um aprendizado que procura as pessoas, ou seja, ocorre um deslocamento do conhecimento para a vida das pessoas. Em outras palavras, o aprendizado adquirido transita pela mobilidade potencializada nas plataformas digitais.

Define-se mobilidade como “o movimento do corpo entre espaços, entre localidades, entre espaços privados e públicos” (LEMOS, p. 3, 2005). O que temos como cenário é que os sujeitos, na sociedade em midiatização, não precisam mais dirigir-se unicamente aos espaços formais em função de aprender. As possibilidades de aprendizados chegam em qualquer lugar e horário, basta clicar em um vídeo, em *stories* ou em uma postagem para oportunizar um conhecimento que pode ser adquirido em questão de segundos.

O que é importante considerar, contudo, é que a aprendizagem midiatizada é pautada em uma multiplicidade de referentes, não só canônico e nela se misturam uma multiplicidade de discursos, de instâncias de validação e legitimação, etc. É preciso ter em mente que é uma formação que transita entre discursos peritos e discursos do senso-comum, cada um buscando seus meios de validação que, em maioria, se dá pela aceitação do público, expressa em visualizações, quantidade de curtidas, etc. Esse fato também pode ser observado nas falas anteriormente citadas de entrevistados, que afirmam buscar nas redes sociais conhecimento, porém um conhecimento distinto daquele necessário ao exercício profissional.

O componente da mobilidade presente na aprendizagem midiaticizada é apresentado como o elemento que torna os estudantes livres para se deslocarem em diferentes ambientes e através de vários conteúdos disciplinares.

Para Townsend (2003, p. 119):

(..) as implicações do novo modelo de infra-estrutura estão apenas começando a serem entendidas na primeira década do século XXI. Ao invés de estar isolada em casas e escritórios, a conectividade espalhou-se por árvores, parques, cafés e outros espaços urbanos públicos de mediação digital recentes. Ao invés de trazer o usuário para a rede, pela primeira vez a rede está sendo levada ao usuário.

O uso de dispositivos portáteis supõe que a aprendizagem não se limita ao contexto da educação formal, mas se estende também a situações informais. O aprendizado móvel (*M-learning*), então, deixa de ser uma troca unidirecional de professor para alunos e passa a ser enquadrada no terreno das redes sociais com base no uso apenas da tecnologia móvel ou em combinação com outros tipos de Tecnologia da Informação e Comunicação, a fim de facilitar o aprendizado a qualquer hora e em qualquer lugar. A postagem a seguir exemplifica esse deslocamento da aprendizagem.

Figura 1: Temática que aborda a Primeira Guerra Mundial



Fonte: Print screen do Facebook do usuário.

Na postagem acima observamos que o conteúdo de caráter educativo exposto na rede social do estudante se exhibe como um produto de fácil acesso, sem necessidade de deslocar-se fisicamente para ter acesso a ele, fato que nos confirma que os aprendizados via redes sociais

são moveis, descontínuos e flexíveis. Inclusive, o usuário faz uma comparação na legenda que nos parece ressaltar muito bem algumas diferenças entre os dois tipos de aprendizagem, a tradicional e a midiaticizada, virtual. Através da ironia ele expõe a praticidade que representa um conteúdo visto em uma rede social, que pode ser aprendido em um curto tempo, enfatizando a diferença de um conteúdo visualizado em um suporte físico como o livro. Então, se identifica um aprendizado imediato nas redes sociais que apaga os espaços geográficos. De acordo com as considerações de Santaella (2013, p. 46), “a velocidade tomou conta do mundo e se há uma área da ação humana que não se permite que fiquemos à janela vendo a banda passar, essa área é a da educação”.

Dessa maneira, as redes sociais incorporam a possibilidade de aprender sobre determinado assunto de forma rápida, com outras linguagens e em outros espaços, modificando aí a acessibilidade do conhecimento. A esse respeito, os entrevistados assim se manifestam: “É como o livro, mas mais rápido” (PE4M). “O material que você acessa nas redes sociais é como que mais fácil, porque é bem conciso, então a gente não gasta muito tempo para saber algo” (PE3T).

A facilidade parece estar no tempo necessário para saber determinado conteúdo. Para outros, as redes sociais incentivam a aprendizagem na medida em que mostram de maneira diferente, através de outros recursos, o que os livros fazem em um único registro, a escrita, que eventualmente pode ser acompanhada por imagens. Um entrevistado disse:

Além da rapidez de você acessar o conteúdo, também parece que a informação nas redes sociais é exposta de uma forma mais atrativa, lá tem vídeos, imagens, áudio, isso é mais interessante que ler um livro chato que só tem texto, pelo menos eu fixo mais rápido a informação quando leio algo que é mais audiovisual (PE2M).

A comparação feita pelo aluno tensiona as novas modalidades de aprendizagem que circulam sobre uma aparência mais atrativa e funcional quando comparadas à aprendizagem tradicional, que continua centrada em uma cultura da escrita e que, segundo o entrevistado, é “chata”.

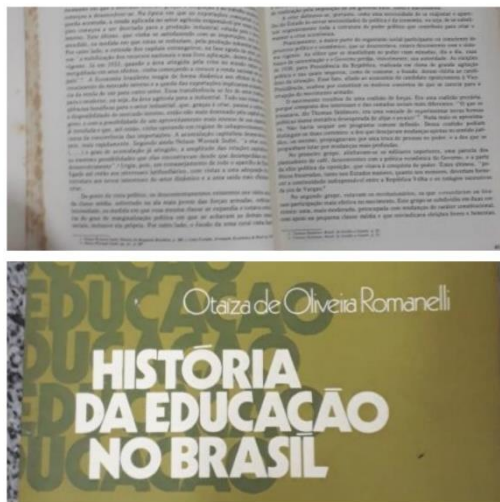
Observamos que o estudante faz alusão à multimídia como uma das características diferenciais do Ensino mediado pelas TICs. Dessa forma, nas redes sociais, por exemplo, os usuários são expostos a novas configurações e possibilidades ao acesso à informação.

São vários os métodos por meio dos quais se apresentam os conteúdos no mundo digital (como texto, som, imagem). A multimídia traz algo novo à mídia existente ao combinar som,

imagens estáticas ou animadas, texto, interatividade e interação no processo da transmissão da informação.

Marcuschi (2010) destaca que uma grande característica do gênero digital é sua alta interatividade. Ao utilizar a internet para ter acesso a textos, é interessante ressaltar que o texto eletrônico apresenta diferenças em relação ao texto impresso, dado que o texto no ambiente virtual, além de palavras e imagens, o texto *online* também pode utilizar ao mesmo tempo imagens estáticas ou em movimento, vídeos, sons e outras semioses. Assim, um sofisticado conjunto multissemiótico de fatores atua para a construção de sentidos. Alguns desses textos que utilizam a tela do computador como espaço de leitura também são chamados de hipertextos (SOARES, 2002; XAVIER, 2010).

Figura 2: Comparação da informação impressa e multimídia



Fonte: Elaboração própria



Fonte: Print screen do Facebook do usuário

A postagem acima retrata um conteúdo disponibilizado no perfil do usuário. Na informação condensada em um vídeo, podemos considerá-la como um hipertexto. Em função de ressaltar diferenças entre a informação impressa e a multimídia, preparamos outra postagem que compara o conteúdo, mas abordados de forma distinta.

Podemos ver como a mesma informação é exposta em diferentes formatos que apresentam o ensino tradicional e virtual. Neste caso, os conteúdos disponibilizados em espaços virtuais possuem uma aparência mais atrativa que os conteúdos impressos, característica que incentiva aos usuários a acessar os conteúdos nas redes sociais.

3.3 Redes Sociais: Multiplicidade de saberes

Resulta claro que dos quinze estudantes de Pedagogia entrevistados, todos afirmaram encontrar “sentidos pedagógicos” nas redes sociais. No entanto, é importante esclarecer o tipo de educação que eles recebem e aprendem nos espaços digitais. As redes sociais, por serem espaços de aprendizagem alternativos aos formais como as escolas e universidades, expõem um tipo de aprendizado não formal, na medida em que se desenvolvem em territórios não legitimados ou reconhecidos pelas instâncias de autoridades.

Tal dinâmica institucionalizada nos leva a pensar as relações de poder na visão de Foucault (1970), que buscam salvaguardar os discursos por meio de mecanismos internos desde instituições autorizadas e que, por conseguinte, sua prática social tem sido aceita. No caso, as escolas e universidades como únicos espaços do saber tradicional. Frente a esse contexto que ainda se mantém vigente, faz-se necessário explicar que as aprendizagens formais ensinadas nas instituições (entenda-se escolas, igrejas, hospitais, entre outras) diferem das redes sociais, que propiciam aprendizagens também formais, mas ainda não formais e informais que são pautadas como um leque de saberes: “Eu não posso negar que as redes sociais podem ser ferramentas de aprendizagem, eu encontro ali muita coisa bacana que na universidade não aprendo, é um tipo de aprendizagem informal” (PE2N). “Considero que qualquer rede social pode ser um tipo de escola, não formal, porque sem dúvida numa rede social você pode aprender muitos assuntos que não são comuns na sala” (PE4T). “A gente aprende conhecimentos não formais nas redes sociais, mas que são valiosos, assim tipo o outro dia eu vi como deixar limpinho o fogão bem brilhoso (risos), essas coisas ninguém te fala, são dicas importantes” (PE6M).

Os enunciados descritos acima revelam que embora as redes sociais sejam reconhecidas entre os inúmeros usos como dispositivos pedagógicos, elas são buscadas como aprendizados informais e não formais, pois como os entrevistados afirmaram, vão em busca de conteúdo não habitual em relação à Universidade.

Por conseguinte, se torna necessário entender o que é aprendizagem formal, não formal e informal. Aparece aqui a distinção terminológica clássica que estabeleceram Coombs, Prosser e Ahmed (1968) no discernimento entre aprendizagem formal, não formal e informal. A aprendizagem formal é a que ocorre em ambientes organizados e estruturados, como um centro educacional e de formação. A aprendizagem não formal ou extracurricular é descrita como aprendizado derivado de atividades planejadas, mas não explicitamente designadas como um

programa de formação. Por sua vez, a aprendizagem informal é o resultado de atividades cotidianas relacionadas ao trabalho, vida familiar ou lazer, um tipo de aprendizado que não se encontra organizado ou estruturado em termos de seus objetivos, duração ou recursos de formação (CEDEFOP, 2008).

Assim, a primeira é vinculada aos espaços físicos institucionais como a sala de aula. As outras duas podem englobar os entornos digitais. Tanto a aprendizagem não formal quanto a informal escapam do modelo tradicional de ensino, já que têm uma estrutura mais flexível e aberta ao público. Embora, as duas últimas sejam similares, existem diferenças entre elas. A aprendizagem informal é uma espécie de ensino que complementa o ensino tradicional, pois ela se constitui no ciberespaço com conteúdos que podem ser estudados na sala e que ao mesmo tempo reforçam o visto. Por sua vez, a aprendizagem informal concreta-se muitas vezes como novos conteúdos e sem propósitos educativos, mas que acabam tornando-se educativos segundo as apropriações do usuário.

Segundo algumas pesquisas, a maior parte do aprendizado ocorre fora do ambiente escolar, pois atualmente as pessoas estão tendo maior opção de escolha, optando por aquilo que querem aprender.

Um ponto importante que já foi mencionado, mas se faz necessário lembrar, é sobre os usos das redes sociais. Durante as entrevistas identificamos usos diferenciados das redes sociais, desde formas em que elas são, em princípio, um meio de comunicação para estabelecer relações, como também espaços de denúncias sociais (jornalismo cidadão), são usadas como uma espécie de terapia tanto para descontrair ou desabafar sobre os problemas pessoais, outras vezes passam a ser também álbuns que revelam a vida cotidiana dos sujeitos, como lugar de exposição do trabalho ou profissão da pessoa ou de outros, entre outras dinâmicas. Essas práticas sociais envolvem aprendizados, na medida em que para realizar todas essas atividades os sujeitos precisam de um tipo de conhecimento que não necessariamente é formal, e é nesse espaço das redes sociais onde elas cumprem o papel de oferecer uma diversidade de aprendizados.

Em outras palavras, as plataformas digitais ao serem inseridas em uma infinidade de práticas sociais, elencam-se em uma multiplicidade de saberes, porque além de terem diversas práticas desempenhadas, acessam a elas múltiplos sujeitos que constituem necessidades diferenciadas.

Nesse sentido, distinguimos que esse cenário digital, embora tenha sido criado com outros propósitos, em princípio voltado para a sociabilidade, com o passar do tempo através das inteligibilidades tem propiciado diversos usos. Portanto, surge a necessidade de se formar nessa prática. Uma das práticas sociais citadas nessas plataformas foi que as redes sociais podem ser terapias para descontração ou para desabafar. Aqui, observamos que tal atividade pode ser executada através de múltiplos aprendizados. Por exemplo, há pessoas que aliviam o estresse do estudo ou trabalho assistindo vídeos de receitas de comida. Isto expõe dois elementos interessantes: em primeiro lugar, a rede social cumpre a função principal pela qual o sujeito interage nela e, em segundo lugar, além de resolver a demanda inicial, proporciona um tipo de aprendizado (aprender a fazer comida através das receitas) que muitas vezes não vai ser ensinado na educação formal.

É importante compreender que essa mesma aprendizagem adquirida no entorno digital também pode ser vinculada com outras práticas citadas. Em concreto, ao expor o trabalho que o sujeito realiza, a rede social se constitui como uma janela para visibilizar o talento do usuário.

A seguir mostramos como um dos estudantes entrevistados faz uso das redes sociais, se aproximando de sua preferência por confeitaria e evidenciando a ampla oferta de informações a respeito que encontra nos entornos digitais.

Figura 3: Receita sobre Brigadeiro



Fonte: *Print screen* do Facebook do usuário

Observa-se que diante das necessidades, o tipo de aprendizado informal é o grande leque de saberes proporcionado pelas redes sociais. Tais plataformas se transformam em uma

multiplicidade de saberes que são encontrados de acordo com as preferências dos usuários. Assim, isso foi dito pelos sujeitos da pesquisa quando perguntamos o que eles procuravam nas redes sociais.

Como vemos a seguir, as respostas foram muito variadas: “Eu procuro questões de história, curiosidades e de Ciências Sociais” (PE3M). “Eu amo a gastronomia, então sigo canais de comida, também gosto de maquiagem e assim assuntos de beleza” (PE7T). “Gosto de pesquisar sobre inovações pedagógicas, tipo assim, coisas novas na pedagogia. Também gosto de ver coisas de informática” (PE9N). “Procuro assuntos de nutrição, saúde, gastronomia, geografia, enfim, muitos conteúdos diversos” (PE4M).

Podemos perceber nessas falas que os usuários das redes sociais têm diferentes interesses e, nesse sentido, encontram nelas uma oferta de saberes disponibilizados através dos canais educativos²¹ e diversas páginas que são divulgadas nesses espaços. Assim sendo, os saberes nessas plataformas são diferenciados, eles se configuram em acordo com as demandas dos sujeitos.

Em consonância com a infinidade de usos que foram manifestados pelos usuários, nos resultou revelador encontrar que, embora os estudantes eram do curso de Pedagogia, eles tenham expressado que a busca de conteúdo não era restrita ao curso, pelo contrário, como já foi mencionado, eles buscam outros tipos de conteúdos voltados para as áreas que eles têm interesse como a gastronomia, informática, história, maquiagem, etc. Então, concebemos aqui os estudantes como sujeitos fragmentados, porque sua concepção de pedagogia não se limita à educação formal e, assim, eles pretendem complementar um aprendizado que não é ensinado na Universidade.

Por conseguinte, encontramos no discurso das aprendizagens nas redes sociais como uma aprendizagem integral, que circula na oferta de conteúdos que são disponibilizados nas plataformas face a variedade de exigências que demandam aprender uma gama de práticas sociais. Também queremos ressaltar que esse tipo de aprendizado, adquirido nos entornos virtuais, se torna uma alternativa igualmente importante diante dos conhecimentos que os espaços institucionais não oferecem. Conjuga-se, assim, uma multiplicidade de saberes que são

²¹ Os canais são um novo recurso que disponibiliza todo tipo de informação. Um canal pode ser criado por qualquer usuário que tenha interesse em apresentar uma temática. Esses espaços são criados através do *YouTube* e cada vez mais veem ganhando relevância nas redes sociais.

reproduzidos pelos estudantes de Pedagogia por meio dos usos e apropriação dos conteúdos acessados via plataformas digitais.

O aprendizado da era digital pode ser definido como um aprendizado diversificado, fragmentado e diferente do conhecimento tradicional perfeitamente empacotado e organizado. Apesar disso, tal aprendizado não é inferior ao aprendizado formal, ele só se constrói por meio de outras dinâmicas que oferecem as redes sociais.

As duas postagens seguintes mostram um pouco do conteúdo que foi mapeado durante o mês de observação nos perfis dos entrevistados. Podemos identificar que as postagens se direcionam para a aprendizagem informal e não formal, ou seja, aqueles aprendizados que fogem da sala de aula, pois são aprendizados “alternativos”. Ao mesmo tempo, retrata que os assuntos das postagens se desprendem por um terreno dos conhecimentos integrais, não restrito ao curso dos estudantes entrevistados.

Nesse sentido, assinalamos que é nessas plataformas onde os estudantes complementam um vazio de conhecimentos que não são habituais nos espaços normatizados. As redes sociais, por meio da diversidade de assuntos que disponibilizam, respondem às demandas dos sujeitos. Encontramos, assim, estudantes pedagogos que buscam aprender diversas temáticas. Desse modo evidenciamos que, frente a essa dispersão de conteúdos, a aprendizagem nas redes sociais se fundamenta em um discurso de interdisciplinaridade de saberes. O acesso a conteúdos disseminados de todos para todos atravessa barreiras, influencia comportamentos, propiciando que os usuários sejam afetados por uma diversidade de saberes.

Figura 4: Temática de nutrição



Fonte: Print screen do Facebook do usuário

Figura 5: Temática de saúde



Fonte: Print screen do Facebook do usuário

Nessas duas postagens podemos verificar a diversidade de conteúdos que proporcionam estes espaços virtuais, possibilitando que os usuários sejam atravessados por diversos gostos e preferências que não são restritos ao curso que estudam. Nos dois exemplos das publicações se exibem temáticas voltadas à saúde, uma primeira como uma forma de cuidar-se internamente. E, a segunda, direcionada para o cuidado externo.

3.4 As Comunidades Virtuais de Aprendizagem

Nesse cenário de aprendizagens formais e não formais veiculadas nas redes sociais, surge o movimento das comunidades de aprendizagem como um reagente social diante dos limites da educação formal em responder às necessidades novas e emergentes da sociedade. Assim, a multiplicidade de saberes que mencionamos acima são desenvolvidos em comunidades virtuais de aprendizagem.

Pode haver muitas confusões conceituais ao descrever comunidades virtuais, uma vez que a comunidade é entendida como a existência física e concreta de algum tipo de relacionamento concreto, como idioma, etnia, religião, etc. que produz interação em um espaço geográfico específico.

As comunidades virtuais são construídas por sistemas simbólicos que, com suporte técnico para a troca de sinais, imagens ou outros símbolos, facilitam a comunicação entre seus participantes. Apesar disso, não devemos esquecer que já havia comunidades virtuais muito

antes do surgimento da internet, como: espectadores, ouvintes e telespectadores, que graças à inovação tecnológica da comunicação conseguiram formar comunidades de *hobby* verdadeiras.

A partir do desenvolvimento das TICs, um novo tipo de sociedade começou a se formar, estreitamente vinculada à rede e composta por algumas comunidades. Essas comunidades pertencem a indivíduos de língua, etnia, diferentes práticas culturais, porém, essas pessoas tendem a se reconhecer nos virtuosos eixos temáticos da comunidade, apagando a ideia de um espaço físico específico; o espaço físico é possibilitado pela velocidade da conexão.

As comunidades virtuais surgiram em meados dos anos 90, justamente quando a internet começou a ser usada por um número considerável de pessoas. Rheingold (1996, p. 20) traz o primeiro conceito de comunidade virtual como sendo:

Agregados sociais que surgem da Rede (internet) quando uma quantidade suficiente de gente leva adiante essas discussões públicas durante um tempo suficiente, com suficientes sentimentos humanos, para formar redes de relação pessoais no espaço cibernético.

As comunidades virtuais se espalharam pelo mundo graças à modernidade que permitiu a existência de redes de comunicação eletrônica; portanto, pode-se entender a criação de laços de amizade, solidariedade e outros afetos sociais sob a ideia de ter um novo tipo de socialização, em que os participantes devem, em muitos casos, redefinir sua personalidade, sua identidade para serem incluídos nas comunidades, no que diz respeito à existência de comunidades virtuais que tem gerado discussões. Castells (2005, p. 432) argumenta o seguinte:

As comunidades virtuais são comunidades reais? Sim e não. São comunidades, mas não físicas, e não seguem os mesmos padrões de comunicação e interação que as comunidades físicas. Mas eles não são irreais, eles trabalham em um nível diferente de realidade. São redes sociais interpessoais, a maioria baseada em elos fracos, altamente diversificados e especializados, mas ainda capazes de gerar reciprocidade e apoio devido à dinâmica da interação sustentada.

A reflexão de Castells nos permite pensar sobre a existência de comunidades virtuais. No caso, temos que as redes sociais são comunidades virtuais cujos principais objetivos são: trocar informações, prover suporte (empatia, expressar emoções, ajudar aos outros), conversar e socializar através da comunicação simultânea e debate (participar de fóruns, levantar tópicos de discussão).

De acordo com Recuero (2009), existem dois tipos de redes sociais: as chamadas de redes emergentes, que são aqueles expressas a partir das interações sociais. Por exemplo, nos

comentários realizados em uma postagem de algum sucesso pessoal no *Facebook* envolve trocas recíprocas que são expressas nos textos. Dessa forma, esse tipo de redes se apresenta como espaços afetivos, onde o grau de proximidade pode aumentar. Nessa linha, são chamadas de emergentes, porque são constantemente construídas e reconstruídas através de trocas. Os laços sociais são o elemento principal desse tipo de redes.

As segundas, conhecidas como redes de afiliação ou associativas, não envolvem um tipo de conexão afetiva, o vínculo apenas se dá através de eventos ou grupo, ou seja, por conexões de pertencimento. Por exemplo, na rede social *LinkedIn*²², podemos começar a seguir pessoas não com o propósito de interagir, mas apenas porque queremos obter mais contatos para nos tornarmos visíveis em função de obter um emprego. Contudo, é importante mencionar que embora não seja o foco desse tipo de rede associativa gerar laços sociais, não impede que com o decorrer do tempo os usuários criem sentimentos de confiança e lealdade, de maneira que, como salienta Recuero (2009), as duas tipologias podem estar presentes em uma mesma rede social, dependerá assim do uso que o usuário faça da rede.

Nessa segunda tipologia é onde concebemos que se adaptam as comunidades virtuais de aprendizagem, porque é através da afiliação com certas temáticas que os usuários se unem. Em outras palavras, a existência de interesses em comum propicia que os indivíduos se organizem numa comunidade. Como afirmam os entrevistados: “(..)eu estou num grupo no *Facebook* que a gente discute temáticas sobre a violência contra a mulher, eu acho que é bem interessante que as redes sociais permitem reunir pessoas com interesses em comum” (PE5N). “Estar inserida em uma comunidade de aprendizagem me proporciona muitos aprendizados porque ali eu encontro assuntos que tenho interesse. As redes sociais possibilitam esses espaços para que possamos nos encontrar e aprender acerca de temáticas em comum” (PE2M).

A partir das falas acima, observamos que os entrevistados se envolvem em comunidades virtuais de aprendizagem, constituindo-se como espaços de educação não formal. Com base nos estudos de Silva (2004), Pallof e Pratt (2002), as comunidades virtuais de aprendizagem são mantidas, principalmente, pelo desejo de cooperação e colaboração na construção do conhecimento, diferenciando-se das demais comunidades virtuais pela intencionalidade educacional.

²² É uma rede social orientada aos negócios e o emprego.

Como resultado, podemos ver que com o desaparecimento das limitações físicas, espaciais e temporais nas conexões, surgem as comunidades virtuais, que promovem a integração de pessoas com interesses comuns por meio do intercâmbio de informações, conhecimentos e experiências.

Dessa forma, as redes sociais, conhecidas principalmente por serem espaços de comunicação, não se limitam a serem apenas um meio de relacionamento entre os usuários, mas passam a ser também uma fonte de informação e uma ferramenta para a aprendizagem dos sujeitos, por meio das comunidades virtuais de aprendizagem, mas também fora dessas comunidades. Assim, trataremos a seguir sobre essas dinâmicas de aprendizagem que são constituídas nos espaços digitais.

Por meio das falas e da observação dos perfis dos estudantes, salientamos que mesmo as redes sociais tendo sido reconhecidas muitas vezes com um caráter pedagógico na vida dos sujeitos, encontramos discursos que respondem a diversas dinâmicas nas que se evidenciam a aprendizagem. Identificamos, assim, um discurso pedagógico que se desdobra em três modalidades que se entrecruzam, mas ao mesmo se irrompem: 1- aprendizagem colaborativa; 2- aprendizagem autônoma e; 3- aprendizagem pela experiência.

3.4.1 A construção coletiva do conhecimento

A Web 2.0 é entendida como o tipo de rede digital em que se deixa de ser apenas um consumidor de conteúdos para conviver em “uma plataforma aberta, construída sobre uma arquitetura com base na participação do usuário” (COBO, 2007, p. 14). A Web 2.0 é colocada como uma plataforma onde novas oportunidades são oferecidas para gerar e distribuir conhecimento. Nela, de acordo com Cobo (2007, p. 14), se entrelaçam várias características e conceitos que giram em torno do conhecimento aberto, intercâmbio e interação entre usuários.

Dentro dos aplicativos Web 2.0 mais relevantes para a educação podemos destacar: Redes Sociais, criação de conteúdo (blogs, páginas da web, wikis), motores de busca, serviços e aplicativos *Mash Up*²³.

²³ Serviços e aplicativos *Mash Up* (palavra em inglês que se traduz em misturar) são aqueles em que várias tecnologias são integradas em uma, por exemplo: O smartphone inclui telefone, serviço de mensagens curtas (SMS), navegação na internet, câmera e vídeo e através de aplicativos pode se ter outros usos como editor de texto, imagens, acesso a redes sociais, etc.

Deste modo, os aplicativos Web 2.0 oferecem novas oportunidades para a geração e distribuição do conhecimento. Para compreender esse fenômeno abordamos alguns trabalhos tecno-sociais integrados por vários autores que estudaram o princípio da coletivização da aprendizagem e a gestão do conhecimento.

No início dos anos 90, o guru da administração, Drucker (1993), apontou que em um período de 150 anos, de 1750 a 1900, o capitalismo e a tecnologia conquistaram o mundo e criaram uma civilização global. Essa transformação, explica o autor, foi impulsionada por uma mudança radical no significado do conhecimento que deixou de ser um bem privado e se tornou um bem público.

As palavras de Drucker complementaram perfeitamente as reflexões que Bell fez nos anos 70. Em seu renomado trabalho intitulado “O advento da sociedade pós-industrial”, Bell (1976) observou a consolidação de uma transformação estrutural da vida moderna, afirmando que o surgimento de uma sociedade pós-industrial não substituiu uma sociedade industrial, nem mesmo uma sociedade agrária, mas acrescentaria uma dimensão fundamental na administração de dados e informações.

À luz dessas ideias, ficou claro que uma abertura ao livre fluxo de informações e troca de conhecimentos alcançaria um crescente destaque na sociedade contemporânea. Segundo o previsto, nem em todos os setores da sociedade moderna haveria permeabilidade igual à ideia da importância de promover a livre troca de conhecimentos.

Dos anos 60 e 70, uma comunidade de especialistas em computadores e sistemas de redes, chamados *hackers*,²⁴ concordou em usar suas habilidades de forma cooperativa para descobrir novas possibilidades tecnológicas. Esse acordo tornou possível a evolução de computadores e trabalho coletivo para o que eles chamavam de *software livre*: programas de computador que surgem graças à colaboração de várias pessoas e que permite aos usuários copiar, modificar ou distribuir seu conteúdo sem pagar licenças de propriedade intelectual.

Na medida em que aumentou a troca aberta, livre e gratuita de desenvolvimentos tecnológicos, foi se consolidando uma subcultura *hacker* baseada na abertura em que conceitos como: inovação cooperativa, construção social da tecnologia ou propriedade da comunidade foram incorporados. Como afirma Contrears (2003, p. 32): “Os *hackers* tinham uma concepção

²⁴ *Hacker* é uma palavra em inglês do âmbito da informática que indica uma pessoa que possui interesse e um bom conhecimento nessa área, sendo capaz de fazer *hack* (uma modificação) em algum sistema informático.

nova sobre a maneira pela qual as informações precisavam ser manipuladas e sobre o papel que os computadores desempenhavam na sociedade”.

Assim, os *hackers* consolidaram um sistema baseado na inteligência coletiva, como Himanen (2002) explica, que é concebido como um modelo aberto centrado na livre troca de conhecimentos. Esse sistema de colaboração permite que outros possam testar, usar e melhorar os desenvolvimentos tecnológicos elaborados coletivamente pelo resto da comunidade. Talvez os exemplos mais óbvios disso sejam o sistema operacional Linux ou a própria internet.

Himanen (2002) acrescenta, ainda, que a principal motivação que impulsiona essa abertura criativa é o desejo de contribuir com conhecimentos, aprender mais e o reconhecimento dos outros. Esse sistema aberto encontra sua principal expressão sob a ideia de software livre como princípio para estimular a comunicação e a cooperação entre usuários da internet. Os membros desse coletivo clandestino não apenas se envolveram com a evolução da rede, mas também foram fundamentais na criação de vários desenvolvimentos informáticos realizados antes e durante a era da internet.

Nos anos 80, alguns foram classificados como cibercriminosos (também conhecidos como *crackers*), devido ao uso ilegal dos seus conhecimentos na Informática. No entanto, pode-se considerar que a comunidade hacker se move sob os princípios de criatividade, liberdade na internet, aprendizado compartilhado e solidário com o resto dos membros do coletivo, compartilhando as descobertas publicamente. Esses fundamentos foram descritos por Himanen (2002) como o "Ética dos hackers" ou "nética", se referida à rede (POSE, 2002).

As comunidades *hackers* são um exemplo das práticas de coletivização do conhecimento e da troca de experiências, dinâmica fundamental na atual Sociedade da Informação e do Conhecimento. A era atual está influenciada, entre outros aspectos, em ativos intangíveis como a educação, a capacitação de habilidades-talentos e o uso inteligente das informações. Nesse contexto, agregar valor à troca de informações tornou-se um objetivo fundamental para o desenvolvimento e a expansão do conhecimento.

Dentro dos conceitos para entender a web 2.0, comentamos dois que são úteis para compreender melhor a aprendizagem por meio das TICs. O primeiro é a intercriatividade, conceito criado em 1996 por Tim Berners-Lee (que fez da internet uma tecnologia pública).

A intercriatividade é a soma de duas palavras muito associadas ao fenômeno evolutivo da internet: interatividade mais criatividade. Usado desde as primeiras comunidades de hackers

existentes na rede como um mecanismo para o desenvolvimento do meio, esse conceito foi essencial no caminho para a rede mundial que existe hoje.

A intercriatividade promove os mecanismos necessários para que toda a comunidade possa contribuir com seus conhecimentos para o produto desenvolvido, horizontalmente e organizado (PARDO, 2005).

Para explicar essa ideia, Berners-Lee (2000, p. 156) aponta que:

Deveríamos ser capazes de não apenas encontrar qualquer tipo de documento na Web, mas também para criar qualquer tipo de documentos facilmente. Não devemos apenas poder interagir com outras pessoas, mas criar com outras pessoas. Intercriatividade é o processo de fazer as coisas ou resolver problemas juntos.

O conceito de intercriatividade se aproxima de uma perspectiva tecno-social ao potencial colaborativo que está por trás do uso de tecnologias de rede, já que o que é construído é um ciberespaço para compartilhar conhecimento entre as pessoas, através de redes de cooperação recíproca.

Berners-Lee (2010) explica que a noção de intercriatividade não se refere apenas ao ato interativo, mas descreve o valor substantivo oferecido pela evolução da internet e seu potencial social, através da consolidação de redes de gestão do conhecimento.

Esse conceito não apenas reforça a capacidade de transferir dados, mas também atribui um valor estratégico ao processo de intercâmbio social e à construção coletiva do conhecimento. Foi esse mesmo fundamento que levou Berners-Lee a criar a WWW.²⁵

O intercâmbio social e a construção coletiva do conhecimento são fundamentais para o espírito de colaboração aberto das comunidades *hackers*, ou seja, a intercriatividade baseia seus fundamentos na firme convicção de que atrás dessa metodologia criativa de intercâmbio é possível obter um certo grau de conhecimento cooperativo que beneficia e enriquece todos os que participam dessa interação.

O segundo conceito anteriormente referido é a arquitetura da participação, criado por O'Reilly em 2005 (que é o primeiro a teorizar sobre a Web 2.0), que a define como uma estrutura que suporta a Web 2.0 a partir da participação do usuário, ou seja, a colaboração e a interação são mais importantes entre usuários da internet do que a própria tecnologia. A arquitetura da

²⁵ WWW é a sigla para World Wide Web, que significa rede de alcance mundial, em português.

participação, segundo O'Reilly, permite a democratização do conhecimento criando espaços de colaboração e fornecendo ferramentas de empoderamento.

A estrutura tecnológica se expande em conjunto com as interações sociais dos sujeitos que usam a internet. Sob essa ideia, toda vez que uma pessoa cria um novo *link* a rede é complexada e, portanto, enriquecida. A ideia de uma arquitetura da participação é baseada no princípio de que novas tecnologias melhoram o intercâmbio e a colaboração entre usuários.

O autor explica que uma das qualidades da Web 2.0 é que ela fornece inúmeros instrumentos de cooperação, que não apenas aceleram as interações sociais entre pessoas que são separadas pelas dimensões do tempo e/ou espaço, mas que também sua estrutura reticular promove a criação de espaços abertos para colaboração e inteligência coletiva, porque muitos interagem com muitos.

Essa arquitetura de participação, na qual a Web 2.0 é construída, fornece novas ferramentas de empoderamento e, ao mesmo tempo, de democratização como para a troca de conhecimentos. Então, todo esse universo de desenvolvimentos e avanços tecnológicos têm como pilar fundamental a avaliação do usuário como peça chave no quebra-cabeça da evolução tecnológica.

Segundo O'Reilly (2005), a Web 2.0 é uma atitude e não apenas uma tecnologia. O poder dessa plataforma da web é sua capacidade de servir como intermediário para a circulação de dados fornecidos pelos usuários. De maneira consistente com o que Himamen propôs (2002), O'Reilly (2005) aponta que, por trás dessa arquitetura de participação, existe uma ética de cooperação implícita, onde a Web atua principalmente como um intermediário inteligente, conectando os fins entre si e aproveitando as possibilidades oferecidas pelos próprios usuários.

Essa arquitetura de participação representa uma mudança tecnológica, mas principalmente uma mudança social que proporciona às comunidades virtuais de aprendizagem a possibilidade de ter ferramentas que multiplicam as maneiras pelas quais o conhecimento é gerado e distribuído. A partir dessa perspectiva, a abertura é a chave do círculo virtuoso de participação e colaboração (LEVY, 2007).

O trecho de entrevista a seguir revela porque as redes sociais podem ser ferramentas educativas que geram um diferencial a respeito do aprendizado formal.

Uma coisa que acho muito bacana das redes sociais e pelas quais acho que complementam e reforçam nosso aprendizado é porque elas oferecem muitas ferramentas para tornar a aprendizagem mais atrativa. Por exemplo, no *Whatsapp* você pode ter uma videoaula, poder ler um artigo, pode mandar áudios, pode até

mandar fotos escaneadas da atividade que está realizando, parece que tudo se encaminha em função de aprender juntos, de nos ajudar, é muito bom isso (PE4M).

Nessa fala do entrevistado, podemos constatar que ele dá valor às redes sociais porque através dos recursos que elas oferecem incentivam que exista um valor social que é compartilhado e vivenciado por meio da participação.

Em consonância com o conceito da arquitetura da participação se desprende a cultura participativa. A cultura participativa, definida como uma característica central da nova cultura midiática, é o que permite ir além da figura do estudante-consumidor da cultura para propor um tipo diferente de vínculo com o conhecimento e sua produção (JENKINS, et al., 2008; MANOVICH, 2006; ITO, et al. 2010). A cultura participativa oferece, de acordo com Jenkins, et al., (2006), um aprendizado de igual a igual, por meio de um tipo informal de filiação onde os membros que têm mais experiência compartilham seu conhecimento com os iniciantes. Essa característica da cultura participativa possibilitada pelas redes sociais foi um elemento comum detectado nas falas dos estudantes entrevistados, como podemos ver a seguir:

Eu que estou em um grupo de idiomas no *Facebook* que é muito bom porque lá há muitos usuários que sabem muito, então a gente compartilha muita informação nesse grupo, há até professores e eu acho que é muito valioso que estes espaços nos dão essa chance de aprender de outros que sabem mais (PE2M).

Eu acho até engraçado (risos) que nos grupos de *Whatsapp* das turmas a gente participa mais que na sala e ali também estão os professores. Não sei porque é bem legal que mesmo não estando na sala, através desses grupos repassam muita informação que pode ser aprendizagem (PE3T).

Temos grupos de *Whatsapp* onde participamos muito. Eu, por exemplo, estou num grupo de *Whatsapp* que é de Inglês, e também estou aprendendo esse mesmo idioma de maneira presencial, mas no grupo participo mais, me sinto mais a vontade, e também repassam muita informação interessante (PE6T).

Na mesma linha, aparece a figura do prosumidor (TOFFLER, 1980) como a forma de combinar produtor e consumidor, que participa ativamente da produção e da circulação da cultura. DIY (*Do it yourself*) designa precisamente a possibilidade dos usuários de mídia digital de produzir determinado conteúdo com base em todas as opções que esses espaços oferecem (LANKSHEAR e KNOBEL, 2010). Dois conceitos próximos, como DIO (*Do it ourselves*) ou DIT (*Do It Together*) (JENKINS, et al., 2008), dão conta da variedade de graus de compromisso na cultura participativa, o DIY como uso individual da enorme disponibilidade oferecida pela internet. O DIO / DIT, como prática com a mídia, é a expressão mais completa da cultura

participativa que envolve amadores em colaboração profunda para criar um produto (LANKSHEAR e KNOBEL, 2010). Assim, Lanksher e Knobel (2010) afirmam que o aprendizado deixou de ser uma experiência limitada a instituições educacionais formais para ser algo que ocorre em outras situações/espços não formais, mesmo em situações lúdicas, como os videogames.

Essa cultura participativa da qual falamos não é mais o que Lemos (2004) chama de *Copyleft*²⁶ que responde não só a uma maior participação dos usuários, mas eles terminam se apropriando dos conteúdos, recriando-os e compartilhando-os. Em outras palavras, grande parte da informação que circula nas redes sociais ao não ter um direito autoral, ela se torna livre de ser modificada e disponibilizada para todos.

Essa abertura faz com que seja mais fácil compartilhar conteúdos que não necessariamente os usuários são os autores do material, então propicia que os internautas disponibilizem com maior confiança as informações. A seguinte fala de um estudante entrevistado diz respeito ao assunto:

Uma das coisas boas das redes sociais é que você ao encontrar tanta informação “livre” porque não tem direitos autorais, já que é criada para que ela circule socialmente, você se sente a vontade para compartilhar tudo, não há restrições, então você pode disponibilizar tudo (PE7M).

Percebemos aqui, nesse sentido, uma cultura do *Copyleft* que se insere no ciberespaço. De acordo com Levy (1999, p. 17):

O termo [ciberespaço] específica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

No ciberespaço um elemento que o caracteriza é a cibercultura da qual fala Lévy (1999), quando afirma que, em concreto, diz respeito a todas as práticas culturais realizadas no mundo

²⁶ Segundo Lemos (2004, p.12) pode ser definido como processos de transformação de obras onde o usuário pode adicionar informações e transformações desde que a obra continue livre para novas transformações. A essa apropriação criativa e coletiva de trabalhos chama-se de *copyleft*, termo surgido como uma oposição ao termo *copyright*.

digital, possibilitando novas dinâmicas sociais. Conforme Lemos (2004, p. 4): “uma das principais características dessa cibercultura planetária é o compartilhamento de arquivos, música, fotos, filmes, etc., construindo processos coletivos”.

Dessa forma, concebemos, aqui, que no mundo digital e, em específico nas redes sociais, são geradas trocas de diversos arquivos que vão desde músicas, livros, documentários e até conversas, muitas vezes educativas, em diversas perspectivas.

Esses sentidos que circulam em torno da informação “livre” tanto na sua natureza, quanto no seu formato, voltam-se para que os sujeitos sejam atravessados por uma multiplicidade de saberes, onde eles, ao mesmo tempo, além de se informarem, os compartilham. Encontramos assim uma diversidade de temáticas que são disponibilizadas através de diversos formatos (músicas, filmes, textos, imagens, etc.).

Desse modo, a informação oportunizada nesses espaços circula em forma de hipertexto, em que se torna fácil e amplamente acessível, independentemente da localização física dos arquivos utilizados, permitindo que os indivíduos se apropriem de conteúdos e ferramentas digitais e se conectem a diferentes linguagens de forma não-linear. De acordo com Lemos (2002, p. 30):

Os hipertextos, seja online (Web) ou off-line (CDRom), são informações textuais, combinadas com imagens (animadas ou fixas) e sons, organizadas de forma a promover uma leitura (ou navegação) não-linear, baseada em indexações e associações de ideias e conceitos, sob a forma de links. Os *links* funcionam como portas virtuais que abrem caminhos para outras informações. O hipertexto é uma obra com várias entradas, onde o leitor/navegador escolhe seus percursos pelos *links*.

A postagem a seguir foi uma das informações encontradas que exemplifica um hipertexto. Nela podemos observar como esse tipo de informação permite que o usuário se desloque por diferentes “janelas” para acessar o conteúdo de uma forma livre. Nesse sentido, a informação proporciona uma maior gama de ferramentas para o sujeito se informar sem seguir uma sequência.

Figura 6: Exemplo de hipertexto



Fonte: Print screen do Facebook do usuário

Figura 7: Temática de Inglês



Fonte: Print screen do Instagram do usuário

Figura 8: Receita sobre nutrição



Fonte: Print screen do Instagram do usuário

As três postagens, exibidas acima, além de apresentarem temáticas diferentes, indicam que elas são mostradas em diversos formatos. A primeira é um livro disponibilizado em um *link*, a segunda um vídeo e a terceira uma imagem. Assim, observamos que essas infinidades de saberes que são expostos por nossos entrevistados são materializados mediante formatos distintos, visibilizando dessa forma a troca diversificada que se intensifica na cibercultura.

Esse entorno colaborativo, onde circula a informação “livre” é um processo que se desloca por destacar a “inteligência coletiva” dos usuários. Levy (1997) explica que é necessário reconhecer que a inteligência coletiva está distribuída em qualquer local onde existe humanidade e que isso pode ser aprimorado mediante o uso de dispositivos tecnológicos. Inteligência coletiva pode ser entendida como a capacidade que tem um grupo de pessoas para colaborar em função de decidir seu próprio futuro, bem como a possibilidade de atingir coletivamente seus objetivos em um contexto de alta complexidade.

O trabalho de Lévy foi voltado simultaneamente para a massificação da internet nos anos 90, quando o desenvolvimento da rede se concentrava principalmente no campo comercial e a dinâmica da interação do usuário era restrita ao correio, chat e BBS (*bulletin board system*). Portanto, esse autor antecipou a necessidade de criar ferramentas tecnológicas que permitissem a construção cooperativa do conhecimento de muitos com muitos, sem a vontade expressa de criar conhecimento coletivo. Em sua obra, ele sugeriu que se as tecnologias fossem orientadas para serem mediadoras entre as inteligências dos indivíduos da sociedade, eles realmente poderiam ver suas habilidades criativas. Nessa perspectiva, a sociedade pode ser entendida como um sistema que atinge um nível mais alto de inteligência coletiva que transcende no tempo e no espaço para as inteligências individuais que a compõem.

Esse intelecto coletivo, explica Levy (2003), é um tipo de sociedade anônima para a qual cada acionista contribui com capital, seu conhecimento, suas conversas, sua capacidade de aprendizagem e ensino. A soma de inteligências não é submetida ou limitada a inteligências individuais, mas, pelo contrário, exalta-as, torna-as frutíferas e lhes abre novos poderes, criando um tipo de cérebro compartilhado. Levy (1997), assim como outros autores, comenta que no contexto virtual a ideia de diálogo e cooperação é enriquecida e traz como resultado um conhecimento enriquecido pelas individualidades de cada participante.

Do ponto de vista teórico, a inteligência coletiva parte do princípio de que cada pessoa sabe de algo, portanto, ninguém tem conhecimento absoluto. É por isso que inclusão e participação do conhecimento de todos é essencial. A partir dessa perspectiva, o ciberespaço,

por suas propriedades como ambiente de coordenação sem hierarquias que favorece a sinergia das inteligências, é o ambiente perfeito para reconhecer e mobilizar as habilidades-experiências-competências de todas as pessoas (LÉVY, 1997).

Nos seguintes trechos das falas, nos deparamos com que efetivamente os estudantes se consideram como “partículas” de conhecimento, de maneira que fazem parte de algo grande e, nesse sentido, seu aporte com os conhecimentos que possuem se torna fundamental. No entanto, eles reconhecem que ao ter uma parcela mínima de conhecimento sobre certa temática, precisam satisfazer aquilo que ainda não sabem e desejam. Dessa forma, manifestam que nas redes sociais e principalmente nas comunidades virtuais de aprendizagem são os espaços onde encontram os conhecimentos ainda não supridos.

Estou em vários grupos no *Facebook* e no *Whatsapp* de diversas temáticas, eu acho tão legal que ali a gente participa com o conhecimento prévio, e com todas essas contribuições melhoramos o que já sabemos, é como se todos estamos tentando descobrir juntos um melhor aprendizado (PE2M).

É muito bom que com o pouco que a gente sabe, outros retribuem com novos aprendizados. A gente coopera nesses grupos. Considero que a finalidade desses grupos virtuais é isso, colaborar para outros e vice-versa. As redes estão para isso, para nos conectar e ajudar (PE5T).

Estar inserido em um grupo virtual é muito importante, porque a gente aprende com outros, é uma troca, você aporta o que já sabe e outros te aportam coisas que você não sabe. Os grupos são criados para aprender e tirar as dúvidas entre todos. Percebe-se um espírito de colaboração” (PE7N).

A colaboração e a interação entre os alunos são consideradas há muito tempo como fatores importantes para melhorar o desempenho escolar. De fato, a intensidade da participação dos estudantes no trabalho cooperativo é um bom preditor do sucesso escolar (EDUCATION WEEK, 2014). No passado, o trabalho escolar cooperativo limitou-se a interações cara a cara, mas com o advento dos aplicativos e plataformas foram proporcionadas novas experiências de colaboração baseadas em tecnologia que os alunos já estão explorando.

Muitos estudantes confessam que se estão tendo problemas com um conceito específico, usam aplicativos ou plataformas para consultar outro colega com o propósito de obter ajuda. Os aplicativos melhoram substancialmente a produtividade no trabalho cooperativo, uma vez que diluem as barreiras de tempo, distância e custos. A cooperação mediada pela tecnologia pode se estender além do círculo imediato de amigos para se tornar uma oportunidade de acessar uma rede que inclui mentores, tutores e especialistas. Os professores devem aprender a tirar

proveito dessas práticas sociais que já existem entre os alunos e canalizá-los adequadamente para incentivar a ideia de que o aprendizado fora e dentro da sala de aula seja consistente e mais eficiente. Esse tipo de prática é identificado frequentemente nas redes sociais.

Um exemplo dessa cooperação apontada pode ser captado na conta de *Instagram* intitulada: A Doutoranda. Esse perfil é uma conta de uma estudante de doutorado em Administração do Rio Grande do Sul. Nesse perfil de caráter acadêmico, embora a usuária seja da área de administração, não se limita a postar informações restritas a seu ramo. Nesse espaço, a *influencer* revela muitos dados da sua vida particular vinculados à pós-graduação. Posta dicas acadêmicas, cria enquetes, vídeo ligações, debates e outros tipos de dinâmicas que geram um sentimento de pertença à comunidade, destacando, assim, o aspecto humano das postagens. Na interação que ocorre com a usuária, fomenta-se a cooperação, através do *feedback* entre os seguidores e a *influencer*. Ao mesmo tempo, é um círculo de contatos que se torna mais rico porque nele participam muitos estudantes especializados em diversas áreas.

Tudo isso se reflete na evidência empírica. A realização cooperativa de uma tarefa oferece uma oportunidade não apenas de aprender imitando os outros, mas também para discutir a tarefa em si, tornar seu pensamento visível e, com isso, ganhar com o *feedback* dos colegas. Muito do aprendizado tem a ver com o significado e o uso correto de ideias, símbolos e representações. Através das conversas e gestos sociais informais, os alunos, e não apenas os professores, podem fornecer conselhos explícitos, resolver mal-entendidos e garantir que os erros sejam corrigidos. Além disso, as atividades cooperativas geralmente levam a uma maior motivação dos alunos para aprender. Também a identidade social de um estudante é reforçada quando participa de uma comunidade ou quando se torna membro de um grupo. A participação dos estudantes em uma atividade intelectual e social, ao mesmo tempo, pode ser um grande impulso motivador para conduzir a um melhor aprendizado.

Um esforço importante a longo prazo, que exemplifica muitas das características do uso da tecnologia para a aprendizagem cooperativa, é o *Computer Supported Intentional Learning Environment* (CSILE). O objetivo do CSILE, hoje transformado no *Knowledge Forum* e disponível gratuitamente, é oferecer suporte, de forma estruturada, à construção colaborativa do conhecimento, incentivando os alunos a comunicarem suas ideias e críticas - na forma de perguntas, afirmações e diagramas - para um banco de dados compartilhado em que são classificados por eles mesmos usando *scaffolds* (andaimes) que fazem parte da plataforma.

Ao organizar a discussão dessa forma, o sistema ajuda os usuários a ter mais consciência de como organizar seu conhecimento à medida que ele cresce. Além disso, o CSILE permite aos especialistas convidados participarem, independentemente da sua localização física. Os alunos podem trabalhar com outras pessoas da sua própria sala de aula ou de outras salas de aula na mesma escola ou em todo o mundo para construir cooperativamente um conhecimento comum sobre algum assunto.

A avaliação desse projeto provou que os alunos participantes que usaram o aplicativo para aprender Ciências, História e Sociologia tiveram melhor desempenho em testes padronizados e foram capazes de dar explicações mais profundas do que aqueles alunos localizados nas aulas que não acessaram essa tecnologia.

Um exemplo notável do uso do *Knowledge Forum* vem do Brasil, especificamente de São Bernardo do Campo e São Paulo. Baseado em livros de atividades em papel do projeto TIM Faz Ciência, os alunos da quarta série utilizam operações intelectuais (classificar, questionar, generalizar, definir ...) para pensar cientificamente em diferentes situações. As escolas utilizam ambientes digitais para construção do conhecimento para que os alunos tornem seus pensamentos visíveis, conheçam outras ideias e qualifiquem o uso de operações intelectuais. Na formação docente se usa as mesmas operações intelectuais e raciocínio científico que se espera que os professores desenvolvam com seus alunos para fazer ciência com suas práticas. O ambiente do *Knowledge Forum* é usado para uma construção do conhecimento coletivo.

Muitos tipos de redes de aprendizado foram criados para seu uso em salas de aula em todos os níveis. Por exemplo, o projeto Círculos de Aprendizagem da AT&T utiliza a rede para promover a aprendizagem colaborativa multicultural e multilíngue, associando salas de aula em diferentes países com o propósito de desenvolver projetos comuns. Projetos como o Quiosque, do Fórum Multimídia, e *SpeakEasy* estruturam interações cooperativas entre os alunos, o que resulta numa participação equitativa e mais inclusiva de gênero do que a produzida geralmente em discussões presenciais na sala de aula.

Aplicativos como *ConvinceMe* e o *Belvedere* ajudam os alunos a distinguir entre hipóteses e evidências e a produzir explicações científicas mais claras. Os relatórios de avaliação dos pesquisadores e dos próprios professores sugerem que os alunos que participam de redes de aprendizagem mostram um aumento em sua motivação, uma compreensão mais profunda dos conceitos e um aumento na sua vontade de enfrentar perguntas difíceis.

Na web 2.0, fala-se de uma aprendizagem 2.0, pois esse tipo de plataforma digital permite que mais disciplinas sejam ensinadas, além de estar nela novos modos, ferramentas e possibilidades em que podem ser implantados, de forma adequada, processos de ensino e aprendizagem (PISCITELLI, 2005). Essa aprendizagem 2.0 é baseada nos conceitos de intercriatividade e arquitetura da participação ao gerar conteúdo e compartilhá-lo com outras pessoas onde são criados espaços de troca de conhecimentos e que participam alunos e professores.

Sob esse panorama, é consolidada uma Web que permite inovar em direção a um modelo mais completo em ferramentas, troca de espaços e pedagogicamente mais prolífico, em que alunos e professores podem contribuir com seus conhecimentos. Gibbons, et al., (1994) analisam a ideia de "conhecimento socialmente distribuído" com o uso de aplicativos que favorecem o acesso, a troca de geração de informações e conteúdo coletivo. Em outras palavras, um conhecimento intercambiável, cumulativo, colaborativo que pode ser compartilhado, transferido e convertido em um bem público.

Nessa forma de aprendizado avistamos um discurso que faz referência a uma construção do conhecimento social, ou seja, à aprendizagem que se constrói com os outros. Tendo em vista as diferentes funções oferecidas pelas redes sociais, e em específico, as comunidades virtuais, os usuários se apropriam das possibilidades de aprendizagem que se intensificam em tais espaços.

Além de ser um espaço colaborativo fomentado pela participação dos usuários nas comunidades virtuais de aprendizagem, as redes sociais adquirem uma centralidade pedagógica que se intensifica por meio do *feedback* (retroalimentação). Essa característica muito recorrente nas falas dos entrevistados é um diferencial destacado entre a aprendizagem presencial e virtual.

Nas salas de aula tradicionais, os alunos geralmente têm pouco tempo para interagir com os materiais, com seus colegas de classe ou com o professor. Por outro lado, os estudantes geralmente têm que esperar dias ou semanas depois de entregar um trabalho em sala de aula antes de receber um *feedback*. As investigações sugerem, paradoxalmente, que o aprendizado ocorre mais rapidamente quando os alunos têm oportunidades frequentes de aplicar as ideias que estão aprendendo e quando o *feedback* sobre o sucesso ou o fracasso de uma ideia surge quase imediatamente.

Diferentemente de outras mídias, as redes sociais expõem esse princípio de aprendizado de diversas formas. As ferramentas digitais podem incentivar a interação rápida e o *feedback* imediato. Esse benefício é destacado nos seguintes relatos dos entrevistados:

Uma coisa que eu considero muito boa das redes sociais é que nelas a gente recebe uma troca muito rápida, bem instantânea. Isso motiva, e além disso, nesses espaços muitas vezes aprendemos com nossos colegas, a gente tira dúvidas com eles, recebemos esse *feedback* rápido que é graças a que todos estamos ali envolvidos nos grupos” (PE8M).

Eu acho que o *feedback* que você tem nas redes sociais é muitas vezes melhor que o presencial, facilita muito que você recebe isso de forma rápida. Eu tiro minhas dúvidas com meus colegas, e inclusive com o professor que já está participando dos grupos de *Whatsapp* (PE5M).

Estes grupos virtuais são bem legais porque lá todos estão para te ajudar, o *feedback* de lá é bem mais efetivo que o da sala, porque a comunidade te ajuda. Por exemplo, eu estou num grupo de inglês, então eu pergunto no grupo a pronúncia de uma palavra ou pelo privado para alguém que sabe, então ali você tem uma resposta instantânea (PE2T).

Nesse sentido, diferencia-se um *feedback* mais rápido no mundo virtual que no mundo presencial, característica que faz alusão a um discurso que apela à instantaneidade da informação e da comunicação nas redes sociais.

Ao mesmo tempo, o *feedback* imediato também pode ser do professor e de outros alunos, que passam a interagir de modo a tornar visível o pensamento fazendo boas perguntas nas redes sociais e criando dinâmicas formais que fomentem a discussão. Esse tipo de *feedback* possibilita o deslocamento de uma atividade física a uma virtual, potencializando os debates gerados nos espaços virtuais através das ferramentas proporcionadas pelas comunidades virtuais de aprendizagem.

As duas falas a seguir evidenciam um pouco a discussão:

Engraçado que muitos professores já estão nos grupos de *Whatsapp* e muitas vezes eles fazem um *feedback* bem mais eficaz nesses espaços, já houve vezes inclusive que a gente discutiu atividades através de *Whatsapp* e foi massa, porque às vezes se pensa que é uma ferramenta só para “focar”, mas você percebe que a gente pode tirar vantagem das funcionalidades que oferece. A gente tem grupos de tudo, temos um para tirar as dúvidas e tem sido bem eficaz, porque todos estamos conectados a esses espaços (PE7M).

O *feedback* que ocorre nas redes sociais é bem imediato, porque a gente está “ligado”. Os professores já começam a interagir bastante nesses espaços porque sabem que ali tudo ocorre rápido e é bem legal que dá para fazer muita coisa, por exemplo, a gente repassa e discute um artigo pelo *Whatsapp* em pouco tempo, e não por ser uma

atividade rápida e virtual deixa de ser aprendizado. Esse aprendizado informal não é inferior que o visto nas aulas, apenas ou complementa ou reforça (PE5N).

Detectamos que, embora exista esse espaço de colaboração que se determina pelo repasse da informação, e a troca e interação por meio do *feedback*, isso não determina que o aprendizado das redes sociais seja visto como “legitimado” nas experiências dos sujeitos, pois como eles expressaram, tal aprendizado se torna significativo através da cooperação, mas continua tendo um caráter secundário em relação ao aprendizado visto na sala de aula. Concebemos, assim, que o aprendizado colaborativo se configura como um aprendizado “complementar”. Em outras palavras, o deslocamento dos professores e alunos para as comunidades virtuais não significa que substitua a aprendizagem formal, apenas são outras formas de construir o conhecimento que se encontra fragmentado no mundo virtual e que muitas vezes não é reconhecido como aprendizado.

Por outra parte, uma das principais rupturas que encontramos no discurso pedagógico é que embora as redes sociais incentivam fortemente o sentido de coletividade que propicia a aprendizagem colaborativa, na prática discursiva nos deparamos com o fato de que tal modalidade foge de uma abrangência social para se tornar individual.

Durante o mapeamento das redes sociais dos entrevistados encontramos certas discontinuidades entre os ditos e as práticas discursivas. Nesse ponto, queremos ressaltar que a maioria dos estudantes revelaram que as redes sociais que utilizam como ferramentas pedagógicas são com propósitos colaborativos, ou seja, em função de compartilhar informações que podiam se tornar aprendizados para os contatos nas redes.

No entanto, ao longo da observação dos perfis, detectamos que os usuários realizavam poucas postagens educativas. Durante o mês em que observamos as redes sociais dos estudantes, identificamos doze publicações de caráter educativo, um número que consideramos baixo para os quinze entrevistados. Isto nem atinge uma média de uma postagem educativa por mês. Percebemos, ainda, que nos ditos dos estudantes persiste uma discontinuidade que se manifesta na utilização das plataformas. Os usos são concebidos como aprendizados, mas em um sentido individual, pois os estudantes se apropriam do conteúdo sem a necessidade de compartilhá-lo.

Apesar de todos os sujeitos participantes da pesquisa afirmarem que as redes sociais são voltadas muitas vezes para a aprendizagem colaborativa, na prática observamos que essa aprendizagem colaborativa é restrita, ou seja, muito do material publicado nos perfis, segundo

as falas dos usuários, ocorria na rede social *Whatsapp*, uma plataforma que não foi levada em consideração nesta pesquisa em virtude das características de uso mais privativo que englobam tal rede, e nesse sentido, o difícil acesso para observar as práticas educativas.

As afirmações, então, confirmaram que o compartilhamento das informações tanto educativas como não educativas circulam principalmente em redes sociais mais “íntimas”, ou em ferramentas dos mesmos espaços como o *direct* do *Instagram*, a mensagem privativa do *Facebook* e o privado do *Whatsapp*, focadas apenas em redes de colegas e amigos. Assim, a natureza colaborativa da aprendizagem que é disponibilizada nas redes sociais é apenas uma aprendizagem colaborativa “personalizada”.

Ao perguntar aos usuários se eles compartilhavam postagens nas suas redes sociais, a maioria confirmou que sim, mas que eram em espaços reservados como os mencionados anteriormente. Os depoimentos a seguir confirmam essa aprendizagem “personalizada”: “Encontro muita informação importante, mas isso não me obriga a compartilhar tudo nas minhas redes sociais. Eu compartilho mais para meus contatos ou amigos, no privado do *Whatsapp*” (PE8T). “Quase não compartilho postagens porque acho que não todo mundo está interessado nessa informação, então só repasso para algum contato que conheço e que sei vai ser útil para ele” (PE5M). “A maioria da informação que compartilho é apenas nos grupos de *Whatsapp* das turmas que temos, porque acho que ali todos temos o mesmo foco de aprender. Às vezes também mando no *direct* do *Instagram*” (PE3M).

Os relatos acima mostram que a informação de sentido coletivo se torna informação privada, na medida em que passa a circular em espaços íntimos. Isso nos leva a crer que existe um deslocamento da aprendizagem colaborativa para a aprendizagem autônoma. Percebemos que a circulação das postagens é direcionada para contatos e espaços físicos que respondem a interesses em comum. Tal fato mostra uma das primeiras rupturas do discurso dos estudantes sobre as redes sociais. Nos ditos, foi exposto que a aprendizagem em tais entornos é colaborativa. No entanto, identificamos que não é a aprendizagem colaborativa, mas sim a informação que é colaborativa em espaços específicos. Dessa forma, a aprendizagem é autônoma, produto da informação que cada usuário recebe e produz.

Então, nessa troca de informações e interações que surgem no ciberespaço são possibilitadas aprendizagens pessoais, voltadas para as experiências dos estudantes. Instala-se, assim, as redes sociais como espaços de aprendizagem autônomos, oportunizados pelas experiências dos usuários transformadas nos usos e apropriações da informação.

3.4.2 A aprendizagem autônoma: “Eu sou responsável pelo que aprendo”

Diante do cenário digital em que se acredita que os aprendizados são colaborativos, constatamos que em muitas das falas dos entrevistados impera uma necessidade de responsabilidade individual pela informação que consomem nas redes sociais, sendo assim, a aprendizagem é vista e exposta como autônoma.

Nunca na história da humanidade a informação esteve tão disponível quanto hoje. A sociedade recebe uma carga pesada de dados sem nenhum filtro e sem, na maioria das vezes, a capacidade de selecionar o que é verdadeiro e o que é *fake*. Nesse contexto, encontra-se um alerta por saber distinguir entre o que é informação útil que pode se tornar conhecimento e o que não passa apenas de informação. Esse risco de consumir informações desnecessárias facilmente faz com que os estudantes assumam autonomia para decidir aquilo que pode se tornar aprendizado nas redes sociais.

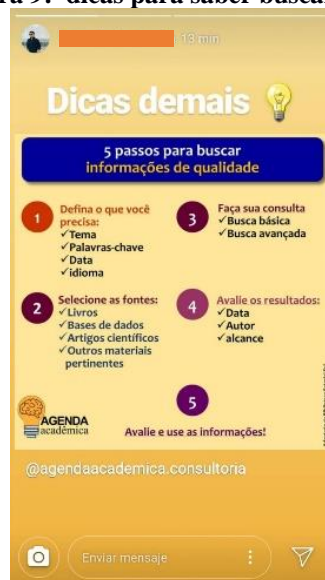
Se posicionar face à infinidade de informações que são recebidas no mundo digital instala os usuários como consumidores autônomos das informações. Nesse aspecto, os estudantes entrevistados enfatizaram que os conteúdos que são expostos nas redes sociais dependem unicamente da seleção que cada sujeito faz do que deseja ver e praticar: “O que eu aprendo nas redes sociais depende unicamente de mim, porque sou eu que decido que páginas seguir, o tipo de contatos que quero ter e as informações que quero receber” (PE6M). “Como há tanta informação nas redes é necessário saber selecionar, ser mais autônomos e criteriosos, porque nem tudo é útil ali” (PE3T). “Você é o único responsável do jeito que quer aprender, as redes sociais não são apenas espaços coletivos, elas também podem ser espaços individuais, porque a gente faz escolhas, então a gente precisa ter autonomia para decidir o que quer ver” (PE8M).

Nesses trechos de entrevistas, identificamos que os estudantes mesmo reconhecendo a grande quantidade de informação à que são expostos nas redes sociais assumem o papel de sujeitos autônomos, ou seja, diante da multiplicidade de informação, concebem-se como os únicos responsáveis por selecionar o que contribui para seu aprendizado. Avistamos, aqui, um discurso que remete à aprendizagem autônoma, caracterizada pela escolha individual da informação que responde aos diversos interesses dos estudantes e que demanda assumir um espírito crítico na seleção da informação.

Gómez (2012) menciona que uma competência primária para a era digital é o tratamento disciplinado da informação e do conhecimento. O autor se refere a uma disciplina de pensamento que permite “identificar os conceitos e os procedimentos metodológicos substanciais em um campo do conhecimento” (GÓMEZ, 2012, p. 151), que implica um tratamento disciplinado da informação e do conhecimento. Dessa forma, uma mente disciplinada é aquela que inclui procedimentos de pesquisa: observação, análise, síntese, inferência, comparação, experimentação.

Na criticidade que expõem os entrevistados para saber buscar a informação encontramos que os mesmos usuários compartilham postagens que indicam como selecionar informação de qualidade.

Figura 9: dicas para saber buscar a informação



Fonte: Print screen do Instagram do usuário

A postagem exhibe o que comentamos anteriormente. A partilha de informação é coletiva, porque é lançada de certa forma para todos, mas aqui é onde ressaltamos que postar uma informação de caráter social não significa aprender coletivamente. A informação, nesse caso, é só uma ferramenta que pode contribuir para o aprendizado do estudante. Contudo, ela só se tornará aprendizagem se o sujeito se apropria dela. Como resultado, essa aprendizagem é autônoma, porque a escolha é pessoal sobre o que fazer com ela e como usá-la em diferentes contextos.

A autonomia assumida como requisito fundamental para se transformar e evoluir aparece como um diferencial que as redes sociais oportunizam na flexibilidade e na dinamicidade dos canais educativos lançados nas plataformas em questão. O seguinte trecho revela parte desse sujeito que se concebe como indivíduo desconstruído de certos conhecimentos em busca desses vazios para se assumir como sujeito formado:

Eu sou péssima no Inglês, mas é muito bom que eu posso me formar nessa área, as redes sociais proporcionam espaços onde você pode começar desde zero na aprendizagem e você vai sozinha aprendendo, vai construindo seu processo. Há canais no *YouTube* que criam uma metodologia vem bacana onde você tem o controle dos conteúdos que vai vendo. Olha faz uns 10 meses não sabia nada no Inglês e agora aprendi muita coisa (PE6M).

Observamos, então, na fala da entrevistada, que nas redes sociais têm encontrado uma sintonia para saber gestar o controle de si em função de alcançar um objetivo. No caso dela, aprender Inglês. Em virtude dessa prática, muito comum de ser realizada em tais espaços, os estudantes de Pedagogia localizam metodologias baseadas em princípios construtivistas que pretendem criar sujeitos pensantes e auto reflexivos, conscientes da sua evolução como seres humanos.

Dessa forma, nas redes sociais detectamos que o horizonte formativo abarca então a educabilidade, a empregabilidade e as competências, no qual o projeto de vida e identidade dependem do estudante.

A aprendizagem autônoma é um processo em que o aluno autorregula sua aprendizagem e se torna consciente de seus próprios processos cognitivos e sócio afetivos. Essa conscientização é o que se chama metacognição. O esforço pedagógico, nesse caso, é orientado para a formação de sujeitos focados na resolução de aspectos específicos de sua própria aprendizagem, e não apenas para resolver uma determinada tarefa, ou seja, orientar o aluno a questionar, revisar, planejar, controlar e avaliar sua própria ação de aprendizagem (MARTÍNEZ, 2004).

Nessa aprendizagem, o processo de ensino visa desenvolver comportamentos que respondem às necessidades do usuário. Dito de outra forma, o internauta é o responsável pelo aprendizado. Essas características reguladas pelos estudantes ajustam-se nas redes sociais por serem espaços virtuais de fácil acesso, que contêm informações 24 horas por dia e que constantemente são atualizadas.

Esse tipo de aprendizagem está atrelado à aprendizagem ubíqua que foi abordada neste estudo. A ubiquidade das redes sociais permite que os usuários se desloquem a qualquer momento e organizem seu tempo para acessar aos conteúdos. Dessa forma, face à flexibilidade das informações em tais espaços, existe uma identificação por parte dos estudantes para se educar de forma independente.

Garrison (1997) menciona que a aprendizagem autônoma é um processo delimitado por processos de aprendizagem, crenças e reflexão que, juntamente com o clima intelectual e social, confere ao aluno uma posição crítica frente à escolha de recursos que consultam na rede.

Nesse mesmo cenário, Moreira e Kramer (2007), Rojo (2012) e Sennett (1999) consideram que vivemos em uma sociedade onde as pessoas cada vez mais devem orientar seu próprio aprendizado, seja no ambiente escolar, na prática profissional ou mesmo na prática de cotidiano social. É necessário, então, que esse sujeito contemporâneo tenha autonomia, flexibilidade e criticidade para saber aquilo que o ajuda a adaptar-se em qualquer esfera social.

Como resultado, nesse intuito de aprender autonomamente é que as redes sociais, principalmente através dos canais ou páginas de diversos conteúdos, aparecem como uma possibilidade de aprender ou ampliar os conhecimentos. Como revelam as falas dos entrevistados: “Uma coisa legal que me proporcionam as redes sociais é que você pode se inscrever nas páginas que você quiser, então, você pode acompanhar o conteúdo da sua preferência. É uma aprendizagem personalizada” (PE1M). “Eu acho que são uma ferramenta que proporciona outro tipo de aprendizados, você pode se formar em diversas áreas, é massa porque elas incentivam que você seja autônomo, então eu sou responsável pelo que aprendo” (PE4M).

Siemens (2005) define a aprendizagem como um conhecimento aplicável e auto organizado em que a noção de um pensamento complexo é combinado com uma postura crítica e reflexiva diante das informações, que ajuda aos sujeitos a tomar decisões sobre o que desejam aprender.

Ademais dessa autonomia, que é incentivada a assumir nas redes sociais, nos chamou a atenção a seguinte fala de um estudante que revela não apenas a autonomia da aprendizagem, mas também o poder e a dependência que consolidam os espaços digitais na realização de metas.

Eu sou muito grata à invenção das redes sociais, eu, sabe, o ano passado que estava no Ensino Médio não estudava muito, era muito relaxada, até porque sentia que as

aulas da escola eram bem tradicionais, nesse último ano tinha que fazer o ENEM²⁷ e estava preocupada porque sabia que não tinha estudado nada, mas eu que sou muito viciada nas redes sociais e acompanho muitos canais, de repente aleatoriamente achei um canal no *YouTube* que abordava questões do ENEM, tipo era um professor que dava dicas sobre como tirar nota boa na prova. Então comecei a seguir o canal e estudar com ele, graças às redes sociais posso dizer que passei com nota boa (risos) e realizei meu sonho de estudar em uma Universidade Federal o curso que queria (PE2M).

O relato da entrevistada nos parece significativo porque compreendemos como essas plataformas já suscitam uma problemática que ao longo deste trabalho viemos identificando: o aparecimento de novos dispositivos que se entrelaçam em uma relação de poder e conhecimento. Temos, assim, o surgimento de um dispositivo que desloca a autoridade e poder da Escola e da Universidade como únicos espaços de saber, situação que tem persistido desde a criação dessas instituições. Esse fato nos provoca a repensar o papel das instituições educativas nas novas formas de aprendizagem que atravessam a sociedade no século XXI.

Diante desse contexto atual, em que as redes sociais se constituem como dispositivos pedagógicos, alertando para novas modalidades de aprendizados, elas respondem a uma demanda que a sociedade impõe. Como já mencionamos, as redes sociais embora tenham sido criadas com propósitos de sociabilidade, com o decorrer do tempo têm se configurado com outros propósitos através dos diversos usos que os usuários têm realizado das mesmas. Esse processo que propicia novas práticas sociais, entre elas a utilização das redes sociais como ferramentas de aprendizagem, responde a uma sociedade que demanda sujeitos competentes em diversas áreas.

Esse marco apresenta uma ruptura em relação ao século passado. Se em plena revolução industrial a produtividade na mão de obra era o objeto mais valorizado, no século XXI a enorme produção de ferramentas para gerar, armazenar, transmitir e acessar informações constata que a "matéria-prima" mais preciosa atualmente é a informação em si, a geração de conhecimento e a capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida.

Nesse sentido, presenciamos como a Sociedade da Informação, atravessada por diversas práticas midiáticas, impulsiona os sujeitos a atualizarem continuamente seus conhecimentos,

²⁷ Exame Nacional de Ensino Médio, é a maior prova do Brasil que objetiva avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. Se o aluno obtiver uma nota boa garante uma vaga numa Universidade Federal.

e isso se traduz em uma explosão de educação continuada, importante e prazerosa que possa dar conta do mercado laboral e ao mesmo tempo de interesses intrínsecos.

Portanto, vivemos em um cenário exigente, em que muitas vezes a Universidade não cumpre com a preparação devida ou apenas transmite ensinamentos básicos para o estudante que não combinam com o que a sociedade demanda do profissional. Por causa dessa carência de aprendizados, as redes sociais, mediante as diversas funções que oferecem, têm se posicionado como uma possibilidade de completar ou ampliar conhecimentos.

Encontram-se, assim, dois elementos importantes a destacar: primeiro responde a uma necessidade de educação contínua, porque a sociedade cobra esse requisito. A seguinte fala expõe o que discutimos.

Nós como futuros pedagogos, ou seja, profissionais da educação estamos obrigados a lidar com qualquer tipo de educação. A sociedade muda muito constantemente, então estamos obrigados a continuar nos preparando, além disso, porque a Universidade não nos dá tudo o que precisamos, então é necessário ir atrás para aprender, e também como professores temos que saber de tudo um pouco, temos que ir além, então a gente precisa encontrar outras ferramentas de aprendizagem. As redes sociais são uma excelente janela para se aprofundar, mas a gente precisa tomar cuidado (PE5M).

Nesse contexto, constatamos mais uma vez aqui o caráter autônomo que os estudantes têm assumido frente aos processos de aprendizagem. Existe uma obrigação para aprender mais, porque o contexto o exige. Ao mesmo tempo, percebemos como o entrevistado apela a certa autonomia que os estudantes devem assumir, com o argumento de que a Universidade não proporciona todos os conhecimentos necessários. Portanto, abre-se a possibilidade de aprender em outros espaços como as redes sociais. Também é importante ver que o estudante, como cidadão, critica a carência do que seria o “pacote completo” do profissional do século XXI que deveria formar a Universidade. Essa situação propicia que a autonomia seja ativada em busca das necessidades de aprendizados.

Contudo, destacamos que a crítica acima, do estudante, não representa um fator negativo para a Universidade. Ao contrário, ela se torna positiva já que estimula a aprendizagem autônoma. A fala a seguir complementa essa carência de conhecimentos que é criticada e transformada:

A Universidade não ensina tudo, eu acho que isso é até positivo, porque faz com que o estudante se vire, tipo assim, muitas vezes os professores abordam um assunto, mas não o explicam tudo, acho que muitas vezes é para deixar instigado a gente, e isso é

bom, porque despertam nosso interesse, então aprender mais depende da gente, isso estimula que sejamos autônomos para escolher a informação (PE7N).

Diante desse cenário de fluxo constante de informação, e, que é necessário se educar em diversas áreas, isso não só responde a uma necessidade imediata do mercado laboral, mas vai além, porque vivemos em uma sociedade que cria e recebe informação a cada instante. Somos atravessados por uma multiplicidade de informações que se atualizam e desatualizam a cada minuto. Como resultado, muito do que aprendamos hoje, amanhã já não terá o mesmo valor. A informação se torna obsoleta. Isso nos leva a aprender diariamente.

No entanto, queremos salientar que a aprendizagem autônoma não só é determinada pelas necessidades que a sociedade demanda. Ela também funciona como um mecanismo que se adapta a interesses intrínsecos. Em outras palavras, os indivíduos, por natureza, nascem com certos interesses ou preferências, que muitas vezes não são realizados por diversos motivos. Em alguns casos, os sujeitos terminam realizando um curso de graduação que responde a esses interesses. Em outras ocasiões tais interesses muitas vezes não são vistos na sala de aula.

Nas falas e nas postagens, detectamos muitos desses elementos. Embora os participantes da pesquisa sejam estudantes de Pedagogia, a escolha pelo curso não responde totalmente à preferência do estudante. Pelo contrário, eles são sujeitos dispersos, os interesses passam por diferentes áreas como a saúde, nutrição, informática, gastronomia, entre outras. Assim, diante desses interesses que não são apenas acadêmicos, mas pessoais, os estudantes procuram informação sobre outras áreas de conhecimento. No processo de busca da informação, os sujeitos encontram nas redes sociais meios que se adaptam aos gostos deles, viabilizando diferentes métodos de aprendizados. Nessa modalidade, os usuários assumem uma responsabilidade por organizar seu tempo em função do conteúdo que desejam aprender.

Os trechos abaixo expõem que essa aprendizagem autônoma também se vincula com um interesse pessoal:

É bem legal que a gente pode aprender sozinho nas redes sociais, eu sigo um canal de Francês, sei que não tem nada ver com o curso, mas é legal que você aprende de forma independente, é só organizar seu tempo para estudar o conteúdo, ninguém te obriga, é você que aprender porque quer, o avanço depende de você (PE3M).

Estes espaços (as redes sociais) são bem significativos, porque permitem encontrar muito conteúdo que você quer saber mais, e que não consegue estudar na Universidade, mas você tem interesse, e você pode estudá-lo, porque não tem um método rígido de horários e professores, só depende de você, da sua vontade e disponibilidade (PE7T).

Os relatos acima mostram que os entrevistados não só se educam em Pedagogia, mas se ocupam em procurar conteúdos vinculados que complementam sua formação acadêmica. Percebemos, nas postagens, que o foco das informações que recebem e publicam está mais voltado as preferências pessoais que aleatoriamente as redes sociais, com a oferta de conteúdos lhes proporciona.

A seguir mostramos uma postagem que não está relacionada com o Curso de Pedagogia, mas que coincide com o interesse pessoal do estudante. Contudo, não negamos que a postagem apresenta uma espécie aprendizagem não formal.

Figura 10: Temática sobre o cuidado da pele



Fonte: *Print screem do Instagram do usuário*

Corroboramos, assim, nessa postagem, que a busca de informação pessoal promove que os sujeitos se tornem interessados por aprender mais. Assim, a autonomia é impulsionada para saber buscar aquilo que o usuário considera necessário de ser aprendido e que, ao mesmo tempo, contribui com seu crescimento pessoal.

3.5 Informação e conhecimento

Para entender como se desenvolve o processo da aprendizagem, se torna necessário entender a diferença entre informação e conhecimento, pois muitas vezes ambas as palavras são

confundidas. Pretendemos, assim, esclarecer os conceitos e elucidar sua importância na aprendizagem. Para isso consideramos situar seu contexto histórico até nossos dias.

Embora possam ser rastreados até o período entre guerras, é no final da Segunda Guerra Mundial que um conjunto de enunciados começa a ocorrer e se espalhar, primeiro, como crítica, depois como explicação e, quarenta anos depois, como ação programática e governamental. Nessa estrutura, o conhecimento de diferentes áreas (economia, cibernética e ciências da informação, incluindo as neurociências emergentes, economia política e pedagogia) começa a configurar e aparecer, às vezes, de forma independente e às vezes articulando uns aos outros - à imagem de uma sociedade re-fundada e mobilizada em recursos “imateriais” que são informação e conhecimento (GRINBERG, 2013).²⁸

A conjuntura é também o início da chamada Guerra Fria. Estados Unidos e a União Soviética protagonizam uma disputa em vários níveis, variando do político ao territorial e tecnológico/armamentista ao esporte. Duas maneiras de organizar a produção, duas formas de estado, duas retóricas que compartilham o espírito de guerra. E o poder militar está obviamente ligado ao desenvolvimento tecnológico, e isso à gestão da informação e conhecimento. O desenvolvimento de armas nucleares, como afirmam Karabel e Halsey (1976), havia sido uma forte prova de que a superioridade científica e tecnológica poderia se tornar uma predominância militar. Nesse contexto, o fortalecimento dos sistemas educacionais se tornou essencial com o objetivo de formar, centralmente, cientistas e engenheiros, o que levou a um aumento do interesse tradicional em recursos humanos. Essa preocupação com a formação de recursos humanos, apontam os autores, marcou um declínio particular da teoria funcionalista mais popular da Pesquisa educacional na década de 1950.

²⁸ Esses desenvolvimentos encontram uma de suas bases fortes na cibernética, como uma ciência que surgiu nos anos 40 na Inglaterra, França e especialmente nos Estados Unidos. Seu criador, Norbert Wiener, a definiu como a "ciência que estuda a comunicação e controle em animais, homens e máquinas" (RODRIGUEZ, 2012, p. 39). Wiener procurou unificar um campo de pesquisa que surgiu na imediata pós-guerra nos que são conhecidos como "conferências Macy". Ali com a participação de psicólogos, programadores, sociólogos, matemáticos, engenheiros, antropólogos, economistas e neurologistas propuseram analogias entre o técnico, o humano e o social: "a transformação de toda a realidade numa entidade comunicacional, que consiste em um dispositivo de entrada, um dispositivo de saída e, dentre eles, um estado interno A referida entidade pode ser entendida de acordo com o esquema do emissor, do receptor e da mensagem, vinculada por um código e um canal" (RODRIGUEZ, 2012, p. 40). Wiener contribuiu com a noção de *feedback*, como mecanismo de retroalimentação que permite explicar o funcionamento das telecomunicações e como se expressa a existência de estados internos que criam mensagens, ou seja, a transformação de algo que entra em algo que sai. Isso foi chamado de "processamento de informações".

O sociólogo americano da educação Burton Clark, em *Educating the Expert Society*, de 1962, expressa muito bem essa forma de "funcionalismo tecnológico". Para o acadêmico, aquele momento histórico específico exigia que o sistema educacional formasse técnicos e especialistas. Assim, a expansão, mas, além disso, a diferenciação do crescente sistema educacional foi pensada como consequências inevitáveis das mudanças impulsionadas pela tecnologização da dinâmica do trabalho e reestruturação ocupacional. Transformações técnicas do sistema produtivo, também no Reino Unido dos anos 50, levaram a mudanças educacionais: a teoria da "sociedade tecnológica", emergindo sob essas condições, também alimentou novos conceitos para a pesquisa educacional.

Um dos aspectos que muitos estudantes enfatizaram é o que se refere a tecnologias e, especificamente, redes sociais como ferramentas que “permitem o acesso à informação”. Assim, em consonância com a própria definição da Sociedade da Informação, nas suas diferentes variantes, a informação aparece como o principal recurso que é acessado através do ciberespaço, uma questão que os alunos apontaram como um benefício para a aprendizagem. Esse primeiro aspecto, então, coloca dois elementos em jogo: por um lado, acesso à informação (e até seu potencial democratizador); por outro lado, o impacto positivo desse fenômeno no processo do aprendizado.

Ambas as considerações, no entanto, devem ser observadas de perto. A primeira porque é inegável o impacto que a digitalização e a possibilidade de transferência da rede abrem à circulação de materiais escritos e audiovisuais. Ao mesmo tempo, *software* especializado (processadores, editores e simuladores) e os mais diversos tutoriais permitem o desenvolvimento de produtos, a solução de problemas e o desenvolvimento de habilidades. Independentemente das possibilidades que eles oferecem de obter informações e as mais variadas formas de vínculo e cooperação, é importante notar que o chamado potencial democratizador é apenas um dos benefícios que constituem a rede de redes. Além disso, porque assumir o “impacto positivo” sobre a aprendizagem, *a priori*, apenas reproduz uma lógica que é constituída como uma verdade e que merece pelo menos ser repensada.

O ano de 1957 foi um ano chave, com os primeiros ensaios nos quais a tecnologia central do final daquele século e início do atual, a internet. Os estrategistas e técnicos americanos começaram a investigar como prevenir um bombardeio da União Soviética que causou o colapso de seus sistemas de comunicação.

Eles imaginaram que poderiam criar uma rede de informações que sobreviveria a tal situação, isto é, a extinção de dispositivos físicos não deveria afetar os sistemas de comunicação (RODRÍGUEZ, 2012). Até aquele momento, os computadores só podiam executar uma tarefa por vez. Mas em 1957, houve uma grande mudança em relação à ideia de instalar uma conexão remota para que os programadores pudessem trabalhar diretamente com computadores. Surge, assim, a ideia de compartilhar o tempo da computação. Compartilhar a capacidade de processamento de um computador com vários usuários. Era para ver se os computadores podiam comunicar em termos de *software*.

Em 4 de outubro do mesmo ano, a União Soviética lançou o primeiro satélite não tripulado, o *Sputnik I*. Isso gerou, especialmente nos Estados Unidos, medo de uma possível ameaça de mísseis. Portanto, no seguinte ano, foi fundada a agência governamental que desenvolveu o Projeto de Pesquisa Avançada de Defesa (DARPA), ao criar a Agência Espacial NASA, ambos relacionados a universidades e institutos de pesquisa. DARPA criou uma rede de computadores de grande escala que acelerou o intercâmbio de transferência de informação e conhecimento. Foi chamado ARPANET.

Nesse quadro, surge uma das noções centrais dessa nova tecnologia, o conceito de rede que, em princípio, articula três nodos: a rede militar da corporação (RAND), a rede comercial do *National Physics Laboratory*, na Inglaterra, e a rede científica *Cyclades*, na França. Assim, o projeto DARPA, fundamental para o desenvolvimento da internet, foi baseado em três pilares: o cientista, o militar e o comercial.

Então, a internet tem uma história militar. No entanto, Castells (2005) salienta que a história da internet esquece frequentemente a sua origem plebeia e anti-institucional, isto é, a contracultura libertária radical que fundou a possibilidade de cooperar entre muitos, de compartilhar informações e conhecimentos, rejeitar seus usos comerciais e de guerra e desenvolver a produção de *software* aberto e gratuito. Castells (2005, p. 205) aponta que:

A primeira lição na Internet é que ela se desenvolve a partir da interação entre ciência, pesquisa universitária, programas militares fundamentais de pesquisa nos Estados Unidos - uma combinação curiosa - e a contracultura radical libertária. As três coisas ao mesmo tempo. Simplesmente aponto que o programa na Internet nasceu como um programa de pesquisa militar, mas que, na realidade, nunca teve aplicação militar. Este é um dos grandes mitos que existem. Não havia aplicativo militar da Internet; havia financiamento militar na Internet, que os cientistas usavam para fazer suas coisas, seus estudos de computação e sua criação de redes tecnológicas. A cultura dos movimentos libertários foi adicionada a eles, contestaria, que buscavam neles um instrumento de libertação e autonomia em relação ao Estado e às grandes empresas. A

quarta fonte que mais se desenvolveu foi a cultura empresarial, que, vinte e cinco anos depois, foi responsável por dar o salto entre a Internet e a sociedade.

Até a criação da ARPANET, em 1966, os sistemas de informação tinham uma organização centralizada, o que os tornou extremamente vulneráveis a ataques informáticos. Para evitar um possível ataque, começou-se a pensar em uma rede descentralizada que, em caso de perda de um nodo, a rede poderia continuar operando.

A ARPANET conectou quatro sedes de universidades na costa oeste dos Estados Unidos, especificamente na área do Vale do Silício. Outro elemento fundamental nesse processo foi o mencionado *Cyclades*. Essa rede tinha um orçamento baixo e, conseqüentemente, poucos nodos. Portanto, seu único modo de desenvolvimento era a cooperação e comunicação com outras redes. Surgiu desse processo de articulação em rede a noção de inter-rede (entre redes). A rede estava crescendo e, em meados dos anos 80, redes civis, militares e científicas foram separadas, dando início ao que hoje é conhecida como internet.

Com o decorrer do tempo, a internet tem assumido um papel relevante na sociedade, constituindo-se como um espaço de informação. Nesse cenário digital aparecem as redes sociais como dispositivos que possibilitam diferentes usos e abrem o caminho para se tornarem ferramentas de aprendizagem. Contudo, nesse percurso surge uma inquietação que nos move a questionar se essas redes sociais são apenas ferramentas de informação, conhecimento ou aprendizagem.

Um primeiro passo necessário é perguntar sobre o que compreendemos quando falamos sobre "Informação". E, no mesmo sentido, seria necessário distinguir entre informação e conhecimento. Ou, mais especificamente, diferenciar entre o acesso à informação e o processo de aprendizagem. Podemos, inclusive, especificar a diferença entre Informação e Formação.

Rodríguez (2012) argumenta que existem duas histórias da informação, uma longa e outra curta. Ou, em outras palavras, uma de muito longa data e outra ligada à história recente dos séculos XIX e XX. A primeira remonta ao momento em que, durante os séculos V e IV A.C., a escrita começava a emergir como uma maneira de registrar o que estava acontecendo na ágora ateniense. Foi Platão quem começa a escrever o que foi ouvido.

Não sem ambivalência é conhecida a condenação - escrita - à escrita no final do Fedro:

Ela somente produzirá esquecimento nas almas daqueles que a conhecem, fazendo-os desprezar a memória; confiante nesta ajuda estranha eles abandonarão aos personagens materiais o cuidado de conservar as memórias, cuja trilha terá perdido

seu espírito. (...) porque, quando eles veem que podem aprender muitas coisas sem professores, eles já serão sábios e nada mais serão do que ignorantes, em sua maioria, e falsos eruditos insuportáveis no comércio da vida (PLATÃO, 1988, p. 407).

Assim, Platão diz a Sócrates (e este ao rei do Egito) que a escrita, letra morta que não é capaz de responder a uma pergunta, volta aos homens esquecidos para ter ao seu alcance uma ferramenta externa a sua alma que, em resumo, faz menos homens sábios (pois sabedoria é a capacidade de discussão). Porém, o que foi escrito teve um valor crescente a partir de então. Primeiro como a chave para religiões monoteístas fundamentadas nas interpretações da palavra escrita, depois da força esmagadora da impressora.

Como aponta Rodríguez (2012), depois de Gutenberg e Lutero, os escritos são consolidados como sinônimos de conhecimento e saber. Isso atravessou o ideal da Ilustração que igualou educação com alfabetização. Nessa linha, Entel (2005, p. 1) afirma que, pelo menos no Ocidente:

existe uma longa tradição que identifica a filosofia com palavras e reflexão - pensamento, com textos, escrita (...) O sistema educacional tem valorizado especialmente a palavra escrita e a alfabetização em geral por considerá-los exemplos-chave de pensamento crítico e, de alguma forma, de exercício da liberdade no sentido de emancipação e construção do indivíduo.

A leitura e a escrita, nesse contexto, adverte Entel (2005), foram altamente valorizadas e a alfabetização tornou-se a razão de ser do sistema educacional e até confundiu-se com ele. Essa história, a longa história da informação, aponta para algo muito interessante, o surgimento, em um determinado momento histórico, de um tipo particular de tecnologia da palavra: a escrita. De acordo com Ong (1987), a escrita é tardiamente introduzida na história da humanidade. A partir daí, o conhecimento (separado do sujeito) passa a estar, principalmente, em um tipo de apoio que é o material escrito (livros) e em um tipo específico de vínculo com ele (a leitura silenciosa). Nas palavras do autor, “Escrever e ler são atividades solitárias que tornam a psique concentrar-se em si mesma” (ONG, 1987, p. 73).

Esse tem sido o modo através do qual a escola moderna se reconfigurou. Professor e livro passaram a ser as fontes de um conhecimento acessível a qualquer pessoa que, através de seu esforço individual, comprometem-se com o processo de aquisição de conhecimento. As culturas orais primárias (aquelas que não sabem escrever de forma alguma) aprendem muito, aponta o autor, elas têm e praticam a sabedoria, mas não "estudam". Ou seja, se aprende através do treinamento, ouvindo (daí as grandes histórias, os provérbios), participando de uma memória

coletiva, mas não mediante o estudo em um sentido estrito. Isso tem sido próprio da universidade medieval.

Entre os séculos XVIII e XIX, Rodríguez (2012) afirma uma breve história da informação. Essa história é baseada na preocupação das monarquias absolutistas em declínio e da teoria política moderna por conhecer o complexo e incontrollável clima social, as revoluções que proclamam a figura do cidadão e as mudanças tecnológicas que dão origem à diversificação da imprensa escrita. O corolário desse processo foi a constituição de uma esfera pública e uma opinião pública ideal de uma massa de pessoas "informadas".

Benjamin (1991), bem como Adorno e Horkheimer (1988), leram o processo a partir do qual se deu o surgimento de uma nova forma de comunicação, a informação. O que se trata, diz Benjamin (1991), de uma nova lógica, a novidade que implica novas condições de percepção e comunicação. O que se perde nesse processo, aponta, é o vínculo com a experiência. A informação também se torna algo efêmero, precisamente por causa de sua ligação com a novidade. A informação, por meio da imprensa, coloca a velha discussão sobre o centro da cena novamente no vínculo entre sujeito e experiência.

O turbilhão industrial, diz Sibilia (2008), teria ultrapassado sobre as condições que permitiram a narratividade pré-moderna, a inundação de dados que em sua velocidade não podem digerir pela memória ou recriar pela lembrança. Essa aceleração, diz a autora, que retoma Benjamin, teria gerado certas impossibilidades de refletir sobre o mundo e a dificuldade de traduzi-las na experiência.

Nesse mesmo sentido, Lefebvre (1972, p. 65) reflete sobre a era da informação afirmando:

Um "conhecimento" é adquirido, mas em que consiste exatamente? Não é conhecimento real (*Kenntnis*) ou aquele adquirido por processos de reflexão (*Erkenntnis*), nem um poder sobre as coisas observadas, nem, finalmente, a participação efetiva nos eventos. É uma nova maneira de observar: um olhar social sobre o retrato das coisas, mas reduzido à perda de sentidos, à manutenção de uma falsa consciência e à aquisição de um pseudo-conhecimento sem participação própria.

Como salienta o autor, a falta de participação e reflexão do sujeito aparece com obstáculo que procura despojar o processo pelo qual a mesma noção de informação - e sua crescente disseminação - contém sua negação paradoxal: as informações na ponta dos dedos (um clique) são efêmeras e o vínculo do sujeito com elas é supérfluo.

Nesse sentido, Lash (2005) argumenta que as informações são compactadas no tempo e no espaço. Está contido no imediatismo do particular, reduz ou comprime as metanarrativas ²⁹a um ponto, um sinal. Sua velocidade e seu caráter efêmero não deixam tempo para a reflexão. A narrativa, comenta o autor, conforme apresentada nas novelas, tem começo, meio e fim. A influência de um livro, por exemplo, se estende ao longo do tempo por anos. A mensagem informativa, no entanto, terá apenas valor por algumas horas. “O *bit*³⁰ de informação nos afeta sem o tipo de argumento legitimador apresentado a nós no discurso. Nesse caso, a informação está em margem de uma estrutura conceitual sistemática” (LASH, 2005, p. 24). Dessa forma, o "suporte" não parece um fato menor, um tipo de estrutura inócua indiferente aos conteúdos. O suporte, ao contrário, sempre oferece um tipo de vínculo para o conteúdo. "O meio é a mensagem", disse McLuhan (1997). A estrutura organizacional, ambiente tecnológico e relacional influencia o modo de comunicação, as condições sob as quais o intercâmbio comunicativo ocorre e, portanto, embora não de forma determinista, a própria mensagem.

Contudo, essas reivindicações benjaminianas (e lefebvianas) cobram novos significados do surgimento e massificação de tecnologias conectivo digitais e, especialmente quando o acesso à Internet é incorporado através de diferentes pontos móveis, como *netbooks* ou telefones celulares. Toda a informação necessária, parece, ao alcance de alguns cliques. Nesse processo de virtualização e digitalização, o milenar "papel" declina como o principal suporte da informação. Surge, em vez disso, um conjunto heterogêneo de novas tecnologias de transmissão de “dados”, novos suportes que implicam novas formas de vincular-se a eles.

Entre as críticas que Vega Cantor (2007) faz à “era da informação” argumenta que, de acordo com a lógica mecânica da inteligência artificial, o conhecimento pode ser expresso pela seguinte equação: tecnologia + quantidade de informação = conhecimento. O conhecimento, dessa forma, aparece como um produto derivado do uso de tecnologias que aceleram o processamento e circulam informações (cuja quantidade), Berardi (2007) aponta, excede a capacidade de processamento individual, e não como um produto de uma atividade reflexiva, de pensamento ou teórica.

²⁹ Na filosofia e na teoria da cultura, uma metanarrativa assume o sentido de uma grande narrativa, uma narrativa de nível superior (“meta-“ é um prefixo de origem grega que significa “para além de”) capaz de explicar todo o conhecimento existente ou capaz de representar uma verdade absoluta sobre o universo.

³⁰ O termo Bit, que é proveniente das palavras dígito binário, ou “*Binary digiT*”, é a menor unidade de medida de transmissão de dados usada na computação e informática.

À luz desses debates, vale a pena parar novamente nas afirmações dos estudantes, a fim de investigar os sentidos que eles elaboram em torno do “acesso às informações” fornecidas pelas redes sociais: “Numa rede social é muito fácil acessar a diversas informações, parece que tudo está ali, mas por ter essa imensa quantidade de informação não significa conhecimento”(PE4M). “Eu acho fantástico o *YouTube*, parece que é um livro tecnológico que me dá qualquer tipo de informação que eu precisar. Esse invento é foda, porque é fácil informar-se e ao mesmo desinformar-se (risos)” (PE7N). “Encontrar uma quantidade de informação nas redes sociais não significa que isso seja conhecimento, a gente precisar ter critério para saber o que fazer com essa informação. Não é tudo útil ali, há muitas besteiras” (PE6N).

Nesses trechos de entrevistas, podemos identificar dois sentidos atribuídos à informação recebida nas redes sociais que a distanciam do conhecimento. Por um lado, as informações são apresentadas para alunos como uma entidade externa que está localizada em “algum lugar” e que pode ser acessada facilmente através de um clique. Por outro lado, a informação não significa conhecimento; aliás, em princípio não são a mesma coisa. Isso é esclarecido pelos entrevistados, no entanto, eles deixam entrever que a informação pode se tornar conhecimento.

Advertimos, portanto, um duplo movimento: as redes sociais como espaços de fácil acesso de informações, onde buscar informação não significa conhecimento. Assim, o processo de aprendizagem não é reduzido, então, à operação do que um aluno busca informações, acessa-as e resolve com êxito o trabalho solicitado.

Nessa inquietação de entendermos a diferença entre informação e conhecimento, conceitos que consideramos importantes nesta pesquisa porque se atravessam, se aproximam e também se distanciam.

O economista Von Hayek usa o conceito de conhecimento como crítica à ideia de informação na teoria econômica. Nesse sentido, o autor argumenta:

O conhecimento das circunstâncias que temos que usar nunca ocorre de forma concentrada ou integrada, mas apenas na forma de fragmentos dispersos de conhecimento incompleto e frequentemente contraditório que todos os indivíduos possuem separados (HAYEK, 1980, p. 116).

Assim, primeiro o autor austríaco decreta a fragmentação e a dispersão de conhecimentos que nenhum indivíduo pode possuir como um todo. E a seguir revela que existe outra operação fundamental indicando que há um importante conjunto desorganizado de conhecimentos que não podem ser identificados como científicos, e sim como conhecimento

de regras gerais sobre a realidade, mas ainda assim eles cumprem um papel fundamental. Trata-se do conhecimento das circunstâncias situacionais e temporais específicos em que os fenômenos ocorrem. Dessa forma, argumenta que é essencial reconhecer outros tipos de conhecimentos centrais para a vida social, como habilidades práticas e experiências.

Nessa perspectiva é que percebemos como as redes sociais têm se configurado como espaços idôneos para romper a dicotomia entre conhecimento e informação. O cenário digital exhibe que ao se encontrar descentralizada a informação, parte-se que todo mundo pode contribuir com mais informações, porque é preciso ter informação de algo para estimular ou possuir um conhecimento.

Hayek (2009) já enfatiza a necessidade de acessar o conhecimento que está fragmentado, porque ninguém tem um conhecimento de tudo. Nesse sentido, frente ao vazio acadêmico e pessoal que todos os sujeitos encaram, a informação é uma ferramenta para alcançar o conhecimento. Tais informações em grande excesso são disponibilizadas nas redes sociais através de diferentes temáticas e gostos. É aqui onde viemos afirmando que os participantes de nossa pesquisa são sujeitos dispersos por ampla gama de interesses diversos que os engloba.

Em outras palavras, a informação é um passo prévio ao conhecimento, a informação é uma entidade ideal objetivada, ou seja, exposta, o conhecimento é, pelo contrário, subjetivo, aliás, interiorizado. Então, um conhecimento existe somente no sujeito.

O seguinte trecho de fala de um estudante exemplifica essa diferença que comentamos:

Afirmar na sua totalidade que as redes sociais são espaços de aprendizagem é muito generalista, uma coisa é clara: elas nos fornecem muita informação, mas isso não significa conhecimento, que não nego pode se tornar conhecimento. Isso vai depender muito de como nos apropriemos da informação, da utilidade que tiremos dessa informação. Os conhecimentos são valiosos quando conseguimos tirar proveito da informação, por isso não tudo é aprendido (PE7N).

A fala é reveladora porque nos remete a que esse conhecimento não é algo dado, diferentemente da informação que é disponibilizada nas redes sociais. O usuário aponta que o conhecimento se constrói na apropriação da informação, referenciando-se num processo pessoal.

Desse modo, afirmamos que a informação é um processo prévio ao conhecimento, porque ela se torna fundamental na construção do conhecimento. Por conseguinte, um

conhecimento só se materializará se essa informação resulta útil para o sujeito desde o momento que ele decide apropriar-se dela.

Na seleção da informação constatamos que existe um empoderamento, materializado no discurso que remete à transformação em sujeitos autônomos, em sujeitos capazes de governar a si mesmos para gerar rupturas com todos aqueles conhecimentos e poderes que pretendem colocá-los em planos de fixação onde são anulados para pensar, duvidar, sentir, decidir, reconstruir o curso de sua vida; em assuntos que, por contato e irredutibilidade, trabalham com várias dimensões que abalam sua experiência humana, são capazes de prestar atenção e definir ética e esteticamente as diretrizes de ação que lhes permitem embasar pensamentos, afetos, corporalidade, maneiras pelas quais se relacionam com os outros, com as concepções que formulam sobre si mesmos e que constituem sua identidade, aos modos como podem se relacionar com o mundo e ao mesmo tempo, recriá-lo positivamente e politicamente a partir de posições mais críticas.

Na fala a seguir, podemos contemplar essa atitude de criticidade que leva o entrevistado a assumir que o sistema educativo tem outros espaços de “fuga” como as redes sociais.

Precisamos pensar mais, não apenas ficar com os livros e professores da Universidade, a gente precisa se questionar, as redes sociais são múltiplos espaços, frente a esse risco de assumir toda a informação como conhecimento, precisamos olhar e nos deter para pensar como isso contribui para nós, como aquilo nos transforma como melhores pedagogos (PE8T).

Impera, assim, um espírito criterioso para se posicionar diante do mar de informação que proporcionam as redes sociais. O entrevistado enfatiza essa necessidade de analisar aquilo que aporta ao crescimento pessoal. Portanto, o conhecimento não é adquirido apenas com acessar a informação, mas pela reflexividade que deve ser exigida diante dela.

3.6 O dispositivo pedagógico da experiência

Durante todo este trabalho temos discutido como a aprendizagem é visibilizada nas redes sociais, seus atravessamentos, suas discontinuidades a respeito da aprendizagem tradicional. Desenvolvemos um trajeto que se circunscreve em diversos discursos. Contudo, não expomos quando essas práticas se tornam aprendizagens. Em outras palavras, o que significa aprendizagem para os estudantes nesses entornos digitais saturados de informação.

No tópico anterior, abordamos a diferença entre informação e conhecimento, ambos conceitos fundamentais na construção da aprendizagem. Enquanto a informação é o conteúdo

que recebe o usuário através de diferentes formatos, o conhecimento é a apropriação da mesma, atribuindo-lhe um significado. A aprendizagem é efetivada quando o conhecimento pode ser associado com alguma experiência do sujeito e pode ser aplicado para resolver algum problema. Assim, uma aprendizagem se materializa na medida que ela se configura em uma experiência prática.

O sujeito compreende e interpreta o mundo com base em sua experiência e no contexto em que se desenvolve. A pessoa aprende ao longo da vida. Algumas vezes o faz conscientemente e às vezes tacitamente. A aprendizagem é significativa quando tem alguma relevância na vida do sujeito e quando pode relacionar novos conhecimentos as suas experiências ou conhecimento prévio.

Os trechos a seguir revelam quando a aprendizagem é concretizada na vida dos estudantes. “Nas redes sociais há muita informação boa, mas nem tudo é aprendizagem, porque nem tudo serve, é aprendizagem quando eu consigo vivenciar aquela informação, quando aquilo me “toca” porque já o vivenciei, ou quando o relaciono com alguma coisa da vida” (PE6M). “Aprendizagem é quando eu consigo experimentar esse conhecimento que estou vendo nesse momento, é tipo você relacionar isso com alguma coisa prática, não basta saber o que é, é preciso saber como, analisar o que é importante, apropriar-se dele dando-lhe um significado” (PE7T). “Aprendizagem é a experiência do conhecimento, é quando o conhecimento é praticado, é quando “mexe” com você, e quando isso te dá algum tipo de utilidade, você tem que saber relacionar aquele assunto com uma experiência, ver sua utilidade” (PE4N).

As falas remetem ao discurso da aprendizagem vista como uma experiência pessoal. Isto é, aprendizagem como uma prática, apelando, assim, a uma atitude ativa do sujeito. Assim, podemos conceber que as redes sociais, ao figurarem como espaços de informação, se constituem dispositivos pedagógicos só quando os sujeitos se apropriam do conhecimento através da experiência. Experiência que pode ser marcada em dois momentos: em uma prática já realizada, ou seja, que apela aos conhecimentos prévios; ou em situações vivenciadas, tanto dentro como fora da sala: “Um vídeo assistido no *YouTube* pode ser aprendido se me lembra algo que já passei ou que estou estudando na sala” (PE7M).

Mas, também essa experiência estimula uma ação pedagógica a se realizar no futuro, como observamos no seguinte depoimento:

No *instagram* é legal que há muita informação que pode ser aprendido quando nos convida a praticar aquilo. Por exemplo eu vejo muitas páginas onde me sinto motivada

a fazer aquela atividade, é como se o que estou vendo preciso vivenciá-lo para aprender (PE5M).

Muitos estudos provaram que os alunos aprendem melhor quando participam ativamente na "construção" de seus conhecimentos através de uma combinação de experiência direta e interpretação pessoal. Quando os estudantes se colocam no papel relativamente passivo de limitar-se a receber informações que chegam através de lições e livros de leitura de texto (o modelo de "transmissão"), geralmente não desenvolvem o entendimento suficiente para aplicar o que aprenderam a situações fora de seus textos e salas de aula, algo que o Programa PISA³¹ da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) tem criticado constantemente.

O uso de métodos de ensino e aprendizagem que vão além de lições e livros didáticos ajudam os alunos a aprender melhor com uma combinação de recursos adequadamente orquestrados pelo professor.

Diferentes teorias contemporâneas da aprendizagem diferem umas das outras em alguns detalhes, mas os reformadores da educação parecem concordar com teóricos e especialistas quando argumentam que, para melhorar o aprendizado, mais atenção deve ser dada à forma como levar os alunos a participar ativamente do processo de aprendizagem, algo que também se relaciona com o aumento do desapego, descontentamento ou desconexão dos espaços escolares que muitos estudantes experimentam.

Nesse contexto é que concebemos as redes sociais como possibilidades de aprendizagem. No entanto, como salientamos, elas só se tornam dispositivos pedagógicos por meio da experiência que envolve praticar certo conteúdo disponibilizado nesses espaços.

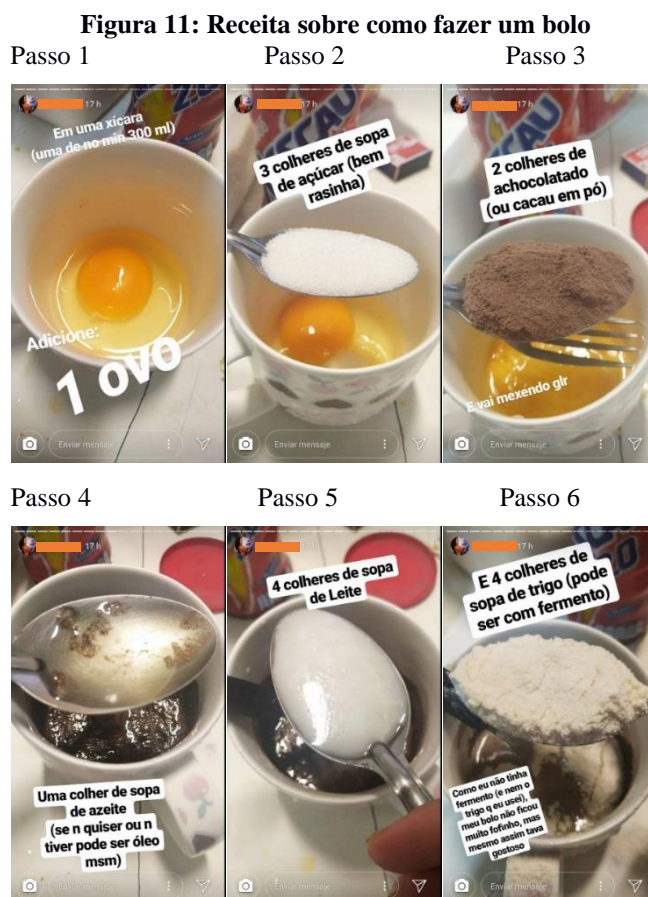
Uma diferença que descobrimos, durante este percurso da pesquisa, e que consideramos o elemento que integra pensar as redes sociais como dispositivos pedagógicos, foi que nessas plataformas os estudantes não aprendem sabendo basicamente um conteúdo com a resposta que habitualmente se inicia debatendo nos espaços tradicionais como a sala de aula. Essa forma de se adentrar na aprendizagem, que ainda continua vigente em muitos livros e professores, não é a requerida nas redes sociais.

³¹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. A avaliação do PISA é aplicada a cada três anos. Em cada edição uma das áreas do conhecimento é enfatizada, com a maior parte das questões aplicadas sendo direcionada a ela.

No mundo atravessado pelas TICs, parece-nos que os sujeitos buscam aprender já não apenas conceitos, mas principalmente um saber como, então, descobrimos que os estudantes se voltam em uma esfera do saber fazer. Por isso, é que identificamos nas falas dos entrevistados que eles deixaram entrever que os aprendizados nas redes sociais só se configuram mediante a experiência.

Essa experiência à que fazem alusão, os estudantes se conjugam tanto no consumo de informações como destinatários, mas também como produtores de novos conteúdos para si mesmos. A seguir, um exemplo de uma postagem onde se exhibe a aprendizagem como uma prática.

A postagem está estruturada por uma sequência de passos, onde a usuária não só menciona os passos para fazer um bolo de chocolate, mas também mostra as fases do procedimento. Essa postagem exemplifica esse como fazer que temos comentando sobre os propósitos de aprendizagem que buscam os estudantes no mundo virtual. Assim, observamos que não interessa dizer em que consiste um bolo de chocolate, o fundamental é mostrar como fazer.



Passo 7



Passo 8



Passo 9



Passo 10



Fonte: Print screem do Instagram do usuário

Nos *stories* da usuária é possível perceber que ela está transmitindo uma informação que desde a vivência dela já é um aprendizado, uma vez que ela aprendeu através da experiência. A postagem que ilustra o processo expõe que a aprendizagem se torna própria por meio da prática. Interessante ressaltar que nos parece ver como *stories* cumprem essa função de receita, pois cada sequência representa um passo.

Dessa forma, no contexto das redes sociais, aprender não consiste apenas em memorizar, como tem sido reforçado no ensino tradicional. No século XXI, a aprendizagem se efetiva a partir da compreensão, adaptação, assimilação e como, usando certas técnicas e estratégias, se torna significativo vivenciando aquilo que está sendo exposto ao usuário.

Em um dos vários estudos que ilustram o uso efetivo da tecnologia como ferramenta interativa tanto para a criação de novos conteúdos quanto para o desenvolvimento de competências, destaca-se o aprendizado da língua inglesa de caráter experimental na nona série (BEBELL e O'DWYER, 2010). O interessante desse exemplo é que o grupo de controle incluiu

alunos com bom desempenho, enquanto o grupo experimental incluiu apenas para alunos com dificuldades de aprendizagem da língua. Enquanto ao grupo de controle continuou sendo ensinado de forma tradicional, para o grupo experimental foi desenvolvido um ambiente de aprendizado rico em tecnologia com cada aluno conectado à internet através de um *laptop*, onde deviam usar ferramentas informáticas para a produção de um site e um conjunto de apresentações, sempre em inglês.

Dessa maneira, o desenvolvimento de habilidades no idioma inglês focou no desenvolvimento de um projeto específico. Isso proporcionou ao grupo experimental, nas palavras de um dos professores participantes, “um ambiente que foi muito divertido e emocionante para os alunos”. Os estudantes criaram sites com base em suas próprias pesquisas, em vez de trabalhar nas pesquisas de outros, e discutiram diferentes pontos de vista por conta própria nos seus *blogs*, em vez de recorrer a revistas tradicionais. E acrescentou que “tudo isso se parecia muito com o mundo dos adolescentes de hoje, já que incluía mensagens instantâneas, e-mail e jogos baseados na web”, comentou o mesmo professor.

Outro exemplo de como as habilidades podem ser desenvolvidas por meio desses tipos de tarefas vem de um estudo que envolveu 55 adolescentes em uma série de pequenos projetos de criação de conteúdo (CARRILLO, ONOFA e PONCE, 2010). Nesse estudo, os alunos assistiram a dezesseis sessões semanais de duas horas nas aulas. Em cada uma dessas sessões, cada aluno tinha seu próprio dispositivo e participava de atividades originais de criação de conteúdo para as quais foram solicitadas competências relevantes. Em uma determinada lição, eles foram convidados a criar materiais de apoio a uma empresa que eles mesmos gostariam de abrir, como um restaurante. Usaram o programa Excel para administrar os gastos, o *PrintShop* para fazer os anúncios para atrair potenciais funcionários e o *FrontPage* para criar um site para seu novo negócio. Esse projeto também ilustra como, dando iniciativa aos próprios alunos dentro da atividade de aprendizagem e oferecendo-lhes oportunidades para exercitar e aplicar as competências para desenvolver de maneira prática, os alunos podem ganhar motivação e se envolver muito mais no processo de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se concentrou na caracterização de dispositivos pedagógicos a partir da crescente difusão das redes sociais na sociedade em vias de mediatização, sob coordenadas específicas, os usos que os estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) realizam das redes sociais como dispositivos pedagógicos.

Nos interrogamos sobre a configuração atual das redes sociais em seu cruzamento específico com a aprendizagem, suas linhas de força, seus atravessamentos e suas distâncias. Um primeiro movimento, nesta pesquisa, foi o que nos levou a tensionar o olhar incorporando a noção de dispositivo (FOUCAULT, 1983; DELEUZE, 1990) como ferramenta teórico-analítica.

Através da noção de dispositivo, tentamos explicar a multiplicidade de linhas de força que a compõem, linhas que seguem diferentes direções e desenham processos desequilibrados que às vezes se cruzam e muitos outros se distanciam. Que se diz e se vê em uma época? Quais linhas produzem flutuações entre ver e dizer, entrelaçam as coisas e palavras (linhas de poder) e que escapam, produzem fissuras, fuga do conhecimento constituído, marcando caminhos da criação? A noção de dispositivo, então, proporcionou a possibilidade analítica de entender o que observamos no trabalho de campo, mas, por sua vez, nos permitiu dar conta de outro conjunto de processos envolvidos no futuro das instituições escolares que atualmente envolvem a vida cotidiana como uma formação histórica e política.

O olhar que colocamos em movimento implicava, por um lado, a rejeição dos universais. Cada dispositivo implica uma multiplicidade na qual certos processos operam, diferente daqueles que operam em outras multiplicidades. Além disso, a noção de dispositivo implica uma mudança de orientação que desvia do eterno para apreender o novo. A novidade conforme Deleuze (1990) é chamada de atualidade: “O que nos tornamos, o que estamos nos tornando” (p. 159).

Afirmamos que todo dispositivo é definido com base em uma certa formação histórica, de modo que a análise dos atuais dispositivos pedagógicos nos obriga a se referir às condições do nosso presente. Assim, caracterizamos a passagem de sociedades disciplinares a sociedades do controle (DELEUZE, 1990); isto é, o processo que vai do enfraquecimento das técnicas de poder da disciplina e da configuração de um tipo de poder que não busca mais delimitar o exterior, disciplinando a subjetividades que o habitam, mas age sobre elas modulando-as em um espaço aberto. E a maneira dominante em que essa captura ocorre em espaço aberto,

Lazzarato (2006) acrescenta, é baseado em tecnologias de ação à distância que atuam e questionam aos "públicos".

Então, primeiro, apresentamos alguns desenvolvimentos teóricos que, no século XX e desde o pensamento crítico, analisaram o surgimento de várias Tecnologias da Informação e Comunicação, entendendo-as não mais como simples ferramentas através da qual uma mensagem é comunicada, mas como reorganizam elementos e modos de vida, de percepção.

Também vimos como desde as primeiras décadas do século XX, a escola tem sido afetada pelo desenvolvimento de certas tecnologias – do cinema e rádio à televisão e, ao final, o processo de digitalização – produzindo diversas experiências de introdução de outras línguas, embora não sem tensões.

Esse processo, no entanto, terá um declínio específico nas últimas décadas em aqueles que o desenvolvimento de tecnologias digitais produziu a configuração do que alguns autores chamam de "sociedade em rede" (CASTELLS, 1999).

A dinâmica da evolução da tecnologia da informação, telecomunicações, redes e tecnologias eletrônicas deixam sua marca no pós-modernismo, significativamente no campo educacional do homem, onde novas estratégias de ensino-aprendizagem são criadas e modelos educacionais são transformados por novas tecnologias.

A educação pós-moderna, com a esmagadora velocidade de avanços tecnológicos e eventos humanos, se configura como um fator social e protagonista transcendente em uma era da história da humanidade, em que se esforça para alcançar mudanças fundamentais nos processos evolutivos da sociedade a partir da compreensão e explicação de uma realidade com diferentes processos complexos, que até recentemente, apenas o cientista estava encarregado de investigar para entender sua lógica ou racionalidade.

Em um cenário cada vez mais tecnológico, que atravessa as paredes das instituições escolares, põe em jogo as fontes de aprendizagem. A escola e a universidade em pleno século XXI encontram-se em uma situação que vislumbra um debilitamento como únicos espaços de saber. O surgimento das redes sociais não representa apenas a possibilidade de acesso a informações, mas a oportunidade de gerar uma riqueza de conhecimentos sobre seus usos e implicações.

Esta asseveração foi constatada durante este trabalho. Sendo assim, as redes sociais foram reconhecidas como dispositivos pedagógicos através de diferentes discursos que destacavam a aprendizagem informal e não formal. Contudo, existiu certo receio nas falas dos

estudantes ao momento de reconhecer o potencial educativo das redes sociais, porque a maioria instou a assumir um papel crítico da informação que circula nestes espaços. Deste modo, foi esclarecedor afirmar que as redes sociais não são, em um princípio, espaços de aprendizagem, são, então, espaços de informação, que como os estudantes comentaram, podem possibilitar uma aprendizagem, principalmente através do compartilhamento de informações e *feedback* das trocas interacionais, isto visibilizado nas aprendizagens colaborativas que os usuários manifestaram que ocorrer nestes espaços.

Aqui surgiu uma dúvida enquanto Informação e Conhecimento, conceitos que consideramos pertinentes para explicar aquela afirmação que implicava ver as redes sociais em um início como espaços de informação, deslocando-se a espaços educativos. Desta forma, concebemos, nesse debate, um atravessamento que possibilita aquilo que Deleuze (1990) chamou de atualidade. Assim, as redes sociais de espaços de informação e sociabilidade, em seus inícios, na atualidade, representam uma ferramenta de aprendizagem que só se materializa como pedagógica no uso daquela informação, ou seja, na utilidade do conteúdo visto na plataforma.

Nesse contexto, em que se concebe as redes sociais como dispositivos pedagógicos, respondem a aprendizagens não formais e informais. Em outras palavras, aqueles aprendizados que fogem das instituições escolares. Com isso, não afirmamos que estas práticas educativas são menos significativas ou importantes que as aprendidas na Universidade, mas pelo contrário oferecem aos sujeitos outras formas de educar-se, incentivando a aprendizagem autônoma.

Tal aprendizagem consideramos englobam o discurso que apela a sujeitos livres e não oprimidos, sujeitos que encontram nas redes sociais caminhos ou espaços de fuga. Quando nos referimos a fuga, enfatizamos que é um escape ao tradicional, à formalidade e à legitimidade da Universidade. Compreendemos, assim, que essa autonomia se concretiza nos estudantes a partir da busca de conteúdos que os complementam como seres humanos. Nesta perspectiva, as redes sociais oferecem conteúdos que respondem aos interesses ou desejos dos usuários, expondo-os como sujeitos privados de certos conhecimentos que precisam satisfazer. Neste ponto, os entrevistados revelaram aqueles desejos, paixões, gostos que não respondem estritamente ao curso, mas que são preferências pessoais.

Avistamos, aqui, um discurso que apela à educação como um processo transformador, que não se concretiza apenas na Universidade, existem diferentes espaços onde essa aprendizagem pode ser realizada. Este cenário de aprendizagem, além dos espaços

educacionais, exprime conhecimentos ubíquos, que podem ser identificados em outras partes, na hora que precisar o sujeito. É aqui que as redes sociais se tornam dispositivos pedagógicos oferecendo informações a qualquer tempo e momento, informações que, como os estudantes revelaram, são aprendizados na medida que se apropriam das mesmas através da experiência pessoal.

A autonomia que viemos falando neste estudo é relevante para o acionar dos estudantes, pois partem do princípio em que o lugar em que eles se formam não tem obrigação de fornecer todos os aprendizados. Nesse sentido, cabe a eles assumir uma postura de ir além da sala de aula. Observamos que, embora siga sendo reconhecida a Universidade como espaço de saber, os saberes passam por outros territórios, hoje, no século XXI, localizados nos espaços virtuais. Tais saberes são efetuados a partir da prática.

Práticas que se orientam em diversas temáticas demandadas por sujeitos dispersos que procuram aprender praticamente de tudo, empurrados, por um lado, pela sociedade que requisita ao profissional ser competente em várias áreas e, ao mesmo tempo, por uns interesses intrínsecos que exibem a necessidade do ser humano crescer espiritualmente. Daí que, nas redes sociais, onde é um ciberespaço que oferece múltiplas informações, os usuários identificam fragmentos daquilo que precisam para formar-se.

Neste sentido, contemplamos as redes sociais como um espaço de ensino temático, que se adapta aos interesses dos estudantes. Isto, refletido nas falas dos mesmos, descobrimos que mesmo sendo estudantes de Pedagogia, a busca por aquele conhecimento não era restrita à sua área, mas, pelo contrário, a busca se intensifica por tópicos que respondem a uma formação humana. Desta forma, nutrição, saúde, gastronomia, foram as principais temáticas procuradas pelos estudantes nas redes sociais. Sub este contexto, há uma preocupação por educar-se, transformar-se e evoluir. Nessas escolhas temáticas que respondem, em grande medida, a formar uma subjetividade, destacasse no discurso sujeitos empoderados que apelam a uma maior autonomia para saber construir sua aprendizagem.

Nessa construção da aprendizagem, identificamos no estudo que, em plena sociedade da informação e conhecimento, os estudantes muitas vezes fogem ou criticam o Ensino tradicional porque não responde tanto a suas expectativas pessoais quanto laborais. As formas de ensinamento nos espaços escolares continuam priorizando o significado (o que é) e não a forma (o como), é nesse sentido que os indivíduos identificam nas redes sociais informações concretas que em pouco tempo explicam um processo, demandas que a sociedade exige, já não

basta saber, é necessário saber explicar o como. Se antigamente a educação parecia que foi construída sobre uma base de um dicionário que buscava explicar definições das coisas, nos parece que hoje, em uma sociedade mediatizada, nos encontramos em uma espécie de receitas que prioriza esse saber como. É aqui onde aparecem muitos dos conteúdos nas redes sociais voltados para esse como. Assim, a aprendizagem de hoje é concebida só pela praticidade do conhecimento, característica que se distancia muito de educação tradicional em que a aprendizagem se efetivava a partir da memorização e repetição de informações.

A tecnologia aplicada à educação representa uma ferramenta poderosa na aprendizagem, devido ao uso dinâmico e intuitivo que resulta particularmente atraente para os estudantes, dado que facilita o desenvolvimento de atividades acadêmicas e os motiva a aprender mais rapidamente, por meio de recursos multimídia que se diferenciam do Ensino presencial. No entanto, a tecnologia tem vários desafios a serem enfrentados na educação, seu escopo não será possível sem entender que a fórmula não localiza-se na mudança, mas na evolução das formas de conceber, planejar, implementar e avaliar ações educativas no contexto social, uma vez que não basta ter recursos tecnológicos sofisticados ou modernos, é necessário requerer a criação de modelos que apoiem o significado e a maneira de perceber a educação inovadora.

Também é importante mencionar, que nas falas dos estudantes, apareceu um discurso da tecnofilia, isto é, de aceitação e entusiasmo sobre os benefícios sociais, culturais e educacionais das TICs, isto permeia no discurso pedagógico e, especificamente, didático, dos últimos tempos. Contudo, salientamos que essa aprendizagem só é adquirida a partir da usabilidade da ferramenta. Em outras palavras, como aquilo ao que são expostos nas redes sociais pode ser significativo para suas vidas?

Afirmar que as redes sociais podem se tornar dispositivos pedagógicos, implica reconhecer que a Universidade deixou de ser um terreno firme, parou de ter formas precisas de ação porque se move constantemente em situações desconectadas e inespecíficas pelas quais não estava preparada.

Isso lhe exige que gerencie essas situações através de novas práticas que permitam pensar, nomear e trabalhar com o que se manifesta de maneira diferente, o que não tem explicação imediata, permitindo outros tipos de vínculos e conexões, para nós, dispositivos pedagógicos inéditos onde novas agências abrem espaços de visibilidade e enunciação, como novas possibilidades de pensar e agir cuidando de si mesmo, hoje tão necessário para os

estudantes e ao mesmo tempo para os professores que os acompanham, nesta jornada, o trajeto de suas vidas.

Os novos ambientes de comunicação nos favorecem e oferecem a maior informação que pode ser disponibilizada para estudantes e, com ele, a realocação do conhecimento dos lugares perto dos alunos e do professor mais imediato. Isso não significa, do nosso ponto de vista, que o professor deixa de ser menos importante no relacionado à informação; pelo contrário, e de certa forma diferente do que algumas pessoas acreditam e expõem, as tecnologias levarão os professores a executarem novas funções relacionadas ao Ensino. Acreditamos que o professor do século XXI deverá procurar informações na rede para adaptá-las às necessidades gerais de seus alunos, ou às necessidades e demandas específicas que no momento da evolução do processo de aprendizagem são apresentados.

Em outras palavras, o professor desempenhará um papel de avaliador e facilitador de informações adaptado aos seus alunos, ou seja, será um suporte de informação e acesso a recursos.

Um dos problemas da educação tradicional construída no discurso ainda vigente é entender que a educação é apenas escolaridade, quando é evidente que nós humanos nos construímos em vários contextos educacionais, apenas um dos quais - e talvez não o mais importante - é a escola como o único espaço e tempo, fechado à coordenação com outros ambientes educacionais. Frente a esse pensamento, como temos visto ao longo deste trabalho, têm surgido as redes sociais como possibilidades de aprendizagem, quebrando essa barreira de tempo e espaço. Isto tem tensionado a lógica escolar dos espaços reconhecidos, porém acreditamos que essa preocupação da Universidade e escola devem ir em função de saber combinar o ensino com a tecnologia. É preciso que as instituições conheçam mais seus estudantes, revejam as necessidades deles e como aquilo que estão ensinando se torna significativo para suas vidas. As instituições educativas precisam repensar sua estrutura burocrática e refletir sobre como isto repercute no processo de ensino aprendizagem. As escolas e universidades devem assumir um papel de “amigos” nesse processo que transmitam o conhecimento em uma forma mais “dinâmica e realista”, apagando os qualificativos de serem reconhecidas ultimamente como academias “chatas”.

A principal contribuição desta pesquisa deu-se pelos resultados elucidados que evidenciaram às redes sociais como possíveis dispositivos pedagógicos. Deste modo, o presente

estudo possibilita informações que ajudam a entender as dinâmicas de aprendizado que vivenciam os estudantes universitários nesse atravessamento das TICs e a educação.

Este estudo de caráter qualitativo permitiu identificar os sentidos pedagógicos das redes sociais nos universitários numa pequena escala, já que no trabalho estudamos apenas alunos do Curso de Pedagogia da UFPI, tendo assim uma perspectiva local. No entanto, conforme especificado nas limitações, para poder generalizar os resultados e aplicá-los em diferentes contextos, seria necessário desenvolver o estudo com outras condições da amostragem. Assim, propõe-se replicar o estudo com uma amostra que englobe grande parte das universidades brasileiras para atender o problema desde uma perspectiva global.

Por outro lado, o estudo pode ser replicado em outros níveis educacionais como a Pós-graduação, pois consideramos que podem trazer novos dados para a temática. Ao mesmo tempo, ao ser um objeto de estudo vasto, afeta não apenas aos estudantes no contexto acadêmico, mas também aos professores, nesse sentido consideramos oportuno pesquisar a temática desde um viés mais abrangente que incorpore o olhar da docência universitária, dado que este grupo têm outras funções (gestão e pesquisa) nas quais os professores também empregam tecnologias. Uma futura linha de pesquisa poderia ser direcionada à análise dessas dimensões do ensino universitário.

Não queremos encerrar esta dissertação sem antes afirmar e evitar cair no pessimismo ou positivismo de usar a tecnologia nos espaços educativos. Ambas posturas seriam radicais. Consideramos pertinente estar consciente que a tecnologia não tem mais volta, é algo que está ali, algo com o que convivemos. Precisamos pensar como destacar essas potencialidades na educação e lembrar que mesmo a tecnologia sendo uma ferramenta poderosa que tem propiciado novas práticas sociais, ela é um invento social, ou seja, se reconstrói diariamente, portanto, essas mudanças e atitudes que tanto demanda a Educação no século XXI e que são mais notórias com o decorrer do tempo, cabe em nós transformá-las, precisamos pensar em nossa educação não como produto mercantil, mas como processo de transformação. O sentido humano da educação consiste em aprender a conquistar a liberdade, através da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Y.; HORKHEIMER, M. **Dialéctica del iluminismo**. Buenos Aires: Sudamericana, 1988.
- AGAMBEN, G. **Che cos'è un dispositivo?** [s.d.]: Nottetempo, 2006.
- ALTHUSSER, L. **Ideología y aparatos ideológicos de estado**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1975.
- ÁLVAREZ, U. F.; VARELA, J. **Sociología de las instituciones: Bases sociales y culturales de la conducta**. Madrid: Morata, 2009.
- BALIBAR. **Citoyen sujet et autres essais de anthropologie philosophique**. Paris: PUF, 2011.
- BARBERO, J.; REY, G. **Los ejercicios del ver: hegemonía audiovisual y ficción televisiva**. Madrid: Gedisa, 1999.
- BARBERO, J. M. Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. *In*: TENTI, E. (Comp.). **Nuevos temas en la agenda de política educativa**. UNESCO/Siglo XXI, 2008. p. 65-100.
- BEBELL, D.; O'DWYER, L. M. Educational Outcomes and Research from 1:1 Computing Settings. **The Journal of Technology, Learning, and Assessment**, v. 9, n. 1, 2010.
- BERNERS-LEE, TIM. **Tejiendo la red**. El inventor del World Wide Web nos descubre su origen. Madrid: Siglo XXI, 2000. Disponível em: <<http://news.bbc.co.uk/1/hi/technology/4132752.stm>>. Acesso em: 28. set. 2019.
- BENJAMIN, W. **El Narrador**. Madrid: Taurus, 1991.
- BERARDI, F. **La Fábrica de la Infelicidad**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2005.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. **La instrucción escolar en la América capitalista**. México: Siglo XXI, 1981.
- BOUDELLOT, C. H., STABLE, R. **La escuela capitalista en Francia**. México: Siglo XXI, 1978.
- BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 13, n. 1, 2007.
- BURBULES. **Entrevista realizada pelo IIPE**. Disponível em: <<http://recursos.educ.ar/aprendizajeabierto/1046/aprendizaje-con-dispositivosmoviles-2/contenidos/02-el-aprendizaje-ubicuo/>>. Acesso em: 20. Dez. 2019.

BRAGA, J. L. Circuitos versus campos sociais. *In*: MATTOS, M. A.; JANOTTI JÚNIOR, B. **Entrevista realizada pelo Instituto Internacional de Planejamento da Educação IIPE**, 2012. Disponível em: <<http://recursos.educ.ar/aprendizajeabierto/1046/aprendizaje-con-dispositivosmoviles-2/contenidos/02-el-aprendizaje-ubicuo>>. Acesso em: 26. Set. 2019.

CNS - CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução N° 510, 2016**. CNS, 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resoluções/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 01. Ago. 2018.

CABERO, J. Las TICs y las Universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. **Revista de la educación superior**, v. 34, n. 3, p. 77-100, 2005.

CARLI, S. Estudios culturales y educación. Una genealogía de los aportes recientes. **Revista Zigarat**, Buenos Aires, Año 2, n. 2, 2001.

CARRILLO, P, ONOFA, M.; PONCE, J. **Information Technology and Student Achievement: Evidence from a Randomized Experiment in Ecuador**. Washington, D.C.: George Washington University, 2010.

CARUSO, M. ¿Una nave sin puerto Definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor el movimiento de la Escuela Nueva. *In*: PINEAU, P.; DUSSEL, I.; CARUSO, M. **La escuela como máquina de educar**. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, p. 26-59, 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

_____. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. A sociedade em rede do conhecimento à política. *In*: CASTELLS, M.; CARDOSO, G (Orgs). **A sociedade em rede do Conhecimento à ação política**. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2005.

CETIC.BR. **Pesquisa TIC Domicílios 2018**. Disponível em: http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM. Acesso em 20/01/2019.

COBO, C. Y.; PARDO, H. **Planeta web 2.0: inteligencia colectiva o medios fast food**. Barcelona/México: FLACSO México, 2007.

C. Y.; PARDO, H. **Planeta web 2.0: inteligencia colectiva o medios fast food**. Barcelona/México: FLACSO México, 2007.

CONTRERAS, P. **Me llamo Kohfan, Identidad de un hacker: una aproximación antropológica**. Gedisa: Barcelona, 2003.

COOMBS, P. H. **The world educational crisis: A systems analysis (30)**. New York: Oxford University Press, 1968.

COPE, B, KALANTZIS, M. **Ubiquitous Learning**. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media. Illinois: University of Illinois Press, 2009.

CROWSON, R. L. Qualitative research methods in higher education. *In: CONRAD, C., et al* (Eds). **Qualitative research in higher education: experiencing alternative perspectives and approaches**. USA: Asher reader series, 1993.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? *In: L. JANEIRA* (Ed.), L. **Michel Foucault, Filósofo**. Barcelona, España: Gedisa, 1990. p. 155-161.

_____. Post-scriptum sobre las sociedades de control. *In: FERRER, C* (Comp.). **El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo**. Buenos Aires: Altamira, 1995.

_____. **El saber**. Curso sobre Foucault. Tomo I. Buenos Aires: Cactus, 2013.

DELEUZE, G. Y.; FOUCAULT, M. **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. Madrid: Alianza, 2000.

DICKER, G., FRIGERIO, G. (Comps.) **EducAR: Ese Acto Político**. Buenos Aires: del estante editorial, 2005.

DOMÈNECH, M. L'aula de ciències de secundària: de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) a les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement (TAC), dels continguts a les competències. **Ciències: Revista del professorat de Ciències de primària i secundària**, v. 11, p. 20-22, 2008.

DRUCKER, P. **La sociedad postcapitalista**. Buenos Aires: Sudamericana, 1993.

DUNLAP, J.C.; LOWENTHAL, P. R. Tweeting the night away: Using Twitter to enhance social presence. **Journal of Information System**, v. 20, n. 2, p. 129-135, 2009.

DIDEROT, M. ; D'ALEMBERT, M. **Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers par une Société des Gens de Lettres**. 3.ed. Génova: Jean-Léonard Pellet, Imprimeur de la République/Société Typographique, 1778.V. 36.

ENTEL, A. Ideando. Acerca del pensamiento visual. **Constelaciones Revista de Comunicación y Cultura**, Fundación Walter Benjamin, Buenos Aires, Año 2, n. 2, 2005.
FERNANDEZ, S., REVUELTA, D., SOSA, D. Redes sociales y microblogging: innovación didáctica en la formación superior. **RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v. 11, n 1, 2012.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan/jun 2002.

FOUCAULT, M. El juego de M. Foucault. Saber y Verdad, **Revista Ornicar**, n. 10, 1977.

_____. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. ¿Qué es la Ilustración? *In: Ética, Estética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós Básica. 1999. V. 3.

_____. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007a.

_____. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed. (1^a edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.

GARRISON, R. Self-directed learning: Toward a comprehensive model. **Revista Adult Education Quarterly**, n. 48, p. 18-33, 1997.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIBBONS, M., et al. **The new production of knowledge**: The dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage, 1994.

GRINBERG, S. **El mundo del trabajo en la escuela**. La producción de significados en los campos curriculares. Buenos Aires: Baudhino, 2003.

_____. **Educación y poder en el siglo XXI**. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2008.

_____. **Sociedad de la información, tecnologías y educación**. Hacia una genealogía. *In: XIII JORNADAS Y I CONGRESO INTERNACIONAL DEL MAESTRO INVESTIGADOR UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA*. Medellín, 2013.

GÓMEZ, A. I. P. **Educarse en la era digital**. Madrid: Morat. 2012.

GÓMEZ, M.; ROSES, S.; FARIAS, P. El uso académico de las redes sociales en universitarios. **Revista Científica de Comunicación y Educación Comunicar**, v. XIX, n. 38, p. 131-138, 2011.

GUIRADO, M. **Psicanálise e Análise do Discurso**. Sao Paulo: Summus, 1995.

DE HARO, J. Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. **DIM: Didáctica, innovación y multimedia**, v. 13, n. 18, 2009.

HARAWAY, D. “A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century.” *In: Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge, 1991.

HARVEY, D. **La condición posmoderna**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998.

HAYEK, F. A. “**Economics and Knowledge**”, Individualism and Economic Order, 1937. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

HENNIE BOEIJE. **Analysis in Qualitative Research**. Sage, 2009. 240p.

_____. **WhatsApp**. Disponible em: <<https://www.whatsapp.com/>>. Acesso em: 26/5/19.

HERNÁNDEZ, S. El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, v. 05, n. 02, 2008.

HIMANEN, P. **La ética del hacker y el espíritu de la era de la información**. Barcelona: Destino, 2002.

HINE, C. **Virtual Methods and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge**. Oxford: Berg, 2005.

HUTCHINS, R. H. **The learning society**. Harmondsworth: Penguin Books, 1970. (1ª ed. 1968).

HUYSEN, A. **Pretéritos presentes: medios, política, amnesia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Goethe Institut, 2002.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985. 188p. (Educação e Tempo Presente, 10).

ITO, M. **Engineering Play**. A cultural history of educational software. Cambridge, MA: The MIT Press, 2010.

IMBERÓN, F.; SILVA, P.; GUZMÁN, C. Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. **Comunicar, Revista Científica de Educomunicación**, v. XVII, n. 36, p. 107, 2011.

JAKSTIENE, V. The Coherence of Teacher’s ICT Competence and Study Programmes. **Social Sciences**, v. 71, n. 1, p. 62-72, 2011.

JARAMILLO, P.; CASTAÑEDA, P. Y.; PIMIENTA, M. Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. **Informática educativa**, v. 12, n. 2, p. 159-179, 2010.

JENKINS, H., et al. **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21 st century**. Chicago: MacArthur Foundation, 2006.

_____. **Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios**. Barcelona: Paidós, 2008.

KARABEL, J. Y.; HALSEY, A. H. La investigación educativa: Una revisión e interpretación". *In: Poder e ideología en educación*. Nueva York: Oxford University Press, 1976.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **DIY Media**. Creating, sharing and learning with new technologies. New York: Peter Lang Publishing, 2010.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. *In: SILVA, T. T. O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LASH, S. **Crítica de la información**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

LAZZARATO, M. **Políticas del acontecimiento**. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2006.

LEFEBVRE, H. **Crítica de la vida cotidiana**. México: Siglo XXI, 1972. V. 2.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Cibercultura, Cultura e Identidade**. Em direção a uma "Cultura *Copyleft*"? São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Ciber-Cultura-Remix**. *In: SEMINÁRIO SENTIDOS E PROCESSOS. MOSTRA CINÉTICO DIGITAL*. São Paulo: Itaú Cultural, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>>. Acesso em: 10. Dez. 2019.

LÉVY, P. **Evoluzione del concetto di sapere nell' era telematica**. 1997. Disponível em: <<http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/1/levy02.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LIZAMA, J. **Hackers en el contexto de la sociedad de la información**. 2005. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Políticas e Sociais, Universidade Nacional Autónoma de México, México, 2005.

LOURO, L. **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

MANOVICH, L. **El Lenguaje de los nuevos medios de comunicación**. La imagen en la era digital. Barcelona: Paidós, 2006.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção dos sentidos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTÍNEZ, F. J. R. **Concepción del aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología**. 2004. Tese (Doutorado) - Universidade de Barcelona, Barcelona, 2004.

MARTOS, E. **Análisis sobre las nuevas formas de comunicación a través de las comunidades vituales o redes**. 2010. Tese (Dotourado) – Universidade Politecnica de Valencia, Escuela Politecnica Superior De Gandia, Valencia, Espanha, 2010.

MC LUHAN, M. **Comprender los medios de comunicación**. Las extensiones del ser humano. Barcelona: Paidós, 1996.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELGAREJO, M. I.; RODRÍGUEZ, R. M. **La radio como recurso didáctico en el aula de infantil y primaria**: los podcast y su naturaleza educativa en Tendencias Pedagógicas. 2013. n. 21. Disponível em: <http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013_21_04.pdf>. Acesso em: 27/11/19.

MERINO, J. M.; LÓPEZ, E.; BALLESTEROS, C. El profesor universitario en la sociedad de la información y la comunicación. **Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas**, v. 22, p. 213-231, 2008.

MEZZADRA, S. **La cocina de Marx**. El sujeto y su producción. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1037-157, 2007.

MUÑOZ, J. M. NNTT, TIC, NTIC, TAC... en educación ¿pero esto qué es? **Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad**, v. 51, p. 1-9, 2008.

NETO, F. A. Fragmentos de uma “analítica” da midiatização. **Revista Matrizes**, São Paulo, ano 1, n. 2, 2008.

ONG, W. **Oralidad y escritura**. Tecnologías de la palabra. México: FCE. 1987.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARDO, K. H. **Un modelo de aplicación web institucional universitaria**. El caso de los webcom: webs de facultades de comunicación de Iberoamérica. 2005. Tese (Doutorado) - Departamento de Comunicação Audiovisual e Publicidade, Universitat Autònoma de

Barcelona, Barcelona, 2005. Disponível em: <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0213106-194137/>>. Acesso em: 22. Nov. 2019.

PISCITELLI, A. **Tecnologías educativas**. Una letanía sin ton ni son (127-133). **Revista de Estudios Sociales**, v. 22, 2005. Disponível em: <<http://res.uniandes.edu.co/pdf/data/rev22.pdf>>. Acesso em: 08. NOV. 2019.

PLATÓN. **Diálogos III / Fedro**. Madrid: Gredos. 1998.

PRAT, Q. Y.; CAMERINO, O. Les tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement (TAC) en l'educació física. La WebQuest com a recurs didàctic. Apunts. **Educació Física i Esports**, v. 109, p. 44-53, 2012.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. **Conversação em rede: Comunicação mediada por computador e redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012

RHEINGOLD, H. **A Comunidade Virtual**. Lisboa: Gradiva, 1996.

RODRÍGUEZ, P. **Historia de la Información**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2012.

ROIG, H. **Un análisis comunicacional de la televisión en la escuela**. Tecnologia educativa, políticas, historias. Propuestas. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1995.

ROJO, R. H. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROSE, N. **Powers of Freedom**. Reframing political thought. Londres: Cambridge University Press, United Kingdom, 1999.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SCHEIMBERG, M. “Educación y comunicación. La radio y la radio educativa”. In: LITWIN, E. (Comp.). **Tecnología educativa**. Política, historias, propuestas. Buenos Aires: Paidós. 1995.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SIBILA, P. **La intimidad como espectáculo**. Buenos Aires: FCE, 2008.

SIEMENS, G. **Connectivism, Welcome to Connectivism!** Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>. Acesso em: 10/10/19.

SILVA, B. Ecologia da comunicação e contextos educacionais. **Educação e cultura contemporânea**, v. 2 n. 3, p. 31-51, jan/jun, 2005.

STIEGLER, B. **Taking care of youth and the generations**. Stanford: Stanford University Press, 2010.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *In: Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002. V. 23, n. 81.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Trad. João Távora. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TOWNSEND, A.; **Wired / Unwired: The Urban Geography of Digital Networks**. 2003. Tese (Dotourado) - Institute of Technology, Dept. of Urban Studies and Planning, Massachusetts, Massachusetts, 2003.

TRENTIN, G. **El banco escolar**: pedagogía, espacio y biopoder. Historia del pupitre en Argentina, en el cambio de siglo (XIX-XX). 2003. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação, Universidade de San Andrés, San Andrés, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURKLE, S. **La vida en la pantalla**. La construcción de identidad en la era de Internet. Buenos Aires: Paidós, 1997.

_____. "From powerful ideas to Power Point". **Convergence**, n. 9, v. 2, 2003.

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI. **Informações Gerais**. UFPI, [s.d]. Disponível em: <<http://www.leg.ufpi.br/cede/index/pagina/id/3932>>. Acesso em: 20/06/19
Disponível em: <http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/MATRICULADOS.pdf>. Acesso em: 20. Jun. 2019.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza**. Manual para docentes. Montevideo: Ediciones Trilce, 2005.

VALDÉS, J. C. et al. Los recursos de Internet: el papel que juegan en el proceso enseñanza-aprendizaje del nivel educativo superior. **Multidisciplina**, n. 12, p. 72-91, 2012.

VEGA CANTOR, R. “La “sociedad del conocimiento”: una falacia comercial del capitalismo contemporáneo”, *In: Revista Herramienta*, n. 35, 2007. Disponível em: <<https://herramienta.com.ar/articulo.php?id=499>>. Acesso em: 20. Jun. 2019.

VIVANCOS, J. **Aproximación a la competencia digital docente**. [Post de Blog], 2011.

WE ARE SOCIAL. **Global digital report 2019**. Disponível em: <<https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>>. Acesso em: 20. Jun. 2019.

WILLIAMS. **Televisión**. Tecnología y Forma Cultural. Buenos Aires: Paidós, 2011.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção dos sentidos. 3 ed. São Paulo: Cortez, p 13-67, 2010.

XAVIER, M. P. **A consulta transformada**: experimentações de dispositivos interacionais "psi" na sociedade em midiatização. 2014. Tese (Doutorado) - Ciências da Comunicação, Programa de Pós-Graduação em ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

ZANELLA, L. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

Apêndices

Apêndice 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA – ESTUDANTES

Bom dia, meu nome é Boris Gil, sou estudante da Pós graduação em Comunicação da UFPI. A presente entrevista busca conhecer os modos em que os estudantes utilizam as redes sociais como dispositivos pedagógicos. Qualquer informação que você revelar me comprometo a garantir o sigilo. Com isso ressalto a seriedade do estudo estritamente acadêmico. Para proteger e estar ciente desta entrevista, vou lhe fornecer um termo de livre consentimento esclarecido.

Agradeço sua valiosa colaboração.

Roteiro de perguntas

Perfil socioeconômico

Você mora em Teresina? Sim \ Não

Você é de Teresina? Sim \ Não

Você trabalha? Sim \ Não

Você tem acesso a internet as 24 horas? Sim \ Não

1. O que você entende por redes sociais?
2. Quais redes sociais costuma a usar frequentemente?
3. Para que você costuma usar suas redes sociais?
4. Considera que as redes sociais podem ser ferramentas de aprendizagem?
5. Quais redes sociais você utiliza para fins educativos ou de aprendizagem?
6. O que você considera aprendizagem nas redes sociais?
7. Você segue algum tipo de página ou canal educativo nas redes sociais? Se sim, qual?
8. Quando você vê algum conteúdo interessante o compartilha com seus contatos?
9. Que tipo de informação ou conteúdo você procura nas redes sociais?
10. Você costuma usar as redes sociais como instrumento de aprendizagem de conteúdo acadêmico?

Anexos

Anexo 1: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: TECNOLOGIAS E APRENDIZAGENS: Um estudo sobre como os estudantes utilizam as redes sociais como dispositivos pedagógicos.

Pesquisador responsável: Prof. Dra. Monalisa Pontes Xavier **Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí (UFPI/CMPP) / Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM)

Telefone para contato: (86) 99224654

Prof. Dra. Monalisa Pontes Xavier e/ou (55) 97035468 Mestrando (PPGCOM/UFPI) Boris Ernesto Gil Galeano

Local da coleta de dados: Corredores próximos às salas do curso de Pedagogia do campus Ministro Petrônio Portela da UFPI.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio de **entrevista semiestructurada** (através da gravação de áudio por meio de aparelho celular e/ou gravador de voz portátil) – desenvolvida a partir do respectivo roteiro de entrevista. e **observação direta** das redes sociais. Este documento garante anonimato e sigilo, quando for da preferência dos participantes das informações e o direito de retirar-se a qualquer momento das atividades sem que isso lhes traga prejuízo.

Todos os recursos metodológicos estão em conformidade com os padrões da Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelece normas para a realização de pesquisas com seres humanos. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas em **notebook e armazenadas em nuvem (ferramenta Google drive e/ou Onedrive)**, por um período de **18 meses** pelo Mestrando (PPGCOM/UFPI) **Boris Ernesto Gil Galeano**. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina-PI, 11 de outubro de 2019

Monalisa Pontes Xavier

Pesquisador(a) responsável: Monalisa Pontes Xavier

CPF: **961.923.993-87**

Boris Gil G

Pesquisador participante: Boris Ernesto Gil Galeano

CPF: **601.176.770-27**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



Anexo 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: TECNOLOGIAS E APRENDIZAGENS: Um estudo sobre como os estudantes utilizam as redes sociais como dispositivos pedagógicos.

Pesquisador responsável: Prof. Dra Monalisa Pontes Xavier

Pesquisador participante: Boris Ernesto Gil Galeano

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí (UFPI/CMPP) / Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM)

E-mail para contato: monalisapx@yahoo.com.br e/ou gilgaleanoboris@gmail.com

Telefone para contato: (86) 99224654 Prof. Dra. Monalisa Pontes Xavier e/ou (55) 97035468 Mestrando (PPGCOM/UFPI) Boris Ernesto Gil Galeano

Local da coleta de dados: Corredores próximos às salas do curso de Pedagogia do campus Ministro Petrônio Portela da UFPI.

Prezado(a)

Você está sendo convidada(o) a responder às perguntas desta entrevista semiestruturada de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder a esta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo de estudo: Compreender de que modos os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) utilizam as redes sociais como dispositivos pedagógicos.

Justificativa: A pesquisa é importante porque ela busca estudar uma temática atual que envolve estudantes. No mesmo sentido, é uma pesquisa fundamental para a educação, pois propõe-se estudar essas novas formas de aprendizagem que se dão no cenário das Tecnologias da Informação e Comunicação através das redes sociais. Tal estudo é fundamental para conhecer essas novas formas de conhecimento que emergem no contexto digital e onde a Universidade é um agente que deve prestar atenção a essas práticas sociais.

Procedimentos de coleta de dados

Conteúdo das perguntas: As perguntas a serem realizadas pela pesquisa tratam três eixos: O primeiro, pretende-se identificar o grau de conhecimento que os usuários têm pelas redes sociais. O segundo, detectar os usos e apropriações que eles fazem. E, o terceiro, as percepções que os estudantes têm da aprendizagem através das redes sociais.

Procedimento: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas formuladas no roteiro de entrevista.

Gravação: As entrevistas serão gravadas (em áudio), por meio de aparelho celular e/ou gravador de voz portátil. Os áudios coletados serão descarregados e armazenados em um

notebook protegido por uma senha e reconhecimento facial do pesquisador. O armazenamento das informações também será realizado em ferramenta de armazenamento em nuvem (Google Drive e/ou Onedrive). O mesmo procedimento ocorrerá com a transcrição das entrevistas que serão guardadas nos mesmos dispositivos descritos acima.

Acompanhamento e Assistência: Os entrevistados desta pesquisa estarão sendo acompanhados de forma igualitária, respeitosa, visando atendimento gratuito à quaisquer eventuais necessidades e orientação de forma a garantir imediatamente tal assistência de forma integral.

Ressarcimento e Indenização: A participação nesta pesquisa oferece de forma clara e afirmativa o ressarcimento e indenização de todos os gastos futuros que os participantes podem ter ao participar das entrevistas da pesquisa.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e para a produção e ampliação do conhecimento científico da área da comunicação e educação no Estado do Piauí e em específico para Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Riscos: A participação nesta pesquisa possui risco mínimo para os entrevistados quanto a questões de ordem psicológica e física, pois não se pretende perguntar assuntos pessoais que gerem constrangimento. Em caso de alguma intercorrência a participação na pesquisa será interrompida de forma imediata, integralmente ou temporariamente, sem qualquer penalidade aos entrevistados. A fim de contornar quaisquer riscos buscaremos minimizar desconfortos e garantir local reservado para não responder questões que optar, garantindo-se também que serão respeitados valores, culturais, sociais, morais, religiosos e éticos. Serão adotados intervalos e pausas durante as entrevistas a fim de garantir maior tranquilidade e satisfação de necessidades fisiológicas e psicológicas dos entrevistados.

Sigilo: Este estudo tem apenas finalidade acadêmica. Desse modo seus resultados poderão ser publicados em eventos e revistas científicas, no entanto você não será identificada(o), ou seja, garantimos sigilo/anonimato da participação em nossa pesquisa.

Garantia de acesso: A qualquer etapa do estudo, terá acesso também aos profissionais responsáveis pela pesquisa (para os quais poderá ligar a cobrar, se necessário) para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem em manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos.

Você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. No entanto, há garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br Horário de Atendimento ao Público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Em caso de persistência de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a Prof. **Monalisa Pontes Xavier** pesquisador responsável através do telefone: (86) 99224654 e-mail: monalisapx@yahoo.com.br.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente e de acordo com o exposto acima, Eu _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas, bem como autorizo a gravação de minha fala e a captação de imagem por meio de fotos. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Local e data: _____

Assinatura e CPF do Participante

Pesquisador Responsável