



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**CAMILA LIMA SANTANA E SANTANA**



Salvador  
2008

CAMILA LIMA SANTANA E SANTANA

## APRENDIZAGEM EM REDE:

Novos olhares sobre o **orkut**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus I, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves

Salvador  
2008

## TERMO DE APROVAÇÃO

**CAMILA LIMA SANTANA E SANTANA**

### **APRENDIZAGEM EM REDE:**

**Novos olhares sobre o **

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus I, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves

**Aprovada em: 22 de agosto de 2008**

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Raquel da Cunha Recuero – UCPel

---

Prof. Dr. José Carlos Ribeiro – FTC

---

Prof. Dr. Antônio Dias do Nascimento – UNEB

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lynn Rosalina Gama Alves – UNEB

Salvador  
2008

*Para Meus Pais,  
por serem os maiores responsáveis por todos os  
meus vôos.*

## AGRADECIMENTOS

A **Lynn Alves**, mais que uma orientadora. Uma amiga que sempre apostou em mim, não enxergando limitações, somente possibilidades, orientando-me da forma mais humana que alguém poderia fazê-lo: por meio da construção de saberes, e jamais pela imposição destes; pelo diálogo, e nunca pela transmissão de informações apenas e, sobretudo, com afeto e compreensão.

À minha mãe **Dilmara**, por me amar de uma forma que nunca pensei ser possível, pois só aprendi quando fui mãe, por todos os sacrifícios que fez e faz por mim, pela admiração, carinho e afeto mútuos. E ao meu pai, **João Batista**, por ter me ensinado a gostar de ler, mas, principalmente, por parte da minha torcida antes mesmo de eu decidir entrar em jogo, fazendo sentir-me amada diariamente. A eles dois, de maneira especial, por terem colocado os primeiros tijolos na estrada da minha vida e pelo amor que rege nossas vidas.

A **Mateus**, a produção mais linda, completa e próxima da perfeição que já realizei, por ele ser quem é, meu filho, minha mola propulsora.

A **Sérgio**, por sua cumplicidade, apoio e amor de condições ilimitadas. Pelo respeito e tolerância às minhas muitas ausências e por sempre me fazer acreditar que sou capaz, inclusive do que muitas vezes penso não ser.

À **minha família imensa**, todos os primos, primas, tias, tios, avô e avós que sempre acham tudo que faço melhor do que realmente é. Especialmente à minha **Vó Maria**, que, do alto dos seus 95 anos, não deixou de perguntar pelo Mestrado em nenhuma das nossas conversas nestes dois últimos anos; ao meu **Avô Agostinho**, que me protege e torce por mim agora em outro plano; ao meu irmão **Leonardo**, pelo sentimento que nossos corações conhecem e a **Silvia**, por ter me dado meu maior presente em 2008: **Beatriz!**

Às minhas grandes amigas **Janáina Rosado**, minha irmã em vida e mais fiel interlocutora, sempre atenta, sábia e criteriosa, sobretudo na escrita desta dissertação, não medindo esforços para me ajudar em todos os meus sonhos e realizações, como se também fossem seus; e **Delma Boaventura**, amiga de discussões calorosas, debates teóricos e polêmicas infundáveis. A elas duas, especialmente, por estarem presentes SEMPRE em minha vida, nos momentos coloridos e, especialmente, nos dias cinzentos e, de maneira especial, pela amizade e carinho que unem nossas famílias.

Ao Professor Doutor **Antônio Dias**, a melhor descoberta que tive no PPGEDUC, por tudo que me ajudou a construir neste período, pela dedicação e gentileza.

À Professora Doutora **Raquel Recuero**, pelos inúmeros subsídios que deu a este trabalho e por todas as interações mútuas que estabelecemos desde 2006, virtualmente.

Ao Professor Doutor **José Carlos Ribeiro**, pela disponibilidade em contribuir e avaliar este trabalho.

Aos colegas-amigos do PPGEDUC, especialmente aos 'pregos' do Grupo de Pesquisa em Educação e TIC: os mestrandos **Adilson Santos, Ana Verena Carvalho, Gerusa Pinheiro, Luzineide Borges, Márcia Cordeiro**; e aos professores Doutores **Arnaud de Lima Júnior, Alfredo da Matta, Maria Olívia Matos e Tânia Hetkowski**, por todas as contribuições dadas a este trabalho e, em especial, por todos os encontros extra-acadêmicos.

A **Juliana Moura e Gildeon Sena**, por todos os laços que construímos a partir do PPGEDUC, e, principalmente, para além dele.

A **Jacqueline Leal**, a melhor professora que poderia ter me acompanhado no Tirocínio Docente, por sua generosidade, incentivo e ensinamentos.

Aos meus amigos, companheiros da academia e de vida, **Obdália Ferraz, Giulia Fraga, Gilciene Marcelo, Georgeton Correia, Moisés Miranda**, pela torcida fervorosa e antecipada.

Ao **Prof. Dr. Júlio César Araújo**, pelas contribuições dadas ao objeto e por, mesmo a distância, está sempre torcendo por mim.

Ao **Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais**, sobretudo à equipe do **Tríade**, por tudo que vivemos juntos e por todas as aprendizagens construídas.

Às minhas colegas de luta: **Arlete Bastos, Rita Campos, Conceição Barbosa, Aldailta Lima, Aparecida Chagas, Dalva Carvalho, Ivana Requião, Jacira Costa, Sandra Oliveira, Sonívia Pereira**, pelo apoio que cada uma deu-me a seu modo.

À **FAPESB - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia** – pelo apoio durante estes dois anos, dado em forma de bolsa de estudo e em auxílio dissertação.

Aos **alunos que tive**, desde os da Educação infantil aos da Pós-Graduação, por terem cada um deles, de alguma forma, contribuído para a minha formação.

Aos **sujeitos da pesquisa**, pela presteza e compreensão do objeto.

*Quem me dera, ao menos uma vez, explicar o que ninguém consegue entender: Que o que aconteceu ainda está por vir e o futuro não é mais como era antigamente. (RUSSO, Renato, 1986.)*

*Diz um provérbio africano que o conhecimento é como o amor: É a única coisa que cresce quando é compartilhada (MATSUURA, Koichiro, 2005, on-line).*

## RESUMO

Este trabalho teve como objeto a análise qualitativa **das potencialidades de aprendizagem no Orkut, a partir dos espaços de interação das redes sociais proporcionados através dele**. A discussão gira em torno da observação e análise das percepções e discursos de dezesseis sujeitos usuários do 'software social' *Orkut*, sobretudo no que se refere à construção de aprendizagens nesse ambiente. Para a elaboração do lastro teórico, que subsidiou a referida pesquisa, as categorias teóricas – **cultura/cultura digital, comunicação, tecnologia** – foram discutidas de forma imbricada, por meio de macroconceitos, no intuito de perceber como se relacionavam e implicavam a dinâmica das **interações sociais mediadas por computador e aprendizagem social** na construção das comunidades virtuais e de **redes sociais na internet** na contemporaneidade. Tais interações contribuíram para a análise dos dados recolhidos entre os dezesseis sujeitos, elementos desta rede investigativa, que apontaram a possibilidade de construção de aprendizagem para além dos espaços tradicionais educativos. Deste modo, a investigação qualitativa e o método de estudo de caso foram adotados enquanto perspectiva metodológica, encontrando nos instrumentos – a pesquisa exploratória, a investigação teórica e os questionários estruturados subsídios necessários para desvendar o objeto. Através da discussão das possibilidades de interação e de produção de aprendizagens em *softwares* sociais na internet no cotidiano de sujeitos participantes do *Orkut*, a Dissertação procurou atingir três objetivos: identificar a concepção de aprendizagem dos sujeitos investigados; identificar as percepções destes no que se refere à aprendizagem em ambientes não escolares e analisar as interações dos sujeitos investigados no *Orkut*. Destarte, os instrumentos investigativos e as interações sociais contribuíram para que os objetivos fossem atingidos. Tais interações colaboraram para a análise dos dados recolhidos entre os sujeitos, elementos desta rede investigativa, que apontaram a possibilidade de construção de aprendizagem para além dos espaços tradicionais educativos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura Digital. Interação social. Redes Sociais na internet. Aprendizagem Social.

## ABSTRACT

This work was to object to qualitative analysis **of the potential for learning on Orkut, from areas of interaction of social networks offered through it.** The discussion revolves around the observation and analysis of the perceptions and speeches of sixteen subject of users' social software 'Orkut, especially regarding the construction of learning in that environment. For the development of theoretical ballast, which subsidized this search, the theoretical categories - **culture / digital culture, communication, technology** - were discussed in related through macroconceitos in order to understand how we related and involved the dynamics of **interactions social mediated by computer** and **social learning** in the building of virtual communities and **social networks** on the Internet at present. Such interactions have contributed to the analysis of data collected among sixteen subject, elements of this network research, which indicated the possibility of building learning beyond the traditional educational spaces. Thus, the qualitative research and case study method was adopted as a methodological perspective, finding the instruments - the exploratory research, theoretical research and structured questionnaires subsidies needed to unravel the object. Through the discussion of the possibilities of interaction and production of learning in social software on the Internet in the daily subject of participants *Orkut*, the Dissertation sought achieve three objectives: to identify the design of learning the subjects investigated; identify these perceptions regarding the not in school learning environments and examine the interactions of the subjects investigated on Orkut. Thus, the investigative tools and the social interactions that contributed to the objectives were achieved. Such interactions contributed to the analysis of data collected between subjects, elements of this network research, which indicated the possibility of building learning beyond the traditional educational spaces.

**KEY WORDS:** Digital Culture. Social interaction. Social Networking on the Internet. Social Learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Indicativo de acesso domiciliar dos internautas brasileiros	15
Figura 2 – Macroconceito	23
Figura 3 – Modelo de paradigma complexo	24
Figura 4 – A cidade de Königsberger e as sete pontes	70
Figura 5 – Representação gráfica da cidade de Königsberger	70
Figura 6 – Primeira interface de <i>login</i> do <i>Orkut</i> acessado em 26/03/06	75
Figura 7 – Interface de <i>login</i> do <i>Orkut</i> acessado em 01/03/08	76
Figura 8 – Página pessoal de usuário do <i>Orkut</i> – perfil acessado em 01/03/08	77
Figura 9 – Mapa representando os <i>softwares</i> sociais	78
Figura 10 – Página de recados de Ragnarok Aishteru onde os recados são apagados – acessado em 02.02.08	102
Figura 11 – Mapa das categorias teóricas	103
Figura 12 – Rede de sujeitos da pesquisa	107
Figura 13 – Mapa dos avatares da pesquisa	110
Figura 14 – Mapa dos sujeitos que participam efetivamente das comunidades no <i>Orkut</i>	119
Figura 15 – Mapa dos sujeitos que não participam das comunidades no <i>Orkut</i>	121
Figura 16 – Mapa de motivo para escolha das comunidades	122
Figura 17 – Interface da listagem das comunidades do usuário acessada em 30.03.08	123
Figura 18 – Interface de pedido e permissão para ingressar na comunidade, acessado em 12/03/08	123
Figura 19 – Interface inicial da comunidade de Ragnarok Aishiteru, acessada em 04.03.08	124
Figura 20 – Interface do fórum <i>softwares</i> sociais da comunidade Redes Sociais na Internet, acessado em 12.03.08	126
Figura 21 – Interface de um dos fóruns da comunidade Zherlthsh onde os participantes trocam informações sobre o jogo acessado em 02.03.08	127
Figura 22 – Interface do fórum de discussão na comunidade <i>Metal Gear Solid BRASIL</i> , acessado em 01.04.08	130
Figura 23 – Interface ‘a’ no fórum de discussão na comunidade <i>Metal Gear Solid BRASIL</i> , acessado em 01.04.08	131
Figura 24 – Interface ‘b’ no fórum de discussão na comunidade <i>Metal Gear Solid Brasil</i> , acessado em 01.04.08	132

Figura 25 – Interface ‘a’ do fórum de discussão na comunidade CS Lewi – pt, acessado em 02.04.08	132
Figura 26 – Interface de fórum de discussão da comunidade <i>No escuro</i> . Acessado em 01.04.08	135
Figura 27 – Conceito de aprendizagem	137
Figura 28 – Representação da figura de aprendizagem proposta por Fênix Angel	141
Figura 29 – Ato de operação complexo mediado proposto por Vigotski	141
Figura 30 – Percepções sobre aprendizagem social	143
Figura 31 – Percepções sobre aprendizagem	144
Figura 32 – Aprendizagem em ambientes não escolares	151
Figura 33 – Interface de fórum de discussão da comunidade CS Lewis-pt	152
Figura 34 – Percepção em relação à comunidade no <i>Orkut</i>	159

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Audiência do <i>Orkut</i> em onze países	16
Gráfico 2 – Sujeitos da pesquisa	108
Gráfico 3 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa	108
Gráfico 4 – Grau de escolaridade dos sujeitos	108
Gráfico 5 – Localização dos sujeitos	108
Gráfico 6 – Tempo de conta no <i>Orkut</i>	115
Gráfico 7 – Percepção sobre aprendizagem em ambiente não escolar	149

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Software</i> social de que participa	111
Tabela 2 – Utilização de <i>software</i> social	112
Tabela 3 – Por que utiliza o <i>Orkut</i>	112
Tabela 4 – Motivo que fez utilizar os softwares sociais	113
Tabela 5 – Quantidade de comunidades a que os sujeitos pertencem	118
Tabela 6 – Identificação dos membros que são proprietários de comunidades no <i>Orkut</i>	125
Tabela 7 – Identificação das comunidades de que mais gosta de participar	129
Tabela 8 – Papel que os sujeitos ocupam na comunidade	134
Tabela 9 – Potencialidades <i>Orkut</i>	161

## SUMÁRIO

<b>1 MAPEANDO A REDE: O INICIAR</b> .....	14
<b>2 COMUNICAÇÃO, CULTURA E TECNOLOGIA: DO ANALÓGICO AO DIGITAL</b> .....	22
2.1 COMUNICAÇÃO: MACROCONCEITO E RELAÇÕES.....	22
2.2 COMUNICAÇÃO E CULTURA: MÚLTIPLOS OLHARES.....	30
2.3 COMUNICAÇÃO, CULTURA E TIC: O NASCIMENTO DA CULTURA DIGITAL.....	37
<b>2.3.1 O desenrolar da cultura: a cultura digital</b> .....	40
2.4 O SUJEITO SOCIOCULTURAL NA CONTEMPORANEIDADE.....	47
2.4.1 Os nativos e imigrantes da Era Digital.....	55
<b>3 O MUNDO EM REDE: INTERAÇÕES SOCIAIS</b> .....	60
3.1 OS AGREGADOS SOCIAIS.....	60
3.2 AS REDES SOCIAIS E A INTERNET.....	69
<b>3.2.1 A febre do Orkut: desenhando o objeto</b> .....	75
3.3 INTERAÇÃO: DO TRANSMISSIONISMO AO SISTÊMICO-RELACIONAL.....	80
3.4 NOVOS OLHARES: A APRENDIZAGEM SOCIAL EM REDE.....	88
3.4.1 Aprendizagem em rede.....	91
<b>4 DA ABORDAGEM METODOLÓGICA À ANÁLISE DE DADOS</b> .....	94
4.1 DESENHANDO UM PROBLEMA: DOS QUESTIONAMENTOS ÀS DIFICULDADES.....	94
4.2 METODOLOGIA: A ABORDAGEM QUALITATIVA.....	97
4.2.1 O ESTUDO DE CASO.....	99
4.2.1.1 Da pesquisa exploratória aos instrumentos de investigação: construindo alicerces.....	101
4.2.1.2 Instrumentos de investigação.....	104
4.3 ANALISANDO DADOS.....	105
<b>4.3.1 Os sujeitos e suas razões</b> .....	106
<b>4.3.2 Categorias de análise – comunidades virtuais e interação</b> .....	115
<b>4.3.3 O que é que você faz no Orkut?</b> .....	128
<b>4.3.4 A aprendizagem no centro do discurso</b> .....	137
4.3.4.1 Aprender na perspectiva social.....	138
4.3.4.2 Aprendizagem enquanto mecanismo e produto.....	144
<b>4.3.5 Aprendizagem em ambientes não escolares</b> .....	147
4.3.5.1 A interlocução: experiências e ressignificação da fala do outro.....	152
4.4 APRENDIZAGEM NOS ESPAÇOS DE INTERAÇÃO DO ORKUT.....	157
<b>5 CONEXÕES FINAIS (OU RETICÊNCIAS?)</b> .....	163
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	168
<b>APÊNDICE</b> .....	175

## 1 MAPEANDO A REDE: O INICIAR

O que você faz neste tal de *Orkut*? Foi a partir desta pergunta que nasceu o projeto de pesquisa inicial desta dissertação.

Em janeiro de 2004, nascia o *Orkut*, pouco se sabia sobre ele e/ou sobre suas potencialidades. O que se sabia é que um engenheiro turco, funcionário da *Google*, o havia criado e estabelecido uma regra: para fazer parte do sistema, ou mesmo conhecer, era preciso ser convidado por alguém que já fizesse parte do *software*. Surgiam assim solicitações para convites, curiosidade em saber o que tinha de especial naquele ambiente virtual e, após o ingresso, a busca incessante por usuários conhecidos.

Este fenômeno iniciou-se no primeiro semestre daquele ano e ainda hoje é alimentado por novidades, polêmicas e teorias que insistem em rondar o *software* criado por Orkut Büyükkökten, o engenheiro turco que batizou seu feito com seu próprio nome. Por ser um sistema novo e pouco conhecido no Brasil, imediatamente o *Orkut* foi alvo de críticas e proibições. Escolas, Universidades e empresas trataram de banir o *site* de suas listas de acessos permitidos<sup>1</sup>. Mas não adiantava muito. Cada vez mais crianças, jovens, adultos e idosos ingressavam naquele endereço eletrônico, ora ávidos por aparecer, ora por procurar amigos e familiares distantes, ou apenas para fazer parte da 'onda do momento'.

Segundo pesquisa realizada pelo IBOPE/NetRatings em 2005<sup>2</sup>, os *sites* de comunidades eram os principais destaques na utilização residencial da internet no Brasil. A pesquisa, realizada no Brasil, EUA e Espanha, apresenta ainda os

---

<sup>1</sup> Estas informações baseiam-se em experiência pessoal, visto que tanto na Universidade em que estava imersa quanto na instituição pública onde trabalhava, o *Orkut* era proibido. O acesso era bloqueado com a justificativa de que o *site* não continha conteúdo apropriado além de 'ocupar' o tempo de alunos e funcionários com 'passatempos'.

<sup>2</sup> Pesquisa mais recente do IBOPE/NetRatings sobre utilização residencial da internet no Brasil.

brasileiros muito mais interessados em participar das comunidades virtuais do que os espanhóis e os estadunidenses, por exemplo.

Cinco principais subcategorias por % sobre o tempo total de exposição - 1º Trimestre 2005 - acesso domiciliar					
Subcategoria Brasil		Subcategorias EUA		Subcategoria Espanha	
Comunidades	20,5%	E-mail	7,7%	E-mail	10,9%
E-mail	11,3%	Jogos online	7,2%	Fabricantes de software	8,5%
Portais de interesse geral	10,5%	Portais de interesse geral	6,6%	Ferramentas de busca	8,4%
Instituições financeiras	6,2%	Classificados e leilões	5,0%	Portais de interesse geral	6,9%
Ferramentas de busca	4,7%	Ferramentas de busca	3,9%	Comunidades	5,1%

Figura 1 - Indicativo de acesso domiciliar dos internautas brasileiros<sup>3</sup>.

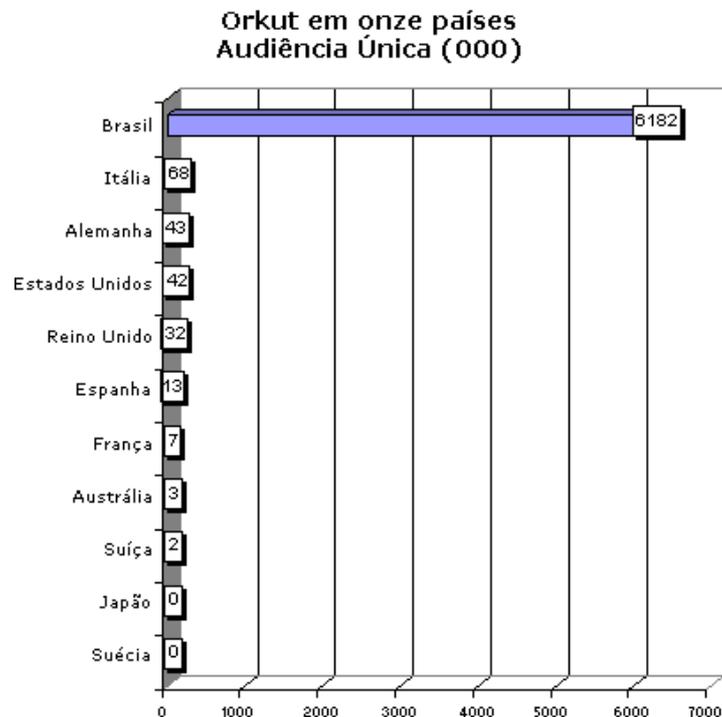
Fonte: Web Brasil 1º. Trimestre 2005 – IBOPE / NetRatings

No Brasil, o *software* mais popular de comunidades virtuais é o *Orkut*. Magalhães (2005), ao analisar dados de pesquisa referente ao uso da *web* no Brasil, sobretudo em espaços como o *Orkut*, atenta para o fato de que os internautas brasileiros têm sido seduzidos pelos *softwares* de mensagens instantâneas (como MSN Messenger, Skype ou ICQ), *blogs*, *fotologs*, *softwares* sociais (como *Orkut*, por exemplo), além de *sites* de telefonia móvel<sup>4</sup>. Para Magalhães (2005), o *Orkut* pode representar a necessidade ‘apaixonada’ de o brasileiro se comunicar. A pesquisa do coordenador do IBOPE/NetRatings apresenta ainda um gráfico que representa o

<sup>3</sup> Embora os dados apresentados na pesquisa do IBOPE/NetRatings estejam direcionados para o uso domiciliar da *web*, pode-se pensar que nas *lan houses*, escolas e locais de trabalho o uso social da Internet possua características similares, como ilustram os dados desta pesquisa de mestrado.

<sup>4</sup> Segundo Magalhães (2005), “o *e-mail*, embora disseminado no Brasil, não é mais usado do que nos outros países, talvez por ser mais formal do que os outros tipos mencionados. Em outras palavras, os brasileiros são campeões de uso dos comunicadores instantâneos, *blogs*, *fotologs*, comunidades e *sites* de telefonia móvel”. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=2&temp2=3&proj=PortalIBOP E&pub=T&nome=resultado&db=caldb>>. Acesso em: 05 jun. 2008.

acesso ao *Orkut* em onze países e mostra o Brasil como líder absoluto em audiência, em outubro de 2005.



**Gráfico 1 - Audiência do *Orkut* em onze países**  
Fonte: IBOPE // NetRatings

As características que fazem o brasileiro se destacar dos outros usuários neste aspecto específico não foram abordadas pelo coordenador do IBOPE /NetRatings, que buscava na pesquisa identificar o acesso dos brasileiros a *softwares* como *Orkut* em relação a outros países. No entanto, mesmo com a alta representatividade de brasileiros no *Orkut*, muitas vezes, o acesso nas instituições de ensino, nas empresas e mesmo nas famílias era limitado – como identificado durante a etapa exploratória deste projeto de pesquisa –, sobretudo pela falta de intimidade de educadores, executivos e chefes de família em lidar com uma ferramenta nova em seus cotidianos.

Foi no meio desta seara de contrastes que esta pesquisa começou a tomar corpo. Se muitas pessoas desejavam fazer parte da Rede que o *Orkut* prometia formar, se esses mesmos sujeitos interagiam uns com os outros, criavam códigos, linguagens, regras de convivência e comunidades, por que as instituições formais como escola e família, por exemplo, proibiam, bloqueavam o acesso dos orkuteiros ao seu *habitat* natural? Que tipo de relações comunicacionais existiam nesse

ambiente para deixar pais, mães, professores, diretores e gerentes de empresas tão preocupados? Foi a partir do desejo de investigar como eram forjadas essas relações que a pesquisa começou a ser estruturada. No entanto, mais do que pensar apenas em que e como essa rede de relações, essas interações constituem-se, era necessário saber como seus atores interagiam e qual o produto daí proveniente.

Assim, como vem sendo falado, um dos aspectos que deram origem ao interesse em abordar as possibilidades comunicativas e de construção de aprendizagens nas redes sociais da Internet surgiu, inicialmente, da minha experiência como sua usuária. Ao participar de comunidades virtuais e *softwares* de redes sociais como *Orkut*, surgiram o interesse e a curiosidade de investigar como estes espaços podem ser caracterizados e discutidos em um viés pedagógico.

Inseridas na sociedade contemporânea, as interfaces e elementos tecnológicos, em especial as novas mídias como a internet, têm modificado a maneira como os indivíduos se comunicam, se relacionam e, inclusive, aprendem. Estas mutações apresentam outros espaços e outras dinâmicas educacionais e socioculturais: surgem salas de bate-papo, muitas vezes mais ‘interessantes’ que as salas de aula, espaços sociais virtuais que aproximam, unem e servem de socialização de experiências e conhecimento; nasce uma linguagem híbrida de sinais e letras que ‘salta’ das janelas dos serviços de mensagens instantâneas e vai para os cadernos de adolescentes. Essa maneira de comunicar-se das pessoas causa impacto na cultura e na educação. Ou seja, nasce um outro ambiente sociocultural em virtude da era digital – o ciberespaço<sup>5</sup>, trazendo uma nova forma de pensar – cibercultura<sup>6</sup>, onde a lógica racional é hipertextual, não linear e interativa.

A presença dos elementos tecnológicos na sociedade vem transformando o modo dos indivíduos se comunicarem, se relacionarem e construírem conhecimentos. Somos hoje praticamente *vividos* pelas novas tecnologias! (NOVA E ALVES, 2002, p.1).

---

<sup>5</sup> Segundo Lèvy é o “novo espaço de comunicação, sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento.” Local onde surgem as tecnologias digitais (LÉVY, 1999, p. 32).

<sup>6</sup> Para Lèvy, “verdadeiro movimento social, com seu grupo líder (a juventude metropolitana escolarizada), suas palavras de ordem (interconexão, criação de comunidades virtuais, inteligência coletiva) e suas aspirações coerentes” (LÉVY, 1999, p. 123).

Enquanto educadora, acredito, tal como Freire (2007; 2002. 1982), que a aprendizagem inicia-se por um encontro. Um encontro de pessoas, de idéias, de experiências e, mais do que isso, que ele acontece com, para e por meio da linguagem, como também pensa Vigotski (2002). Assim, se sujeitos permanecem conectados, interagindo em um ambiente virtual e, obviamente, utilizando linguagens, estão comunicando-se. O produto destas relações é de natureza social, visto que não são máquinas conectadas apenas, são sujeitos também e principalmente. Este produto de caráter social, atrelado à comunicação e estabelecido com e por meio da linguagem pode ser a aprendizagem? Nascia um problema!

Atualmente, as tecnologias contribuem consideravelmente para a geração e disponibilização da informação através de múltiplos meios, tais como as mídias digitais, além de facilitar a comunicação. Nos espaços formais de aprendizagem, como a escola, por exemplo, é possível valer-se das interfaces tecnológicas para gerar e socializar material de ensino e aprendizado de forma organizada e de fácil acesso e entendimento, através de um ambiente lúdico inclusive.

No entanto, o que me inquieta é discutir as aprendizagens que são construídas no ciberespaço a partir das novas mídias. A partir dessas premissas, propõe-se, neste trabalho, investigar **quais as potencialidades de aprendizagem no Orkut, a partir dos espaços de interação das redes sociais proporcionados através dele**. Objetiva-se, portanto:

- Discutir as possibilidades de interação e de produção de aprendizagens em *softwares* sociais na internet, no cotidiano de sujeitos participantes do *Orkut*.
- Identificar a concepção de aprendizagem dos sujeitos investigados.
- Identificar as percepções dos sujeitos no que se refere à aprendizagem em ambientes não escolares como o *Orkut*, por exemplo.
- Analisar as interações dos sujeitos investigados em *software* de rede social, o *Orkut*.

Diante desta proposta, a pesquisa ocorre com dezesseis sujeitos integrantes da rede de conhecidos e amigos da pesquisadora no *Orkut*, sendo importante salientar que todos estes sujeitos, com exceção de um, fazem parte da rede de primeiro grau de relacionamento da pesquisadora, ou seja, todos estão ligados diretamente. É importante também ressaltar que toda a pesquisa empírica, da exploração, observação até a aplicação dos instrumentos de investigação, ocorreu à

distância, em espaço virtual, visto que os sujeitos pesquisados residiam em cidades variadas e ainda por ser o objeto de estudo o ambiente virtual com todas as suas idiossincrasias e possibilidades.

Assim, no intuito de entender quais elementos estão envolvidos na análise de *softwares* de redes sociais na internet em um viés pedagógico, o trabalho foi dividido em quatro capítulos que, juntos, pretendem construir uma rede de categorias teóricas e empíricas na busca pela resposta ao problema antes exposto. Neste Capítulo, que se constitui o primeiro, são feitas as considerações iniciais.

O segundo Capítulo visa a abordar, de forma geral e específica, as três categorias-chave para o entendimento do fenômeno contemporâneo das interações dos sujeitos nos espaços virtuais atualmente. São elas: comunicação, cultura e tecnologia. Assim, neste trabalho, esses três conceitos serão trabalhados de maneira indissociável, pois o isolamento de qualquer uma das três categorias provocaria percepção equivocada no conceito das outras. Destarte, os três conceitos estão arrolados de maneira que cada um tem seu valor na hora de compor o todo.

Para discutir os conceitos destas três categorias iniciais, trabalha-se a partir dos macroconceitos morinianos. Um macroconceito nasce da junção simultânea e recíproca de vários conceitos que se ajustam e se relacionam, fazendo com que surja um conceito macro, que não pode ser percebido de outra maneira que não seja pela incidência da articulação dos conceitos integrados. Isto não significa que a explicação sobre os conceitos não possam acontecer de forma a tratar de cada um exhaustivamente sem deixar de relacioná-los, visto que, de outra forma, a compreensão desejada não seria alcançada.

Para cumprir este objetivo, inicio discutindo os conceitos de comunicação a partir de Duarte (2003), Martino (2003), Merleau-Ponty (1974), Martin-Barbero (2006). Todos esses autores discutem a comunicação sobre um ponto comum: ela não pode ser pensada de maneira dissociada da cultura e da tecnologia.

O conceito de cultura é exhaustivamente discutido à luz da antropologia e da semiótica, a partir dos conceitos de Laraia (2006), Geertz (1989), Santaella (1996; 2006), Canclini (2006), Kerckhove (1997) e Johnson (2001), passeando pelos conceitos clássicos de cultura até a discussão a respeito da cultura digital, onde o maior interlocutor foi Costa (2003). Tecnologia, neste sentido foi definida a partir do entendimento de Lèvy (1993; 1996). Ainda neste Capítulo, defino quem é o sujeito

desta pesquisa, o sociocultural, filho dos processos culturais, comunicacionais e tecnológicos e, por isso, estabeleço a distinção entre os que são nativos dos que são imigrantes da cultura digital, segundo concepção de Prensky (2001). Contextualizo o momento em que estas transformações culturais e comunicacionais acontecem enquanto um tempo onde a liquidez e as mudanças estão presentes. Opto, assim, por referir-me a este como contemporaneidade e trago autores como Lyotard (2006), Giddens (1991), Hall (2006), Harvey (2007) e Bauman (2007) para discutir e contrapor suas idéias em relação à temática.

Em “O mundo em rede: das comunidades virtuais às redes sociais – a comunicação digital e a aprendizagem” – terceiro Capítulo – revisito os conceitos de comunidade, iniciando por aqueles oriundos da sociologia clássica, o que traz uma reflexão a respeito do advento virtual desses agregados sociais. Para construção deste lastro, dialogo com Durkheim (1977), Weber (1987), Bauman (2003), Lemos (1996; 2002; 2006), Lévy (1996), Recuero (2001; 2005; 2006), Palácios (2006), Maffesoli (2006), Baudrillard (1991; 1997), entre outros. Em associação aos conceitos de comunidade, discuto como essas comunidades podem constituir redes sociais e abordo, brevemente, como as teorias dos grafos podem auxiliar este processo. A partir da definição de comunidades virtuais, de redes e da discussão dos tipos de interação, pensada por Primo (2007), existentes nestes ambientes, inicia-se a discussão sobre as novas faces da comunicação e da aprendizagem. No que tange à aprendizagem, há uma concepção especial, visto que não se trata aqui da aprendizagem escolar-formal, mas sim daquela considerada social, defendida por autores como Freire (1982; 2002; 2007), Vigotski (2002), Erikson (1988) e Marques (1995).

O quarto Capítulo delimita os percursos metodológicos utilizados para identificar a concepção de aprendizagem e as possibilidades de comunicação e aprendizagem, principalmente em ambientes não escolares. Apresenta a abordagem qualitativa, como base à realização da pesquisa, tendo o estudo de caso como opção metodológica e as técnicas de observação e questionários como instrumentos de investigação. Encontra-se ainda a análise das informações levantadas, através dos discursos dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender as idéias e noções formuladas por eles acerca das categorias teóricas que fundamentam a pesquisa, que são: a aprendizagem em ambientes não escolares; a utilização de *softwares* de redes sociais; a participação em comunidades virtuais de *softwares* de redes sociais.

As Conexões Finais apresentam pontos relevantes da pesquisa do objeto, apontando alguns caminhos que podem conduzir ao entendimento dos espaços virtuais como ambientes propícios à construção de aprendizagem social.

Convido então, você, leitor, a percorrer os caminhos que fizeram com que este mapa de idéias e discursos fosse construído. Construção esta que, tal como o amanhecer de Melo Neto (1966), foi tecida por diversas vozes.

## **2 COMUNICAÇÃO, CULTURA E TECNOLOGIA: DO ANALÓGICO AO DIGITAL**

Para refletir quais aspectos estão imbricados na análise de redes sociais na Internet em um viés pedagógico, considero importante, inicialmente, discorrer sobre três categorias: a cultura, a comunicação e a tecnologia. Estes três conceitos foram aqui elencados, pois considero que não há como discutir os processos de aprendizagem e a educação em si, sem refletir em que tempo-espço eles acontecem. A cultura, desta forma, é estrutura fundamental para esta análise. Aliada à cultura, a comunicação constitui fundamental parceria, visto que é através dela que o homem interage com o mundo, percebendo-o, lendo-o e relacionando com seus elementos. A tecnologia, por sua vez, completa a tríade proposta, haja vista que, na qualidade de produção criativa humana, é produzida a partir e para uma cultura, além de estar atrelada à comunicação do homem desde os primórdios da evolução humana.

### **2.1 COMUNICAÇÃO: MACROCONCEITO E RELAÇÕES**

Ao pensar nas categorias, emergem questionamentos naturais quanto ao seu entendimento e conceito. Estas dúvidas, aqui representadas por questões, são derivadas das muitas perspectivas e teorias que norteiam os termos.

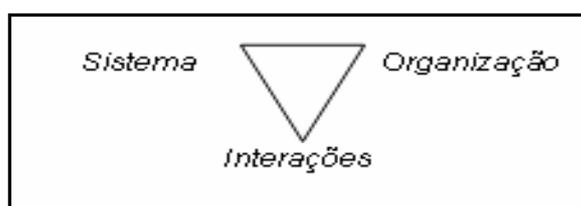
Em se tratando da comunicação, autores da área como Duarte, 2003; Martino, 2003; Ferrara, 2003, entre outros, traçam caminhos em busca de uma epistemologia da comunicação. Discutem epistemologicamente, sobretudo, por entenderem que esta consiste em uma investigação da realidade. Se esta categoria está relacionada à realidade social, não pode ser concebida de forma estanque ou isolada. Ao contrário, deve ser pensada atrelada a outros fenômenos sociais da realidade.

Assim sendo, para Duarte (2003) a melhor opção para entender o fenômeno conceitual da comunicação é utilizar-se de macroconceitos na perspectiva moriniana.

Um macroconceito surge da articulação recíproca de vários conceitos que se combinam fazendo emergir um conceito macro, que não pode ser dito de outra forma que não seja pela emergência da articulação dos conceitos associados. Um macroconceito é um plano que emerge do encontro de planos cognitivos (DUARTE, 2003, p. 43).

Morin (2003) aborda a noção de macroconceito ao discutir o sistema enquanto paradigma. Assim, um sistema é mais que uma unidade global, ou seja, ele não é totalitário nem hierárquico em relação ao todo. Um sistema, para o autor, deve estar aberto às politotalidades, ou seja, a diversos contextos. Em defesa da complexidade, Morin (2003) aborda a problemática do sistema, alertando que ela não pode ser resolvida apenas na percepção de um todo e suas partes. Para o autor, mesmo em um sistema (aliás, principalmente nele), as relações todo-partes fundamentalmente necessitam de mediação de interações.

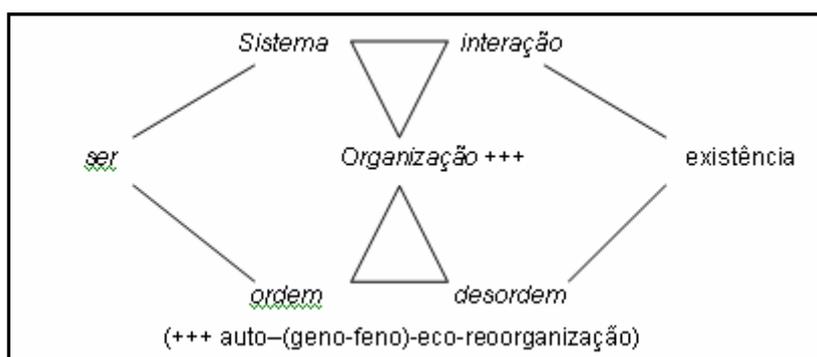
Este termo é tão importante quanto a maioria dos sistemas é constituída não de “partes” ou “constituintes”, mas de *ações* entre unidades complexas constituídas, por sua vez, de *interações* (MORIN, 2003, p. 264).



**Figura 2 – Macroconceito**

Fonte: MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*, p. 264.

Assim, de acordo com a tríade proposta por Morin (2003), arrisco dizer que as três categorias são indissociáveis, pois a ausência de uma implica seriamente o conceito da outra. Partindo desta premissa, os três termos estão relacionados de forma que cada um tem sua importância na hora de compor o todo. Neste caso, representado por uma figura geométrica. No entanto, a ideia de Morin (2003) está para além de palavras-chave isoladas, visto que cada termo não apresentaria um conceito solitário, mas macroconceitos “que se co-produzem na relação recorrente de sua interdependência” (MORIN, 2003, p. 265). O autor propõe a seguinte equação para ilustrar um macroconceito:



**Figura 3 – Modelo do paradigma complexo**

Fonte: MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*, p. 264.

Morin (2003) trata da relação sistema-organização-interação tanto para sistemas físicos naturais, quanto biológicos e sociais. Segundo ele, a organização é responsável pela sua própria deterioração e do sistema e, igualmente, pela própria regeneração, bem como do sistema. Esta não é uma relação simples, mas complexa, pois há inter-relação.

[...] trata-se de conceber a organização: a) como reorganização permanente de um sistema que tende a desorganizar-se; b) como reorganização permanente de si, isto é, não apenas organização, mas auto-reorganização; nos seres vivos, essa organização está duplamente polarizada, por um lado, em geratividade (a organização genética comportando a pretensa programação do “genótipo”), por outro, em fenomenalidade (a organização das atividades e comportamentos do “fenótipo”). Em outras palavras, trata-se de uma organização auto-(geno-feno)-reorganizadora. Acrescentemos, enfim, que tal organização diz respeito à troca com o ambiente, que, por sua vez, fornece organização (sob a forma de alimentos vegetais ou animais) e potencial de organização (sob a forma de informações); esse ambiente constitui, por sua vez, uma macroorganização sob a forma de ecossistema (conjunção organizacional de uma biocenose num biótipo); a organização viva, ao mesmo tempo em que a organização de uma clausura (salvaguarda da integridade e da autonomia), é a organização de uma abertura (trocas com o ambiente ou ecossistema), por conseguinte uma auto-ecoorganização. Assim, desde o ser vivo menos complexo (o unicelular) até a organização das sociedades humanas, toda organização é, pelo menos, auto-(geno-feno)-eco-reorganização (MORIN, 2003, p. 266).

Nesta perspectiva, o conceito de organização, seja biológico ou sociológico, é um *supermacroconceito* que pertence ao macroconceito sistema-organização-interação, visto que é um princípio sistêmico-organizacional, onde a organização cria ordem, mas também desordem, sendo um modelo que suporta dúvidas, incertezas e incompatibilidades.

Desta forma, o que o autor busca é a reflexão de que uma nova percepção sobre a organização cria uma nova organização do conhecimento. O paradigma

complexo que Morin (2003) propõe é constituído pelas inter-relações necessariamente associativas entre as noções dos termos presentes na Figura 3 deste trabalho.

Embora o autor discuta uma categoria, sistema, em busca de justificar os princípios do paradigma complexo que defende, os argumentos que utiliza podem servir de analogia em outras categorias, sobretudo, quando se almeja esmiuçar fenômenos complexos como a cultura, a comunicação e a tecnologia. Vale destacar a natureza comum das três categorias supracitadas, a de que aqui todas serão abordadas como produção cognitiva humana, bem como produto do tempo histórico e de situações que possibilitem questionamentos.

[...] não apenas o objeto de comunicação, mas qualquer conceito enquanto objeto de uma epistemologia, precisa ser apresentado, mesmo que haja consenso político contextual quanto à sua normatização, a fim de que a idéia seja sempre reexplorada e o conceito alimente-se de sua fluidez para poder expressar mais do que um contextual bom senso permite num hiato de tempo da humanidade (DUARTE, 2003, p. 45).

Dessa maneira, os conceitos de cultura, comunicação e tecnologia serão aqui tratados, não enquanto axiomas, mas a partir de suas especificidades rizomáticas, compreendendo-os, na qualidade de macroconceitos, que, estando relacionados, não podem ser ponderados isoladamente.

Duarte (2003) utiliza-se de uma definição de Merleau-Ponty para caracterizar a comunicação, o encontro de fronteiras perceptivas. Ou seja,

o homem como ser natural dá-se conta de sua própria consciência, mas não da existência de outra consciência. O outro ou outra consciência só lhe é possível acessar ou conceber por ser o homem também um ser cultural. É na cultura que uma consciência individual percebe que está inserida num mundo de objetos culturais que foram produzidos por outras consciências. Cada objeto do qual um ser consciente se serve, como uma faca, uma escada, uma cadeira, traz a marca de uma função, ou a marca de um motivo gerado por outra consciência talvez anterior, mas que se serve tanto quanto o ser consciente serve-se desse objeto (DUARTE, 2003, p.46).

Assim, a percepção do mundo direciona a consciência, surgindo uma zona de fronteira, de intercâmbio de experiências e conhecimentos, um processo de encontro de planos cognitivos. Segundo Merleau-Ponty (1974), o que define, de verdade, o ato comunicativo é o compartilhar, o estabelecer com o semelhante entendimento em comum sobre alguma coisa, embora este não necessite ser uma concordância total. Neste compartilhar, estão presentes objetos culturais, e a linguagem é o

elemento principal de percepção do outro, ou seja, como componente cultural, a linguagem assume a função de forjar o espaço de encontro através do diálogo. Neste espaço, os sujeitos da comunicação trocam impressões, características, singularidades, consciências. É como se cada um emprestasse um pouco de si ao outro, ainda que as consciências continuassem individuais: os planos conscientes e cognitivos de A fazem-se presentes nos planos de B, formando uma 3ª arena cognitiva.

Esta terceira arena seria o que alguns autores (DUARTE, 2003; FILHO, 2002) chamam de 'Razão durante'. O surgir desta 'razão durante' significa que o diálogo entre os sujeitos não pode ser laçado em seu todo, visto que o diálogo, a comunicação presente, não pode ser observada nem percebida enquanto momento presente, pois no momento em que é percebida ela o já deixou de ser, tornando-se passado.

O diálogo de planos cognitivos que fazem emergir um novo plano é uma forma de representar epistemologicamente um caminho para *o tornar comum* e *o estar em relação* da etimologia da palavra comunicação. Esse diálogo abre espaço para avançar um pouco mais a compreensão que estamos construindo se tomarmos as partes envolvidas no diálogo não apenas como seres conscientes que se comunicam. Essa idéia pode ser estendida também para outros tipos de planos cognitivos que se encontram, como as disciplinas do saber que aproximam suas fronteiras de pensamento e "promiscuamente" trocam referências teóricas e metodológicas sobre temas comuns. A aproximação de campos como a Antropologia, a Biologia, a Psicologia, a Lingüística, entre outros, que investigam fenômenos comunicativos, amplia não apenas os horizontes dessas disciplinas como permite o surgimento de novas disciplinas, cógitos emergentes de um encontro (DUARTE, 2003, p. 49).

Mais adiante, Duarte (2003) ressalta diversas áreas do saber que têm como objetivo entender como se forma o conhecimento, como ele é produzido. A Pedagogia é uma destas áreas. Diz ainda que campos específicos de áreas distintas fundem-se, criando as ciências cognitivas. Deste modo, o conhecer, o produzir conhecimento é pensado e discutido sob vertentes diversificadas. Segundo o autor, estas ciências cognitivas são constituídas por meio de simbiose de objetivos e técnicas diversificadas que originam outras. Para desenhar este modelo, Duarte (2003) vale-se do conceito de acoplamento estrutural de Maturana e Varela (2005), referindo-se à co-dependência simbiótica dos seres vivos em uma teia biosustentável, originando novos seres no curso das modificações.

Quanto aos conceitos de Maturana e Varela, vale ressaltar que serão tratados no próximo capítulo deste trabalho. No entanto, é importante a ressalva de que Duarte (2003) busca o acoplamento estrutural nas teias de relações dos seres vivos para criar uma analogia com as teias estruturais do conhecimento nas ciências cognitivas. Desta forma, o autor destaca que todos estes fenômenos complexos sejam orgânicos ou inorgânicos, apresentem e delineiem processos comunicativos, ou seja, a comunicação torna-se o engenho do arranjo complexo dos sistemas cognitivos, entendendo complexo como a possibilidade de produzir, alinhar coletivamente.

Portanto, para Duarte (2003), o objeto da comunicação é a reunião de planos cognitivos, os quais, através da percepção do outro, são levados para um espaço onde novos modelos cognitivos são criados. É nesta interface, em suas propriedades e no estabelecimento de conexões que permitem a criação de espaços produtivos de modelos cognitivos que se dará a importância do fenômeno comunicativo. Assim, o elemento fundamental da comunicação é a troca, o que surge é este terceiro elemento, o plano cognitivo que não existia antes do encontro dos membros do diálogo.

Assim, aqui a comunicação será tratada enquanto processo que se dá entre sujeitos dialogantes, ou seja, antes de tudo, um fenômeno social. Segundo Parthasarati et al (2005), a comunicação é um conjunto de práticas sociais variadas que compreende a produção de sentidos, a aplicação social de meios para esta produção e a afirmação de uma ordem social. Quando os autores tocam no ponto de aplicação social de meios para a produção de sentidos, relacionam a isto a dinâmica das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC.

Ora, deve ser ressaltado, no entanto, que, ao falar das TIC, refiro-me a artefatos humanos, frutos da criatividade e produção do homem, relacionados a processos comunicativos e de informação. Em outro ponto, a mídia e seus elementos devem ser compreendidos enquanto meios que suportam e transportam possibilidades comunicativas e informação. Esta explicação deve-se ao fato de que, muitas vezes, ao abordar o termo 'comunicação', imediatamente, faz-se relação com algum tipo de mídia, sobretudo a de massa. Por isso, cabe salientar a distinção entre objetos da mídia e da comunicação.

Os objetos da mídia como a televisão, o rádio, o jornal, a Internet, necessariamente não estabelecem um diálogo com seus públicos. Podem

estar a serviço desse diálogo, mas em si mesmos não trazem interfaces explícitas e inerentes com os planos cognitivos a que se anunciam, conduzindo a uma troca que faça emergir um pensamento comum. A disponibilização de informações num *site*, ou a emissão no ar da frequência de onda de uma rádio ou de uma emissora de TV não cria por si só um meio de comunicação. É explícito o vetor da transmissão da informação, mas são discutíveis as manifestações de um diálogo entre os planos cognitivos em ação. Se tomarmos a comunicação como um fenômeno de percepção e troca, não podemos reduzi-la à transmissão de informação, ou seja, os meios não são necessariamente de comunicação. Os meios podem veicular informação e a veiculação da informação é uma das etapas do estabelecimento da comunicação, mas a veiculação por si não indica um fenômeno comunicacional se temos por comunicação os encontros perceptivos entre agentes e os produtos cognitivos que emergem (DUARTE, 2003, p. 52).

Ou seja, para que haja comunicação através das mídias deve haver interlocução, troca. No entanto, havendo troca mesmo sem interferência ou aparato midiático, a comunicação existe. A comunicação, desta forma, está para além das mídias.

Martin-Barbero<sup>7</sup> (2006, p. 260) propõe arrastar o foco de estudo, análise da comunicação dos meios para as mediações, ou seja, deslocar “para as articulações entre práticas de comunicação e de movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais”. O que o autor busca ressaltar é o fato de a comunicação sempre ser tratada através da percepção de seus meios – os meios de comunicação de massa – e, mais do que isso, sempre abordada em relação à composição econômica ou ao conteúdo ideológico dos meios. As mediações “através das quais os meios adquiriram materialidade institucional e densidade cultural” (supracitado) raramente são consideradas. A idéia de centralizar a comunicação nas mediações estabelece a cultura e a política enquanto mediações indispensáveis. A comunicação, assim, não se institui em um fim, mas em um meio de fluxo e assimilação de conhecimento. É sob esta perspectiva que a comunicação será aqui abordada, como promotora de conhecimento, troca e aprendizagem.

O entendimento de Martin-Barbero (2006) em relação à cultura casa com o modelo complexo de Morin (2003), abordado no início deste capítulo. A idéia de Morin é propor um paradigma da complexidade. A complexidade, segundo ele

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que tanto Martin-Barbero (2006) quanto Canclini (2005) – citado mais à frente – tratam dos processos culturais na América Latina. Isto não implica pensar a comunicação do mundo usando os óculos dos autores. Sendo este trabalho realizado com latino-americanos, isto implica ainda menos.

(2003), já havia sido considerada por Bachelard, no entanto, quem a esmiúça e torna-se seu maior expoente é o próprio autor. Assim, a epistemologia da complexidade é pensada não no sentido de ser completa ou de trazer respostas, mas sim como desafio e declaração da incompletude do conhecimento, sobretudo do fazer científico.

Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução multilante. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional (MORIN, 2003, p. 176-177).

É saudando a complexidade que Morin (2003) subsidia a proposta de Martin-Barbero (2006) em pensar a comunicação enquanto processo de mediações e, sendo mediação, considerar as relações com outros campos cognitivos. Deste modo, cabe destacar os princípios que regem o pensamento complexo. Morin (2003) estabelece treze, no entanto, aqui serão ressaltados os três que mais contribuem para a defesa da epistemologia complexa, para o entendimento da tríade comunicação, cultura e tecnologia.

O primeiro a ser destacado é o *princípio dialógico*, que permite conservar uma unidade a partir de uma dualidade, ou seja, associar duas áreas, dois termos, dois elementos complementares. No caso desta pesquisa: a comunicação e a cultura, visto que se constituem elementos, que, embora possuam características específicas, são de natureza integrante, complementando-se.

O princípio que conecta a necessidade de unir o conhecimento dos elementos ou partes ao dos conjuntos ou sistemas que elas compõem também deve ser ressaltado. Os princípios citados a partir de Morin (2003, p. 181) representam muito a perspectiva complexa: “[...] não podemos mais considerar um sistema complexo segundo a alternativa do reducionismo ou do ‘holismo’, que não é menos simplificador e que negligencia as partes para compreender o todo”. Para o autor, este princípio denota a necessidade de uma percepção circular, em movimento, aonde se vai das partes para o todo, do todo para as partes, na compreensão de um fenômeno, no lugar de um entendimento ou explicação linear.

No caso das categorias contempladas aqui, significa dizer que cada elemento é importante na percepção do todo. A comunicação e a cultura, por exemplo, necessitam de ser compreendidas, como já afirmou Martin-Barbero (2006) para além dos seus meios de massa, ou seja, de uma de suas partes, mas devem ser consideradas enquanto processos mais amplos. Bem, como a tecnologia, elas não devem ser retratadas e discutidas de forma apenas específica, mas ponderando seus aspectos gerais de resultado da produção humana na qualidade de processo criativo do que apenas resultado maquínico.

Morin (2003) salienta ainda um outro princípio importante – o de se pensar de forma dialógica e por macroconceitos – corroborando a proposta inicial deste capítulo, unindo de modo complementar elementos que possam ser considerados, inclusive, antagônicos. Sendo assim, a questão da complexidade está posta, de maneira a permitir que dela possam ser extraídos pontos a serem relacionados com o pensamento de Martin-Barbero (2006), o que torna possível, necessário e indispensável pensar a tríade cultura-comunicação-tecnologia como macroconceitos de forma dialógica.

## 2.2 COMUNICAÇÃO E CULTURA: MÚLTIPLOS OLHARES

Após passear por entre os discursos em torno da comunicação enquanto macroconceito e como fenômeno complexo, debruçar-me-ei no segundo termo da tríade proposta neste capítulo: a cultura. Existe uma dificuldade em definir cultura, justamente pela demasia de significados que o termo pode ter. Estudiosos e autores das mais diversas áreas – antropologia, sociologia, psicologia, lingüística, semiótica, dentre outras – conceituam, definem e concebem a cultura pela ótica de suas áreas e perspectivas. Ora relacionam-na ao costume, ora às linguagens, ora às tecnologias. É a partir da antropologia que se iniciará a discussão sobre cultura neste capítulo.

A antropologia é a ciência que estuda o homem. Para esta ciência, existem características particulares que a constituem. A primeira é a idéia do estudo da humanidade como um todo, o que o aproxima da epistemologia da complexidade, e a segunda é o desenvolvimento do conceito de cultura e o valor deste no pensamento antropológico.

Para entender a premissa inicial é mister compreender o processo de desenvolvimento do ser humano, aqui descrito por Hoebel e Frost (2005, p. 4). Segundo os autores, este processo iniciou-se há uns cinco milhões de anos e, desde aquele tempo, o comportamento humano foi simultaneamente biológico e cultural. Assim, os autores enfatizam que, para a antropologia, “nenhuma parte pode ser entendida plenamente, ou mesmo com exatidão, se separada do todo. E, de modo invertido, o todo não pode ser percebido com exatidão sem um conhecimento profundo [...] das partes”. Deste modo, a antropologia busca abordar todos os aspectos do homem: físicos, genéticos, sexuais, culturais etc.

Para o entendimento da cultura e desenvolvimento humano como um todo, Hoebel e Frost (2005, p. 15) dizem que, antes de qualquer coisa, é preciso pensar como o homem animal tornou-se ser humano, o *Homo sapiens*. Ao explicar este processo, eles adiantam que esta foi uma resposta demorada e ininterrupta “às situações ambientais nas quais os processos biológicos da seleção natural, influenciando as variações nos organismos vivos, produziram a evolução biológica ou orgânica”. Um dos pontos principais que caracterizaram esta evolução foi a formação do sistema nervoso, a constituição do cérebro humano, visto que neste momento o homem passava a representar, simbolicamente, uma ampla escala de experiências, além do ver, agir, cheirar, comer.

Adquiriram a capacidade de pensar e falar. Podiam ter experiência das coisas e das situações de modo vicário, não no ato imediato, mas “dramatizado” dentro do sistema nervoso. Aprenderam a comunicar experiência a si mesmos e aos outros através dessas representações simbólicas que chamamos “conceitos” ou “pensamentos”, expressos por gestos, palavras, dança e arte. O “animal” tornou-se contemplativo. E, pensando, começou um processo de auto-organização (HOEBEL e FROST, 2005, p. 15).

Segundo os autores, o homem começa a perceber o mundo ao seu redor não apenas por meio dos hábitos condicionados, mas também através de recordações e do que era capaz de representar verbalmente, ou seja, o homem começa a simular o que não tinha acontecido, tornando-se imaginativo. Além disto, é capaz de criar comportamentos que não estão determinados em seu código genético, e os estende à esfera de seus processos fisiológicos. Tudo isto graças ao desenvolvimento do cérebro. Assim, o homem torna-se o único ser capaz de produzir cultura, além de ser também produto de suas culturas.

A segunda característica dos estudos antropológicos é o conceito de cultura e sua importância. Mas, afinal, o que é a cultura? Sabe-se inicialmente que existe, ao menos, uma certeza em relação ao termo: a cultura é uma produção humana. Foi o homem quem a inventou.

Laraia, em “*Cultura – um conceito antropológico*” (2006), passeia pela história desta ciência trazendo as contribuições das diversas vertentes da antropologia, contrapondo-as. Em meio a este estudo, dialoga com Edward Tylor, segundo o autor, o primeiro a desenhar a concepção de cultura como compreendemos atualmente,

abrangendo em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, marcando fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos (LARAIA, 2006, p. 25).

Assim, independentemente de transmissão genética, todo comportamento aprendido poderia ser entendido como cultura, sendo o homem, portanto, o seu único possuidor. A cultura, ao ser adquirida, faz com que o homem afaste-se de suas propriedades animais, originadas geneticamente, para ecoar ações de seus ancestrais, sem a obrigação de copiá-las ou de se submeter a um processo de aprendizagem. “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado” (LARAIA, 2006, p. 45). O meio cultural, contudo, não é determinante no sentido de ser a única causa circunstancial da constituição do homem. As influências genéticas, por exemplo, não desaparecem, ou seja, também se constituem elementos estruturantes. Tomemos como exemplo o processo de amamentação. O homem, ao nascer, busca o seio materno no intuito de alimentar-se e realiza o movimento de sucção sem precisar que o ensinem a fazê-lo.

Hoebel e Frost (2005, p. 4) esquematizam o conceito em uma perspectiva similar à Laraia (2006), visto que ambos estão imersos no campo da antropologia. Para os primeiros, “cultura é o sistema integrado de padrões de comportamento aprendidos, os quais são característicos dos membros de uma sociedade, e não o resultado de herança biológica” (HOEBEL E FROST, 2005, p.4). Assim, a cultura não é pré-produzida hereditariamente de acordo com a genética. Ela é a consequência do produto social e é transmitida e aprendida exclusivamente através da comunicação e da aprendizagem.

É neste momento que Laraia (2006), Hoebel e Frost (2005) e Vigotski (2002) convergem, corroboram. Os autores fazem comparação do ser humano com os macacos antropóides. Segundo Laraia (2006, p. 51), o desenvolvimento de uma criança humana e de um bebê chimpanzé nos primeiros meses de vida ocorre de maneira muito similar. “[...] ambos são capazes de aprender as mesmas coisas. Mas quando a criança começa a falar, coisa que o chimpanzé não consegue, a distância torna-se imensa”.

Destarte, o comportamento, ou melhor, a atividade prática dos animais (neste caso, a sucção do bebê humano) independe da utilização de signos. Para Vigotski, (2002) quando o uso dos signos (a fala é um deles) é agregado à ação, esta se transforma, recria-se. Inicia-se, assim, o uso de instrumentos particularmente humanos, indo além da utilização possível destes pelos animais. Deste modo, o que falta ao chimpanzé não é a habilidade de observação. Falta-lhe a capacidade de comunicar, de utilizar a linguagem. Falta, sobretudo, a cultura, já que esta “exclui os instintos, os reflexos inatos e quaisquer outras formas de comportamento adquirido” (HOEBEL E FROST, 2005, p.16).

Assim sendo, cada observação realizada por um *indivíduo*<sup>8</sup> chimpanzé não beneficia a sua espécie, pois nasce e acaba com ele. No caso humano, ocorre exatamente o contrário: toda a experiência de um indivíduo é transmitida aos demais, criando assim um interminável processo de acumulação (LARAIA, 2006, p.52).

Ações de chimpanzés também são descritas e analisadas por Hoebel e Frost (2005). As considerações partem do entendimento de que os chimpanzés são aptos a aprender com um outro pela imitação direta. Segundo os autores, quando um dos primatas descobre, por exemplo, que, espalhando pão do lado de fora de sua jaula, pode atrair frangos incautos, enquanto, de armadilha com um pau na mão, pode cutucá-los, os outros membros do grupo também realizarão a mesma ação. Quando esta ação espalha-se no grupo de tal forma que todos repetem, ela passa a ter características de um costume. No entanto, depois de alguns dias, o interesse acaba e todas as práticas são esquecidas. Ou seja, elas não duram tempo suficiente para tornarem-se costumes, embora pareçam. Assim, Hoebel e Frost (2005) afirmam que

---

<sup>8</sup> Grifo meu. A compreensão de Laraia (2006) em relação ao conceito de indivíduo é a de que indivíduo é a unidade de um ser animal, seja ele homem ou não. Segundo o autor, um dos elementos que os diferenciam é exatamente a cultura, que permite que, mais do que indivíduos, homens tornem-se sujeitos.

a criação da cultura, de forma rudimentar, começou na sociedade chimpanzé. No entanto, os primatas eram (e são) incapazes de simbolizar, o que significa que eles não possuem um dos atributos distintivos da humanidade, a linguagem. A linguagem é o “produto cultural sem o qual a cultura é limitada” (HOEBEL E FROST, 2005, p. 19) e o mecanismo fundamental para simbolizar.

Um som pode não passar de um ruído, uma alteração no ar que não provoca nenhuma resposta discernível no homem ou no animal. Um som pode também ser um sinal que evoca uma resposta, como o assobio que chama o cão para o lado do seu dono. Num nível mais alto, um som pode ser um *símbolo*, o qual é um sinal ou indício que significa alguma coisa. Ele tem *significação*. As línguas são sistemas arbitrários de simbolismo vocal, aos quais as culturas civilizadas acrescentaram também símbolos visuais: a escrita. Os símbolos podem também ser táteis, como um pedaço de lixa que é convencionalmente colocado no frasco que contém veneno para que possa ser sentido no escuro (HOEBEL E FROST, 2005, p.19).

Deste modo, as ações, atuações humanas são frutos das interações com seus semelhantes, resultado de suas aprendizagens, não derivando, pois, de determinações ocasionadas exteriormente à cultura. A aquisição da linguagem, nesta perspectiva, é a mola propulsora do desenvolvimento cultural e social humano, assim como todos os aspectos da cultura são transmitidos simbolicamente aos membros de uma sociedade, e a forma pela qual esses membros compreendem e entendem o mundo é constituída pelo sistema de símbolos que integram sua cultura.

A análise da percepção de cultura neste viés antropológico é de suma importância para esta pesquisa, visto que os autores acima citados relacionam comunicação, cultura e aprendizagem como elementos espirais, imbricados, do processo de desenvolvimento humano, como um macroconceito moriniano.

Castells (2003) percebe cultura como união de valores, crenças, hábitos, costumes que constituem o comportamento. Deste modo, modelos repetitivos de comportamento produzem costumes que são reproduzidos por instituições e organizações sociais. “Embora explícita, a cultura é uma construção coletiva que transcende preferências individuais, ao mesmo tempo em que influencia as práticas das pessoas no seu âmbito” (CASTELLS, 2003, p. 34).

Ainda que sob a ótica antropológica de Laraia (2006), ou sob a seara sociológica de Castells (2003), a cultura está relacionada a um processo acumulativo de aprendizagens e produções humanas. Portanto, a cultura, como produtora de signos e sentido, abarca as artes, atividades sociais, padrões de

comportamento, procedimentos pelos quais as comunidades conservam sua memória e identidade.

Partindo das considerações tecidas em função da importância da linguagem para as análises conceituais de cultura e, conseqüentemente, do desenvolvimento do ser humano como sujeito sociocultural, considero, assim como Santaella (2000), os princípios da semiótica<sup>9</sup>, esta aliada ao pensamento antropológico complexo, como território importante para compreender o sentido da cultura, visto que, através desta, os processos sógnicos e comunicativos são um fim em si mesmos, e não um meio para atingir um fim, como em outras ciências.

Doravante, a apropriação do sistema semiótico para a compreensão da cultura está relacionada, neste trabalho, às estruturas simbólicas de um conjunto social, que envolve os atores dos processos culturais, mas para, além disso, as formas como estes sistemas são processados para produzir significado.

Também Geertz (1989), anteriormente à Lúcia Santaella, em seu livro “A interpretação das culturas”, concebe cultura como um sistema semiótico relacionado aos signos e linguagens: palavras, sons, imagens, cores, formas e gestos. Estes signos são compreendidos e propalados devido à memória, estruturada coletivamente, e não de modo individual. O autor compreende ainda o homem como um animal ligado a teias de significados tecidas por ele mesmo, assim, a cultura seria “essas teias e suas análises; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p.4).

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1989, p.10)

São estes entrelaçados de signos interpretáveis que fazem a cultura encontrar na semiótica um espaço rico para análises. A semiótica pode ser compreendida sob a ótica de Santaella (2006) – que desenvolveu suas análises a partir dos estudos de Pierce – como a ciência que estuda toda e qualquer

---

<sup>9</sup> Este trabalho não tem como fundamento básico e essencial a discussão em torno da semiótica de maneira aprofundada. Os princípios aqui trazidos partem da ótica de Santaella (2000;2006) e Geertz (1989) em uma visão pierciana e ajudam a ilustrar a interface cultura / linguagem.

linguagem. Ao referir-se à linguagem, a autora enfatiza que o termo está ligado a um emaranhado de configurações sociais de comunicação e de significação: “Todos os sistemas de produção de sentido aos quais o desenvolvimento dos meios de reprodução de linguagem propicia hoje uma enorme difusão” (SANTAELLA, 2006, p.12).

Sendo assim, a abordagem semiótica da cultura traz uma ênfase significativa na relação entre cultura e comunicação. Esta relação não é hierárquica, ou seja, não há categoria mais importante do que a outra. Ambas complementam-se e estão de tal forma imbricadas que constituem um fenômeno complexo e produtor de significados.

[...] todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação, e considerando-se que esses fenômenos só comunicam porque se estruturam como linguagem, pode-se concluir que todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagens e de sentido (SANTAELLA, 2006, p. 12).

A partir destas análises é mister perceber que as concepções tradicionais que forjam a cultura exclusivamente como patrimônio, legado e acervo a ser conservado, não nos dão subsídios necessários para compreender seus fenômenos, sobretudo frente aos processos comunicativos. Desta forma, a semiótica, por não afastar cultura de comunicação, cumpre um papel basilar nos estudos dos meios de comunicação e informação, percebendo o aspecto semiótico da cultura como organismo para processar, produzir e comunicar informação.

A comunicação, assim, é entendida como um processo cultural, tendo a linguagem humana como produto deste processo. Contudo, não haveria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de produzir um sistema articulado de comunicação, fundamentalmente a oral. A cultura, no ponto de vista semiótico, é mediação e, para Martin-Barbero (2006, p. 28), é a comunicação também uma mediação: “A comunicação se tornou para nós questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos, mas de reconhecimento.” Esta afirmação vem solidificar a idéia de cultura e comunicação como movimento espiral imbricado.

Martino (2005) nos alerta a pensar no matrimônio cultura-comunicação, levando em consideração o panorama da sociedade atual, haja vista que o cotidiano

contemporâneo é caracterizado pela presença excessiva – mas nem por isso maligna – das tecnologias da informação e comunicação, especialmente as novas mídias. Estas tecnologias, por serem produções humanas relacionadas ao âmbito da linguagem, implicam transformações da lógica cultural e de comunicação em diversos aspectos. “A linguagem é o *software* que conduz a psicologia humana. Qualquer tecnologia que afecte significativamente a linguagem, afecta também o comportamento física, emocional e mentalmente” (KERCKHOVE, 1997, p. 61).

Partindo deste pressuposto, o fato de refletir e analisar os fenômenos culturais necessita ser um entendimento das mídias em uma via de mão dupla, pois, segundo o autor, estes têm uma forte influência na cultura, mas também são elementos do complexo cultural de uma sociedade.

### 2.3 COMUNICAÇÃO, CULTURA E TIC: O NASCIMENTO DA CULTURA DIGITAL

Os fenômenos culturais e comunicacionais não se sustentam como princípios fundamentais da produção cognitiva humana sem a tecnologia. A tecnologia, neste estudo, é entendida como a prática de conhecer e fazer, estando, portanto, ligada a toda produção técnica humana. A arte de produzir, saber, inventar, criar é de natureza tecnológica. Assim, o homem produz culturalmente tecnologias para o seu melhor bem-estar e convívio social. No que tange ao convívio social, a comunicação e a interação social, principalmente, se destacam. Nesta percepção, não apenas a informática e a eletrônica constituem-se elementos técnicos e/ou tecnológicos, como por vezes propaga o senso comum, mas a oralidade, a escrita, elementos do cotidiano (tais como lápis, quadro-negro, óculos, livros, vestes, sapatos etc.) são tecnologias.

Deste modo, entendo que as tecnologias primordialmente serviram como suporte para o avanço das possibilidades de encontro e interações entre os sujeitos. E desses encontros, interações, trocas de idéias e pensamentos é que surgem as invenções, os aparatos técnicos, as ciências, a religião. A oralidade, a escrita e a informática permitiram que o homem armazenasse, compartilhasse e produzisse conhecimento. Estas três invenções humanas (oralidade, escrita e informática) são

definidas por Lèvy (1993) como Tecnologias Inteligentes<sup>10</sup>. Esta definição deve-se ao fato de o autor compreender que alguns processos têm possibilidade transformadora, além de serem extensão das funções cognitivas do homem, ampliando os regimes intelectuais.

A oralidade permitiu que os sujeitos expressassem verbalmente opiniões, saberes, desejos. As pinturas rupestres, que deixaram marcados em cavernas, rochas e pedras, práticas, costumes, hábitos de uma época, serviram como sinal gráfico de comunicação antes de a escrita ser concebida. A escrita, por sua vez, constituiu-se tecnologia fundamental para o aprimoramento da comunicação e troca de informações assíncronas, rompendo fronteiras. A informática digitalizou as informações, compactou, promoveu o surgimento de ambientes virtuais, processos de educação e relacionamento a distância.

Deste modo, ao refletir sobre a influência das tecnologias digitais na sociedade, é fundamental ressaltar que, a meu ver, estas têm como pressuposto basilar – independentemente de que suporte físico ou grupos de sujeito as utilizem – a intenção de o homem comunicar-se e/ou aperfeiçoar a forma como o fazem. Mesmo a roda ou o fogo, tecnologias não concebidas como inteligentes na definição de Lèvy (1993), permitiram que o homem pudesse ir além dos seus limites físicos: comunicar, dizer, falar, interagir, criações cognitivas que transformaram condições físicas, biológicas e sociais do homem nos mais variados períodos.

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada [...]. Emerge, neste final do século XX, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventaram (LÉVY, 1993, p. 7)

É relevante ressaltar que, neste trabalho, as possibilidades de lidar e efetivar a comunicação e a informação serão tratadas como tecnologias da informação e comunicação, bem como os meios para a promoção destas comunicações, como mídias. Assim, aqui, todos os meios que possibilitam a comunicação, troca de

---

<sup>10</sup> Para aprofundar a discussão sobre as Tecnologias Inteligentes de Pierre Lèvy, ler os trabalhos: SILVA, Jacqueline M. Leal. “Didática e tecnologia: construindo novas interfaces”. Dissertação de Mestrado. Salvador. UNEB. 2006.132f. e ALVES, Lynn. “Novas cartografias cognitivas: Uma análise do uso das tecnologias intelectuais por crianças da rede pública em Salvador, Bahia”. Dissertação de Mestrado. Salvador. UFBA, 1998. 158f.

informação – no caso deste trabalho – digital, serão compreendidos como elementos pertencentes ao universo das TIC, portanto, mídias digitais. Manovich (2005) aborda-as enquanto novas mídias por entendê-las como objetos culturais que utilizam tecnologia computacional. Assim, o autor enumera características que as delinham: a) os objetos das novas mídias são digitalizados; isto vale tanto para os criados em computador quanto para os convertidos do modo analógico; b) objetos das novas mídias apresentam uma mesma estrutura em diferentes escalas;

Assim como um fractal tem a mesma estrutura em diferentes escalas, o objeto das novas mídias tem a mesma estrutura modular. Os elementos das mídias podem ser imagens, sons, formas, ou comportamentos; são representados como uma coleção de discretas amostras (*pixels*, polígonos, objetos 3D, caracteres, *scripts* de programação). Esses elementos são unidos formando objetos em maior escala, porém, continuam a manter suas identidades isoladas. Esses mesmos objetos podem ser combinados para formar objetos ainda maiores, novamente, sem perder sua independência (MANOVICH, 2005, p. 62)<sup>11</sup>.

c) a codificação numérica e a estrutura modular permitem a automação de muitas operações na criação, manipulação e acesso; d) um objeto das novas mídias não é uma estrutura fixada no tempo, mas pode existir em diferentes e infinitas versões; e) todos os objetos das novas mídias podem ser traduzidos para outros formatos.

Um outro ponto que Manovich (2005) aborda é a característica de *remix*. Segundo ele, esse termo é a melhor metáfora para compreender as novas mídias. Este *remix* está relacionado à assimilação e concepção livre a partir de outros modelos e tecnologias potencializados pelas peculiaridades das ferramentas digitais e da sociedade contemporânea. *Remix* aproxima-se de hibridizar, misturar elementos a fim de criar outros.

Vale, neste sentido, observar que grande parte dos elementos tecnológicos e mídias digitais está intrinsecamente ligada à comunicação (sejam sons, imagens ou outras linguagens), uma das categorias de interação entre sujeitos mais antigas da humanidade. É ela que está presente no telefone fixo, celular e internet como finalidade primordial de suas concepções. A necessidade de o homem comunicar-se

---

<sup>11</sup> Tradução da autora para: *Y un fractal tiene la misma estructura en diferentes escalas, el objeto de los nuevos medios de comunicación tiene la misma estructura modular. Los elementos de los medios de comunicación pueden ser imágenes, sonidos, de formas, o de conducta; se representan como una colección de muestras discretas (píxeles, polígonos, objetos 3D, personajes, guiones de la programación). Estos elementos están unidos formando objetos a mayor escala, sin embargo, siguen manteniendo su identidad aislada. Estos objetos se pueden combinar para formar objetos más grandes, incluso, de nuevo, sin perder su independencia* (MANOVICH, 2005, p. 62).

é pressuposto fundante da tecnologia humana. Foi esta exigência que fez surgirem a oralidade, a escrita, a internet, o telefone e todas as suas ramificações.

Este processo de troca de informações, desejo e conhecimento é, antes de tudo, cultural. Ao tratarmos dos aspectos culturais na sociedade atual, é necessário levar em consideração os códigos, signos, linguagens que permeiam estes (dentre outros) fenômenos sociais.

Pensando desta forma, podemos considerar que não há cultura dissociada da comunicação; o afastamento destas duas categorias é impraticável, visto que é possível perceber a conexão entre cultura e comunicação desde os primórdios da civilização humana – (MARTINO, 2005), seja através dos sinais, gestos, oralidade, escrita até a informática – a terceira grande tecnologia inteligente (LÉVY, 1999). Se o homem é um ser essencialmente cultural (LARAIA, 2006) e, como desde o início da humanidade, o homem tenta comunicar-se de diferentes formas, não há como estes elementos estarem apartados, eles caminham ‘de mãos dadas’.

Assim, é fundamental que, na contemporânea sociedade em rede (CASTELLS, 2002), reflita-se sobre a comunicação mediada pelas tecnologias digitais, visto que a cultura atual está intrinsecamente ligada às formas de comunicação entre sujeitos, sobretudo – com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação Digital – às interações mediadas por computador, visto que esta tecnologia tem sido responsável por uma transformação nas formas como os sujeitos se divertem, se relacionam, se comunicam e aprendem. Assim, as novas mídias digitais configuram um espaço virtual dinâmico, mas, antes de tudo, sociocultural.

A cultura, nesta perspectiva, é chamada de cultura digital (COSTA, 2003), cultura das mídias (SANTAELLA, 1996), cultura da interface (JOHNSON, 2001), cibercultura (LÉVY, 1999) e cultura da simulação (TURKLE, 1997).

### **2.3.1 O desenrolar da cultura: a cultura digital**

A cultura da atualidade está intimamente ligada à idéia de interatividade, de interconexão, de inter-relação entre homens, informações e imagens dos mais variados gêneros. Esta interconexão diversa e crescente é devida, sobretudo, à enorme expansão das tecnologias digitais na última década (COSTA, 2003, p. 8).

Canclini (2006) assegura que todas as culturas possuem configurações próprias de organização e características que lhes são inerentes. Ao fazer tal observação, o autor refere-se muito mais às culturas locais, distinguindo os elementos culturais conforme seu espaço físico e territorial, porém, mais do que isso, Canclini (2006), através de uma abordagem interdisciplinar, reflete a respeito da cultura através do fenômeno que ele denomina “hibridização cultural”. Embora o autor tome como *locus* de observação a América Latina<sup>12</sup>, acredito ser possível levar suas considerações para os ambientes virtuais, sem barreiras territoriais, que importam de suas vidas cotidianas as práticas, hábitos e as ressignificam.

Estes ambientes possuem, obviamente, suas peculiaridades, idiosincrasias e intrínsecas características. Mesmo sem as fronteiras territoriais e políticas determinadas, como nos países e continentes, o espaço virtual possui um arranjo social singular, normas, regras e, como todo ambiente social, confronto destas. Mesmo longe do ciberespaço, em ambientes presenciais e instituições sociais tradicionais, os elementos digitais fazem-se presentes. Estes elementos, muitas vezes, forjam e potencializam as possibilidades de interação social, conexão e permuta de informação, transformando assim a cultura tradicional em um fenômeno midiático e digital.

Segundo Johnson, “os mundos da tecnologia e da cultura estão colidindo” (2001, p. 8). No entanto, como afirma o autor posteriormente, apesar de algumas pessoas considerarem esta colisão recente, ela é uma das mais antigas relações sociais. Esta relação faz parte das práticas, descobertas, experimentos humanos desde os primeiros pintores de caverna, o inventor da roda, do fogo, da escrita.

Quando James Joyce publicou *Ulisses* em 1922 e revolucionou todas as nossas expectativas quanto ao que os livros devem ser, estava sendo assim tão diferente do próprio Gutenberg? Não se podia ver isso na época, mas Joyce era um técnico altamente qualificado que andou fazendo experiências com uma máquina-livro, levando-a a fazer coisas que nunca fizera. Seus contemporâneos o viram como um artista (ou, muitos, como um pornógrafo), mas do nosso ponto de observação ele poderia perfeitamente ser visto como um programador que escreveu códigos para a plataforma da máquina impressora. Joyce escreveu *software* para um *hardware* originalmente materializado por Gutenberg. Se invertermos o ângulo, a analogia se sustenta igualmente bem: a remodelação da tecnologia do manuscrito das penas e dos escribas operada por Gutenberg foi um ato criativo tão profundo quanto o monólogo final de Molly Bloom em

---

<sup>12</sup> O autor detém seu estudo nos países latino-americanos por conta de acreditar que as relações nesta parte do globo configurem-se de maneira complexa na atualidade, visto que, na América Latina, as tradições culturais convivem com a modernidade ainda latente em crise e origem, segundo o autor.

*Ulisses*. Ambas as inovações resultaram de saltos criativos sensacionais e ambas mudaram nossa maneira de ver o mundo. Gutenberg construiu a máquina que Joyce “envenenou” com uma programação inovadora, e Joyce alardeou como sua uma variação de um tema que, originalmente, fora da autoria do próprio Gutenberg. Ambos foram artistas. Ambos foram engenheiros. Só os 400 anos que os separaram encobriram sua condição partilhada (JOHNSON, 2001, p.8).

Obviamente que, na relação de Johnson (2001, p.8), a questão da velocidade com que a tecnologia evolui é um ponto crucial. Antes do Computador Pessoal, as tecnologias de mídias e meios de comunicação avançavam lentamente, a se ver pelo livro e o jornal, que permaneceram durante séculos sem inovação, ou mesmo, como aborda o autor, o cinema que “deu as cartas durante 30 anos antes de ser rapidamente sucedido pelo rádio, depois pela televisão, depois pelo computador pessoal”.

Atualmente, a internet e os celulares podem ser considerados os aparatos tecnológicos que evoluem com maior rapidez e, junto com eles, as transformações econômicas e sociais, especialmente, diminuindo a lacuna entre tempo e espaço. Assim, segundo o autor, o século XX possibilitou, de forma inédita, compreender as relações entre forma e conteúdo, meio e mensagem, engenharia e arte. Se o século XX foi representado pela eletricidade enquanto elemento que estabeleceu a configuração do desenvolvimento, o século XXI pode ser estampado pela linguagem digital que vem sendo capaz de construir mundos e realidades para além do real ou do presencialmente físico.

Nesta perspectiva, Johnson (2001) aborda esta cultura como *cultura da interface*. Como interface, o autor apresenta o conceito rudimentar do termo: “*Softwares* que dão forma à interação entre usuário e computador [...] atuam como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível para a outra” (2001, p. 17). Esta relação administrada por esta interface é de natureza semântica, pois é composta por significado e expressão. Assim, segundo o autor, não é puramente o computador que constitui a mágica da revolução digital, já que a novidade que enfeitiça não é a capacidade de cálculo numérico, mas a idéia de que “um computador deve também *representar-se a si mesmo* ao usuário, numa linguagem que este compreenda (2001, p. 17)”. Assim, são justamente a natureza simbólica e a capacidade de auto-representação do computador que o tornam interessante.

Johnson (2001) considera relevante tal aspecto cultural na atualidade por ser esta interface o mecanismo que torna o universo caótico e complexo de ‘zeros e uns’ compreensível para os usuários, em uma sociedade que, segundo o autor, está cada vez mais engendrada por eventos que acontecem no ciberespaço; este nos torna visíveis e acessíveis através da interface do computador. Por conta disso, o autor acredita ser este um dos elementos fundamentais da cultura do século XXI: a interface, “a zona entre o meio e mensagem” (JOHNSON, 2001, p. 35).

Para Santaella, algumas teorias culturais são de natureza semiótica, como foi abordado anteriormente, sobretudo “quando explicam a dimensão cultural através dos sistemas simbólicos de uma dada formação social” (1996, p. 27); desta forma, a linguagem tem papel central nesta perspectiva.

Sob este enfoque, a mais importante questão, que se encerra na relação entre cultura e comunicação, está no fato de que, por considerar o funcionamento da cultura como inseparável da comunicação, a semiótica está apta a desempenhar um papel fundamental no estudo dos meios de comunicação ou aquilo que preferimos aqui chamar de mídias. Isto porque a semiótica percebe os processos comunicativos das mídias também como atividade e processos culturais que criam seus próprios sistemas modelares secundários, gerando códigos específicos e signos de estatutos semióticos peculiares, além de produzirem efeitos de percepção, processos de recepção e comportamentos sociais que também lhes são próprios (SANTAELLA, 1996, p. 29).

Entendendo o termo ‘cultura’ como abrangente e possível de ser relacionado a propriedades distintas, Santaella (1996) enumera diversas variantes do que seria a cultura, passando pela cultura universal, nacional, política e, atualmente, o que ela denomina *cultura das mídias*. No que tange a esta categoria, a autora ressalta a impossibilidade de separação do fenômeno da comunicação, haja vista que “mídias são, antes de tudo, veículos de comunicação, do que decorre essa cultura só pode ser estudada levando-se em conta as inextricáveis relações entre cultura e comunicação” (1996, p. 29). No caso específico deste trabalho, cultura e comunicação digital.

Martino (2005) reforça a tese da impossibilidade de pensar o mundo sem perceber o enorme impacto dos meios de comunicação sobre as formas de cultura. Nesta relação, as tecnologias – especialmente as da comunicação e informação – são elementos centrais, que se constituem aparatos tecnológicos, que nascem com o propósito de constituírem-se meios de comunicação e estão presentes como partes integrantes do cotidiano destes sujeitos de forma complementar, e não

singular. As mídias digitais, como internet, celulares etc., que surgem a princípio com esta intenção, estendem suas funções para outras categorias sociais tais como a aprendizagem e a ludicidade.

Os modos de falar, as maneiras de agir, as preferências estéticas, os usos da linguagem e a mídia mostram-se como partes de um todo integrado – nem sempre visível, por conta de sua complexidade – que constitui uma sociedade em transformações dinâmicas, impossíveis de entender em uma perspectiva rígida de classificação cultural (MARTINO, 2005, p.18).

Os mecanismos de comunicação que abrangem oralidade, escrita e informática são compreendidos por Lèvy (1993) como Tecnologias Inteligentes. McLuhan (1996) as define como extensões físicas e cognitivas do ser humano. Desta forma, estas tecnologias instauram mudanças no pensar, nas relações humanas e produzem um novo estilo cognitivo (SILVA, 2006). Considerando assim o imbricamento homem - conhecimento - técnica - tecnologia, podemos inferir que esta relação desemboca, como dito anteriormente, em transformações culturais (haja vista que a cultura é uma produção social humana), estabelecendo novos modos, hábitos, formas e produções humanas. As relações estabelecidas ante este imbricamento incidem em novas práticas, instrumentos e maneiras de vir a ser. Esta tempestade de transformações impacta a vida cotidiana, os costumes, fazeres dos sujeitos agentes deste universo.

Costa (2003) pensa na relação da cultura, comunicação e tecnologia sob o fenômeno que ele denomina de *cultura digital*. Para o autor, uma das principais características da cultura digital é a relação dos sujeitos com os variados ambientes informacionais que os circundam. Costa (2003) trata estes ambientes como interfaces, com base nas definições de Johnson, “pois se colocam entre os usuários e tudo aquilo que eles desejam obter” (2001, p. 13).

Além do aspecto relacional, Costa (2003) aborda outras características. Uma delas é a capacidade que as interfaces possuem de prender a atenção daqueles que as utilizam, principalmente por meio das imagens, ícones que se movimentam, que têm cores e sons, muitas vezes, e/ou da necessidade de comunicar ou buscar informação. Neste ponto, Costa (2003) e Johnson (2001) corroboram mais uma vez. Segundo Johnson (2001), a memória visual humana é mais eficiente e duradoura do que a memória textual, escrita. Para ele, o homem tem mais facilidade de esquecer um nome que um rosto, e de lembrar onde uma citação aparece no texto, no canto

inferior direito de uma página, por exemplo, mesmo que tenha esquecido o que tinha escrito na própria citação.

A convergência é um outro importante elemento da cultura digital. Convergência em relação tanto a aparelhos eletrônicos, quanto às linguagens nas mídias. Ou seja, computadores, telefones, televisão, impressora e até eletrodomésticos têm, e terão cada vez mais, algumas de suas funcionalidades conectadas através de internet, principalmente, mas já também com a tecnologia *Bluetooth*<sup>13</sup>. A comunicação, em todos os aspectos, ou seja, a que se dará entre indivíduos, bem como a que envolve estes e uma variedade de serviços disponíveis entre os dispositivos, para Costa (2003), continua sendo a principal razão de estímulo para essas interligações. “É exatamente essa possibilidade de interagirmos de um modo sempre denso, e durante um período de tempo cada vez maior, com todos os dispositivos a nossa volta o que impulsionará a interconexão generalizada” (COSTA, 2003, p. 17).

Contudo, o maior alarde quando se trata de cultura digital, ou das mídias ou mesmo da interface, é a promessa da interatividade. Segundo Costa (2003), a potencialidade interativa oferecida pelas interfaces digitais aguçou o envolvimento dos sujeitos com as tecnologias digitais da informação e comunicação. “Ser digital é interativo” (*idem*, p. 17). No entanto, é importante delinear o que se entende por interatividade e qual sua função na cultura digital.

Ocorre que essa passagem, de “digital” a “interativo”, acabou deixando de valer apenas para as fronteiras restritas dos aparelhos ou redes digitais e passou a ter significação dentro de um contexto mais amplo. Se “interativo” era, inicialmente, uma espécie de atributo de todo dispositivo ou rede digital, ou apenas uma propriedade das interfaces, como alguns defendem, hoje essa noção parece alcançar terrenos tão distintos quanto o das mídias tradicionais, o das máquinas inteligentes e os das comunidades virtuais. É certo que a construção de interfaces digitais ou ambientes de navegação, a manipulação de dados, a filtragem de informações, tudo isso alimentou e ainda alimenta a idéia de interatividade desde o surgimento da computação. No entanto, com a incessante inovação e disseminação vem exercendo sobre os meios tradicionais de comunicação, a função de interatividade passou a ser demandada por outras esferas (COSTA, 2003, p. 17-18).

---

<sup>13</sup> A tecnologia *Bluetooth* surgiu em 1994 e consiste em um padrão de comunicação por rádio, de baixo consumo elétrico e curto alcance, permite a comunicação sem fio entre diversos dispositivos, conectando-os também à internet.

Na tentativa de fazer predições, muito autores argumentam sobre o conceito do que seria esta interatividade tão alarmada na sociedade atual; alguns<sup>14</sup>, além disto, procuram diferenciar interação de interatividade. No entanto, Primo (2007) chama a atenção para estes posicionamentos, que, em sua percepção, são equivocados. Para o autor, tanto um clicar em ícone na interface, bem como comentários em *blogs* são interações. Estas interações, logo, devem ser distinguidas qualitativamente. “Interação não é o mesmo que interação social” (PRIMO, 2007, p. 13), por exemplo. Assim, quando no processo de informação e comunicação existe algum tipo de aparato técnico ou de intervenção que intermedeia os locutores, pode-se dizer que há uma comunicação mediada.

Ao longo da história, o ser humano utiliza ferramentas que colaboram e potencializam o processo de produção, envio, troca e recepção de informação. A tecnologia é parte da comunicação humana, assim como da maioria das atividades desenvolvidas e criadas pela humanidade ao longo do seu desenvolvimento. Portanto, o que interessa aqui é justamente a comunicação mediada pelo computador e as interações que acontecem por meio deste, sobretudo, em espaços da rede mundial de computadores.

Para dar conta do que seria tal interação, trago para esta explanação um estudo de Primo (2000) a respeito de interação, que, para o autor, seria “ação entre” e comunicação “ação compartilhada”. Neste trabalho, apropriar-me-ei desta perspectiva – de perceber o que acontece entre os interagentes – ou seja, entre os participantes da interação. Para tanto, o autor propõe dois tipos de interação: mútua e reativa. Segundo o autor supracitado, a interação reativa é uma condição de estímulo-resposta, não existindo lugar para a criação e a transformação dos submersos no processo. Na interação mútua há negociação, permuta e transformação dos atores envolvidos, haja vista que estes participam ativamente da construção das trocas comunicativas.

Desta forma, a última característica trazida por Costa (2003) para ilustrar a cultura digital pode ser pensada além do apertar botões ou realizar escolhas reativas. A interatividade seria, assim, a atividade da interação e esta deve ser pensada de forma qualitativa, ou seja, como e por que ela acontece.

---

<sup>14</sup>Como exemplo: Heloisa Collins e Denise Braga. *In*: <[http://www.pucsp.br/~hcollins/publicacoes/interacao\\_interatividade.htm](http://www.pucsp.br/~hcollins/publicacoes/interacao_interatividade.htm)> e Araci Catapan e Francisco Pereira *in*: <<http://www.abed.org.br/publique>> Acesso em:

A análise e a abordagem das ações dos interagentes em comunicação mediada por computador e as implicações destas na estrutura da cultura atual – a digital – serão discutidas no próximo capítulo. No entanto, é importante, neste momento, caracterizar qual concepção de sujeito utilizo no presente trabalho. Não ainda no intuito de apresentar os sujeitos da pesquisa, os interagentes do *social networking*, mas de refletir acerca da conceituação científica a despeito deste sujeito interator, visto que as interações que realiza estão intimamente relacionadas à natureza de suas características como sujeito.

## 2.4 O SUJEITO SOCIOCULTURAL NA CONTEMPORANEIDADE

Ao abordar a comunicação enquanto processo cultural, a cultura como fenômeno ligado diretamente à comunicação, a tecnologia como produção cultural, muitas vezes comunicativa e, portanto, defender a total simbiose destas categorias, enfatizo o homem na condição de elo produtor e construtor desta aliança. Sobretudo, ao evidenciar o caráter social destes fenômenos, visto que tanto a cultura, como a comunicação e a tecnologia são produções humanas. Assim, interessam-me aqui os impactos que a cultura, especialmente aquela tratada anteriormente, permeada de elementos telemáticos, midiáticos – a digital, exerce na vida cotidiana, nas maneiras de vir a ser de sujeitos que, neste estudo, serão compreendidos como sujeitos sociais.

Mesmo que a idéia central do trabalho seja a de perceber e analisar as interações dos sujeitos, e não os sujeitos em si, é importante destacar de que lugar pretendo falar quando abordo o homem nesta pesquisa. Principalmente, por ser este o responsável pelo caráter das interações, ou seja, o interlocutor, o produtor, o membro da rede de pessoas e de criações. Deste modo, é importante delinear qual a natureza do sujeito aqui abordado e sob qual perspectiva ele é pensado.

Neste trabalho, não caberá uma discussão aprofundada do conceito de sujeito, mesmo porque esse esmiuçar de definições já foi feito por diversos autores (Erikson, 1976; Foucault, 2006; Freud, 2006; Hall, 2005; Marx, 2000; Morin, 2003; Vigotski, 2002). A incumbência maior é de, no meio de tantas noções, eleger sobre a qual esta pesquisa debruçar-se-á. Nesta seleção, embora outros autores possam trazer contribuições posteriores importantes à pesquisa, contarei com a colaboração

de Erikson (1976), Vigotski (2002) e Hall (2005) por serem os autores que oferecem melhor aporte ao termo neste trabalho em específico.

Erikson (1976) compreende o sujeito como ser social, em uma abordagem psicossocial<sup>15</sup>. Embora seus estudos se situem na área da psicanálise, o autor desvia e amplia seus pensamentos em relação ao maior expoente da área: Freud. Na teoria psicossocial de Erikson (1976), saem os fatores sexuais e entram as relações sociais como elementos importantes na construção da identidade do homem. Um outro ponto importante é no que tange aos estágios de desenvolvimento. Enquanto Freud (2006) acredita que as ações da vida adulta estão indiscutivelmente relacionadas à infância, por ser este um período onde ocorre a construção da identidade de forma mais contundente e constantemente durante toda a fase, Erikson (1976) amplia os estágios psicossociais para além da infância, pois acredita que o que é construído na infância é passível de transformação, e não uma construção fixa. Segundo o autor, em cada fase da vida o sujeito desenvolve-se não só a partir das exigências internas de seu ego, mas também das exigências do ambiente social em que vive, sendo, conseqüentemente, fundamental a análise da cultura e da sociedade em que está inserido esse sujeito.

Ao trazer a necessidade de se ponderar o contexto histórico e cultural, valendo-se destas informações como instrumento de análise, Erikson (1976) oferece-nos referências da constituição de uma identidade que, segundo ele, é forjada e conservada pela sociedade, através do que denomina de *ego grupal*. Assim, a cultura fundamenta o desenvolvimento do ego e fornece um conjunto de diretrizes que lhe permite estabelecer sua identidade durante o processo de desenvolvimento do sujeito. Portanto, segundo as idéias do autor, o sujeito constrói sua identidade através de estruturas culturais como amigos, comunidade, família, escola e de mecanismos sociais como a linguagem, que é forjada também com o sentido de codificar, organizar o convívio social. Ou seja, há uma permuta do “todo social” para cada indivíduo do grupo durante toda a sua vida, o que consiste em uma identidade grupal, que é dele como sujeito, mas que é também do grupo. Nesta perspectiva, propõe a integração entre o social e o individual quando da reflexão da subjetividade humana.

---

<sup>15</sup> A perspectiva de Erikson diferencia da psicanálise, à medida que as exigências da psicanálise estão relacionadas ao ID, e não ao EGO.

Nesta perspectiva, tanto Erikson (1976) como Vigotski (2002) desenham a concepção de sujeito sob uma perspectiva sociológica. A noção sociológica, segundo Hall (2005), consiste na formação do sujeito a partir da relação com outras pessoas que realizam a mediação “de valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos”. Assim, o sujeito é constituído na interação entre o *eu* e a sociedade.

Assim como Erikson (1976), Vigotski (2002) pensa a construção do sujeito por uma vertente sociocultural. Para ele, o sujeito constrói conhecimentos e se constitui a partir das relações sociais. É na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que saberes, papéis e funções sociais são internalizados, possibilitando a formação de conhecimentos e da própria consciência de sujeito. É, portanto, um processo que perpassa pelo plano social – relações interpessoais – e plano individual interno – relações intrapessoais. “A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2005, p. 11).

Hall (2005) trata do sujeito pós-moderno por acreditar que tanto o sujeito quanto as estruturas culturais estão em transformação. Para o autor, o sujeito

está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2005, p. 12).

Assim, segundo o autor, é este processo que cria o sujeito pós-moderno, pois este não teria uma identidade inflexível ou permanente, mas sim uma identidade modificada pelas maneiras pelas quais os sujeitos são representados nos sistemas culturais que os circundam, definidas historicamente, e não biologicamente. Hall (2005) diz ainda que cada sujeito convive com identidades conflitantes que estão sendo continuamente deslocadas.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 13).

A idéia pós-moderna de Hall (2005) a respeito do sujeito múltiplo pode ser relacionada à lenda de Arlequim, contada por Michel Serres<sup>16</sup> (1993). Arlequim era um imperador da Lua que, depois de uma volta de fiscalização às terras lunares, concede uma entrevista coletiva vestido com uma roupa produzida a partir de vários retalhos de tecidos. O público, assim, o interroga sobre as impressões que teve e tudo que viu em solo lunar. Ele responde que “em toda parte tudo é como aqui”. As pessoas que ouviam Arlequim ficam decepcionadas. De repente, alguém lhe faz a seguinte pergunta: "Hei, você aí, que diz que toda parte é como aqui, quer que a gente acredite também que sua capa é feita de uma mesma peça, tanto na frente como na traseira?"

Arlequim começa a despir-se, pois imagina que esta é a única saída para safar-se da armadilha que a pergunta lhe colocara. No entanto, Arlequim não está vestindo uma única capa, logo que tira a primeira, aparece uma outra e, assim, segue despindo-se de envoltórios multicoloridos, cebola, alcachofra, Arlequim nunca acaba de se desfolhar ou de escamar suas capas cambiantes, e o público não pára mais de rir. De repente, silêncio no público: a última capa do rei acaba de cair, e o rei se apresenta completamente tatuado, o imperador da lua exhibe uma pele multicolor, muito mais cor do que pele. Quando cai o último véu, o segredo se liberta, tão complicado como o conjunto de barreiras que o protegiam. Até mesmo a pele de Arlequim desmente a unidade pretendida por suas palavras. Também ela é um casaco de arlequim. Arlequim não é imperador, nem mesmo derrisório. Arlequim só é Arlequim, múltiplo e diverso, ondulante e plural, quando se veste e se desveste: nomeado, condecorado porque se protege, se defende e se esconde, múltipla e indefinidamente. Brutalmente, os espectadores, juntos, acabem de esclarecer todo o mistério [...]. Eis Arlequim, mestiçado, mestiço, híbrido, multicolorido... quando todos já estavam virando as costas, alguém lançou um súbito apelo e o público se voltou para o palco, dramaticamente iluminado: - Pierrô, Pierrô! Gritam os espectadores. No lugar exato do imperador da lua erguia-se uma massa ofuscante, mais clara que pálida, mais transparente que diáfana. Quando a cortina se fechou, a referência a Pierrô ainda era ouvida. Mas uma pergunta era ainda feita: como as mil cores do casaco podem se dissolver numa soma branca? E os doutos respondiam: - Assim como o corpo assimila e retém as diversas diferenças vividas durante as viagens e volta para casa mestiçado de novos gestos e de novos costumes, fundidas as suas atitudes e funções a ponto de fazê-lo acreditar que nada mudou para ele, também o milagre laico da tolerância, da neutralidade indulgente, acolhe, na paz, todas as aprendizagens, para delas fazer brotar a liberdade de invenção e, portanto, de pensamento (SERRES, 1993, p. 3-6).

É assim o sujeito para Hall (2005): múltiplo, incerto. O sujeito é híbrido de culturas, de experiências, de desejos que se transformam ao longo da vida. Ainda

---

<sup>16</sup> Esta fábula foi contada também por João Batista Martins no artigo “A noção de identidade e o olhar multirreferencial: colocando algumas questões para a educação!” Publicado na revista PSI – Revista de Psicologia Social Institucional da Universidade estadual de Londrina em novembro de 1999. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/jb.htm>>. No entanto, ela encontra-se no livro “Filosofia Mestiça”, de 1993, de Michel Serres.

assim, acredito que não deixa de ser social à medida que suas multiplicidades, incertezas e transformações só são possíveis por ser este sujeito parte do mundo, do universo sociocultural. Partindo deste princípio, o sujeito social é aqui pensado à luz da cultura digital, tendo como momento sócio-histórico a atual sociedade, que aqui é abordada como sociedade contemporânea, por acreditar que encontramos-nos em um período de incertezas. Portanto, é este momento de transição, conflito e liquidez que alguns autores denominam de pós-modernidade (LYOTARD, 2006; HALL, 2005; HARVEY, 2007) e outros, de contemporaneidade ou modernidade líquida (GIDDENS, 1991; BAUMAN, 2001), que necessita ser pensada e percebida de que forma é tecida.

Segundo Hall (2005), o sujeito da pós-modernidade tem sua identidade fragmentada em virtude dos deslocamentos do pensamento e da ciência, no que ele chama de modernidade tardia, que corresponde à segunda metade do século XX. Para o autor, cinco grandes fatores da teoria social e das ciências humanas colaboraram para o descentramento do sujeito: o pensamento marxista; a descoberta do inconsciente por Freud; o estruturalismo lingüístico de Saussure; os trabalhos de Michel Foucault em relação ao sujeito e às relações de poder e o impacto do feminismo. Estes movimentos e teorias causaram o deslocamento da identidade do sujeito, tornando-a aberta, inacabada, conflitante e fragmentada, constituindo o sujeito pós-moderno. Este sujeito, portanto, não era capaz de construir uma identidade rígida e inflexível, visto que o mundo e a sociedade em que estava inserido eram também múltiplos.

Na perspectiva de discutir o tempo e espaço que constituem o sujeito social, pode-se pensar em discursos de alguns autores, tais como Bauman (2001), Berman (2005), Lyotard (2006), Harvey (2007) e Giddens (1991), que analisam o mundo que estamos vivendo hoje à luz do projeto da modernidade. Bauman (2001), por exemplo, trata da liquidez da modernidade por acreditar que está mais fluída e dinâmica, propensa a mudanças e alterações, ou seja, uma oposição à solidez da modernidade. A mesma solidez presente na frase de Marx no Manifesto Comunista de 1874 e apropriada por Berman (2005) para discutir a solidez da modernidade enquanto projeto que se encontrava em transformação.

Para Berman (2005), a condição pós-moderna é fictícia, pois, segundo ele, os defensores da pós-modernidade a colocam como algo que não há mais para onde continuar. Colocando Marx entre Goethe e Baudrillard, e ressaltando sua importância

tanto quanto a de Nietzsche, o autor coloca as duas vozes da segunda fase moderna como esperançosas na existência de um novo tipo de homem – “o homem de amanhã, que, se colocando em oposição ao seu hoje, terá coragem e imaginação para criar novos valores de que necessitam para abrir os caminhos” (2005, p.25). Seria, assim, o século XX a época em que mais houve progressão nas áreas culturais e científicas e, por isso, “o século XX talvez seja o período mais brilhante e criativo da história da humanidade” (p. 32).

Indo na contramão de Berman (2005), Lyotard (2006, p. 8) defende a condição pós-moderna da humanidade, ousando dizer que “o cenário pós-moderno é essencialmente cibernético, informático e informacional” e que este investe fortemente na concepção do saber científico. Para Lyotard, aquilo que é chamado de pós-moderno é “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (2006, p. 15). Desta forma, surge uma coletividade que se fundamenta menos na antropologia de Newton e “mais numa pragmática de linguagem”: (LYOTARD, 2006, p. 16).

Descobriu-se que a fonte de todas as fontes chama-se informação e que a ciência – assim como qualquer modalidade do conhecimento – nada mais é do que um certo modo de organizar, estocar e distribuir certas informações. Longe, portanto, de continuar tratando a ciência como fundada na “vida do espírito” ou na “vida divina”; o cenário pós-moderno começa a vê-la como um conjunto de mensagens possível de ser traduzido em “quantidade (*bits*) de informação” (LYOTARD, 2006, p. 9).

O que Lyotard (2006) faz é discutir o estatuto do saber perante as transformações sociais. O saber altera o seu estatuto simultaneamente à entrada das sociedades na era pós-industrial e as culturas na pós-modernidade. Assim, o advir destas informações tecnológicas sobre o saber deve ser considerável, pois, para ele, regularizando e implantando os aparelhos, sobretudo os cibernéticos, alteram-se as operações de aquisição, classificação e exploração dos conhecimentos.

É razoável pensar que a multiplicação de máquinas informacionais afeta e afetará a circulação dos conhecimentos, do mesmo modo que o desenvolvimento dos meios de circulação dos homens (transportes), dos sons e, em seguida, das imagens (*media*) o fez (LYOTARD, 2006, p.21).

Giddens (1991), com sua teoria dinâmica, histórica e dialética, centra-se no conceito de “Desencaixe do espaço-tempo”. O autor debruça-se sobre este conceito para explicar tanto o movimento histórico de sociedades tradicionais e modernas, bem como o papel exercido pela globalização na aceleração do movimento iniciado com o processo de modernização.

Afirma ainda que a modernização e a modernidade são fundamentadas em um processo, segundo o qual existe uma idéia fixa e estreita de “lugar” e “espaço” em um conceito de “tempo universal”. A contemporaneidade, por sua vez, está relacionada ao processo de desencaixe dos sistemas sociais. Giddens (1991) esclarece que, ao tratar de desencaixe, ele refere-se ao “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (idem, p. 29). Esta percepção de desencaixe tempo-espaço é o que faz refletir a respeito da “quebra das barreiras de tempo-espaço” que vêm aliadas aos avanços das TIC.

O conceito de desencaixe é o que melhor se aplica à sociedade contemporânea, principalmente quando pensamos nas tecnologias da informação e comunicação como promotoras da criação de espaços virtuais, relacionamentos e interações à distância, comunicações síncronas de sujeitos em espaços distintos do globo, com fusos horários diferentes e permanências territoriais geográficas distintas.

O autor aborda ainda dois mecanismos de desencaixe inerentes ao desenvolvimento das instituições sociais modernas que provocaram conseqüências à sociedade contemporânea: a criação de fichas simbólicas e o estabelecimento de sistemas peritos. O primeiro é conceituado como elementos de permuta, influências que podem ser circuladas, sem serem pensadas as características específicas dos sujeitos ou grupos que lidam com eles em qualquer conjuntura particular. O segundo, como sistema de grande qualidade técnica ou capacidade profissional que aparelha grandes áreas dos ambientes material e social em que está inserida a sociedade hoje.

Para Giddens (1991), o dinheiro é a principal ficha simbólica de mecanismo de desencaixe, e os sistemas peritos surgem como conseqüência das revoluções científicas e o aumento em conhecimento técnico. Para além do que o autor discorre, acredito ser necessário pensar em outros mecanismos de desencaixe na

contemporaneidade: a internet como ficha simbólica e as comunidades virtuais, como sistemas peritos.

A internet está para comunicação contemporânea, assim como o dinheiro está para as atividades econômicas modernas e a escrita para as sociedades primitivas<sup>17</sup>. Ambos são fundamentais mecanismos de desencaixe social, visto que são meios de conectar tempo-espaco agregando instantaneidade e adiamento, presença e ausência. Os sistemas peritos de Giddens (1991), por sua vez, podem ser arrolados ao banco de dados e relações presentes na rede, as comunidades virtuais, os repositórios de dados, os espaços de trocas comunicacionais. Estas tecnologias digitais proporcionam abertura não apenas a todo tipo de informação, mas também permitem a abertura das barreiras do entretenimento, da aprendizagem e da criatividade, dentre outros e, sobretudo, potencializam as relações sociais, ainda que virtualmente.

Estas tecnologias digitais e telemáticas são – segundo Costa (2003) – responsáveis pelo estabelecimento de novas lógicas no âmbito do trabalho, com sua rotina balizada cada vez mais pela presença forte e constante de computadores, internet e celulares; na esfera da educação, visto que muitas instituições, professores e pesquisadores têm apostado na educação a distância e na internet como mecanismo tecnológico importante nas transformações do ensino, mesmo o presencial; na área do entretenimento, com a possibilidade da TV interativa, consoles de *videogames* cada vez mais inovadores<sup>18</sup>, telas de cinema com melhores definições e uma série de aparelhos portáteis ou não que facilitam a comunicação e transformam o cotidiano de milhares de pessoas em todo o mundo. “Tais mudanças nos hábitos dos indivíduos não apenas afetam suas vidas num contexto estritamente tecnológico, mas também alcançam as zonas mais amplas de uma autêntica cultura digital” (COSTA, 2003, p. 9).

Tanto a comunicação *on-line*, quanto a efetivação de relações virtuais, os instrumentos do universo do trabalho, da educação, do entretenimento são permeados por novos códigos, signos e linguagens, hibridizando ainda mais este sistema semiótico. Desta forma, o sujeito deste processo, ou seja, o homem contemporâneo, sofre transformações tanto no que tange ao saber e às

---

<sup>17</sup> Kerckhove (1997) afirma que a invenção da escrita está diretamente relacionada com o surgimento do dinheiro e ambas as invenções foram determinantes à cultura humana por mais de dois milênios.

<sup>18</sup> Tomemos como exemplo o lançamento da Nintendo, o Wii. O console deste *videogame* possui um *joystick* sem fio, em formato de controle remoto, sensível ao movimento dos jogadores.

possibilidades de aprender, como no que se relaciona às suas interações e criação de laços sociais.

A constituição de laços sociais é um ponto importante na pesquisa e será abordada mais a seguir, contudo, é fundamental neste momento compreender quem é o sujeito social contemporâneo imerso em ambientes digitais.

#### **2.4.1 Os nativos e imigrantes da Era Digital**

Imaginemos a seguinte situação: um jovem de, aproximadamente, 17 anos, em uma tarde corriqueira, fala ao telefone com um colega da escola sobre uma pesquisa a ser entregue no dia seguinte à professora de história. Além dessa ação, este jovem tecla no *MSN*, vê no *Youtube* o mais novo vídeo com cenas de um acidente aéreo, ouve música no *mp4*, olha seus *scraps* no *Orkut* e suas mensagens no *e-mail* pessoal, joga um *Quiz* pelo celular, além de, obviamente, buscar no *Google* informações para a tal pesquisa da professora de história. A mãe comenta com o pai que não entende como pode um indivíduo fazer tantas coisas ao mesmo tempo, sabendo estar ele fazendo coisas diferentes e ficar atento a cada uma delas.

Esta situação que, neste caso, é fictícia, poderia ser real. Os pais deste garoto, que pode ser nordestino, sulista, estudar em escola pública ou privada, questionam os elementos do cotidiano deste jovem, às vezes sem entender muito, e outras, comparando com a adolescência deles mesmos, quando não havia tanta tecnologia digital. Mas o que é mesmo este turbilhão de informações, aparelhos tecnológicos e ambientes virtuais? Que 'onda' é essa na qual cada vez um número maior de pessoas (de todas as idades, mas na maioria adolescentes) surfa?

Passada a *Galáxia de Gutenberg* – descrita por McLuhan (1977) como regida pela cultura manuscrita, da página impressa, da cultura tipográfica na Antigüidade e Idade Média –, a sociedade moderna entrou na *Era Industrial* – conduzida pela industrialização, fim da sociedade colonial, mecanização de produção de bens, aumento do volume de produção e consumo de bens industrializados. Atualmente, a sociedade pós-industrial está imersa na chamada *Galáxia da internet*, *Era da Informação*, *Sociedade em Rede* (CASTELLS, 2003). As TIC – especialmente a Internet – representam um elemento importante e fundamental na atualidade, transformando-a e sendo transformadas, assim como foram outras tecnologias em outras eras.

A Internet é o tecido de nossas vidas. Se a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial, em nossa época a Internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto ao motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir força da informação por todo o domínio da atividade humana (CASTELLS, 2003, p.7).

A produção e o consumo destas tecnologias, desde a Era Industrial, transformaram significativamente aspectos históricos da sociedade: economia, cultura, política, comunicação e, principalmente, os processos sociais. Na Era Digital, estas modificações parecem ser mais instantâneas, levando em consideração a dinâmica e a velocidade com que as situações ocorrem e as novidades surgem. São os jovens de uma era os responsáveis imediatos por ingerir e absorver as novidades, mas também criá-las.

Feixa (2000) utiliza-se da metáfora do relógio para interpretar os mecanismos utilizados na passagem do tempo em diferentes momentos e lugares e compreender a juventude de uma determinada época. Para tal analogia, o autor utiliza três relógios: o de areia, o analógico e o digital. Serve-se do progresso e desenvolvimento histórico dos tipos de relógio para esboçar a evolução do arrolamento entre juventude e consumo cultural.

Nesta perspectiva, as culturas *postfigurativas*, como o relógio de areia, prevaleceria uma visão circular do ciclo vital, segundo a qual cada geração reproduziria os conteúdos culturais da anterior; nas culturas *configurativas*, como o relógio analógico, prevaleceria uma visão linear, segundo a qual cada geração instauraria um novo tipo de conteúdo cultural; as culturas *prefigurativas*, finalmente, como o relógio digital, instaurariam uma visão virtual das relações entre gerações, segundo a qual se inverterm as conexões entre as idades e entrariam em colapso os rígidos esquemas de separação biográfica. Se o relógio simboliza em cada caso a medida do tempo biográfico, podemos considerar os graus de idade como uma metáfora de mudança social. Quer dizer: as formas por meio das quais cada sociedade concebe as fronteiras e as passagens entre as diferentes idades são um indício para refletir sobre as transformações de suas formas de vida e valores básicos (FEIXA, 2006, p. 78)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Tradução da autora para: *Desde esta perspectiva, en las culturas postfigurativas, como en el reloj de arena, prevalecería una visión circular del ciclo vital, según la cual cada generación reproduciría los contenidos culturales de la anterior; en las culturas configurativas, como en el reloj analógico, prevalecería una visión lineal, según la cual cada generación instauraría un nuevo tipo de contenidos culturales; las culturas prefigurativas, finalmente, como el reloj digital, instaurarían una visión virtual de las relaciones generacionales, según la cual se invertirían las conexiones entre las edades y se colapsarían los rígidos esquemas de separación biográfica. Si el reloj simboliza en cada caso la medida del tiempo biográfico, podemos considerar a los grados de edad como una metáfora del cambio social. Es decir: las formas mediante las cuales cada sociedad conceptualiza las fronteras y los pasos entre las distintas edades son un indicio para reflexionar sobre las transformaciones de sus formas de vida y valores básicos.*

Assim, tal como o relógio digital – segundo Feixa (2006), símbolo da civilização pós-industrial, baseada em uma concepção de tempo que pode ser classificada como virtual – os sujeitos da Era Digital criam relações virtuais e passam a ensinar aos pais, aos professores, aos mais velhos, no lugar de apenas aprender. Invertem-se os papéis, os jovens ensinam aos adultos. “[...] idades se convertem em referências simbólicas em mudança, e sujeitos, a constantes retroalimentações” (FEIXA, 2000, p. 83).

Assim, os nascidos em meados da década de 80 e, portanto, naturais da Era Digital, surgiram submersos em um mar de informações (MARTINO, 2005), interagindo, no cotidiano, inicialmente com controles remotos, *joysticks* e, posteriormente, com teclados, *mouses*, computadores, *mp4*, celulares e mais uma centena de tecnologias digitais.

Compreendo, deste modo, as ações do jovem de dezessete anos, citado no início desta explanação, não como ações estanques, individuais e apenas caóticas, mas sim como aspectos culturais do momento histórico-sociocultural em que está inserido. Este e mais uma série de jovens de idade parecida são nativos desta Era Digital, são filhos desta galáxia. A ação desta geração, denominada por Rushkoff (1999) de *Screenagers* (geração da tela), não pode ser outra que não mergulhar neste mar e pegar esta onda.

Os estudantes de hoje representam a primeira geração a crescer com esta nova tecnologia. Gastam a vida inteira utilizando computadores, *videogames*, música digital, câmaras de vídeo, telefones celulares, bem como todos os outros brinquedos e ferramentas da Era Digital. Hoje, a média dos estudantes da educação básica gasta menos de 5.000 horas de suas vidas lendo, e mais de 10.000 horas jogando *videogames* (para não mencionar 20.000 horas assistindo à TV). Computadores *games*, *e-mail*, internet, telefones celulares e mensagens instantâneas são parte integrante das suas vidas (PRENSKY, 2001, p. 1)<sup>20</sup>.

Estes nativos digitais cresceram em meio à televisão, começaram a teclar e digitar na década de 80. Jogaram Atari, Pense Bem e SuperNintendo<sup>21</sup>. No entanto, há ainda aqueles que nasceram antes do surgimento destes aparatos tecnológicos e

<sup>20</sup> Tradução da autora para: *Today's students – Through college – represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. Today's average college grads have spent less than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives.*

<sup>21</sup> Jogos da década de 80.

migraram para o mundo digital. É o que aqui denomino de imigrante digital ou ainda estrangeiro digital (PRENSKY, 2001).

Como devemos chamar estes "novos" alunos de hoje? Alguns referem-se a eles como a N-[para Net]-gen ou D-[para digital]-gen. Mas a mais útil designação que tenho encontrado para eles é nativos digitais. Nossos alunos são hoje todos "falantes nativos" da linguagem digital de computadores, a Internet e os jogos vídeo. Então o que se faz com o restante? Aqueles de nós que não nasceram no mundo digital, mas que, em algum momento mais tarde da vida, tornam-se fascinados e adotam muitos ou a maioria dos aspectos das novas tecnologias? São, e sempre serão, em comparação com eles, imigrantes digitais (PRENSKY, 2001, p. 2)<sup>22</sup>.

Filhos de uma cultura midiática e de simulações, estes sujeitos consomem seus elementos, seus produtos, mas não o fazem de maneira unilateral, mesmo porque eles também os produzem, os recriam, os manipulam. Estes jovens, a chamada *geração @* (FEIXA, 2006), *screenagers* (RUSHKOFF, 1999) e *nativos digitais* (PRENSKY, 2001) são mais que consumidores das tecnologias digitais e informações em rede, eles as alimentam, enviam-lhes conteúdos, recriam.

Uma outra característica importante é a capacidade de realizar várias coisas ao mesmo tempo, multitarefas, como o jovem exemplificado neste texto. Ações como falar ao celular, teclar no computador (em diferentes ambientes) e ouvir música fazem parte do cotidiano da juventude atual, mas o interessante é que, na maioria das vezes, estas ações são realizadas conjuntamente. O que, para uns, pode parecer uma confusão, é algo normal, cotidiano e totalmente ordenado dentro desta lógica singular.

Quanto a esta aparente desordem, existem autores, a exemplo de Rushkoff (1999), que legitimam a definição destes sujeitos enquanto realmente "filhos do caos". No entanto, este caos aqui definido é oriundo das teorias de sistemas não-lineares e dos processos biológicos de auto-organização (CAPRA, 2006). Duas das características da auto-organização biológica podem ser transportadas para as

---

<sup>22</sup> Tradução da autora para: *What should we call these "new" students of today? Some refer to them as the N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is **Digital Natives**. Our students today are all "native speakers" of the digital language of computers, video games and the Internet.*

*So what does that make the rest of us? Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, **Digital Immigrants**.*

análises sociais: a emergência espontânea de novas estruturas e de novas formas de comportamento e a interconectividade não-linear. Apesar de os estudos de Capra (2006) não estarem especificamente relacionados a jovens, muito menos às multitarefas midiáticas que estes realizam, é importante pensarmos *autopoeticamente* estas estruturas. Segundo Capra (2006), a ordem sempre se torna caos ao mesmo tempo em que também emerge das estruturas caóticas. Esta capacidade de autocriação (*autopoiese*), segundo o autor, está presente nos sistemas vivos biologicamente, bem como, a meu ver, nas relações sociais, especialmente desta nova geração.

Através destas criações, produções, interações que os homens e, obviamente, os jovens constituem-se na condição de seres sociais, à medida que se comunicam, relacionam-se e estabelecem trocas com outros semelhantes. Por conta disto, é que se agrupam, formando comunidades, redes, sociedades. Neste sentido, a humanidade tem sido conceituada, definida e percebida historicamente pela maneira como ela se representa. Os elementos que constituem estas representações sociais são que as estruturam e vice-versa.

### 3 O MUNDO EM REDE: INTERAÇÕES SOCIAIS

Desde o princípio da humanidade<sup>23</sup> que os homens organizam-se em pequenos e grandes grupos, os quais estabelecem signos, criam tecnologias, formam vínculos afetivos, desenvolvem economia e constroem os mais diversificados tipos de comunicação, aprendizagem e produção de conhecimento. Entre os jovens, esta necessidade parece ser ainda mais premente, haja vista que a constituição desses grupos (ora denominados galeras, ora tribos) representa uma significativa estratégia de constituição sociocultural, bem como de inclusão e estabelecimento de vínculos.

Neste momento do trabalho é importante perceber que tipos de grupos são estes forjados na sociedade contemporânea em um espaço específico, o ciberespaço. Desta forma, busco aqui delinear esta estrutura no ambiente virtual e como podem ser percebidos os atores e suas relações nas redes sociais que podem ser constituídas em *softwares* sociais na internet.

#### 3.1 OS AGREGADOS SOCIAIS

As palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra 'comunidade' é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que 'comunidade' signifique, é bom 'ter uma comunidade', estar numa comunidade<sup>24</sup> (BAUMAN, 2003, p. 7).

---

<sup>23</sup> Humanidade aqui tratada a partir da evolução do homem, sobretudo o *Homo Habilis*, pois a partir do momento que este utiliza os primeiros instrumentos de lasca de pedra inicia um novo processo transformação ao processo de evolução humana. Para Burke & Ornstein (1998) *Habilis* mudou o percurso da história, multiplicando instrumentos e técnicas, locomovendo-se para regiões distantes, sobrevivendo nos diferentes ambientes naturais e, especialmente, constituindo grupos de semelhantes o que permitiu a partir da interação com seus pares, um aprimoramento das técnicas.

<sup>24</sup> A discussão a respeito do conceito de comunidade aparece no texto para fundamentar teoricamente as categorias de nascidas a partir da pesquisa de campo. Como é o *Orkut* o espaço empírico desta pesquisa e suas comunidades são alvo de alta receptividade pelos usuários, mas também de críticas, sobretudo quanto a sua denominação e conceituação – como será visto mais

O homem, como dito no início deste capítulo, é um animal coletivo, que se reúne em grupo<sup>25</sup> desde os primórdios da civilização para realizar as mais diversas atividades, como procriar e proteger-se. Assim, dos níveis mais elementares das relações sociais até as macro-estruturas, configurar a sociabilidade sempre foi atividade árdua.

Mesmo na sociologia, arena privilegiada para esta discussão, as perspectivas vez ou outra entram em conflito. Um dos primeiros teóricos a abarcar esta discussão foi Ferdinand Tönnies. Segundo Brancaleone (2006), Tönnies utilizava o termo ‘vontade’ quando se referia ao processo constante de interação humana. Vontades biológicas e instintivas, como alimentar-se, proteger-se e reproduzir-se.

Tönnies comunga da noção aristotélica do homem como animal gregário, de modo que as ações oriundas das vontades e suas forças, quando no sentido de conservação (e podem sê-lo em outro, no de destruição) formariam uma *união*. Esta, quando dirigida predominantemente pela vontade natural seria então caracterizada como *comunidade* (*gemeinschaft*) (BRANCALEONE, 2006, p, 3).

Tönnies, bem como outros autores clássicos, segundo Recuero (2001), buscava conceituar comunidade fazendo oposição ao conceito de sociedade.

Para Tönnies, *Gemeinschaft* (comunidade) representava o passado, a aldeia, a família, o calor. Tinha motivação afetiva, era orgânica, lidava com relações locais e com interação. As normas e o controle davam-se através da união, do hábito, do costume e da religião. Seu círculo abrangia família, aldeia e cidade. Já *Gesellschaft* (sociedade) era a frieza, o egoísmo, fruto da calculista modernidade. Sua motivação era objetiva, era mecânica, observava relações supralocais e complexas. As normas e o controle davam-se através de convenção, lei e opinião pública. Seu círculo abrangia metrópole, nação, Estado e Mundo. Para Tönnies, a comunidade seria o estado ideal dos grupos humanos. A sociedade, por outro lado, seria a sua corrupção (RECUERO, 2001, p.2).

Assim, a sociedade seria o oposto da comunidade, pois esta estaria ligada a uma vontade essencial ou de ordem biológica, relacionada mais à vontade de ser, enquanto vontade fundamental à vida, do que à vontade de escolher. A família e os

---

adiante – acredito ser importante a discussão que envolve os conceitos no sentido de construir aporte teórico para a análise das categorias.

<sup>25</sup> Embora o termo grupo apareça diversas vezes no texto, principalmente neste capítulo, é importante ressaltar que o conceito não é o mesmo que comunidade. O grupo, enquanto junção de pessoas, coisas, etc. nada mais é que uma reunião ou conjunto de seres ou itens com alguma semelhança. Um grupo de usuários do *Orkut*, de adolescentes; de computadores; de alunos; de meninas etc. Enquanto que uma comunidade deve possuir outros elementos e características, como será explicado. No entanto, uso o termo grupo para identificar agregados de pessoas. Este agregado pode ter elementos e características de uma comunidade e tornar-se uma, ou não, apenas ser um conjunto ou reunião de pessoas ou coisas.

vizinhos são um exemplo destes grupos necessários, o grupo das relações comunitárias, íntimas, internas e exclusivas. As empresas, comércio, dentre outros, seriam grupos baseados apenas em interesses e controle, sociabilidade do domínio público e do mundo exterior.

A concepção de Durkheim (1977), um dos maiores representantes da sociologia positivista, diverge da percepção anterior. Para ele, a sociedade possuiria, assim como a comunidade, um caráter natural, pois existiriam algumas afinidades de estilo tanto nos pequenos agregados quanto nos grandes conglomerados. A sociedade, para o autor, seria o resultado da comunidade. Para Durkheim (1977), a sociedade progrediria linearmente a partir da força da razão humana em reconhecer a realidade e representá-la sob a forma de leis naturais.

Weber (1987) traz uma outra percepção. Para o sociólogo alemão, o mais importante nos arranjos sociais é a concepção da ação dos sujeitos, e não a análise das instituições sociais ou dos grupos sociais. O autor ressalta, com este entendimento, a necessidade de perceber e entender as intenções e finalidades dos sujeitos em situações sociais, sem com isso negar a importância de fenômenos e grupos sociais como o Estado e o Comércio. A subjetividade e intencionalidade dos sujeitos passam a ser abordadas e consideradas frente aos arranjos e agrupamentos sociais. Nesta perspectiva, a comunidade só existiria verdadeiramente fundamentada em um sentimento de circunstância comum e de seus efeitos, ou seja, seria a consequência de uma ação de integração cujo alicerce é um sentimento de pertencimento experimentado pelos participantes fundamentado em qualquer natureza emocional ou afetiva.

Na percepção de Palácios (*on-line*), na arena social e da comunicação, a comunidade tem características singulares que a constituem. Assim, o autor elenca os elementos que a caracterizam, segundo sua perspectiva: pertencimento; caráter corporativo; emergência de um projeto comum; territorialidade; vínculo; permanência; e existência de formas próprias de comunicação. A noção de **pertencimento** é a propriedade básica para se instituir qualquer tipo de comunidade, ou seja, entre os participantes de uma comunidade é preciso existir ligação, participação. É justamente a idéia de pertencimento que caracteriza e diferencia uma comunidade de um simples agrupamento. O pertencimento induz a um **caráter cooperativo**, o que pode fazer nascerem ações organizadas e a **emergência de projetos comuns**.

A questão da **territorialidade** é um ponto crucial no que tange a pensar o conceito de comunidade, sobretudo em relação aos conceitos relacionados à contemporaneidade. Nas comunidades tradicionais, o indivíduo estava vinculado àquele território em que nasceu, tendo pouco poder de optar por outro grupo que lhe agradasse mais, ou seja, estava condicionado ao seu espaço e ao seu tempo. Na modernidade, esta situação sofre alteração, seja por conta do bombardeio de informações gerado pela proliferação dos meios de comunicação e o aumento da distância que eles abarcam, seja pelo avanço no que se refere aos meios de transporte, o indivíduo pode optar à qual comunidade ele quer pertencer, como elucida Bauman:

Exatamente essa fissura nos muros de proteção da comunidade se torna trivial com o aparecimento dos meios mecânicos de transporte; portadores de informação alternativa (ou pessoas cuja estranheza mesma é informação diferente e conflitante com o conhecimento internamente disponível) já podem em princípio viajar tão rápido, ou mais, que as mensagens orais originárias do círculo da mobilidade humana "natural". A distância, outrora a mais formidável das defesas da comunidade, perdeu muito de sua significação. O golpe mortal na "naturalidade" do entendimento comunitário foi desferido, porém, pelo advento da informática; a emancipação do fluxo de informação proveniente do transporte dos corpos. A partir do momento em que a informação passa a viajar independente de seus portadores, e numa velocidade muito além da capacidade dos meios mais avançados de transporte (como no tipo de sociedade que todos habitamos nos dias de hoje), a fronteira entre o "dentro" e o "fora" não pode mais ser estabelecida e muito menos mantida (2003, p. 18-19).

Quando Bauman (2003) trata das possibilidades de escolhas e trocas efetuadas por indivíduos em suas comunidades, ele preocupa-se em abordar o elemento da segurança, pois, para o autor, o desejo de pertencer a uma comunidade está intimamente ligado à busca por segurança. O sentido de territorialidade pode ser, no entanto, geográfico ou simbólico – principalmente na contemporaneidade – como um elo para fortalecer ou unir os participantes, criando e potencializando vínculos. Assim, a territorialidade, elemento importante para a formação de uma comunidade, vem perdendo sua força como território físico ao longo das comunidades modernas e contemporâneas<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Vale chamar atenção que atualmente com os *wireless street-games*, uma reaproximação dos jogos e o mundo real, o espaço físico parece ter sua importância recuperada, visto que neste tipo de *game* os lugares comuns habituais do dia-a-dia, como ruas, praças, bairros e pontos turísticos são utilizados de forma real para a dinâmica do jogo acontecer em combinação com dispositivos móveis digitais de comunicação e informação, mas também com uso de mídias impressas (como jornal, revistas) e audiovisuais (como cinema, Tv e internet) como no caso dos ARg's (*Alternative reality*

Ainda discutindo as características de comunidade em Palácios (1998), é importante ressaltar que a permanência é uma delas, visto que uma comunidade não deve ter caráter efêmero. A existência de um meio próprio de comunicação entre seus membros – como listas, murais, meios de informação impressa e linguagem específica – como é o caso da internet –, colabora para a integração e distribuição de informações para todos os sujeitos de uma comunidade.

Desta forma, acredito que as idéias que se tecem a despeito de comunidade sinalizam para um único desejo do ser humano: o de pertencer a um grupo de indivíduos onde possa, em algum momento, partilhar sentimentos comuns e sentir-se seguro por conta disso. Ainda assim, embora a definição de comunidade atualmente perpassa por todas estas características, na contemporaneidade, este conceito sofre alterações significativas.

Haveria, assim, uma transição do sentido do conceito de comunidade, de uma organização social baseada em parentesco, em relações mais orgânicas, para um novo tipo de organização social, voltada para a mobilidade, o aparecimento de grupos mais fluidos e pontuais. Esses novos conceitos, diferenciados dos conceitos utópicos, trabalham com diferentes princípios de coesão entre os seus elementos constituintes, como o contraste entre parentesco e território, sentimentos e interesses (RECUERO, 2006, p.110).

Maffesoli (2006) forja o conceito de comunidade a partir de uma das perspectivas de Weber, enfatizando o caráter emocional deste tipo de agrupamento. Para o autor, o aspecto efêmero das relações é um elemento importante na constituição deste conceito, ao contrário do que Palácios (1998) diz em relação à natureza de permanência nas comunidades. Segundo o autor, a permanência e a estabilidade são categorias opostas que articulam o emocional. Este pensamento desenha a idéia de 'neotribalismo' defendida por Maffesoli (2006), onde é importante a valorização do papel que cada pessoa é chamada a representar dentro da comunidade. Ainda, para o autor, as comunidades são fundamentadas no costume.

---

*game* que objetivam envolver os jogadores nas histórias, incentivando-os a explorar a narrativa, resolver os desafios e a interagir com as personagens do jogo e utilizam o espaço urbano como locação do *game*). No entanto, mesmo o resgate da importância territorial pelos *wireless street-games* ser um ponto interessante de ser discutido, não é este o objetivo desta pesquisa, ficando esta temática para um outro trabalho.

## Como costume Maffesoli entende

o conjunto dos usos comuns que permitem a um conjunto social reconhecer-se como aquilo que é. Trata-se de um laço misterioso, que não é formalizado e verbalizado, como tal, senão acessória e raramente (os tratados de etiqueta ou de boas maneiras, por exemplo) [...]. O costume, nesse sentido, é o não-dito, o “resíduo” que fundamenta o estar-junto (2006, p. 54).

Esta idéia de costume é o que o autor prefere chamar de potência social. Em suma, na consideração sobre o ‘neotribalismo’ estariam pressupostos: o ideal comunitário, a efemeridade, a ausência de um projeto definido, a interação entre pessoas e não entre indivíduos, a composição cambiante, a ausência de uma organização, a inscrição local, a interação face a face e o costume. A comunidade tem, portanto, uma função estética, onde o individual dá lugar ao coletivo, à identificação e ao compartilhamento.

Conceituar estes grupos sociais nunca foi tarefa fácil e, à medida que novos elementos são inseridos nestas relações, a tarefa torna-se ainda mais difícil. Como foi visto, das características trazidas por Palácios (1998) algumas são ressignificadas e contrapostas por Maffesoli (2006). No que diz respeito às comunidades virtuais, por exemplo, a territorialidade antes conceituada sob o prisma da geografia e sociologia clássica, ou seja, enquanto ambiente físico, é tratada como natureza simbólica. No caso das Comunidades Virtuais (CV), por exemplo, o deslocamento deste conceito é de extremo significado.

O conceito de comunidade tem evoluído com o tempo. Idéias de pertencimento, de localização numa mesma área geográfica, ou de uma estrutura social formada, já revelaram o seu significado. Hoje esse conceito já abrange outro significado, o das comunidades virtuais. Com o incremento das redes telemáticas (a união das telecomunicações com a informática), essas novas comunidades puderam surgir, trazendo a união dos seus participantes não por localização geográfica, mas pela conexão com a rede. As proximidades intelectuais passam a ser mais importantes do que proximidades físicas (COSTA, 2001, p.1)

Assim, as relações sociais são intercedidas, mediadas pela tecnologia e o contato físico passa a ficar em segundo plano. No entanto, a territorialidade, é um dos pontos essenciais do conceito de Maffesoli, pois todos os exemplos e modelos que propõe de tribos urbanas (o modelo religioso tipo seita, a máfia, a noção de bairro) têm o localismo territorial como base.

Uma das primeiras mudanças importantes detectadas pela comunicação mediada por computador nas relações sociais é a transformação da noção de localidade geográfica das relações sociais, embora a internet não tenha sido a primeira responsável por esta transformação. O processo de expansão das interações sociais começa com o surgimento dos meios de transporte e de comunicação como assinala McLuhan (1964). O início da aldeia global é também o início da desterritorialização dos laços sociais (RECUERO, 2006, p. 120).

Como afirmam vários autores (RECUERO, 2006; MCLUHAN, 1996, CASTELLS, 2003), a modificação em relação à percepção de lugar, localidade, não surgiu com a *web*. Outros meios de comunicação e informação tal como cartas, telefone, telégrafo, entre outros, já exerciam este papel. No entanto, a internet, sem dúvida, potencializa, de forma inédita, o aparecimento e solidificação de espaços para além do geográfico, presencial, constituindo novas formas de sociabilidade e comunicação.

Segundo Lemos (1999), os primeiros agregados sociais em torno de máquinas de comunicação surgiram na década de 70 nos Estados Unidos. Essas comunidades, mediadas por computadores, foram oriundas de aglomerados sociais criados através de redes telemáticas, instituídas, primeiramente, através dos BBSs<sup>27</sup>. As agregações eletrônicas primordiais foram concebidas no momento em que instituições universitárias, pesquisadores e alunos iniciam a troca de mensagens pela então embrionária internet. Estas redes, no entanto, estavam limitadas a centros de pesquisa e universidades.

Lemos (1999) explica ainda que é apenas em 1989, com o imbricamento de imagem, sons e texto e a possibilidade de acesso de forma mais fácil do que os antigos programas, que a internet começa a seduzir indivíduos das mais diversas áreas e interesses. A partir daí, o termo ‘comunidade’ começa a ser utilizado de forma comum e, muitas vezes, banal no ciberespaço. No entanto, quem difundiu a discussão sobre as comunidades virtuais foi Rheingold, em 1993, com a primeira versão de *Virtual Communities*, que foi lançado em português pela primeira vez em 1996.

Rheingold diz que “as pessoas das comunidades virtuais fazem tudo o que as pessoas na vida real fazem, mas estão desprendidas dos seus corpos” (1996, p. 16); como comunidade virtual, o autor compreende “os agregados sociais surgidos na

---

<sup>27</sup> BBSs- *Bulletin Board Systems* – Algo como Sistema de quadro de avisos, um sistema de comunicação entre computadores que se assemelha aos murais de avisos.

Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em sentimentos suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço” (*idem*, p. 18). Nesta percepção de Rheingold (1996), há uma limitação quanto à natureza das relações no espaço virtual, quando o autor as restringe aos agrupamentos sociais nascidos no ciberespaço. No entanto, mais adiante ele defende que a redução de possibilidades de encontros reais nas cidades motivou o surgimento e o crescimento dos encontros virtuais, o que supõem a probabilidade de que muitos destes encontros migrem dos espaços presenciais para a rede, ou seja, em muitos casos, as comunidades acabam constituindo um espaço de fortalecimento de vínculos que existem já no mundo físico. Isso não elimina a possibilidade de surgimento de novas relações.

Lemos (2002) diz que “as comunidades virtuais eletrônicas são agregações em torno de interesses comuns, independentes de fronteiras ou demarcações territoriais fixas.” No entanto, em um trabalho posterior (“Agregações eletrônicas ou comunidades virtuais? Análise das listas FACOM e cibercultura”), o autor explica que os ambientes onde existe comunicação mediada por computador podem ser considerados comunidades a depender das relações que existem e/ou são estabelecidas. Este pertencimento, que pode ser considerado figurado ou simbólico, está presente, muitas vezes, na maioria dos espaços que se designam comunidades virtuais. Ainda assim, mesmo nestes casos, o espaço figurativo se constitui importante elemento para os agregados sociais virtuais.

No que se refere às comunidades virtuais, Castells (2003) diz que, ao propor a idéia de comunidades virtuais, os pioneiros da discussão em torno da interação social na internet chamaram atenção para o nascimento de novos suportes tecnológicos para a sociabilidade, ou seja, diferentes formas de interação. No entanto, o autor afirma que, quando da sugestão da idéia de comunidade virtual, os pioneiros da área cometeram um equívoco, pois

o termo ‘comunidade’ com todas as suas fortes conotações, confundiu formas diferentes de relação social e estimulou discussão ideológica entre aqueles nostálgicos da antiga comunidade, especialmente limitada, e os defensores entusiásticos da comunidade de escolha possibilitada pela Internet (CASTELLS, 2003, p. 105).

Há também os autores que temem a proliferação destes encontros virtuais, a exemplo de Baudrillard (1997), um receoso quanto ao poder do ciberespaço em

modificar, quiçá destruir, as representações que temos do mundo, do real e do social, sobretudo da comunicação.

Hoje, não pensamos o virtual; somos pensados pelo virtual. Essa transparência inapreensível, que nos separa definitivamente do real, nos é tão ininteligível quanto pode ser para a mosca o vidro contra o qual se bate sem compreender o que a separa do mundo exterior. Ela não pode nem sequer imaginar o que põe fim ao seu espaço (p.71).

Contudo, o receio que Baudrillard (1991) apresenta nesta obra especificamente se deve, especialmente, ao significado que o autor deposita no virtual. Para ele, o virtual é um “desertificação” do real, o fim do sentido e a possibilidade do findar da comunicação. Em oposição à concepção de virtual de Baudrillard (1991), Lévy (1996) entende o virtual como o experimento, o exercício da criatividade, a ressignificação de sentidos, criação de novos e, justamente, a estabilidade, conservação e permanência dos processos comunicativos, uma vez que a virtualização é uma propriedade da própria linguagem, encontrando-se presente desde o momento em que o homem começou a produzir textos.

Desde suas origens mesopotâmicas, o texto é um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico. Essa entidade virtual atualiza-se em múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópias. Ao interpretar, ao dar sentido ao texto aqui e agora, o leitor leva adiante essa cascata de atualizações. Falo especificamente de atualização no que diz respeito à leitura, e não da realização, que seria uma seleção entre possibilidades preestabelecidas. Face à configuração de estímulos, de coerções e de tensões que o texto propõe, a leitura resolve de maneira inventiva e sempre singular o problema do sentido. A inteligência do leitor levanta por cima das páginas vazias uma paisagem semântica móvel e acidentada (LÉVY, 1996, p. 35).

Lévy (1996) não conceitua o virtual opondo-o ao real. Pelo contrário, ele estabelece relações entre o virtual e o atual. O virtual é, pois, a realização da disposição criativa presente no virtual. O real é a efetivação do que já é possível. O virtual, assim, é um componente articulador de toda a vida social, marcada cada vez mais pela ruptura das fronteiras espaço-temporais. Como já abordado anteriormente, a desterritorialização é um elemento central da contemporaneidade.

Sobre a problemática do virtual, Lemos (1996, p.2) assinala que o ciberespaço não é desmembrado nem desconexo da realidade, mas sim um espaço intermediário que faz parte da cultura contemporânea. No ciberespaço “todos são atores, autores e agentes de interação”, segundo ele.

Neste trabalho, a opção teórica de Lèvy (1996) se faz mais acertada, visto que, assim como o autor, percebo o virtual como um articulador da vida social contemporânea, onde as fronteiras físicas (de terra e fuso horário, por exemplo) têm sido rompidas pela realização da disposição criativa promovida por aquilo tratado como virtual. Assim, o virtual não é o que não existe, ou o ausente, mas sim aquilo que é real, que acontece, ocorre em um espaço-tempo diferente daquele proposto pela geografia ou sociologia clássica.

### 3.2 AS REDES SOCIAIS E A INTERNET

João Cabral de Melo Neto (1966) já dizia: “Um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos”. O poema do autor pode ser pensado como uma grande teia. Galos conexos, construindo a cada dia uma manhã. Cada galo lançando um grito a outro que, apanhando-o, lança-o novamente a um outro, formando uma extensa rede. Utilizando o simbolismo de Melo Neto, convido os leitores a pensarem a respeito do termo ‘rede’.

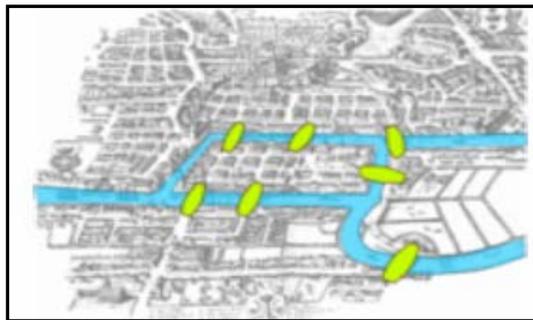
A palavra ‘rede’ é um amplo campo semântico. Podemos utilizar o termo para referirmo-nos a uma infinidade de elementos: rede bancária, rede de dormir; rede escolar; rede pública; rede médica; rede de computadores; rede elétrica; rede de proteção; rede criminosa, rede televisiva; rede de lojas; rede de amigos e mais uma série de significados que, e certamente, os leitores atribuem à palavra.

Segundo Recuero (2006), cientificamente o estudo das redes foi iniciado por matemáticos e, mais tarde, adotado por pesquisadores das Ciências Sociais.

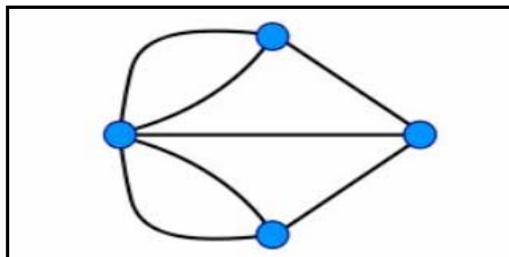
A metáfora da rede foi utilizada pela primeira vez como semente de uma abordagem científica pelo matemático Leonard Euler (BUCHANAN, 2002; BARABÁSI, 2003 e WATTS, 2003 e 1999). Euler, considerado um dos grandes gênios de sua época, em 1736, publicou um artigo sobre o enigma das Pontes de Königsberg. Königsberg era uma cidade prussiana, localizada, como muitas de sua época, em meio a ilha no centro do rio Pregolya [...]. A cidade continha ao todo sete pontes, e folcloricamente conta-se que, na época, era uma diversão para seus habitantes tentar resolver o problema de atravessar a cidade através das sete pontes, cruzando cada uma apenas uma vez. Euler, em seu trabalho, demonstrou que cruzar as sete pontes sem jamais repetir um caminho era impossível. Para tanto, ele conectou as quatro partes terrestres (nós ou pontos) com as sete pontes (arestas ou conexões), mostrando a inexistência da referida rota e criando o primeiro teorema da **teoria dos grafos** [...] (grifo da autora) [...]. O teorema, essencialmente simples, partia do princípio que, para entrar em uma determinada parte da cidade e sair sem passar pela mesma ponte, seria necessário que essa parte tivesse, pelo menos, duas pontes. O início e o fim do caminho poderiam ter apenas uma ponte (já que não

seria necessário “sair” ou “entrar” nessas duas partes, a menos que ficassem na mesma porção de terra, sendo, assim, necessárias duas pontes). Como cada nó grafo de Königsberg tem um número ímpar de arestas (três nós possuíam três arestas e dois nós, cinco arestas), a travessia, nas condições propostas, era impossível (RECUERO, 2006, p. 22-23).

A seguir, as ilustrações trazidas pela autora a partir da obra “*The Structure and Dynamics of Networks*”, que demonstra tanto a cidade Königsberg, na Figura 4, quanto o esboço da ilustração que representa o primeiro teorema da teoria dos grafos, Figura 5.



**Figura 4 - A cidade de Königsberg e as sete pontes**  
 Fonte: NEWMAN *et al* (2006) *apud* RECUERO, 2006, p. 22



**Figura 5 - Representação gráfica da cidade de Königsberg**  
 Fonte: RECUERO, 2006, p.22.

Um grafo é uma noção simples e abstrata, utilizada para simular a idéia de algum tipo de relação entre os objetos. Graficamente, é representado por uma figura com nós ou vértices, significando os objetos, unidos por um traço denominado aresta, o que desenha, configura a relação imaginada (ALOISE, 2001). Assim, uma rede é um grafo não-direcionado. Esta simulação de rede pode ser usada como símbolo para sistemas variados. Um sistema de trânsito – permanência, distância e tempo – pode ser simbolizado por um grafo, assim como “um conjunto de órgãos e suas interações também pode ser representado da mesma forma. Por fim, indivíduos e suas interações também podem ser observados através de uma rede ou grafo” (RECUERO, 2006, p.23).

Recuero (2006) afirma ainda que foi a partir destas percepções que as teorias dos grafos e suas possíveis aplicações ganharam terreno nas Ciências Sociais, originando estudos como a análise estrutural das redes sociais. No entanto, sabe-se que a análise de redes sociais é complexa e que este estudo fornece instrumentos elementares para diversos elementos do ciberespaço, por exemplo, tais como: estruturas e dinâmicas sociais; criação e manutenção de capital social; emergência de cooperação e competição, dentre outros<sup>28</sup> (RECUERO, 2006).

Desta forma, é possível compreender que o estudo das redes, inclusive as sociais, pode ser feito de diversas formas, sobretudo em relação à matemática. Aqui, o que importa são os aspectos sociais e pedagógicos das supostas redes existentes na internet. Assim, busco neste trabalho deter-me a pensar sobre as redes sociais na internet. Segundo Recuero (2006), uma rede social é uma metáfora estrutural para a observação de atores e suas relações. Este entendimento deve-se ao fato da compreensão de sujeito social, ou seja, que está e constitui-se como tal à medida que se relaciona com outros. Portanto, as relações, interações sociais são de suma importância para o estudo das redes sociais.

Neste sentido, procuro compreender a análise destas relações em um espaço específico, visto que as relações familiares, escolares, profissionais, amorosas e da sociedade em geral ocorrem, na contemporaneidade, em outros ambientes, no que tange a este, o virtual, representado principalmente pela *web*, mas especificamente no *software* social *Orkut*. De acordo com diversas reportagens<sup>29</sup>, dentre elas a de Tatiana Schnoor, do portal UOL, o Ibope divulgou em 2007 dados de uma pesquisa afirmando um aumento de acesso à internet por banda larga no Brasil, algo em torno de 46%, devido, principalmente, às comunidades virtuais e aos *sites* de relacionamentos.

Em tempo de navegação por usuário, a categoria “Buscadores, Portais e Comunidades” passou a sustentar a primeira posição. Esse movimento está relacionado ao aumento do tempo *on-line* em comunidades. Devido ao maior interesse por redes sociais e por *blogs*, o tempo *on-line* mensal do usuário de “Comunidades” passou de 3h39min em setembro de 2006 para 4h40min em setembro de 2007, o que significa

---

<sup>28</sup> <sup>28</sup> Vale ressaltar que, apesar do reconhecimento da importância e complexidade da análise de estrutura de redes sociais, a pesquisa aqui apresentada, bem como este trabalho, não tem esta intenção e nem objetivo. Não busco aqui realizar análise estrutural de redes sociais.

<sup>29</sup> Reportagens referentes à pesquisas que comprovam o aumento de usuários da internet e, principalmente, de membros de redes sociais, podem ser encontradas nos endereços abaixo, por exemplo: <<http://www.acessasp.sp.gov.br/html/modules/news/article.php?storyid=302>; <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,AA1489278-6174,00.html>>.

uma evolução de 29%. Os novos recursos audiovisuais adotados pelas comunidades têm levado os usuários, sobretudo crianças e mulheres jovens, a navegar por mais tempo e a trocarem mais mensagens por meio das páginas de redes sociais (SCHNOOR, 2007, *on-line*).

Na internet, além de uma rede mundial de computadores, sujeitos se interconectam mantendo mais do que um canal de diálogo entre duas pessoas. Assim como os galos, os homens lançam-se idéias, opiniões, experiências. Tecem saberes, vivências e relações. Estas relações são mantidas, estabelecidas, criadas e reafirmadas em ambientes virtuais. Estes espaços surgem com a intenção primordial de comunicar e relacionar pessoas, mas constroem lógicas, regras próprias, embora algumas características sejam preservadas. É o caso das Comunidades Virtuais – CV, já abordadas no item anterior. Nelas, assim como nas comunidades presenciais, alguns aspectos precisam permanecer os mesmos para que possam ser consideradas comunidades; é o caso das propriedades definidas por Palácios (1998): pertencimento; caráter corporativo; emergência de um projeto comum; territorialidade; vínculo; permanência; e existência de formas próprias de comunicação.

O estudo das redes sociais na Internet foca, portanto, o problema de como as estruturas sociais surgem, de que tipo são, como são compostas através da comunicação mediada pelo computador e como essas interações mediadas são capazes de gerar fluxos de informações e trocas sociais que impactam essas estruturas (RECUERO, 2006, p. 26).

No entanto, vale ressaltar que as idiosincrasias, costumes, práticas comuns de um grupo podem-no tornar uma comunidade. Segundo Recuero (2001), as comunidades virtuais são junções sociais que surgem da internet, no momento em que um número significativo de sujeitos leva para diante discussões durante um tempo satisfatório, com sentimentos a ponto de formar redes de relações pessoais no ciberespaço.

As redes são montadas pelas escolhas e estratégias de atores sociais, sejam indivíduos, famílias ou grupos sociais. Dessa forma, a grande transformação da sociabilidade em sociedades complexas ocorreu com a substituição de comunidades espaciais por redes como formas fundamentais de sociabilidade (CASTELLS, 2003, p. 107).

Estes agregados sociais, estando conectados na internet, podem, assim como elementos de outra natureza – tais quais bancos, escolas, hospitais –

constituir redes diversas. Constituem, pois, redes de comunidades, de sujeitos, de informações nos, com e para os *sites* e *softwares* de redes sociais. Segundo Spyer, “o termo ‘software social’ é usado para se referir ao tipo de programa que produz ambientes de socialização pela internet, ele é o que está por trás da colaboração *on-line*” (2007, p. 21). Neste âmbito, podem ser citados: os *softwares* de redes de relacionamentos (no caso do Brasil, o *Orkut*<sup>30</sup> – a mais famosa delas); *softwares* sociais<sup>31</sup> de mensagem instantânea, como *MSN messenger* – Canal de mensagem instantânea disponível para *download* gratuito na *web*; *blogs* – páginas *on-line* hospedadas por *sites* variados, onde é possível enviar conteúdo diariamente de forma gratuita e sem censura, como um diário virtual *on-line*, linkado por tantos outros e *softwares* de simulação e interação como o *Second Life (SL)*<sup>32</sup>.

Para abordar as características, pressupostos e possibilidades dessas redes é importante levar em consideração a ressalva feita por Recuero (2007)<sup>33</sup>. A autora chama atenção para o cuidado que devemos ter ao conceituar as redes sociais para que não haja confusão com *softwares* sociais.

Considero que não se pode confundir o *software* ou o sistema com o grupo social. O sistema, sem o grupo, nada mais é do que um *site/software*. Já o grupo, mesmo sem o sistema, continua sendo um grupo. O risco de tratar todo o tipo de sistema como comunidade ou como a rede é aquele de que nem todos os *sites* possuem um grupo social associado. E nem todo o grupo social associado pode constituir uma comunidade virtual (RECUERO, 2007).

Partindo desta concepção, abordo os *softwares* citados anteriormente, mais precisamente o *software Orkut*, levando em consideração as peculiaridades defendidas por Palácios (1998) e Recuero (2007) no que tange à caracterização de espaços virtuais na *web*.

Em um dos seus estudos acerca da *web*, Lemos (2004) afirma que os sistemas de comunicação mediada por computador oferecem vantagens

<sup>30</sup> Criado pelo engenheiro turco Orkut Buyukkokten e lançado pelo *Google* em 01/2004, <<http://www.orkut.com>>.

<sup>31</sup> O conceito de *software* social, aqui utilizado, baseia-se na concepção de Recuero (2006) quando esta se refere aos sistemas da internet cujo embasamento principal é promover a interação social.

<sup>32</sup> É um simulador de vida real em 3D disponível na *web* para *download* em <<http://www.secondlife.com>>. No SL é possível interagir com os outros residentes, criar seus próprios objetos e avatares. O sistema possui ainda sua própria moeda, o Linden dollar (L\$), que pode ser convertida em dólares verdadeiros, respeitando a sua cotação no dia corrente. Atualmente, a maior comunidade de brasileiros no Second Life se encontra na ILHA BRASIL, que apresenta diariamente uma frequência de 90.000 residentes.

<sup>33</sup> Informação encontrada na página pessoal da autora <<http://www.pontomidia.com.br/raquel>>, postado em 07 de abril de 2007.

fundamentais aos sujeitos, já que superam os paradigmas do território e da presença e assim possibilitam efetivação e consolidação de relações sociais mantidas a distância. Estas relações, que atualmente podem ser de diversas ordens, são produzidas, conservadas e/ou têm na *web* um espaço a mais de interação. Isso significa que tanto os sujeitos conhecem-se através das ferramentas de comunicação da internet, como podem consolidar relacionamentos que têm seu início presencialmente. Além destes, tem o caso das pessoas para as quais a internet é mais um canal de comunicação e vivência.

Ou seja, nesta perspectiva, a internet é um arcabouço de diferentes experiências, formas de convívio e trocas comunicacionais, afetivas e de aprendizagem. No entanto, mesmo que exista este leque de diversidade, critérios e possibilidades, a natureza social das relações na *world wide web* é evidente, uma vez que estas interações, colaborações e intercâmbios ocorrem entre sujeitos. No caso desta pesquisa, em especial, o sujeito social.

O sujeito social abordado neste trabalho é o sujeito da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2000) e Erikson (1988). Esse indivíduo nasce com o início da cultura humana, visto que, mais do que depender de heranças e traços genéticos, ele pode transmitir e dominar os produtos da cultura: o conhecimento, as aprendizagens e os saberes (VAN DER VEER & VALSINER, 1996). Os traços especificamente humanos, portanto, são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros. Sendo assim, o homem constrói-se um ser social a partir das trocas culturais, comunicacionais com seu semelhante. Nesta perspectiva, ele agrupa-se, constitui comunidades, redes, sociedades pautadas em instrumentos e signos.

São estes grupos de sujeitos que, conectados a outros grupos, formam redes sociais. Na internet, estas conexões são potencializadas pelo rompimento da barreira de tempo e espaço, assim, *softwares* de mensagem instantânea, rede de relacionamentos, simuladores de vida real e repositórios *on-line* de informações podem constituir redes sociais à medida que seus atores interajam uns com os outros, criando vínculos, projetos comuns e formas de comunicação singulares naquele espaço.

### 3.2.1 A febre do *Orkut*: desenhando o objeto

O *Orkut* é um sistema de *software* social criado em janeiro de 2004 pelo engenheiro turco Orkut Buyukkokten e lançado pelo Google. “Uma espécie de catálogo de indivíduos voltado para a sociabilidade (conhecer amigos, criar grupos e trocar informações de interesse)” (RECUERO, 2006, p.15). O *software* social nasceu com a finalidade de fazer com que seus membros criassem novas amizades e mantivessem relacionamentos, procurando estabelecer um círculo social – como pode ser visto na página inicial do sistema (Figura 6).



Figura 6 - Primeira interface de login do *Orkut* acessado em 26/03/2006.

Fonte: <http://www.orkut.com>

No período de seu surgimento e até o início de 2007, o *Orkut* era considerado um *site* capaz de consolidar uma rede de amigos confiáveis, pois tinha a especificidade da necessidade de convite para ingressar no ambiente. Era a quadrilha de Drummond<sup>34</sup> adaptada: João, que era amigo de Maria, que era amiga de Tereza, que era amiga de João e Paulo. Ainda em 2007, o *Orkut* abriu as portas e permitiu que qualquer um fizesse uma conta no sistema. O usuário então cria sua página, coloca fotos, escolhe de quais comunidades (que vão de fãs de um determinado autor ou estilo musical, defensores de assuntos polêmicos e até comunidades com gostos excêntricos) dentro do *Orkut* quer participar, escrever testemunhos sobre os amigos e, claro, ter o poder de convidar outras pessoas, o

<sup>34</sup> Referência ao poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade.

que demonstrava uma organização social com regras desenvolvidas no e para o ciberespaço (RETTORI E GUIMARÃES, 2004).

Pode ser caracterizado como uma ferramenta para construção de rede social, o “social *network*”. Sua estrutura de funcionamento é simples, usual para um Ambiente Virtual; nele, só se pode entrar com convite, o que evidencia uma organização sociocultural e afetiva, com leis e códigos desenvolvidos no e para o ciberespaço, como se todos fossem de alguma forma ligados. Parece muito com a lógica vista no poema, onde *Orkut* lembra: *Maria que adiciona João, que adiciona Helena, que é fã de Orkut que vai adicionar mais alguém.* (GUIMARÃES E RETTORI, 2004, p. 309).

Em 2007, o *software* começa a passar por uma série de transformações e propaga não mais o estabelecimento de uma rede de amigos confiáveis, apenas, mas sim **conhecer** amigos através de seus amigos e comunidades e **compartilhar** “seus vídeos, fotos e paixões”. A ideia de compartilhar, socializar arquivos, imagens e música foi um ponto transformador para o *software* e um dos elementos que comprovam a mudança do Orkut é o fato de que, atualmente, para acessar o *site* não é mais preciso ser convidado por outro usuário, basta criar uma conta no *Google* (Figura 7).



Figura 7 - Interface de login do *Orkut* acessado em 01.03.08.

Fonte: <http://www.orkut.com>

Para compreender a dinâmica do *Orkut*, faz-se necessário entender como funciona o *software*. O usuário tem uma página pessoal (*profile*), um perfil de quem é *software*. Este *profile* apresenta o usuário para os outros participantes do *Orkut*. Deste modo, o participante do *software* social escolhe o que disponibilizar na página: nome, idade, cidade onde mora, estado civil, opção sexual, até detalhe de gosto pessoal: música, livros, culinária, amores, profissão e características físicas. Para ilustrar o perfil, o usuário é identificado através de foto ou imagem (muitos usuários não colocam uma foto sua, mas sim uma imagem, desenho de personagens de

história, *games*, filmes etc.). Esta imagem, presente no perfil do usuário, o identifica em todos os espaços do *Orkut* sempre que ele interagir com envio de informações, recados: *scrapbooks*, fóruns, comunidades. Além da imagem do perfil, o participante possui um espaço para disponibilizar álbuns digitais de fotografias, que podem ser acessados por outros usuários da sua rede ou, à sua escolha, por todos os participantes do *software* (Figura 8).

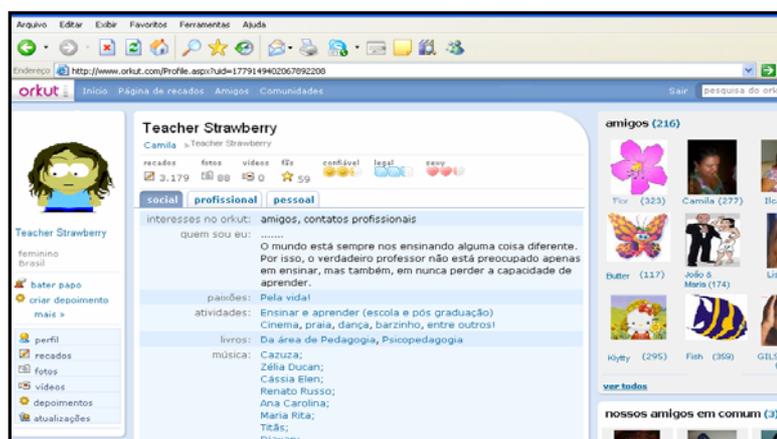


Figura 8 – Página pessoal de usuário do *Orkut* – perfil acessado em 01.03.08.  
Fonte: <[http:// www.orkut.com](http://www.orkut.com)>

É a partir de sua área pessoal, aquela que contém o perfil e as opções de busca, comunidades, amigos, álbuns e configuração, que o participante do *Orkut* pode identificar usuários amigos. Esses 'amigos' são os sujeitos que formam a rede de contatos do usuário e é desta forma que um participante pode conectar-se a milhões de pessoas através das teias tecidas pelos 'amigos' da sua rede. Uma grande teia composta por 'amigos', 'amigos de amigos', 'amigos de amigos de amigos' e assim sucessivamente<sup>35</sup>.

A busca por 'amigos'<sup>36</sup>, e o passear pelos *profiles* é um dos pontos altos deste *software* social para os milhares de usuários<sup>37</sup>. Com isso é possível perceber que, ao visitar, passear, flunar virtualmente pelos *profiles* e comunidades do *Orkut*, os sujeitos se dedicam ao ato de conviver, o que Maffesoli (1996) chama de estar-junto. De acordo com Maffesoli (1996), ao terem os sistemas modernos falido, surge

<sup>35</sup> O máximo de 'amigos' que o sistema permite por usuário é 1000 (mil). Aquele que possuir mais de 1000 (mil) 'amigos' precisa construir um segundo perfil para abranger estes outros usuários.

<sup>36</sup> Destaco o termo 'amigos', pois no *Orkut* muitas vezes os usuários adicionam outros participantes sem ao menos estabelecer qualquer tipo de interação social, muito menos de amizade. Deste modo, embora o *Orkut* classifique como 'amigos' os contatos, muitas vezes estes são apenas contatos.

<sup>37</sup> Informações obtidas durante a pesquisa exploratória.

espaço a uma lógica diferente de sociabilidade, situada no cotidiano. Ou seja, são os detalhes do dia-a-dia, as práticas e experiências cotidianas que produzem o cimento social que une os homens: o permanecer conectado, juntos – mesmo que virtualmente – em atividade espontânea que ocorre fora dos muros institucionais. Deste modo, há um foco em estar com o outro em uma sociabilidade lúdica.

Depois de desenhados os limites e fronteiras do *software* social trabalhado nesta pesquisa, é possível dizer que o *Orkut* é um fenômeno permeado de complexidades e riquezas de análise, caracterizado pela variedade, diversidade, apresentando-se como uma ferramenta e um espaço inovador da prática de interação social e de criação intersubjetiva. Segundo Santaella (2003), são os signos circulantes neste meio, as mensagens e os processos de comunicação bastante singulares engendrados nele os responsáveis por transformar o pensar e a sensibilidade humana e, mais do que isso, originar novos ambientes socioculturais.

No que se refere às redes sociais, verifica-se que elas favorecem os intercâmbios sociais, pois possibilitam aos sujeitos vivenciar relações para além das suas comunidades locais. Ou seja, o indivíduo que participa de um *software* como o *Orkut*, em sua maioria, busca encontrar amigos e participar de discussões sobre temas de seu interesse nos fóruns de discussões em algumas das milhares de comunidades disponíveis no *site*. “O *Orkut* é apenas mais uma maneira de socialização digital que vem conquistando muitos adeptos a cada dia e, por esta razão, a escola não deve “fechar os olhos” (ARAÚJO, 2006, p. 30). Ou seja, é incontestável que muitos dos adolescentes, por exemplo, na atualidade, são participantes destas redes sociais. No Brasil, a mais usual delas é o *Orkut*. No mundo, outros *softwares* são mais utilizados e famosos (Figura 9).

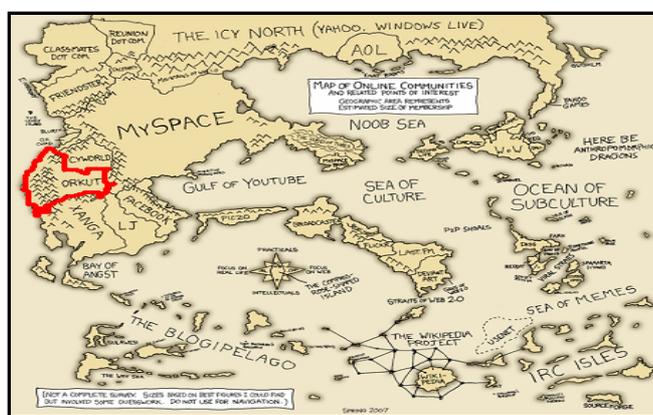


Figura 9 - Mapa representando os *softwares* sociais.  
Fonte: <<http://www.xkcd.com/256/>>

A figura anterior é um mapa que apresenta uma simulação de como o território virtual estaria dividido entre os *softwares* sociais no mundo. De acordo com esta representação, fica claro que o *Orkut*, destacado em vermelho, não possui um dos maiores territórios. O *MySpace*, por exemplo, é o *software* com maior território virtual. No entanto, vale repetir que, no Brasil, ele é o maior entre todos os *softwares* sociais. Pode-se compreender também que, pela grande oferta de *softwares* sociais, a procura também deve ser alta.

Os estudantes de faculdade gastam uma quantidade de tempo significativa usando serviços de rede sociais em linha para trocar mensagens, compartilhando da informação, e mantendo-se em contato um com o outro<sup>38</sup> (GOLDER, WILKINSON, HUBERMAN, 2006, *on-line*)<sup>39</sup>.

A afirmação acima é relativa a uma pesquisa realizada nos Estados Unidos da América onde, segundo os autores, 90% dos estudantes universitários participam ativamente de redes sociais. No caso dos Estados Unidos, outras redes<sup>40</sup> são mais famosas, agregando um maior número de participantes (*Friendster*, *MySpace*, e *Facebook*), sendo que a referida pesquisa foi realizada entre usuários da *Facebook*. No entanto, a lógica de elaboração e participação destas redes é similar, ou seja, os usuários formam redes de amigos, amigos de amigos e comunicam-se através de recados (*scraps*), fóruns de discussão das comunidades e possuem um perfil análogo a um cartão de visitas (onde se encontram informações pessoais e profissionais, fotos, preferências entre outros).

Outro ponto a ser ressaltado é a fuga de usuários que vem acontecendo no *Orkut*, por exemplo. Embora este aspecto venha a ser analisado *a posteriori*, vale adiantar que, após muitas mudanças – a maioria delas para tornar o ambiente mais amigável – em 2007, o *Orkut* foi invadido por *spams*<sup>41</sup>, *fakes*<sup>42</sup> e os *scrapbooks*,

---

<sup>38</sup> Tradução da autora: "College students spend a significant amount of time using online social network services for messaging, sharing information, and keeping in touch with one another".

<sup>39</sup> GOLDER, Scott; WILKINSON, Dennis; HUBERMAN, Bernardo. "Rhythms of social interaction: messaging within a massive online network". Disponível em: <<http://www.hpl.hp.com/research/idl/papers/facebook/facebook.pdf>>. Acesso em: 25. jan. 2006.

<sup>40</sup> Disponível em: <<http://www.friendster.com>> / <<http://www.myspace.com>> / <<http://www.facebook.com>>

<sup>41</sup> Termo usado para se referir aos *e-mails* não solicitados, que geralmente são enviados para um grande número de pessoas, sobretudo na área de comércio e marketing.

<sup>42</sup> Falsos usuários.

infestados por vírus e mensagens pornográficas<sup>43</sup>. Houve assim um êxodo considerável no sistema. Além das discussões nas comunidades do *Orkut*, as falas dos sujeitos foram desaparecendo ou ficando pouco consistentes. Os *spams* e vírus nas páginas dos usuários fizeram com que muitos orkuteiros desistissem do ambiente, mantivessem seus *scraps* e falas bloqueadas para visualização ou/e com que a qualidade das discussões caísse assustadoramente.

É fato que muitos dos elementos agregados ao *Orkut* estão relacionados à busca por maior privacidade no sistema, isto é, opções de bloqueio para visualização de fotos, mensagens e informações pessoais estão cada vez mais sendo utilizadas pelos usuários; ou então sendo permitidas visualizações apenas para amigos ou, em casos mais rígidos, a permissão de visualização apenas para aqueles que enviaram algum comentário para o *scrapbook*. Muitas destas ações estão relacionadas ao fato apresentado acima, referente à invasão de perfis *fakes*, *crackers* e vírus em demasia. Ainda assim, considero o *Orkut* um espaço favorável a potencializar a comunicação e a aprendizagem em uma abordagem social.

### 3.3 INTERAÇÃO: DO TRANSMISSIONISMO AO SISTÊMICO-RELACIONAL

Existem diversas abordagens do conceito de interação social. Um deles é a psicologia social. Esta área de conhecimento entende este fenômeno social como a ato social de dois ou mais sujeitos, ou seja, é a relação de ações sociais. A discussão de interação social, assim, busca investigar as regras, normas e as modalidades dos grupos sociais, o que abrange dinâmica própria, sua raiz e etapas de desenvolvimento. Nesta perspectiva, o fundamento mais importante da interação social é a transformação do comportamento dos indivíduos envolvidos, enquanto implicação das relações e trocas comunicacionais estabelecidas, não atribuindo ao contato físico, simplesmente, suficiente para que ocorra interação social. As relações e a interação compõem, conseqüentemente, condições imprescindíveis à associação humana.

Vigotski (2002; 2005) destaca em toda sua obra a dialética entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, a importância da interação social, da linguagem e da cultura

---

<sup>43</sup> Informações obtidas na pesquisa exploratória. Além de, durante toda a pesquisa, ter sido possível observar as mudanças pelas quais o sistema passava e, muitas vezes, presenciar o “orkuticídio” (cancelamento da conta no *Orkut*, o que significa deixar de fazer parte do sistema) de vários membros.

nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Este processo é essencialmente importante para a modificação do conceitos espontâneos em científicos.

No entanto, aqui neste trabalho, a interação social vai ser discutida relacionada a interação mediada por computador (IMC), apropriando os pressupostos da perspectiva sistêmica, não deixando de considerar os aspectos culturais e sociais nestes processos.

A abordagem sistêmica ultrapassa o paradigma cartesiano, que tem como base o conhecimento das partes para a compreensão do todo, e constitui aquilo que Morin (2003) denomina Paradigma Complexo. Ao querer ir além da discussão que o todo é nada mais que a soma de suas partes, necessitou-se investigar a relação entre as partes e destas com o todo. Como tratado no segundo Capítulo deste trabalho, Morin (2003) diz que as relações todo-partes necessariamente precisam de interações e mediação delas. O que significa dizer que os sistemas são relações entre as partes, as interações entre as partes e o todo e as relações entre as totalidades.

Segundo Barabasi (2003), o reducionismo foi a força motriz da investigação científica no século XX. Ele diz ainda que, embora estejamos perto de conhecer tudo que precisamos saber sobre as partes, ainda estamos distantes da compreensão da natureza como um todo. E é por estarmos compreendendo que nada acontece de forma isolada que o autor enfatiza a importância do estudo das redes, visto que, para o autor, as redes estão em todos os lugares e o homem precisa olhar para elas. As redes são formadas por nós, interligados por interações. No caso das redes sociais, estes nós são pessoas e as interações, as relações e o intercâmbio de diálogo, de trocas efetivas entre elas.

Deste modo, mais que analisar a rede como um todo ou cada parte desta rede – neste caso, os sujeitos – é preciso perceber as interações que acontecem nestas redes, ou seja, quais tipos de relações são estabelecidos em redes sociais na internet, no caso desta pesquisa, no *Orkut*.

Segundo Recuero (2004), a possibilidade de composição de rede social no *Orkut* é duvidosa, pois, muitas vezes, os usuários colecionam ‘amigos’ – que, neste caso, é melhor chamar de contatos; os usuários possuem conexões que não são verdadeiras, visto que, nos casos trazidos pela autora, não existe interação social, mas um ato de colecionar perfis, de apenas conectar. Ainda segundo a autora, estes

conectores (também chamados *hubs*: pontos que se ligam a vários sujeitos e páginas) não possuem nenhum tipo de interação, uma vez que estão conectados a uma grande quantidade de sujeitos – algo como 500, 600, 1000 ‘amigos’. Assim como a autora explica no seu trabalho, a duvidosa formação de redes sociais no *Orkut* não é uma regra. Existem usuários que constituem suas redes sociais no *Orkut* e, de acordo com a etapa exploratória desta pesquisa, não são poucas redes. São estas possibilidades de formação de rede social que me interessam neste trabalho.

A percepção referente às interações no *Orkut* será aqui trabalhada de acordo com a abordagem de Primo (2007). Para o autor, existe uma demasia de referências à interação na conjuntura da cibercultura, contudo, discute-se pouco em relação ao significado do conceito e ao que ele se refere. Deste modo, Primo opta por abordar a interação como “uma ‘ação entre’ os participantes do encontro” (2005, *on-line*). E, a partir daí, tal como a intenção desta pesquisa, o foco se direciona para a relação instituída entre os interagentes, e não nas partes do sistema.

Para entender a interação mediada por computador – termo que Primo (2005; 2007) prefere usar à interatividade – o autor busca a origem do significado e explica que a gênese do termo é inglesa, do substantivo *interaction*, algo como agir reciprocamente. Assim, Primo (2005) busca observar se a utilização do termo ‘interatividade’ valoriza a ação de reciprocidade e interdependência. Para tanto, seleciona seis enfoques, que apresento a seguir.

O primeiro enfoque, segundo Primo (2005; 2007), é o **transmissionista**, de natureza mecanicista, ainda muito usado e representado pela cadeia **emissor-mensagem-canal-receptor**. “De acordo com o modelo, emissor é o agente criativo que molda a mensagem que deverá afetar o outro pólo (em uma posição hierarquicamente inferior): o receptor” (PRIMO, 2005, p. 3). Mesmo com o advento da tecnologia digital, a lógica permanece a mesma **webdesigner-site-Internet-usuário**. Segundo o autor, o modelo transmissionista é limitado para análises de diálogo, por exemplo, visto que “reduz o processo interativo ao burocrático vai-e-vem de mensagens” (*idem*).

O modelo **informacional**, o segundo abordado por Primo (2005; 2007), pode ser representado por aquele que valoriza a possibilidade de escolha entre alternativas disponíveis. De acordo com ele, este enfoque “classifica a

‘interatividade’ a partir do número de escolhas que o programador coloca à disposição do ‘usuário’” (2005; 2007).

O terceiro modelo apresentado por Primo (2005; 2007) é o **tecnicista**. Indica que a capacidade de um canal de comunicação deve ser proposta em termos de sua disposição de transmitir aquilo que é produzido a partir de uma fonte de informação dada. Esta tipologia difere, por exemplo, da conversação (uma conversa ao telefone ou no MSN), transmissão (programação televisiva), consulta (visita a um *site* da internet) e registro (pesquisa de opinião de audiência), sendo que apenas a transmissão é considerada comunicação unilateral.

O modelo **mercadológico**, segundo Primo (2005; 2007), difunde que a interatividade apenas cria uma ilusão de expressão. A interatividade seria **argumento de venda**.

O enfoque **antropomórfico** é aquele que entende que interativo é todo sistema computacional onde há um diálogo entre usuário e máquina. Neste ponto, Primo (2005) diz que é preciso entender o que é diálogo nesta perspectiva, visto que, a partir desta perspectiva, a simples utilização do *Windows* seria um diálogo.

Por último, Primo (2005; 2007) apresenta a abordagem sistêmico-relacional da interação, enfatizando o caráter relacional da interação e a complexidade do sistema interativo, buscando na comunicação interpessoal sua fundamentação.

[...] a combinação de dois padrões gera um terceiro. Essa metáfora é conveniente para ilustrar o desenvolvimento da relação entre dois ou mais interagentes. Para se estudar a amizade entre duas pessoas, por exemplo, não basta querer estudá-las em separado, pois a relação que as une é diferente da mera soma de suas características individuais (princípio sistêmico da **não-somatividade**) (PRIMO, 2005, p. 11).

Acrescenta ele ainda que, para uma perspectiva relacional da comunicação, a relação encontra-se na conexão, não em um ou outro participante, mas no entre. Assim, para que uma rede social seja concebida, precisa existir, primordialmente, relação social. A relação social ocorre à medida que existe interação social entre os atores sociais. Primo (2007) percebe a interação sob múltiplos aspectos. Um deles faz referência à interação como sistema, no qual a interação mútua é classificada como um sistema aberto e a interação reativa, como um sistema fechado.

Esta interação, categoria tão exaltada na contemporaneidade no que se refere às tecnologias da informação e comunicação, também tem seus desdobramentos no que se refere às práticas sociais presentes no *Orkut* e *MSN*

*messenger*, por exemplo. Recuero (2006), em seu estudo sobre dinâmicas sociais na internet e em uma de suas análises sobre o *Orkut*, faz considerações a respeito das interações nos ambientes do *site*.

A **interação mútua** (PRIMO, 1998 e 2003), que pode ser observada nos *posts* das comunidades (em estilo de fórum), onde cada um pode escrever o que deseja e receber manifestações em retorno; bem como nos *scrapbooks* dos perfis (uma espécie de caderno de notas, onde é possível deixar recados para os amigos e receber deles recados) e testemunhos; além de mensagens enviadas para uma comunidade ou para alguém em particular. A **interação reativa** (PRIMO, 1998 e 2003) pode ser considerada social quando alguém solicita a outrem que seja seu amigo (pedido de amizade), pedido este que pode ser aceito ou negado unicamente; nas classificações que podem ser dadas aos amigos (que se dá sob a forma de concessão de estrelas, corações e gelos no sentido de “classificar” o amigo – denomina-se *karma*, no sistema - como legal, sexy, confiável e, até mesmo, declarar-se fã do amigo em questão); bem como classificar o indivíduo como “amigo”, “conhecido”, “não conhecido ainda”, “melhor amigo”; e, por fim, no âmbito das comunidades moderadas, quando alguém solicita a entrada e o moderador aceita ou não. Trata-se de reação porque a ação, embora com reflexos sociais, constitui-se unicamente em um apertar de botões, sem que a outra parte possa manifestar-se a este respeito (RECUERO, 2006, p.3).

Assim, é possível compreender que onde a interação mútua está presente – nos fóruns, *scrapbooks* e similares, – é possível encontrarmos espaços de aprendizagem. Algumas comunidades específicas no *Orkut*, tais como comunidades sobre músicos, poetas, autores, trazem discussões sobre suas idéias. Para ilustrar, trarei o caso de três comunidades do *Orkut*.

A primeira é a comunidade sobre o autor *Zigmunt Bauman*<sup>44</sup>, onde existem opiniões atuais e freqüentes nos fóruns de discussões sobre o autor. Neste espaço, leitores, estudantes de diversos níveis e professores debatem a respeito das teorias de Bauman, bem como compartilham informações sobre livros (compra, venda e opiniões) e entrevistas. Nesta comunidade, a discussão gira em torno do conhecimento científico, muitas vezes relacionando com outros autores, a exemplo de Foucault e Weber<sup>45</sup>. O senso comum aparece em algumas discussões, justamente por ser um espaço de possibilidades distintas. Neste mesmo espaço há uma discussão, por exemplo, a respeito da suposta repetitividade na obra de Bauman. Um dos participantes diz:

Sou um grande leitor de Bauman, já li quase tudo dele publicado em português e tenho notado que ele tem se tornado incrivelmente repetitivo

<sup>44</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=58721>>

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com/CommMsgs.aspx?cmm=58721&tid=2477123281344048527>>

em suas últimas obras. Não só os temas se repetem, mas a abordagem e os exemplos. Parece que ele copia e cola de uma obra para outra. Tem, inclusive exemplos que se repetem no “Modernidade Líquida”, no “Amor Líquido”, e no “Vida Líquida”. E, na verdade, tenho me decepcionado muito com suas últimas publicações devido a esta repetitividade, essa falta de novos temas. De fato, sempre achei mais produtiva sua fase que vai de 1989 (com “Modernidade” e “Holocausto”) a 1997 (com “Mal-Estar da Pós-Modernidade”) - passando por “Modernidade e Ambivalência”, que é meu livro favorito. Nessa época era clara sua afiliação ao pós-modernismo, e os temas que ele levantava eram bastante novos e sua abordagem se destacava pela originalidade. Porém, a partir de 1999, ele começou a preparar o “Modernidade Líquida”, como forma de romper com a confusão conceitual que o conceito Pós-Modernidade designava. Estava preparado para cunhar o conceito que poderia designar com maior clareza o atual período de nossa sociedade. “Modernidade Líquida” foi um grande livro, e no qual Bauman ainda manteve certo grau de originalidade. O problema, para mim, é o que veio depois de “Modernidade Líquida”. Todos os livros posteriores ou foram pequenos livros sobre temas já debatidos antes - como o Comunidade (que não passa de uma pequena ampliação do capítulo sobre comunidade do “Modernidade Líquida”) - ou foram “apologias” ao “Modernidade Líquida”, retornos aos temas já debatidos, com a mesma abordagem, mesmos exemplos - como em “Amor Líquido”, “Vida Líquida” e “Tempos Líquidos”. Parece uma tentativa de consolidar um conceito (Internauta A).

Neste parecer, percebe-se uma discussão a despeito da consideração de um leitor assíduo da obra do autor que compartilha com os demais membros da comunidade sobre um tema importante de interesse comum. A discussão neste fórum, por exemplo, teve 20 postagens, um número que pode ser considerado baixo em uma comunidade que conta com 2.325 membros (dados de março de 2008), no entanto, esta discussão tem uma profundidade acadêmica, onde os atores da comunidade elaboram réplicas e tréplicas do assunto com divergências e concordâncias. No que se refere às divergências, um outro participante discorda do Internauta B:

É meio difícil considerar piadas sobre repetição de assuntos de acadêmicos que normalmente nunca fizeram nada sobre produção acadêmica. Se lermos de frente para trás a obra do Bauman, percebe-se que ele na realidade aprofunda determinado assunto, por exemplo, sobre a cidade em “Modernidade Líquida” e “Tempos Líquidos”, sobre as possibilidades de totalização política de “Modernidade e Holocausto” e em busca da política, sobre segurança e incerteza de *life in fragments* para vida líquida. Também acho bom lembrar que existe uma boa literatura do Bauman que não foi traduzida que fala sobre outros tópicos como ética. Talvez fosse mais certo dizer que a editora tenta alinhar a produção do Bauman em uma vertente que fala especificamente sobre questões da “modernidade líquida”. É realmente muita arrogância “cobrar” do autor que produziu conceitos novos e deu um novo prisma sobre as mudanças na sociedade moderna do jeito que fez o Bauman para dizer que ele é repetitivo. Talvez isso seja um bom exemplo do “retorno do reprimido”. (Internauta B)

Uma outra comunidade onde podemos perceber a produção de saberes e troca de idéias é a *Eu tenho uma teoria*<sup>46</sup>. Neste espaço, sujeitos participantes da rede – alguns amigos, outros não – divagam, dissertam sobre suas possíveis teorias, umas absurdas, outras compreensíveis. O objetivo da comunidade é que os participantes contem sobre suas prováveis teorias sobre temas variados e discutam sobre teorias divulgadas por outros membros.

Na minha opinião, um dia Marte já foi um planeta parecido com a Terra, com uma sociedade parecida com a nossa, e que acabou por algo parecido com o aquecimento global. Porque uma das razões não ter vida lá, é a falta da camada de ozônio, e é o que o aquecimento global faz: acabar. E encontraram lá indícios de que havia água. Alguém pode já ter pensado nessa teoria, mas não ia falar porque a sociedade ficaria em pânico, além de que a NASA é americana, e os EUA não querem assinar tratado nenhum para diminuir os avanços do aquecimento global, então seria "crucificado" por toda a sociedade por não fazer nada. (Internauta C)<sup>47</sup>

A comunidade possui mais de 68.000 participantes (dados de março de 2008) que discutem teorias esdrúxulas e outras nem tanto. Um dos fóruns com quase cem postagens é em relação a um tema que, vez ou outra, é posto em xeque: a ida do homem à Lua.

Concorde quem quiser... Mas eu acho que o homem nunca foi na lua os Estados Unidos tinham muitos motivos para fingirem ir na lua ganhar a corrida espacial; mostrar que e melhor que a União Soviética; Se realmente tivessem ido, com aquela tecnologia de antigamente, porque eles nunca voltaram lá? Como que no filme que eles exibiram mostrou a bandeira ereta, se na lua não tinha atmosfera e conseqüentemente vento para fazer ela ficar assim. Por que eles não viraram a câmera com a qual eles filmaram os primeiros homens na lua para cima? Seria interessante ver a Terra do espaço. Onde foram parar as tais pedras lunares que eles disseram ter pegado na lua? Se alguém discorda de mim pode me falar o porquê, mas eu quero respostas para minhas perguntas!! As filmagens foram feitas no Texas, em um deserto onde o solo parece com o esperado da lua e onde também ocorrem pesquisas secretas do governo e testes de aviões de espionagem que varias pessoas já confundiram com discos voadores (Internauta D)<sup>48</sup>.

A terceira comunidade, composta por mais de 34.000 membros (dados de março de 2008), é a *Água em pó*<sup>49</sup>. A descrição da comunidade explica os objetivos, na verdade, uma proposta irônica e divertida que estimula os participantes a

<sup>46</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=775448>>

<sup>47</sup> *Post* de um dos fóruns da comunidade. A fala do sujeito – que estava em linguagem abreviada e com sinais – foi reescrita pela autora sem perder o sentido original da fala.

<sup>48</sup> *Post* de um dos fóruns da comunidade. A fala do sujeito – que estava em linguagem abreviada e com sinais – foi reescrita pela autora sem perder o sentido original da fala.

<sup>49</sup> <<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=1051444>>

pensarem coisas que ‘convençam’ os membros dos benefícios do produto proposto pelo dono da comunidade.

Para você que acha que a água em pó é a solução para todos os problemas da humanidade. Essa é a evolução do conceito mais surpreendente de todos os tempos. Além de um passo gigantesco para qualquer avanço tecnológico, a criação da ÁGUA EM PÓ ultrapassa os limites humanos. Modo de preparo: pegue a embalagem de água em pó e deposite em um frasco. Logo após acrescente gotas de água. E pronto! Você pode se deliciar com esse sabor indescritível da AGUA EM PÓ! Claro que você também pode tomar sem acrescentar água, isso fica a seu critério! Muita gente pergunta por que em pó então se tem que adicionar água? Pelo simples fato da água em pó ser mais fácil de transportar e render mais (não evapora =) (Descrição da comunidade).

A partir das interações apresentadas, ocorridas em comunidades do *Orkut*, é possível identificar o caráter relacional que possuem de acordo com a tipologia proposta por Primo (2006; 2007), além de perceber que algumas habilidades são desenvolvidas nas discussões das comunidades no *Orkut*, o que é um indício para a discussão do que é a aprendizagem e como ela pode ser configurada nele. A leitura e escrita são as principais habilidades desenvolvidas, haja vista que estas são as atividades mais usuais no *site*. O desenvolvimento do raciocínio é outro aspecto a ser considerado. Mesmo utilizando a escrita informal, com códigos, sinais próprios (elementos característicos para o conceito de comunidade), os usuários têm estimulado as possibilidades de construção de idéias, opiniões, teorias e reflexão da ordem do conhecimento científico. Assim, busco investigar se as comunidades virtuais em *softwares* e/ou *sites* de simulação e redes sociais na internet podem ser espaços de aprendizagens e comunicação sociais através de alguns elementos: o conceito de cultura – com enfoque digital, seu imbricamento com a comunicação e os processos de interação social.

Dentro desses elementos, identificarei quais fatores podem contribuir para a relação da comunicação e cultura no cenário da educação, trazendo para o diálogo as tecnologias da informação e comunicação e a concepção de sujeito social na perspectiva histórico-cultural na contemporaneidade. O *locus* da observação será em torno dos *softwares* sociais, sobretudo a rede de relacionamento *Orkut*, sobre a qual o estudo debruçar-se-á com maior veemência.

### 3.4 NOVOS OLHARES: A APRENDIZAGEM SOCIAL E EM REDE

O conhecimento que faz sentido é concreto, contextual e histórico, é dialético, movimento que não cessa. É conhecimento construído socialmente, na ação do indivíduo ao construir sua própria existência. (GUTIERREZ, 2005, p. 6)

Para pensarmos em que perspectiva a aprendizagem pode ser contextualizada neste estudo, é imprescindível que seja compreendido o tipo de aprendizagem a que este texto se refere. Inicialmente, defendo a idéia de que a aprendizagem acontece das mais diversas formas, nos mais distintos ambientes. Não quero dizer com isso que a escola não tem função ou importância. Muito pelo contrário.

Marques (1995) diz que o homem pode ser conceituado como ser que aprende, assim

não surge ele feito ou pré-programado de vez. Sua existência não é por inteiro, dada ou fixa; ele a constrói a partir de imensa gama de possibilidades em aberto. Nasce no seio de uma cultura viva, que só é tal à medida que assumida como desafio de permanente reconstrução pela atribuição dos sentidos que imprime a seu convívio em sociedade e na estruturação da própria personalidade (MARQUES, 1995, p. 15).

Nesta percepção, o sujeito se faz sujeito socioculturalmente frente aos saberes articulados oriundos da cultura e das experiências do mundo, “a aprendizagem não é conformação ao que existe nem pura construção a partir do nada” (MARQUES, 1995, p. 15). Como foi dito no primeiro Capítulo, o desenvolvimento humano diverge do animal à medida que o homem utiliza-se de signos, linguagens e possui cultura. Assim, para Marques (1995) o homem afasta-se das espécies animais a partir do momento em que os mecanismos histórico-sociais se impõem sobre o seu desenvolvimento no lugar apenas das estruturas biológicas e hereditárias. Ou seja, a atividade humana está contida no sistema das relações sociais mediadas pelas formas e meios de comunicação, o que significa que as funções mentais superiores discutidas por Vigotski (2002) são construídas durante a história social do homem.

Nesta perspectiva, o movimento da história só se faz possível na aprendizagem, pelas novas gerações, das aquisições da cultura humana. E, à medida que mais rica se torna a prática sócio-histórica, mais

decisivas resultam as exigências da aprendizagem e mais complexas suas tarefas (MARQUES, 1995, p.18).

Desta forma, como postula ainda Marques (1995), o mundo da vida social é a primeira instância de alicerce das aprendizagens. Ou seja, a condição social de aprendiz do ser humano antecede qualquer instituição formal destinada a este fim: “Toda aprendizagem se inicia pela inserção do sujeito em seu mundo de vida, de que ele não é o iniciador, mas produto, em seu processo de socialização/individualização e singularização” (MARQUES, 1995, p.19).

Vigotski (2005), em toda sua teoria, enfatiza a construção social como elemento balizador da aprendizagem, pois, segundo o autor, o desenvolvimento do sujeito não ocorre do individual para o social, mas do social para o individual, visto que é no diálogo com o outro que as primeiras manifestações de reflexão lógica surgem e, *a posteriori*, no diálogo consigo mesmo. A consciência de si e do outro é uma estrutura cognitiva importante para o teórico, e esta, para Vigotski (2002; 2005) é construída na interação - ação entre - dos sujeitos com o ambiente. Uma interação como Primo (2007) caracterizou: a relação que se estabelece entre os interagentes.

Aprender, assim, denota compreensão. Compreensão esta situada na esfera da constituição do conhecimento, uma construção que envolve o diálogo e os conhecimentos acumulados pela humanidade, não podendo, portanto, caracterizar-se como processo solitário. Tudo isso implica dizer que a aprendizagem ocorre por meio de uma construção conjunta de vozes, idéias, sujeitos e histórias, dialogicamente: “Dialogicidade verdadeira, em que sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença” (FREIRE, 2002a, p. 67). Nesta perspectiva, aprender é mais que reter, acumular, decorar dados, informações. Aprender é contextualizar e estabelecer sentido a partir do diálogo, em um contexto que, antes de tudo, é sócio-histórico.

Por tudo isso é que aprender não tem vínculo permanente e exclusivo com um espaço ou instituição específica. Aprender está para a escola, para as conversas ao telefone, para os diálogos via CMC<sup>50</sup> e para diversas outras experiências do homem e seu ambiente social.

A escola, como se apresenta hoje, nem sempre existiu. Ela foi forjada como forma de conceber e produzir ensino em um espaço próprio, destinado a este fim.

---

<sup>50</sup> Comunicação mediada por computador.

Esta criação ocasiona a formalização e sistematização do processo de ensino-aprendizagem como algo generalizado. O ensino deixa de ser familiar e difuso para ser institucional e sistêmico. A escola passa a ser o espaço ideal para a manutenção dos valores considerados ideais pela sociedade e o professor, o agente principal deste processo.

Apesar de a escola ter passado por algumas transformações ao longo de seu processo histórico, seja em relação à disposição dos alunos, das funções, dos espaços físicos e das modalidades, uma figura permanece presente: o professor. À distância ou presencialmente, o professor, na maioria das vezes, é o sujeito responsável por organizar, coordenar o processo de ensino-aprendizagem. Sem desconsiderar o papel docente na educação, desejo chamar atenção para um outro aspecto da aprendizagem. Nesta proposta, não existe ênfase nem apenas em quem ensina, nem somente em quem aprende. O processo é importante, porém, mais do que isso, defendo que se aprende na troca com o outro, em comunhão, como já afirmava Paulo Freire (1982). A proposta de Freire não descarta o espaço físico da escola e suas premissas, nem tampouco o faço. A proposta de Freire está relacionada a uma educação crítica e levando em consideração as vivências, aspectos sociais e culturais do educando<sup>51</sup>.

Destarte, utilizo-me de alguns dos pressupostos freirianos pautando à sociedade contemporânea: 1. O homem é um ser em transição, ou seja, é um projeto inacabado, é incompleto, finito, temporal e não sabe de maneira absoluta. Partindo deste pressuposto, Freire (2002b) valoriza a condição do homem enquanto aprendiz e sujeito de aprendizagem. 2. O homem é um ser de relações. “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002b, p.86). 3. O homem está sempre em busca – estando em permanente procura, curioso, ‘tomando distância’ de si mesmo e da vida que porta; esta capacidade de reflexão dialógica e crítica o faz assumir-se e ao mundo como realidades inacabadas, como afirma Freire (2002b).

“A educação começa por um encontro. Educamo-nos sempre em comunhão” (FREIRE, 1982, p. 95). Assim, aprendemos nas trocas contínuas, nas vivências

---

<sup>51</sup> O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido em um contexto social de onde deverá sair o ‘conteúdo’ a ser trabalhado (FEITOSA, 1999).

diárias. Em todos os espaços, momentos e com todas as pessoas. Se partirmos desta hipótese, a escola passa a não ser o único lugar responsável e favorável à aprendizagem dos sujeitos. Portanto, o diálogo e a comunicação alimentam uma educação arrolada de tecnologias diversas. Esses três eixos (diálogo-comunicação-tecnologias) são característicos das práticas educativas contemporâneas e não estão isentos de conflitos (GOMEZ, 2004).

Ainda assim, a aprendizagem que venho abordando na minha pesquisa não está restrita aos currículos, disciplinas e livros escolares. Muitas vezes ela não é, embora possa ser<sup>52</sup>. Este processo de aprendizagem para além dos muros escolares está sendo compreendido por aprendizagem social, pautada na interação entre sujeitos<sup>53</sup>, sendo possibilitada por dinâmicas variadas e, sobretudo, coletivas. Segundo Geertz (1989), o pensar humano e os processos psicológicos superiores (a aprendizagem é um deles), geralmente, são primariamente ações visíveis, conduzidas em termos dos objetivos e expressões da cultura comum, coletiva, e, apenas secundariamente, uma questão privativa.

A origem de todos os processos psicológicos superiores, especificamente os humanos, não pode, portanto, ser encontrada na mente ou no cérebro de uma pessoa individual, mas deve ser procurada nos sistemas de signos sociais “extracerebrais” que uma cultura proporciona (VAN DER VEER & VALSINER, 1996, p. 244).

Nesta perspectiva, o caráter grupal e dialógico é um fator importante na aprendizagem. Na rede mundial de computadores (em especial a *web 2.0* por sua essência colaborativa), ações desta natureza são freqüentes e comuns, visto que os sujeitos conectados – independentemente do lugar e tempo em que se encontrem – intercambiam saberes e experiências de várias ordens; conhecimentos comuns, saberes científicos, informações diárias, relatos de vida. É neste momento que o caráter social da aprendizagem está mais presente do que nunca sobretudo nas construções de redes sociais e de saberes. Segundo Antoun (2003) nesta nova

---

<sup>52</sup> Gildeon Sena (Universidade do Estado da Bahia) aborda – em sua pesquisa intitulada: *Jogos eletrônicos e comunidades virtuais: mapeando aprendizagens* – a possibilidade de, a partir de discussões espontâneas a respeito de *games*, serem produzidos conhecimentos científicos em fóruns de comunidades virtuais na internet.

<sup>53</sup> Há um trabalho sobre uma aprendizagem cognitivo-social de Bandura, onde o autor compreende que a relação entre fatores internos (intrínsecos ao sujeito) e fatores externos (do meio ambiente) interage uns com os outros, influenciando-os mutuamente e interferindo no comportamento dos indivíduos. O mesmo diz que este não é o conceito de aprendizagem. A aprendizagem seria a aquisição de conhecimento e o comportamento, a execução observável desse conhecimento. (AGUILAR, Disponível em: <<http://alunos.di.ubi.pt/~a14676/>>)

forma de refletir os aspectos e fenômenos das redes, a comunicação torna-se um modo de instituir, estruturar os seres e não apenas um meio de trocar mensagens.

Segundo Gomez (2004), o uso generalizado da internet e a cultura oriunda dela possibilitaram relações sociais de enorme impacto social, econômico e político, em nível local e global, gerando novos espaços de poder relacionados ao conhecimento nos quais encontramos brechas para ações educativas. No caso das comunidades virtuais e *softwares* sociais na internet, as possibilidades de construções sociais, produção de saberes e trocas comunicacionais através de fóruns de discussão e diálogos síncronos e assíncronos são inúmeras.

Para Rheingold (1996), essas comunidades são organizações sociais na internet compostas por interlocutores virtuais com interesses que vão do conhecimento científico ao conhecimento espontâneo. Os sujeitos valem-se desses espaços para trocas intelectuais, sociais, afetivas e culturais, possibilitando surgir sentimentos e estabelecendo teias de relacionamentos, mediadas pelo computador e uma conexão com a internet. Conectados nela, os sujeitos, no intuito de se relacionar, se abrem ao mundo com probabilidades de múltiplas identidades, interagindo através de suas habilidades e dos processos mentais.

Nestes últimos tempos, o computador tornou-se algo mais do que um misto de ferramenta e espelho: temos agora a possibilidade de passar para o outro lado do espelho. Estamos a aprender a viver em mundos virtuais. Por vezes, é sozinhos que navegamos em oceanos virtuais, desvendamos mistérios virtuais e projetamos arranha-céus virtuais. Porém, cada vez mais, quando atravessamos o espelho, deparamos-nos outras pessoas (TURKLE, 1995, p. 11-12).

Estas múltiplas possibilidades de interações e identidades podem ser percebidas tanto no *Second Life* como no *Orkut*, por exemplo, – em aspectos diferentes. No SL, o sujeito tem a possibilidade de experimentar, ser outro, agir diferente, provar sensações, criar desde avatares a objetos e simular uma vida, que pode ser similar à real ou completamente diferente.

O *Orkut* tem como objetivo (segundo o próprio *site*) criar uma rede de amigos confiáveis, ou seja, as pessoas que lá participam, em sua maioria, buscam encontrar amigos e participar de discussões sobre temas de seu interesse nos fóruns de discussões em algumas dos milhares de comunidades disponíveis no *software*. O fato de haver pessoas com interesses comuns e conhecimentos específicos sobre um determinado tema torna estes espaços verdadeiras enciclopédias sociais virtuais

e, portanto, um espaço significativo de construção de aprendizagens. Segundo Rheingold (1996), uma rede de indivíduos interessados nos mesmos objetos, temas e tópicos é mais eficaz do que qualquer motor de busca e do que a 'intermediação cultural tradicional', que sempre seleciona demais, sem conhecer nas minúcias as circunstâncias e necessidades de cada um.

Ainda relativo à construção de aprendizagem, vale a ressalva de que na *web* ela acontece através da interação, em especial a social, nos espaços disponíveis na rede e nas trocas com internautas. É sobre este ponto que o próximo Capítulo tratará: como a aprendizagem social pode ser constituída, sobretudo em *softwares* sociais na internet, a partir da escuta dos sujeitos desta pesquisa.

## 4 DA ABORDAGEM METODOLÓGICA À ANÁLISE DE DADOS

Foram discutidos, nos capítulos que antecederam este, os conceitos de comunidades virtuais e rede social na internet, abordando os aspectos culturais destas relações e as implicações em processos como a aprendizagem e a comunicação na contemporaneidade. Neste Capítulo serão apresentados, descritos e analisados o problema, a metodologia e a análise dos dados investigados ao longo desta pesquisa.

### 4.1 DESENHANDO UM PROBLEMA: DOS QUESTIONAMENTOS ÀS DIFICULDADES

Inicialmente, a proposta do projeto de dissertação era a de realizar um estudo de caso no *Orkut* na tentativa de desenhar que tipo de aprendizagem poderia ser construído neste espaço, levando em consideração as possibilidades comunicativas que ali existiam. Para tanto, tomar-se-iam como sujeitos de pesquisa alguns participantes de comunidades específicas, que teriam suas interações, argumentos e escolhas dos espaços de convivência analisados. No entanto, como um curso de um rio que, apesar de passar sempre no mesmo trajeto enquanto não há interferência do homem, nunca passa da mesma forma, pois suas águas nunca são as mesmas, o curso desta pesquisa também se modificou.

Destarte, o problema que propus investigar perdia seu valor e, cada vez mais, ficava distante a possibilidade de analisar os sujeitos já que eles oscilavam consideravelmente em termos de participação nas comunidades pré-selecionadas, algumas delas, inclusive, foram extintas<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Embora seja este aspecto uma variável interessante para análise, este trabalho não conseguirá dar conta de trabalhar esta problemática, visto que discutir os motivos pelos quais as comunidades foram extintas implica um outro aspecto investigativo e, portanto, uma pesquisa mais ampla que não cabe em uma dissertação de mestrado, por conta do tempo.

Para obter uma constância na investigação, buscando ainda detectar as possibilidades de aprendizagem no *Orkut*, procurei em minha própria rede social sujeitos com frequência regular a fim de perceber quais tipos de interações e aprendizagens eles forjavam, possuíam nas comunidades em que participavam. O *Orkut*, então, na condição de *software social*, continuou como espaço empírico, mas a ênfase da pesquisa estava relacionada às percepções dos entrevistados em relação à aprendizagem em ambientes não escolares, bem como à análise das participações destes entrevistados nas comunidades de que mais participam.

A idéia de buscar os sujeitos da pesquisa em minha própria rede social ocorreu a partir do momento em que procurar respostas e observar sujeitos totalmente desconhecidos ficou quase impossível. Como apresentado no Capítulo anterior, em 2007 o *Orkut* disponibilizou em seu sistema diversas ferramentas de bloqueio a acesso de usuários que não pertencessem à sua rede. Com esta possibilidade, muitos participantes, temerosos com o movimento de alarde em torno da violência possivelmente potencializada pelo *software*<sup>55</sup>, bloqueavam suas páginas pessoais, da mesma forma com que as pessoas se trancam em suas casas com grades e portões com medo de possíveis invasões de desconhecidos.

Deste modo, a solução que me pareceu mais eficaz (inclusive para cumprir os prazos estabelecidos para a pesquisa) foi buscar em minha própria rede pessoal de primeiro grau sujeitos que reunissem as características necessárias para esta pesquisa: sujeitos acima de 18 anos (por conta do tipo de discussão conceitual) e residentes no Brasil (visto que uma das coisas que mais chamavam a atenção no início da elaboração do projeto era o fato de o *Orkut* ser um fenômeno brasileiro). A profissão ou formação acadêmica não foram levadas em consideração, pois a idéia era que um grupo heterogêneo pudesse contribuir com a investigação. Deste modo, trinta sujeitos foram selecionados, levando em consideração um outro ponto: interação com o sistema, ou seja, sujeitos que, de fato, participassem do *software social*, fosse pelas atualizações de seu perfil ou de interação no *scrapbook*<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> A SaferNet Brasil (uma central nacional de denúncias de crimes cibernéticos), por exemplo, solicitou retirada de páginas do *Orkut* que, segundo ela, incitavam a violência, a discriminação, cogitando-se, inclusive, que organizações criminosas como o PCC tivessem estabelecido comércio de armas e drogas a partir do *site*. Além de comunidades de pedofilia e prostituição. Embora este seja um outro ponto bastante polêmico, deverá ser abordado em trabalhos futuros, para que a demanda inicialmente proposta seja cumprida e diversos leques deixem de ser abertos.

<sup>56</sup> O desenho do perfil dos sujeitos foi traçado durante a pesquisa exploratória, com exceção de um sujeito Mara Bill que, de fato, não pertencia a minha rede social de primeiro grau, mas que despertou a curiosidade por conta da forma singular com a qual ilustrava os eu perfil.

Dos trinta sujeitos selecionados *a priori* para participar da pesquisa, dezesseis responderam ao instrumento de investigação considerado fundamental, visto que seria através dele que o sujeito poderia colaborar diretamente em relação à percepção dos conceitos fundamentais da pesquisa: o questionário. A maioria dos dezesseis sujeitos que optaram por dar continuidade à pesquisa, coincidentemente, estava, de alguma forma, relacionada à área de educação. Mais precisamente doze deles. Embora seja de se esperar que, no círculo de amigos, conhecidos e contatos de uma educadora, existam outros tantos educadores e/ou educandos, esta não foi uma característica apontada como importante para a escolha dos sujeitos<sup>57</sup>.

Durante a discussão teórica que alicerçou este trabalho, busquei discorrer acerca das categorias que estruturaram o objeto desta pesquisa com o objetivo de conceituar as redes sociais na internet enquanto metáfora estrutural para a observação de atores e suas relações (RECUERO, 2006) e relacionar as possibilidades de seus laços constituírem-se pontos importantes na construção de aprendizagens sociais.

Mais do que pensar apenas em que e como estas redes constituem-se, é necessário saber como seus atores interagem e qual o produto destas interações. Foi a partir do desejo de descobrir como se davam estas relações que a pesquisa começou a ser estruturada, buscando investigar a possibilidade da aprendizagem em rede, coletivamente e a partir de interações sociais. Ou seja, não investigo aqui as aprendizagens curricular-escolares, haja vista que para este tipo de aprendizagem há um espaço tradicionalmente usado: a escola. O que me inquietava eram as aprendizagens que aconteciam fora dos muros escolares. Sim, pois se concebia a aprendizagem como uma produção coletiva sociocultural, ela não estava restrita às classes escolares. Era, para tanto, necessário definir que tipo de aprendizagem eu estava tratando e como esta era produzida em ambientes como o *Orkut*.

**Quais as potencialidades de aprendizagem no Orkut, a partir dos espaços de interação das redes sociais proporcionados através dele?** Foi esta

---

<sup>57</sup> Pode ter acontecido de por essas pessoas estarem relacionadas ao campo da educação e algumas vezes ao campo da pesquisa, elas atribuírem um maior significado e perceberem a importância de uma investigação científica e, por conta disso, terem dado retorno em tempo hábil. Visto que, em se tratando de uma investigação acadêmica, o fator tempo/prazo é algo que não pode ser desprezado, ou seja, com prazo para cumprir ficou impossível aguardar o retorno dos outros sujeitos. Ainda assim, mais dez sujeitos foram selecionados e, desta vez, inclusive, sujeitos do segundo grau de separação e, no entanto, apenas um – Mara Bill – aceitou participar.

pergunta que fez com que esta pesquisa se iniciasse e que se tornou o questionamento central e fundamental deste trabalho. Obviamente, impregnada de minhas vivências neste ambiente virtual e de minhas inquietações sobre a maneira que a aprendizagem, sobretudo em ambientes mediados por computadores, era construída. Assim, com problema estruturado, passei a elaborar a proposta de pesquisa bibliográfica que possibilitasse conceituar as categorias teóricas, bem como de uma pesquisa de campo que pudesse favorecer a construção real e significativa de um panorama do fenômeno estudado.

#### 4.2 METODOLOGIA: A ABORDAGEM QUALITATIVA

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que, ao mesmo tempo, desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (LUDKE & ANDRÉ, 1987, p. 2).

Partindo do pressuposto de que, para fazer qualquer pesquisa em educação, é necessário utilizar metodologia que possibilite uma ampla visão de diversas categorias que permeiam esse fenômeno social e dinâmico, é que este trabalho tem uma abordagem eminentemente qualitativa.

Segundo Richardson (1985), a pesquisa qualitativa pode ser conceituada como a tentativa de entendimento detalhado dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de conceitos quantitativos de características ou comportamentos.

Em se tratando de educação, Bogdan e Biklen (1994) elencam cinco características presentes em pesquisas qualitativas nesta área. Neste trabalho, elas fazem-se presentes à medida que, mesmo não tratando de analisar a aprendizagem escolar, esta pesquisa debruça-se sobre os aspectos educacionais no momento em que trata das possibilidades comunicativas e de produção de aprendizagem na perspectiva da cultura e de trocas simbólicas. Para estes autores, a investigação qualitativa tem como fonte de informações e elementos o ambiente natural, tendo o investigador um papel basilar. Esclarece ainda que o pesquisador qualitativo freqüenta os espaços de estudo por preocupar-se com o contexto.

No caso desta pesquisa, o espaço é o virtual, a internet. Ainda assim, estar presente regularmente no intuito de perceber a dinâmica do ambiente escolhido e interagir com os elementos daquele espaço foi de fundamental importância para desenhar o espaço empírico, bem como relacioná-lo à perspectiva teórica eleita.

[...] as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Uma outra característica trazida por Bogdan e Biklen é a de que a pesquisa qualitativa é descritiva, ou seja, “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e não de números” (1994, p. 48). Neste sentido, a análise das interações dos sujeitos no *Orkut* é realizada a partir do que estes escrevem, pensam, registram com palavras ou imagens através das respostas dadas aos questionários e nos espaços de interação disponíveis no *software*. Mais do que quantos sujeitos fazem isto ou aquilo é preciso pensar por que tais sujeitos agem de tal forma, visto que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). Resulta, assim, na terceira característica da pesquisa qualitativa em educação, segundo os autores.

A forma como os pesquisadores qualitativos analisam os dados de sua pesquisa é um outro ponto a ser ressaltado. Segundo os autores, a análise de dados neste tipo de pesquisa é realizada de maneira indutiva, ou seja,

não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

Desta forma, analisar o objeto de estudo só é possível à medida que a interação com os sujeitos e o campo vai acontecendo. É no momento da colheita dos dados que as hipóteses começam a ser tecidas. “O processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas ao extremo” (1994, p. 50).

É esta perspectiva de perceber as relações entre sujeitos, campo e pesquisador que dá importância fundamental ao significado em uma investigação

qualitativa. Isto significa que, nestas pesquisas, os investigadores interessam-se, sobretudo, no sentido que os sujeitos dão a variados fenômenos em suas vidas. Assim, o principal é perceber os aspectos que os sujeitos da pesquisa ressaltam, visto que a investigação sob este ponto esclarece as dinâmicas das situações vivenciadas.

Adotando a investigação qualitativa como perspectiva metodológica, iniciou-se o processo de definição das etapas da pesquisa com o objetivo de estabelecer a melhor estratégia para contemplar o entendimento do objeto deste trabalho. Destarte, a investigação foi realizada por meio de pesquisa exploratória, observação empírica, revisão teórica, coletas e análise de dados.

#### **4.2.1 O estudo de caso**

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2005, p.47).

Desenhados o problema, o objeto e definida a abordagem metodológica, fui em busca de uma metodologia que oferecesse instrumentos para abranger a questão a partir da perspectiva elencada.

O problema deveria ser esclarecido com uma metodologia bem definida em suas técnicas e etapas. O estudo de caso fazia-se o mais aplicável, visto que se tratava de um caso específico: *a percepção da construção da aprendizagem nos espaços de interação do Orkut a partir de uma rede social específica*, e que necessitava de uma aguçada apuração do objeto, situando-o no contexto em que se encontrava.

O estudo de caso é uma metodologia que procura investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente determinados, e onde, também, o pesquisador mantém-se fora das discussões como mero espectador e analista do caso que se apresenta. O estudo de caso é ainda o estudo de um caso específico, bem delimitado, com contornos claramente definidos e que necessita de

uma percepção apurada do contexto em que o objeto se situa (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

André (2005) aponta quatro características essenciais para um estudo de caso qualitativo. A primeira é o princípio da *particularidade*, o que significa que o estudo de caso deve focar uma situação ou fenômeno em especial. “O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa” (ANDRÉ, 2005, p.16). É importante, pois, para inquirir questões que surgem do dia-a-dia. A *descrição* é a característica que determina que o produto de um estudo de caso é uma exposição detalhada, completa e literal do fenômeno. Um outro elemento importante para a definição do estudo de caso é a *heurística*, que busca elucidar “a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado” (ANDRÉ, 2005, p.18). Assim, pode desvendar novos significados ou confirmar o que já se sabe. A *indução* busca mostrar que, normalmente, os estudos de caso se fundamentam em uma lógica indutiva. Ou seja, procura descobrir novas relações e conceitos em vez de verificar hipóteses pré-concebidas. A autora, ao apresentar as quatro características que esboçam o que seria um estudo de caso, enfatiza que, na sua percepção, este estudo de caso é o tipo etnográfico, pois analisa em profundidade “um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” (ANDRÉ, 2005, p. 19).

Assim, a escolha pelo estudo de caso se fez ainda mais acertada, por esta pesquisa estar desenhada como um funil, ou seja, partindo de uma exploração ampla e fechando em questões específicas.

O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar [...]. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias, seleccionadas. Com o tempo, acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fontes de dados que irão estudar (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89-90).

Após a etapa descrita pelos autores, a área de trabalho é delimitada e a coleta de dados é direcionada para o tema. “De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 90). Neste momento, as técnicas de coleta de dados específicas

são selecionadas e colocadas em prática a fim de colher os dados particulares da pesquisa.

#### 4.2.1.1 Da pesquisa exploratória aos instrumentos de investigação: construindo alicerces

Para trabalhar com a idéia de que interações e aprendizagens sociais pudessem existir em ambientes como o *Orkut*, e que essas pudessem ser percebidas pelos usuários do sistema, optei, a princípio, por uma pesquisa exploratória de observação sistemática. Essa observação foi direcionada para as interações nas comunidades do *Orkut*, visto que, segundo André (2005), é nesta fase que

o plano inicial da pesquisa vai assumir contornos mais definidos no contato do pesquisador com a situação a ser investigada. A fase exploratória torna-se, pois, importante para delinear melhor o objeto de estudo (p. 48).

Ainda segundo a autora, é na exploração que se delimita o caso a ser estudado, ratificar ou retificar as questões iniciais, além de estabelecer os contatos iniciais para pesquisa de campo, buscando os participantes e instituindo os procedimentos e instrumentos de coleta de dados de maneira mais precisa.

Assim, durante o primeiro semestre de 2007, foi selecionado um grupo de trinta (30) perfis no *Orkut* para observação de suas interações, frequência e, quiçá, suas redes. Como já explicado anteriormente, esta não era a idéia inicial da pesquisa. Inicialmente, também trinta (30) sujeitos, de comunidades específicas, seriam escolhidos aleatoriamente a fim de que suas interações pudessem ser analisadas como elemento de constituição da aprendizagem. Deste modo, sujeitos e suas pequenas redes estariam sob o foco de análise. Conforme a mudança do curso da pesquisa, estes sujeitos não mais foram escolhidos aleatoriamente. Optei, deste modo, por selecionar trinta (30) sujeitos da minha rede de contatos do *Orkut* no primeiro nível, ou seja, aqueles que estão diretamente ligados a mim, sem intermédio de outro usuário<sup>58</sup>. Contudo, vale salientar que a pesquisa exploratória e a observação empírica inicial não foram descartadas neste trabalho. Elas serviram e

---

<sup>58</sup> Na seção 4.1 foi explicado o porquê da escolha.

servirão de subsídio para ilustrar algumas categorias, sem que, no entanto, constituam o objeto da pesquisa em si.

Estes sujeitos foram escolhidos não apenas por participarem desta rede de contatos/conhecidos/amigos, mas também por possuírem um acesso considerável, bem como uma interação direta comigo<sup>59</sup>, de modo que, no grupo, existissem semelhanças e também diferenças. Alguns destes sujeitos também estavam *linkados* entre si.

Assim, busquei perceber comunidades em comum, bem como possíveis interações entre elas. Uma das dificuldades para esta etapa da pesquisa consistiu no aspecto já referido anteriormente: alguns sujeitos bloqueavam os acessos às mensagens ou, então, *deletavam* após ler, o que dificultava perceber se houve retorno, interação ou mesmo diálogo. No início da seleção dos sujeitos, esse também foi um ponto considerado. Eram necessários sujeitos que não apagassem seus recados em suas páginas. Ainda assim, alguns adotaram este hábito, o que dificultou a observação neste espaço específico, e não nos espaços de fóruns das comunidades, por exemplo.



**Figura 10 – Página de recados de Ragnarok Aishteru onde os recados são apagados.**  
**Fonte: <<http://www.orkut.com.br>>. Acesso em 02.02.08**

Esta prática de apagar recados enviados por sujeitos de sua própria rede, ou não, foi um elemento dificultador na pesquisa em relação a perceber as interações

<sup>59</sup> Com exceção de dois sujeitos, Mara Bill e Latino Music, que pertenciam ao segundo grau de separação da minha rede, visto que estavam em minha rede de contatos por conta de pertencerem a redes de contatos meus de primeiro grau. Latino Music, no entanto, tornou-se meu amigo virtual, a meu convite, embora já o conhecesse pessoalmente. Convidei também Mara Bill que, até 24 de março de 2008, não havia aceitado o convite para pertencer a minha rede de amigos.

dos sujeitos no espaço do *scrapbook*, por exemplo. No entanto, como explicitado anteriormente, outros espaços de interação foram observados, principalmente as comunidades em que os sujeitos estavam inscritos. Ainda assim, a observação empírica constituiu-se etapa importante para conhecer os sujeitos virtualmente, ou seja, buscar compreender como se comportavam no ciberespaço<sup>60</sup>. Saber quais comunidades freqüentam, do que gostam, com quem e como interagem. Foi esta dificuldade em coletar todos os dados através apenas da observação que fez com que a utilização de outros instrumentos fosse necessária. No entanto, a primeira etapa pós-pesquisa exploratória foi a revisão teórica das categorias-chave.

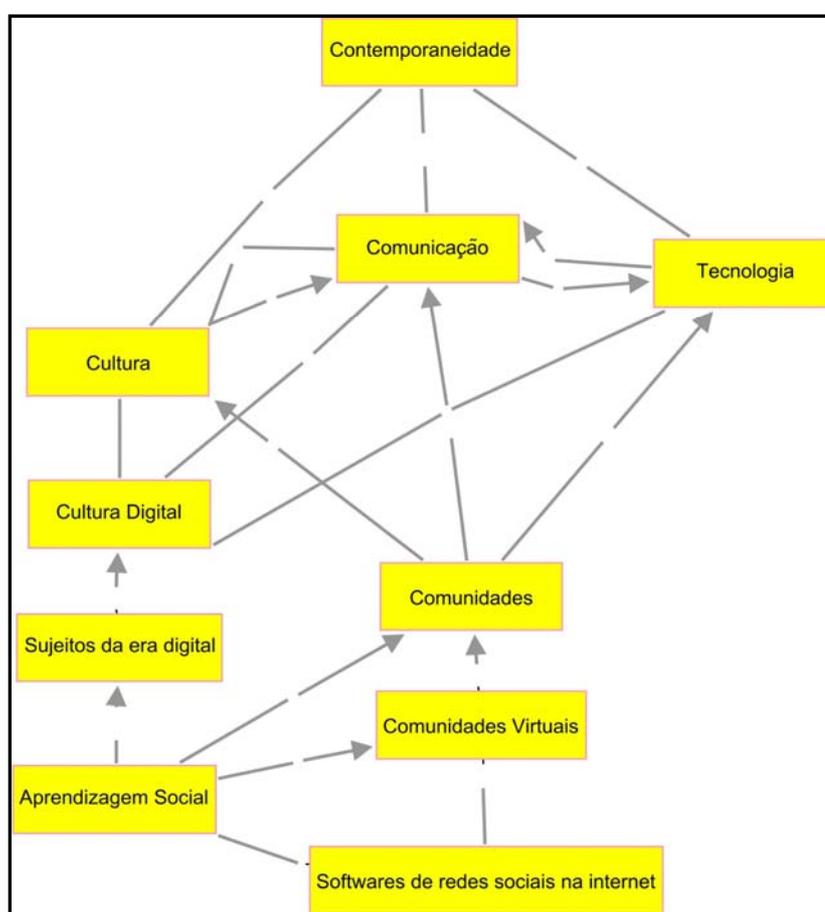


Figura 11 – Mapa das categorias teóricas

Fonte: Própria

A investigação teórica foi uma etapa de fundamental importância no trabalho, pois, ao definir as categorias centrais e secundárias que dariam subsídio para a

<sup>60</sup> O ato de deletar as interações, por exemplo, uma variável passível de interpretações diversas: necessidade de privacidade em excesso? Medo, vergonha do que pode ser escrito por ele (a) ou por outra pessoa sobre ele (a)? Embora seja um ponto curioso para a análise, este passa por um estudo, talvez, psicológico do sujeito, seus motivos, suas razões, não sendo, pois, o foco do trabalho.

construção dos instrumentos de investigação e, *a posteriori*, analisar os dados, a necessidade premente de investigá-las em profundidade foi uma mola importante para a compreensão dos elementos e dos fenômenos.

Como um estudo de caso nasce como um projeto incipiente que vai se estruturando na medida em que as investigações caminham, a revisão teórica tem um papel importante, visto que pode, inclusive, originar novas problemáticas e derrubar outras, já que o campo já foi explorado inicialmente.

Os questionamentos iniciais tendem a se modificar, conforme o estudo caminha: alguns se firmam, mostrando-se realmente relevantes para aquela situação, outros terão que ser descartados pela sua pouca pertinência ao caso e aspectos não previstos podem vir a ser incorporados ao estudo (ANDRÉ, 2005, p. 18).

A investigação teórica apresentou informações, por exemplo, em relação ao conceito de rede social na internet. As elucidações e conceitos trazidos por Recuero (2007) serviram para construir a problemática das redes sociais, principalmente com referência à percepção do conceito, visto que o grupo de sujeitos tinha poucos nós, misturas de laços fracos e fortes, pouco grau de separação; constituía-se, pois, em uma rede pequena e com pouca interação entre si, ou seja, o grupo foi constituído rede no momento que amarrei os sujeitos por meio do meu perfil no *Orkut*.

Deste modo, uma vez que as categorias-chave foram selecionadas, a exploração do campo, realizada, e a investigação teórica, encaminhada, procedi à coleta de dados de forma sistemática, utilizando alguns instrumentos como o questionário e as entrevistas *on-line*, com participantes que tenham deixado algumas questões mal esclarecidas, além, claro, da observação das interações dos sujeitos no *Orkut*.

Para coletar mais informações sobre os sujeitos foi aplicado um questionário que buscava perceber o nível de interação com *softwares* sociais na internet, bem como buscar conceituação das categorias que norteiam a pesquisa, a fim de desenhar as categorias de análise.

#### 4.2.1.2 Instrumentos de investigação

Durante a coleta de dados da pesquisa, foram visitadas diversas comunidades do *Orkut* nas quais os sujeitos pesquisados estavam inscritos, bem

como seus perfis e suas interações mais relevantes. A partir destas observações e exploração inicial, foi elaborado um questionário (vide anexo), que buscava: identificar de fato o sujeito – pois, muitas vezes, as informações colocadas na página de identificação do *software* são inverídicas –, além de identificar algumas percepções destes para a análise das categorias básicas da pesquisa.

O questionário foi enviado para trinta (30) participantes do *Orkut* que vinham sendo observados, mas apenas dezesseis responderam, constituindo-se assim sujeitos da pesquisa. O referido instrumento de coleta de dados foi enviado por *e-mail* aos participantes, que responderam e reenviaram junto com autorização para que suas respostas fossem analisadas e publicadas. Além de responderem ao questionário, os participantes explicitavam se podiam continuar colaborando com as informações, caso todas as dúvidas não fossem sanadas através de outros meios como *MSN Messenger*, *Skype*, *E-mail* ou pelo próprio *Orkut*.

Para alguns dos sujeitos, esta prática fez-se necessária devido às respostas não estarem estruturadas, o que implicava interpretações dúbias, ou mesmo no caso de Fênix Angel, por exemplo, a ausência de resposta em alguma questão. Após a coleta das informações por meio do questionário, os dados foram sistematizados e analisados.

#### 4.3 ANALISANDO DADOS

Refletir a aprendizagem enquanto construção e, mais que isso, construção social, é uma experiência que deveria constituir-se instrumento intrínseco à prática de todo educador.

Muitas vezes, ao se tratar de aprendizagem, relaciona-se apenas à aquisição e/ou assimilação de conteúdos e/ou informações. Nesta linha de pensamento, na maioria das vezes, o único espaço retratado, lembrado ou pensado para que esta aprendizagem aconteça é a escola. No entanto, vale salientar que, na atual sociedade da comunicação e informação, sobretudo a digital, a escola não é mais o único espaço para a assimilação de conteúdos, mesmo os curriculares, muito menos para a aquisição de informações. A escola, assim, é mais um destes espaços. As mídias, especialmente as novas mídias digitais como a internet, instituem uma forma

diferente de comunicação e, conseqüentemente, de produção de símbolos, signos, artefatos culturais, agregados sociais e, por que não, aprendizagem.

Durante a pesquisa, quando se dialogou com os sujeitos usuários do *Orkut* e lhes foi requerido, durante a aplicação do questionário, que conceituassem a aprendizagem e as possibilidades de que ela acontecesse em outros lugares que não a escola, houve um compartilhamento similar de percepção entre a maioria dos sujeitos da investigação no que se refere à aceitação de ambientes virtuais como espaços também de construção de aprendizagem.

No caminho da coleta de dados e elementos para estudar e alcançar o objeto deste trabalho – que é perceber e discutir as possibilidades de produção de aprendizagens em *softwares* sociais na internet, especialmente no *Orkut* – tratei de, neste aprendizado reflexivo, buscar apreender as idéias e noções formuladas pelos sujeitos acerca das categorias de análise que fundamentam a pesquisa:

- Concepção de aprendizagem;
- A possibilidade de esta aprendizagem acontecer em ambientes não escolares;
- Construção de aprendizagem a partir da interação em ambientes virtuais comunicacionais mediados por computador.

Procurei levantar, portanto, como os sujeitos, usuários do *software* social *Orkut*, compreendem e percebem a aprendizagem em ambientes virtuais comunicacionais mediados por computador, principalmente nas interações sociais que ocorrem em comunidades virtuais do próprio *software*, além de relacionar suas concepções a possíveis práticas *on-line*. Apresento então estas categorias, a partir do ponto de vista e das abstrações dos sujeitos, para constituir-se matéria-prima da análise das interseções entre a interação e comunicação em comunidades virtuais de *softwares* sociais na internet e a aprendizagem.

#### **4.3.1 Os sujeitos e suas razões**

Os sujeitos supracitados são dezesseis usuários do *software* social *Orkut*, pertencentes à minha rede de contatos – com exceção de um que está presente no segundo grau desta rede, uma vez que, na verdade, é contato de um dos meus contatos. Este sujeito foi elemento importante por discutir um dos aspectos aqui tratados, visto que os discute também em suas pesquisas acadêmicas.

Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos, serão utilizados pseudônimos para nomeá-los. Como se pode perceber na figura a seguir, os sujeitos estão ligados ao meu perfil, mas muitos deles também estão relacionados, seja por laços amorosos, de amizade ou parentesco. Desta forma, os sujeitos da investigação serão apresentados da forma como se relacionam dentro desta rede de interação, o que não significa que haja, de fato, laço forte entre eles.



Figura 12 – Rede de sujeitos da pesquisa

Fonte: Própria

Assim, os sujeitos foram investigados, *a priori*, através da exploração de seus perfis e das comunidades que se relacionam aos seus perfis. Para perceber o grupo investigado neste trabalho, é importante ter um panorama geral de identificação.

Gráfico 2 – Sujeitos da pesquisa

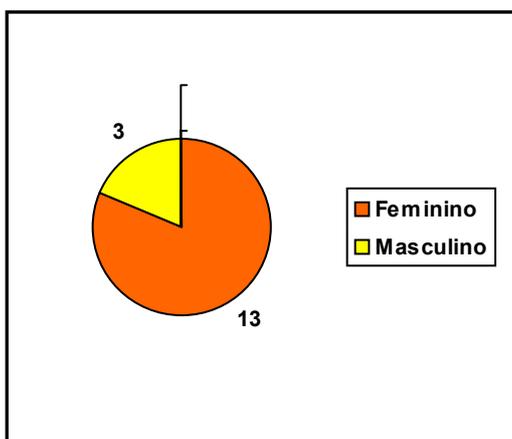


Gráfico 3 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa

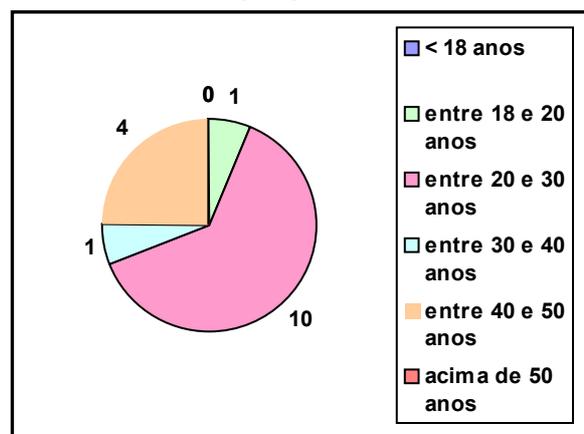


Gráfico 4 – Grau de escolaridade dos sujeitos

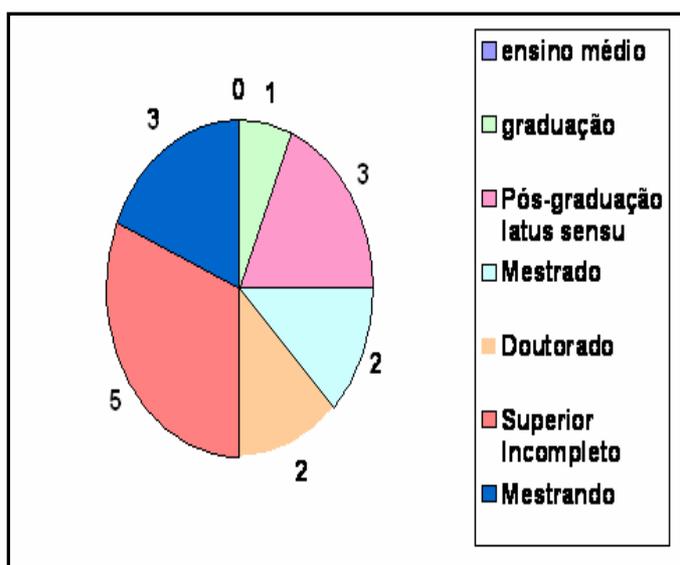
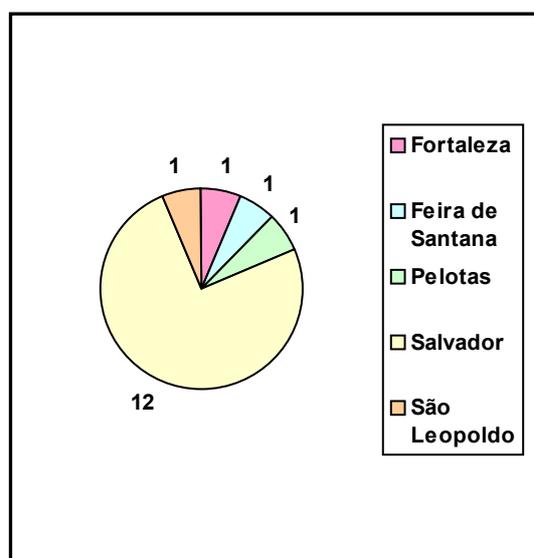


Gráfico 5 – Localização dos sujeitos



Fonte: Própria

A partir deste panorama, pode-se perceber uma rede de investigação em que a maior parte dos sujeitos é do sexo feminino; mais de 60% têm entre 20 e 30 anos, o que os coloca na categoria etária dos nativos digitais, ou seja, aqueles que nasceram e/ou tiveram sua primeira infância no mesmo período do advento das tecnologias da informática; a tabela do grau de escolaridade dos sujeitos investigados indica que todos eles estão ou já concluíram o nível superior e que mais de 50% estão no nível de pós-graduando e pós-graduado, o que permite dizer que os sujeitos desta pesquisa são acadêmicos e, portanto, têm noção elementar e/ou aprofundada em relação à investigação científica. Isso corrobora a afirmação

de que, ao responder aos instrumentos da pesquisa, o fizeram por entender sua importância; a maior parte dos sujeitos pesquisados vive no Estado da Bahia, e sua maioria, em Salvador, ou seja, apenas quatro dos dezesseis sujeitos vivem em outra cidade que não seja Salvador. Embora este dado seja importante, vale salientar que não foi intencional a escolha dos sujeitos por localização geográfica. Como explicitarei anteriormente, *a priori*, foram selecionados trinta (30) sujeitos, que viviam em localidades diversificadas. No entanto, apenas dezesseis propuseram-se a responder a um dos instrumentos principais da investigação – o questionário – o que determinou que ela ficasse focada nesses dezesseis personagens.

Para cada personagem foi construído um *avatar*<sup>61</sup>, de forma que a visualização dos sujeitos ficasse mais interessante. Para cada avatar construído, procurei inserir elementos verdadeiros das características físicas, ou mesmo de expressões destes sujeitos. Por não ser especialista na área de *design*, utilizei um *software*<sup>62</sup> gratuito disponível na *web*, relacionado ao desenho animado *South Park*<sup>63</sup>, que auxiliou na construção dos personagens gráficos que representam os sujeitos da pesquisa.

Desta forma, *Xena Akita*, *Mel Frog*, *Dory risada*, *Ragnarok Aishiteru*, *Macabéia Pagu*, *Blogueira Jedi*, *Mara Bill*, *Tia Teacher*, *Teacher Strawberry*, *Crab's Flower*, *Dreamer Girl*, *Naruto Cyborg*, *Penélope Charmosa*, *Fênix Angel*, *Latino Music* e *Serena Flor* foram os nomes escolhidos para os avatares que representam os sujeitos desta investigação. Cada nome também possui seu significado construído a partir da observação das interações dos sujeitos, das comunidades de que participa, ou que, ao menos, têm relação com seu perfil, como mostra o mapa adiante.

A construção do avatar não buscou interferir no perfil que o sujeito constrói no ambiente e, muito menos, violar sua privacidade. A criação procurou preservar a identidade do sujeito de forma ética, mas para, além disso, ilustrar como é este sujeito aos olhos da pesquisadora, de maneira lúdica, tanto fisicamente – saber

---

<sup>61</sup> O termo é originário do hinduísmo, significando algo como a descida de uma divindade do paraíso à Terra, ou seja, o aparecimento na Terra deste ser celestial. Na área de informática, mídias digitais, um avatar é a representação gráfica de alguém. Diversos *softwares* sociais e *games* permitem a criação de avatares. Como exemplo disso, temos o Second Life, o jogo de simulação The Sims e diversos *sites* que disponibilizam a construção de avatares para que estas imagens substituam a imagem real de seus usuários.

<sup>62</sup> Disponível em <<http://www.sp-studio.de/>>

<sup>63</sup> Uma série animada cômica da TV estadunidense criada por Matt Stone e Trey Parker, cuja essência é a crítica à sociedade norte-americana.

como é pessoalmente ou apenas como é através de fotografias, por exemplo, e assim, buscando preservar características como a cor do cabelo, da pele, uso de óculos, aparelho etc – como ao rebatizá-los, escolhendo nomes que estejam relacionados ao seu perfil no *Orkut* – coisas que gosta de fazer, comunidade que defende e/ou participa. A escolha de nomes fictícios ocorreu também para preservar a identidade do sujeito da pesquisa. Tanto a figura com o avatar, como o nome fictício do sujeito e a explicação deste nome foram enviados aos participantes para que aprovassem e autorizassem o uso.

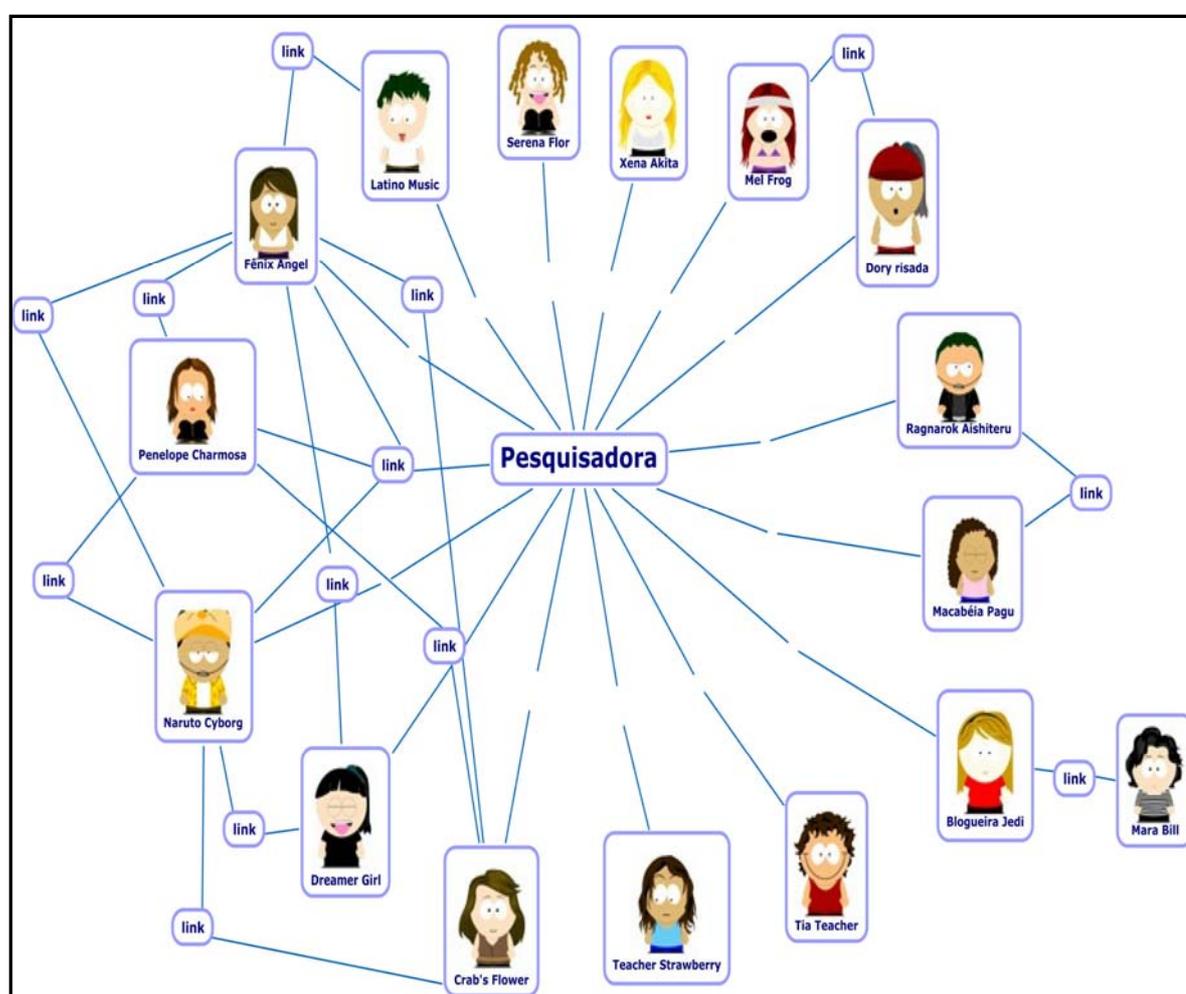


Figura 13 – Mapa dos avatares da pesquisa

Fonte: Própria

Assim, conhecidos os sujeitos, caminhei na direção de procurar saber de quais *softwares* sociais participavam na *web*, a fim de buscar subsídios para a relação deles com o *software* que escolhi como *locus* de análise, bem como

perceber por quais outros caminhos e ambientes estes sujeitos caminhavam. Isso porque, como já abordado, o *Orkut* não é o único espaço do gênero, embora no Brasil ele seja o mais famoso e utilizado. Desta maneira, os personagens desta pesquisa explicitaram em quais espaços vivem e interagem na *web*.

Tabela 1 – *Software social de que participa*

1. Dados de Identificação		
Título: <i>Software social de que participa</i>		
Nº	Membro	Resposta
01		Orkut
02		Orkut, MSN
03		Orkut
04		Orkut, MSN
05		Orkut
06		Orkut
07		Orkut
08		Orkut
09		Orkut
10		Orkut
11		Orkut, Gazzag
12		Orkut, Gazzag
13		Orkut
14		Orkut, Facebook, Friendster, LinkedIn
15		Orkut, Facebook, Myspace, Friendster, Xing e LinkedIn
16		Orkut

Fonte: Própria

A partir da análise da Tabela 1, pode-se perceber que, além do *Orkut*, apenas 37,5% dos sujeitos disseram fazer parte de outros *softwares* sociais, embora quinze deles também possuam conta no *MSN Messenger*, um *software* social de comunicação instantânea. A seleção apenas deste *software* está relacionada com uma outra questão: o uso que se faz deles. Embora, na prática de observação e interação com sujeitos, a maioria deles utilize diariamente o *MSN Messenger*, por exemplo, é no *Orkut* que eles passam mais tempo e visitam mais vezes.

**Tabela 2 – Utilização de *software* social**

SOFTWARE SOCIAL QUE MAIS USA	Nº	%
<i>Facebook</i>	2	12.5
<i>Myspace</i>	0	0
<i>Orkut</i>	16	100
<i>Friendster</i>	0	0
Beltrano	0	0
Outro	0	0

Fonte: Própria

**Tabela 3 – Por que utiliza o *Orkut***

POR QUE UTILIZA ESTE SOFTWARE	Nº	%
É o mais famoso e mais divulgado na mídia	3	18.75
É o espaço onde tenho mais conhecidos	13	81.25
A interface é mais amigável	2	12.50
Possui mais recursos	1	6.25
Acredito que seja mais seguro	1	6.25
Outra	3	18.75

Fonte: Própria

Pode-se perceber, a partir destes dados, que 100% dos sujeitos elegeram o *Orkut* como o *software* social que mais utilizam. Este uso está relacionado diretamente às interações sociais que têm possibilidade de acontecer, na maioria das vezes. No entanto, Blogueira Jedi diz que utiliza mais este *software*, porque é para onde mais lhe enviam mensagens pessoais, além de receber os avisos das mensagens por *e-mail*. Latino Music diz que utiliza apenas para realizar *downloads* de músicas, filmes e histórias em quadrinhos sobre temas diversos. Assim, apenas para dois sujeitos investigados os laços sociais e afetivos não são os pontos mais importantes na utilização do *Orkut*.

Um outro elemento importante em relação à utilização dos *softwares* sociais pelos sujeitos da pesquisa é saber o que os levou a escolhê-los como espaços de convivência na *web*, ou seja, o que os motivou e/ou despertou desejo.

Tabela 4 – Motivo que fez utilizar os *softwares* sociais

O QUE MOTIVOU A UTILIZAR ESTES <i>SOFTWARES</i> SOCIAIS	Nº	%
Gosto de todas as novidades na <i>web</i> e sempre participo	2	12.5
Muitos dos meus amigos fazem parte e é um bom espaço para conversar com eles	12	75
Vi reportagens na TV e me interessei em conhecer	1	6.25
Acredito que este seja o <i>software</i> que possua recursos e ferramentas mais interessantes	4	25
Porque é um sistema que vem facilitando a contribuição de terceiros, o que é bom para programadores iniciantes ou não, por exemplo.	1	6.25
É um bom lugar para saber o que acontece com os outros	2	12.5
Outros	3	18.75

Fonte: Própria

Mais uma vez, os laços sociais e afetivos são os elementos fundamentais para a escolha e utilização de determinados *softwares* sociais, bem como a comunicação é o princípio fundamental para esta interação.

Entendo o *Orkut* como instrumento de ressocialização. Faz oito anos que deixei minha cidade natal, Rio de Janeiro, e é através deste *software* que estou reencontrando amigos, familiares, enfim, revendo minhas raízes e laços de parentesco e amizade. Para mim, o *Orkut* é muito mais que um simples *software* de encontro de amigos. Ele me dá a possibilidade de me reencontrar com minhas origens e meu passado. Não há palavras para descrever o que é você encontrar um amigo que estudou com você há 20 anos atrás. E também é através dele que me atualizo, sei como meus amigos estão, meus familiares, enfim. O *Orkut* é muito mais que um *software*, é uma ponte entre meu presente e meu passado, entre amigos e convivências. É minha vida. (XENA AKITA)

A partir da fala de Xena Akita, pode-se identificar um outro elemento nos motivos da utilização do *software*: a necessidade de encontrar pessoas das quais não tem notícia, além de suprir a distância física entre a sua cidade natal, Rio de Janeiro, e a cidade aonde vive, Salvador. Para este sujeito, o *Orkut* é uma extensão da sua vida geograficamente determinada e de suas relações presenciais.

Já a usuária Crab's Flower traz um relato interessante do porquê da utilização, de suas variantes e de cada especificidade do momento de uso, demonstrando os diversos significados do *software* que utiliza para a sua vida.

Falo especificamente do *Orkut*. Fiz minha inscrição, pois comecei a ouvir falar dele no meio acadêmico. Entrei por curiosidade, para pensar algumas possibilidades pedagógicas, para ter elementos para discutir em sala de aula com meus alunos. Depois passou a ser também um meio de manter contatos, me comunicar com amigos. Agora também é um espaço para bisbilhotar a vida alheia (rsrsrsrsrs). (CRAB'S FLOWER)

Ou seja, para Crab's Flower, o *Orkut* tem diversos significados e funções, desde investigar a vida de outros usuários até as possibilidades acadêmicas. O sujeito, então, traz um elemento de escolha que é similar a outros personagens da pesquisa, a exemplo de Blogueira Jedi, que elenca motivos específicos e diferentes para a utilização dos *softwares* sociais.

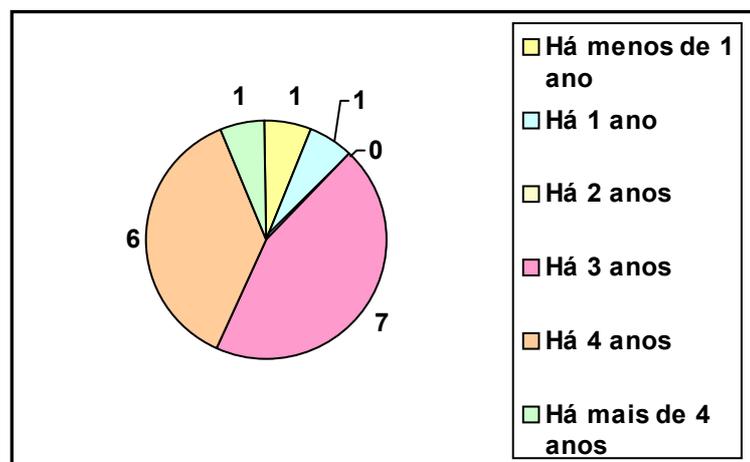
Para Blogueira Jedi, o *Orkut*, por exemplo, é também um espaço para investigações e realização de suas pesquisas, no entanto, a utilização do *Facebook* e do *LinkedIn* tem outras motivações: o primeiro foi escolhido pela possibilidade de comunicação com os amigos estrangeiros da entrevistada, e o segundo, pela possibilidade de conexões profissionais.

Mara Bill também enumera a pesquisa científica como um dos pontos, embora, tal como Blogueira Jedi, estes *softwares* também sejam o espaço de fortalecimento de laços sociais. “Além do *Facebook* e *Orkut*, dos quais participo para encontrar os amigos, os demais eu entrei para conhecer, porque é o assunto que eu mesma pesquiso”.

Ainda assim, a adesão pela curiosidade de saber o que é algo sobre o qual muita gente fala, sobretudo a mídia impressa e televisiva, também é uma das razões para o acesso, principalmente no caso do *Orkut*, como afirma Naruto Cyborg: “Aderi ao *Orkut* logo quando começou a ser divulgado aqui no Brasil justamente para experimentar os recursos que eram comentados”.

A fala de Naruto Cyborg demonstra a necessidade de conhecer o novo, de saber o que é aquele espaço sobre o qual todos comentam. A necessidade de fazer parte e conhecer o novo foi um elemento que contagiou todos os participantes investigados, visto que a maior parte deles faz parte do *Orkut* desde quando ele surgiu (janeiro de 2004) ou quando ganhou versão em língua portuguesa (abril de 2005), como demonstra o Gráfico 6 a seguir.

Gráfico 6 – Tempo de conta no Orkut



Fonte: Própria

Como pôde ser percebido, os questionários possibilitaram o desenho do perfil dos usuários investigados, bem como instrumento da constituição de espaços de reflexão, onde, ao ouvir o outro – suas experiências, pontos de vista e concepções – foi possível rever os conceitos, as práticas e considerar seus conhecimentos sobre as áreas. Foram momentos de extrema importância. Procurar-se-á aqui analisá-los na busca de desvendar o objeto do presente trabalho. Na seqüência, iniciar-se-á a análise das referidas categorias.

#### 4.3.2 Categorias de análise – comunidades virtuais e interação

As palavras têm significados: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra 'comunidade' é uma dessas [...]. Os significados e sensações que as palavras carregam não são, é claro, independentes. 'Comunidade' produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra 'comunidade' carrega – todos eles prometendo prazeres e, no mais das vezes, as espécies de prazer que gostaríamos de experimentar, mas que não alcança mais (BAUMAN, 2003, p.7).

O ser humano é instituído como sujeito à medida que se relaciona com semelhantes, pares e constrói significados, símbolos e, conseqüentemente, agregados sociais – a comunidade é um deles. Só são passíveis de existir à medida que os sujeitos compartilhem hábitos, crenças ou gostos similares. Assim, uma comunidade só o é, e só existe, se alguns sujeitos efetivarem esta partilha. A comunidade é uma forma de os sujeitos se organizarem. Seja pelo compartilhar,

pela colaboração ou cooperação. Seja presencialmente ou virtualmente. Assim, nem todo aglomerado de pessoas em um mesmo espaço pode ser considerado.

Neste momento, o objetivo é perceber como as comunidades virtuais se organizam e como acontecem as interações nestes espaços. Recuero (2006) trabalha na perspectiva de dois tipos de organização social quando se fala em comunidade virtual: a comunidade emergente e as associações formais. Estas comunidades emergentes são assim chamadas, pois, segundo a autora, parecem surgir de espaços individuais para originar a formação de laços coletivos. É o caso, por exemplo, dos agrupamentos que emergem quando algumas pessoas começam a comentar em um *blog*<sup>64</sup> específico, por exemplo, e *a posteriori* começam a comentar nos *blogs* dos comentaristas, tecendo, assim, laços no ciberespaço através da reciprocidade dessa interação. Ou seja, é através dos comentários que a rede é construída em um espaço amplo como a internet. Os atores aprendem a visitar aquela rede de sujeitos e *blogs* que acaba de emergir e percebe que cada um dos atores é um *blog* a ser visitado e comentado.

Não há, assim, um espaço de interação pré-determinado, como um canal de *chat* X, ou a comunidade Y no *Orkut*, por exemplo. Para compreender as discussões e participar dos debates, os agentes rapidamente aprendem que precisam seguir o diálogo [...] (RECUERO, 2006, p. 163).

Assim, o que forja e sustenta um grupo são as interações que existem nele, e não o espaço territorial. É por meio dessas interações que os vínculos são constituídos no interior das redes e comunidades sociais (RECUERO, 2006). Segundo Recuero (2006), estes agrupamentos são naturalmente relacionados ao conceito de comunidade, pois, “são baseados em interação, em relações e laços sociais” (RECUERO, 2006, p.164).

As associações formais, por outro lado, propõem vinculação a um espaço virtual delimitado. Na associação formal, necessariamente, os sujeitos não precisam ter vínculos, nem sentimento de pertencer a um grupo de colaboração e cooperação. Eles apenas interagem sem comprometimento na maior parte do tempo; na maioria das vezes, esta interação é reativa (PRIMO, 2007).

---

<sup>64</sup> Espaço virtual destinado à escrita e produção de conteúdo. E também tratado como diário virtual, no entanto, acredito que este não seja o melhor conceito, visto que o diário tem caráter particular e secreto, enquanto o *blog* é uma publicação ou espaço público.

Esse espaço constitui-se, assim, no território da comunidade, o espaço onde prioritariamente acontecerá a interação e onde acontecerão as trocas sociais. O processo de criação do grupo, portanto, não é emergente (JOHNSON, 2003), mas acontece de cima para baixo (alguém cria um grupo e convida alguns integrantes). Normalmente, o criador do espaço passa a enviar mensagens de convite a todos os amigos e conhecidos, como forma de divulgar o novo grupo e fazer com que os interessados entrem no grupo gerando, assim, laços associativos (RECUERO, 2006, p. 165).

No *Orkut*, um dos elementos com maior força atrativa são as comunidades. As comunidades são espaços criados normalmente por um usuário, ora no intuito de homenagear alguém, ora com a intenção de levar para o espaço virtual um grupo do qual já faça parte presencialmente (como escolas, empresas, grêmios, bairros e cidades), ora para falar de algo que de que goste (uma música, uma banda, uma novela, um esporte, uma prática social). Além destas, existem as comunidades que tratam de temas esquisitos e engraçados, como a comunidade *Água em pó*, já apresentada neste trabalho. No entanto, embora em cada perfil de usuário do *Orkut* encontre-se relacionada uma série de comunidades de que supostamente o usuário faça parte, nem sempre – talvez quase nunca – se possa dizer que estes agrupamentos têm caráter de uma comunidade. Sobretudo, porque uma comunidade pressupõe a necessidade de interação entre seus membros para conservar a harmonia, o que não se presencia, muitas vezes, nas comunidades do *Orkut*, como alguns dos sujeitos da pesquisa demonstraram.

Entre os sujeitos desta investigação, por exemplo, há uma constatação interessante. Como pode ser visto na Tabela a seguir, muitos – ou quase a totalidade – fazem parte de muitas comunidades<sup>65</sup>. Os sujeitos, assim, associam-se aos grupos que existem no *software* social por diversas razões.

---

<sup>65</sup> Tal como Recuero (2006), utilizarei aqui o termo ‘comunidade’ por ser a forma como o *software* trata os espaços; isto não significa dizer que, automaticamente, elas constituam, de fato, comunidades emergentes, associativas nem de qualquer outra ordem.

Tabela 5 – Quantidade de comunidades a que os sujeitos pertencem

1. Dados de Identificação		
Título: Quantidade de comunidades que “participa”.		
Nº	Membro	Resposta
01		123
02		174
03		23
04		21
05		685
06		70
07		71
08		265
09		542
10		90
11		Nenhuma
12		23
13		49
14		209
15		55
16		222

Fonte: Própria

Como se pode perceber, quase 50% dos sujeitos ‘pertencem’ a mais de 100 comunidades no sistema do *Orkut*. Contudo, quando a discussão gira em torno da participação desses sujeitos nessas comunidades, as experiências são diferentes. Sete participantes desta pesquisa disseram fazê-lo de forma efetiva nas comunidades de que fazem parte.

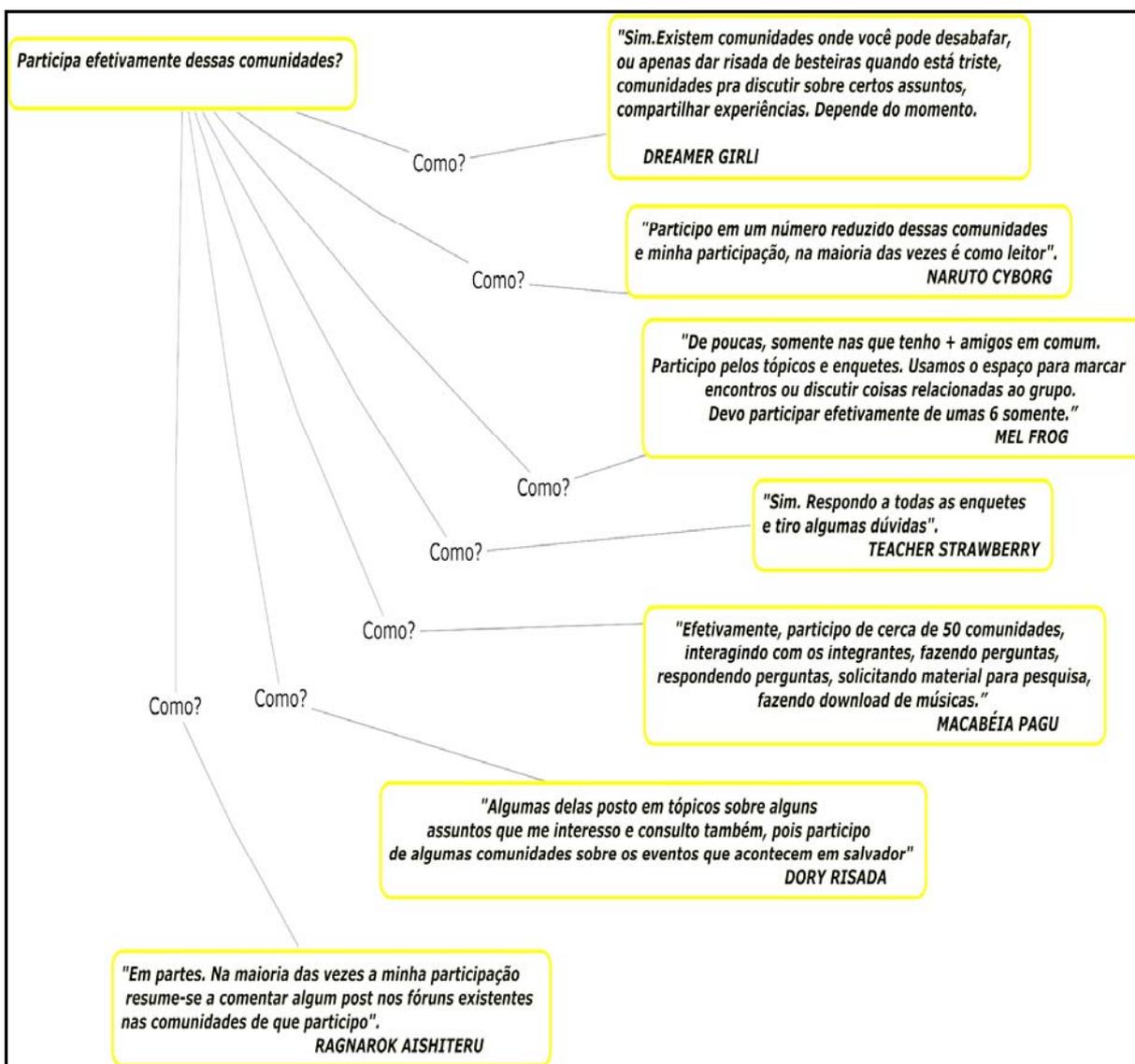


Figura 14 – Mapa dos sujeitos que participam efetivamente das comunidades no *Orkut* Fonte: Própria

Assim, Ragnarok Aishteru, Teacher Strawberry e Macabéia Pagu foram os únicos dos dezesseis sujeitos investigados que disseram ter algum tipo de interação mútua (PRIMO, 2006), ou seja, baseada nas trocas comunicativas recíprocas. Contudo, mais da metade dos participantes que disseram ‘sim’ ao serem

perguntados se participavam efetivamente das comunidades do *Orkut*, demonstrou apenas realizar interações reativas, que são aquelas que se apresentam como uma circunstância de estímulo-resposta, não havendo espaço para a criação e a transformação dos envolvidos no processo. Ou seja, corresponde apenas a responder 'sim' ou 'não', escolher entre algumas opções, como é o caso das enquetes, ou ainda utiliza as comunidades para coletar informações, fazer buscas, coletar dados que considerem importantes. Neste ponto, Rheingold (1996) argumenta que

quando surge a necessidade de informação específica, de uma opinião especializada ou da localização de um recurso, as comunidades virtuais funcionam como uma autêntica enciclopédia viva. Elas podem auxiliar os respectivos membros a lidarem com a sobrecarga da informação (p. 82).

De tal modo, um grupo de pessoas interessadas pelos mesmos temas é mais eficiente do que qualquer mecanismo de busca. O que significa que, mesmo sem haver a interação mútua – aquela onde existe negociação, troca e modificação dos atores envolvidos –, há um outro elemento para a construção do processo de aprendizagem, que é aquele referente a buscar informações, dados, elementos de assuntos do seu interesse.

Entretanto, mesmo havendo um grupo que interage nas comunidades, ainda que seja de forma reativa, a maior parte dos sujeitos da pesquisa disse não participar desses agregados. Contudo, a construção social da aprendizagem não está passível de ocorrer apenas nas comunidades virtuais do *Orkut*. Embora tenham este nome, possuem poucas características de uma comunidade segundo as já explicitadas. Mesmo assim, o espaço destinado à construção destes agregados tem potencialidade suficiente para que ocorram interações sociais significativas que se transformem em aprendizagens. Outro ponto é o que os participantes consideram participação, como será apresentado em outra tabulação de dados.

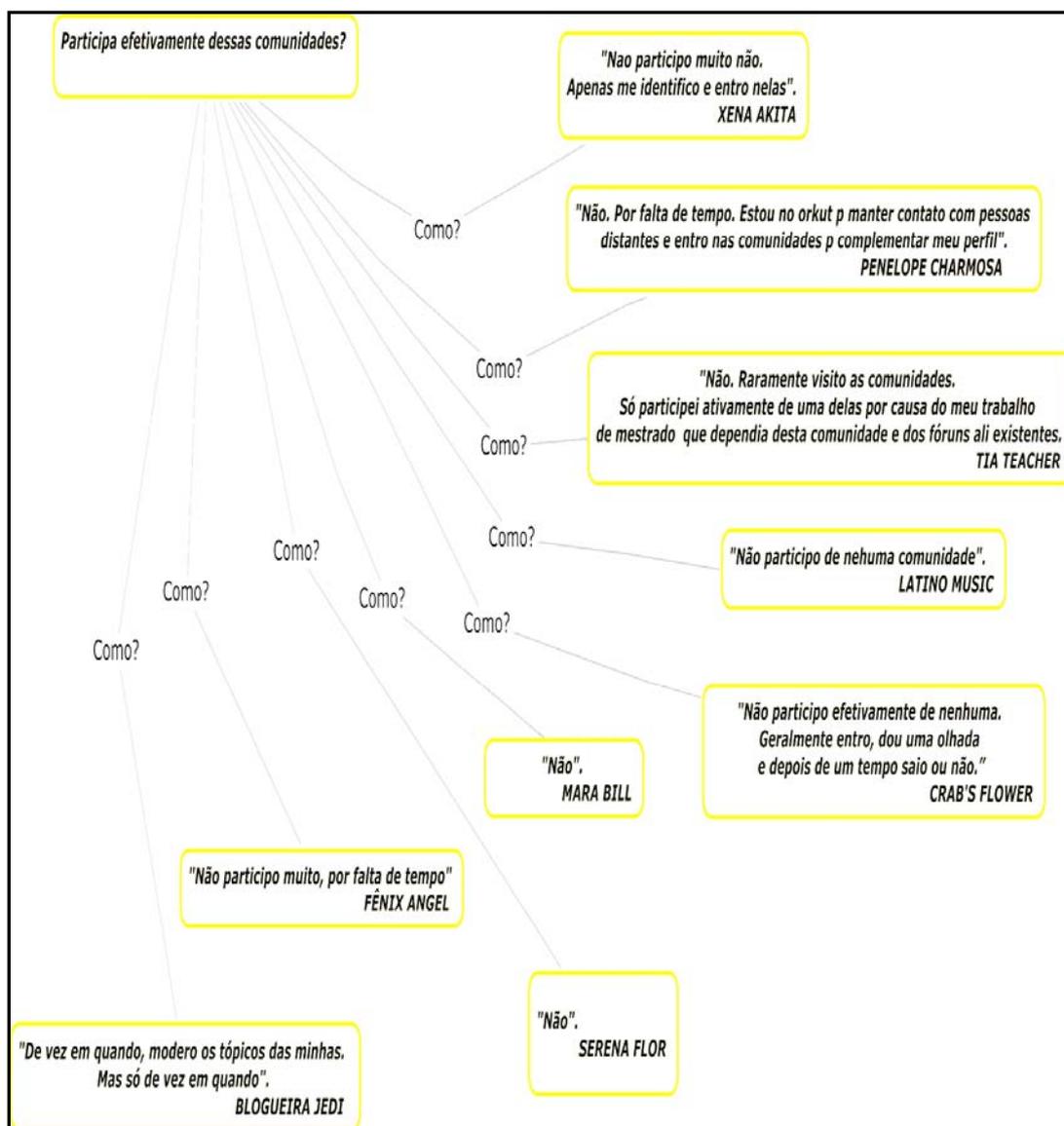


Figura 15 – Mapa dos sujeitos que não participam das comunidades no Orkut.

Fonte: Própria

Tomem-se como ponto de partida as considerações dos sujeitos da pesquisa que afirmaram não participar das comunidades do *Orkut*. Embora quase todos – com exceção de um – estejam inscritos em mais de vinte comunidades, de fato, eles não interagem. Blogueira Jedi afirmou que participa esporadicamente apenas para moderar os tópicos das comunidades das quais é dona, enquanto que Tia Teacher participou apenas no período do mestrado, que teve como objeto de análise fóruns de uma comunidade específica.

Raramente visito as comunidades. Só participei ativamente de uma delas por causa do meu trabalho de mestrado, que dependia desta comunidade e dos fóruns ali existentes. Se chama: C.S. Lewis.pt . E o meu trabalho, se interessar se chama: 'Socialização do texto literário na Internet: o caso do

conto narniano 'O Leão, A Feiticeira e o Guarda-Roupa' de C.S.Lewis em uma comunidade do Orkut (TIA TEACHER).

Outros participantes trazem elementos interessantes sobre o uso que fazem do Orkut. Uma questão é a da comunicação, ou seja, a idéia de que aquele é mais um espaço para se comunicar com amigos que moram longe. Assim, a comunicação acaba sendo a palavra-chave deste sistema para esse usuário. O outro dado é a questão da complementação do perfil, ou seja, o sujeito adere à comunidade por afinidade com o título, com a descrição, tema ou apenas por convites de pessoas amigas.

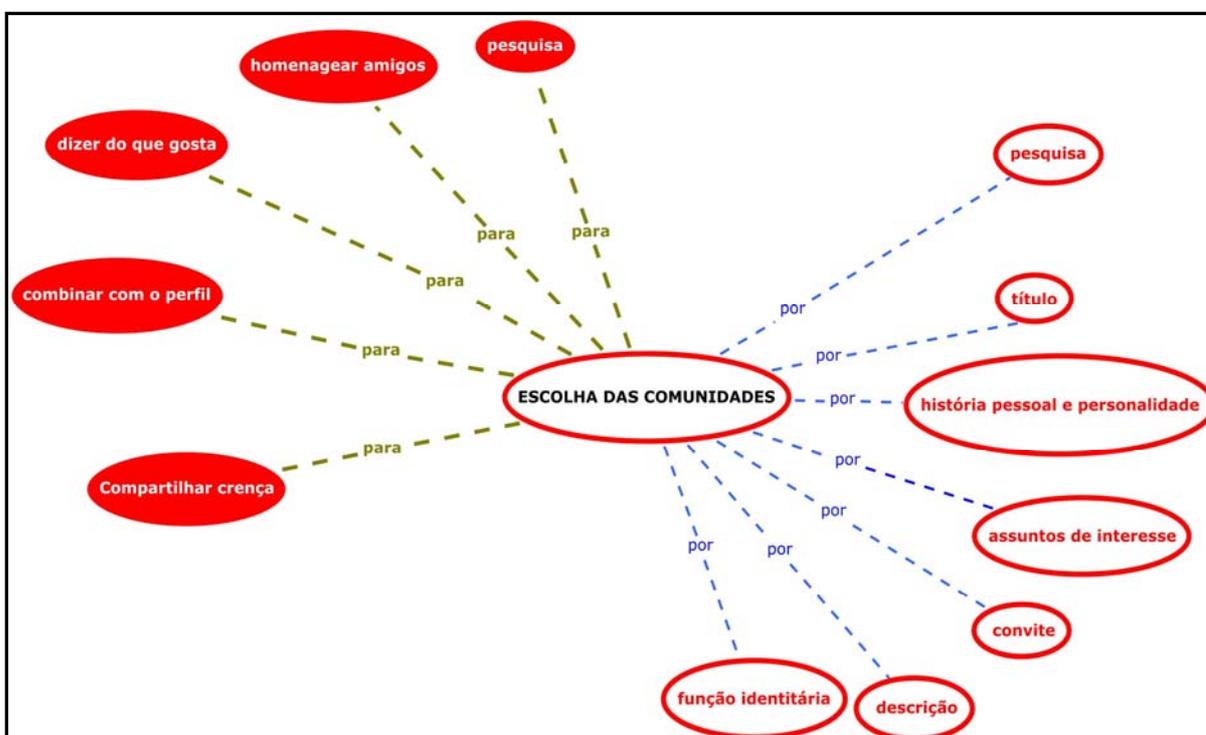
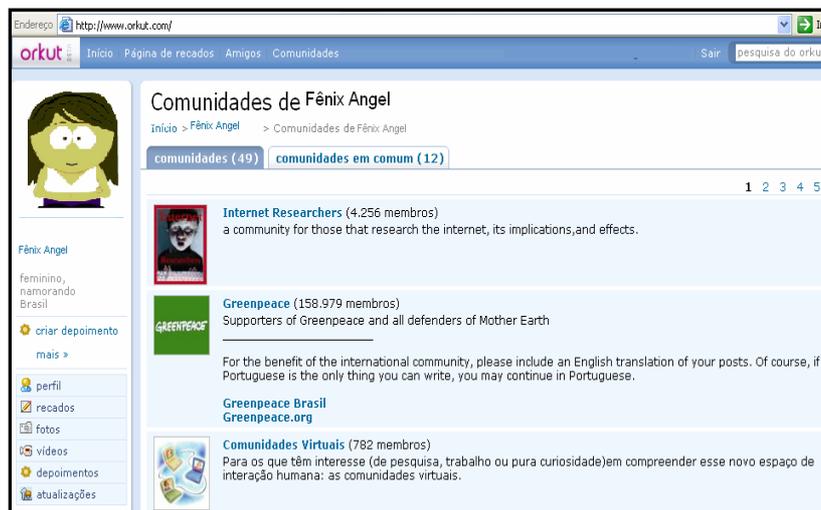


Figura 16 – Mapa de motivo para escolha das comunidades

Fonte: Própria

Como se vê, as escolhas das comunidades têm razões diversas. Optei por dividir estas razões em *pele que se escolhem as comunidades* e *para que se ingressa nas comunidades*. Esta divisão não foi proposital, mas sim decorrente do retorno dos sujeitos da pesquisa no momento da aplicação do questionário. Os sujeitos investigados trouxeram elementos muito próximos, mas nenhum citou o fato de as trocas comunicacionais ou as possibilidades construírem colaborativamente algum princípio social. Entretanto, todos os sujeitos da pesquisa – exceto Latino Music – colocaram as comunidades como composição do seu perfil no site. Crab's Flower, por exemplo, diz que as escolhe “por afinidade. Para compor o meu perfil.

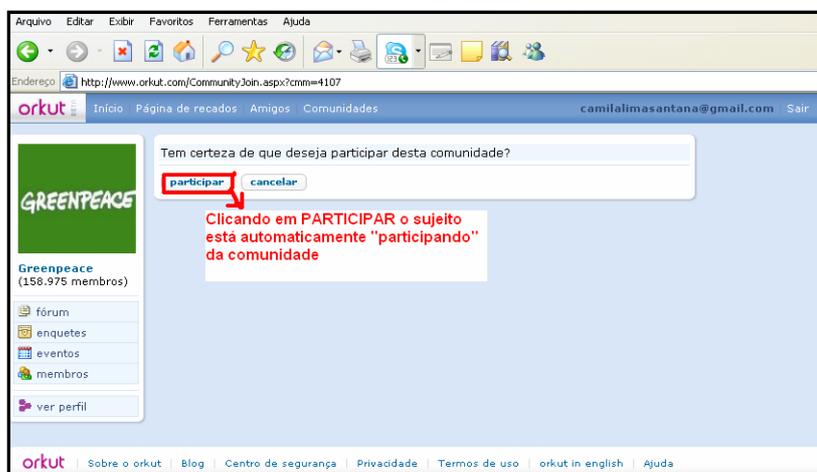
Acho interessante que as pessoas que visitem meu perfil me conheçam um pouco mais através das minhas comunidades”. No que Blogueira Jedi concorda: “No início, eu escolhia aquelas cujas temáticas me interessavam e as que eu queria acompanhar no diário de campo. Depois, fui entrando em comunidades para dizer as coisas de que eu gostava”.



**Figura 17 – Interface da listagem das comunidades do usuário.**  
Acesso em 30 mar. 2008.

Fonte: Orkut

A idéia de fazer adesão às comunidades para desenhar um perfil transforma a página inicial do usuário em vitrine, onde, de fato, fala-se pouco de si mesmo, pois as comunidades já fazem este papel. Portanto, neste tipo de agrupamento, onde se pretende dizer quem é ou do que gosta, algumas vezes parece não existir muita interação – apenas a reativa no momento de aceitar participar da comunidade.



**Figura 18 – Interface de pedido e permissão para ingressar na comunidade.**  
Acesso em 12 mar. 2008.

Fonte: Orkut

A falta de interação nessas comunidades pode estar relacionada ao fato de que a associação, como formato de pertencimento, independe da existência e construção de sociabilidade, fazendo com que esse tipo de aglomeração necessite de menos comprometimento por parte de seus integrantes. Segundo Recuero (2006, p. 165), “basta associar-se através da interação social reativa e, assim, o ator continuará membro por um tempo indefinido, geralmente até que decida desfiliar-se”. Uma das comunidades cujo dono é Ragnarok Aishiteru, por exemplo, representa o tipo onde as pessoas fazem adesão apenas para dizer que concordam com a idéia, visto que não há nenhum fórum, enquete ou qualquer outro tipo de interação mútua, apenas alguns perfis expostos servindo de testemunha para a idéia do autor. Esta comunidade é aquela tratada por Recuero (2006), em que o processo não é emergente, mas sim hierárquico, ou seja, acontece de cima para baixo: uma pessoa cria e envia convites para as outras pessoas participarem; os laços, desta forma, são associativos e apenas isso, visto que não há interação social de nenhuma forma.

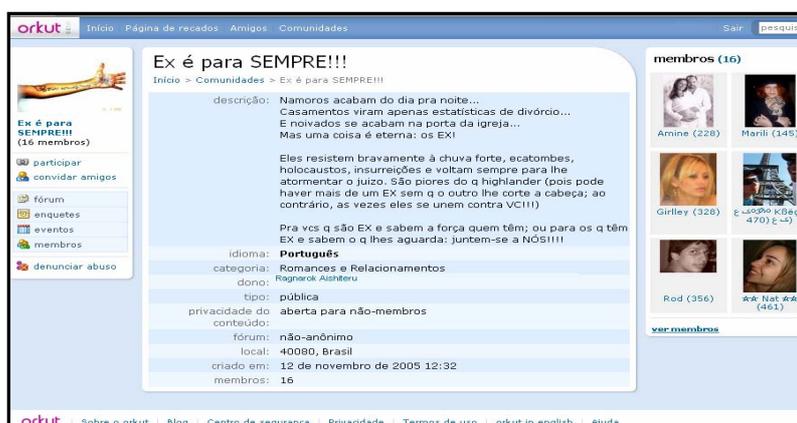


Figura 19 – Interface inicial da comunidade de Ragnarok Aishiteru. Acesso em 04 mar. 2008.

Fonte: Orkut

Desta forma, pôde-se perceber que, mesmo nas comunidades criadas pelos próprios sujeitos, a interação é pouca, quando não inexistente. Dos dezesseis sujeitos investigados, mais de 50% já criaram comunidades no *software* social. Um dos sujeitos, Blogueira Jedi, tem algumas comunidades, mas ‘modera’ apenas duas atualmente, ambas referentes à sua área de pesquisa.

Tabela 6 – Identificação dos membros que são proprietários de comunidades no *Orkut*

1. Dados de Identificação		
Título: Quais comunidades você já criou?		
Nº	Membro	Resposta
01		“Sou feliz sem dinheiro mesmo!” (na verdade já existia, mas o dono abandonou o <i>Orkut</i> e eu peguei a comunidade para mim). “RODA PALAVRA (sobre o projeto da UNEB de que participo coordenado pela Profª. Verbena) e “Isso dó, mói, corrói, destrói” (sobre coisas do cotidiano que nos incomodam).”
02		“Sim, mas já exclui por ter feito apenas pelo ‘calor’ do momento. Tratava-se de uma comunidade que falava de um amigo.”
03		“Sim, uma: Sou tia e acho o máximo!”
04		“Sim: Para um artista plástico e para morenos sarados (só que roubaram a dos morenos).”
05		“Possuo três comunidade. Uma “Zherlthsh”, referente a um jogo mmporg que eu jogo, uma “TenHo mEdo dAs LoKuras do FemO”, feita em homenagem a um amigo virtual e uma última intitulada “Ex é para sempre”, que exalta, de forma irônica, os atributos dos ex-namorados.”
06		“Apenas uma, no intuito de ‘escutar’ o que as pessoas que me conhecem têm a dizer sobre mim.”
07		“Muitas, não me lembro mais. Várias eu apaguei. Acho que tenho hoje umas 09 comunidades, mas só modero duas: A ‘Pesquisa em Comunicação’ e a ‘Redes Sociais na Internet’”.
08		“Sim. Adoradores do Alex Primo, para homenagear um amigo, e FC Equilíbrio, para uma academia de ginástica”.
09		“Sim. Eu amo flor serena”.

Fonte: Própria

No entanto, ainda assim a interação é pouca, inclusive da proprietária. Na primeira comunidade, *Pesquisa em comunicação*<sup>66</sup>, os *posts* mais recentes são referentes a informações gerais, como estágios, lançamento de livros e eventos. Ainda assim, não há interação mútua de fato. O que ocorre são mensagens estanques e colocadas como em um mural de recados. Na segunda comunidade – *Redes Sociais na Internet*<sup>67</sup> – acontece algo parecido, ou seja, os *posts* mais recentes giram em torno da mesma temática e sem nenhuma resposta, sendo que a proprietária da comunidade iniciou algumas discussões no ano de 2004, mas foram incipientes. A meu ver, este fato denota a idéia de que, por mais que os sujeitos

<sup>66</sup> <<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=33185>>

<sup>67</sup> <<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=27918335>>

estejam inseridos nestes espaços, as discussões acabam nem sempre surtindo efeito. Muitas vezes, percebe-se que a falta de aprofundamento da discussão acontece quando é relativa a algum conhecimento científico e, portanto, passível de mais rigor, mesmo em se tratando de um ambiente como o *Orkut*, onde o espaço não é uma instituição formal, acadêmica, profissional. Ou seja, não exige um rigor acadêmico, no entanto, o conhecimento não deixa de ser da ordem da ciência, o que não muda o seu *status*. Mas, em outras comunidades, que serão apresentadas ainda neste Capítulo, e em que não há rigor da ciência, isto é, há um conhecimento ou de natureza do senso comum ou da ordem do conhecimento espontâneo, sua participação é em maior quantidade e intensidade.

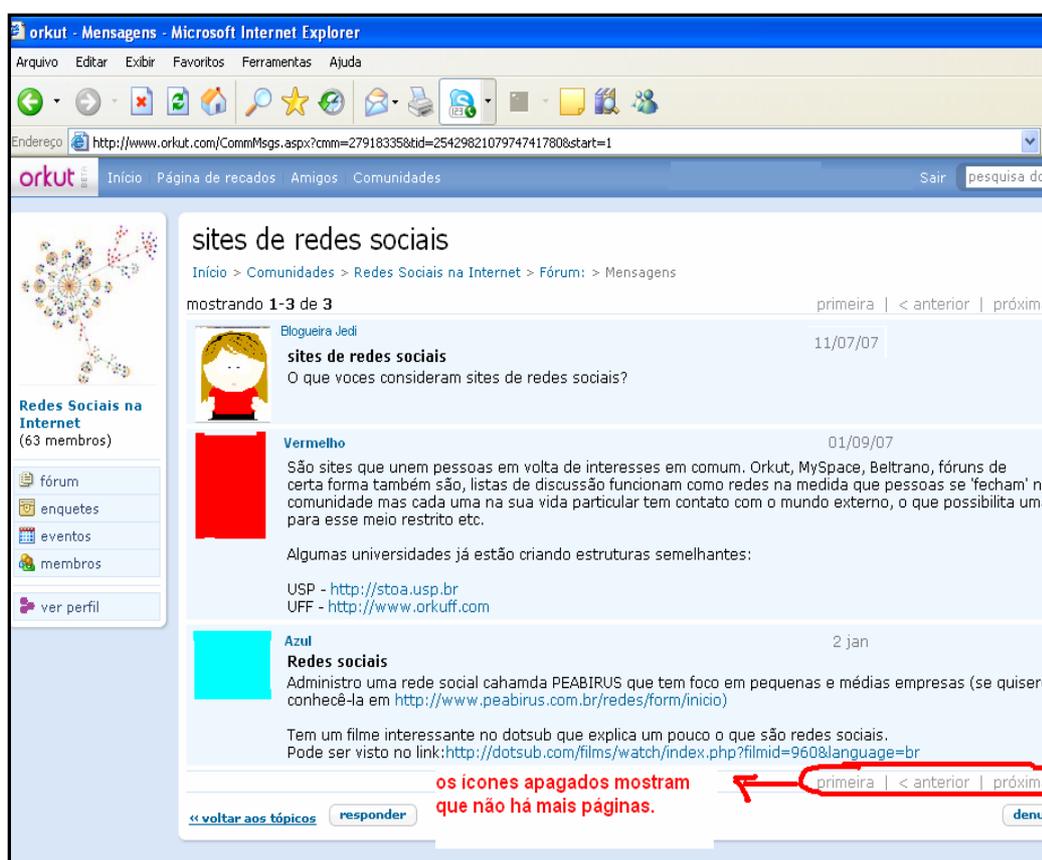
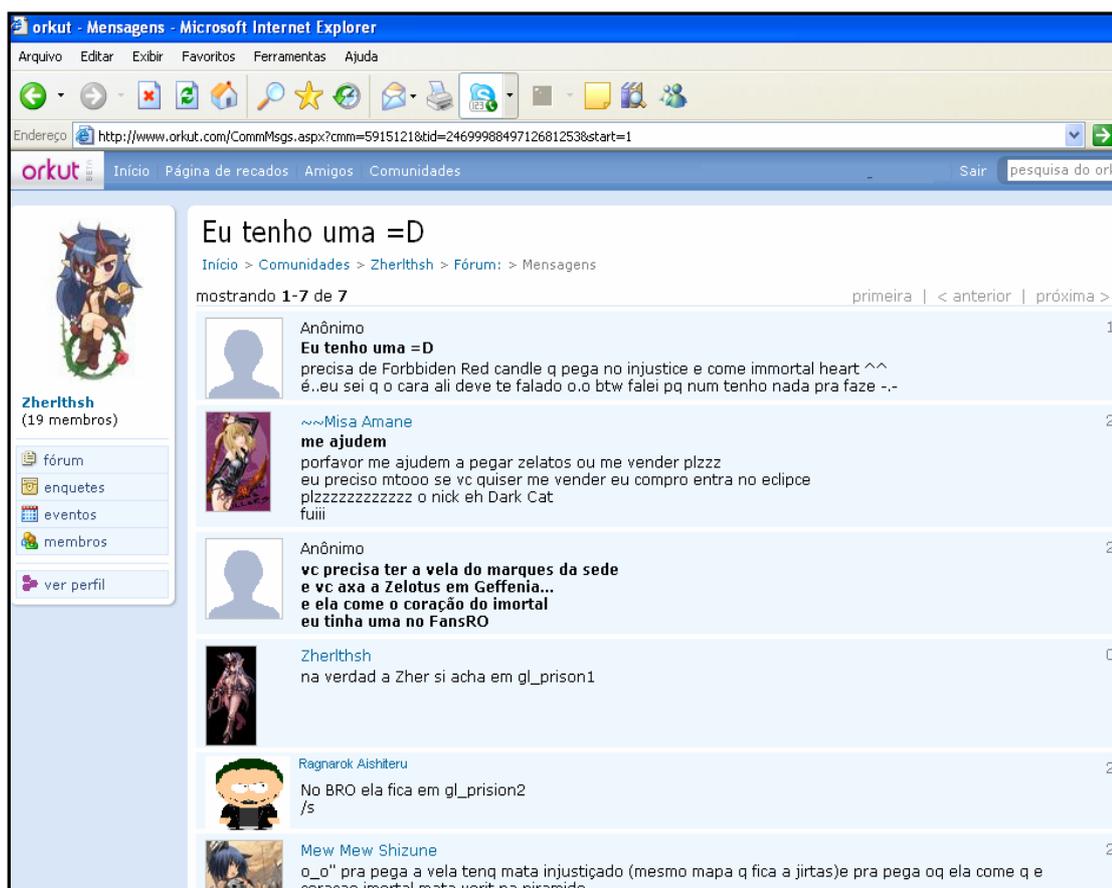


Figura 20 – Interface do fórum *softwares* sociais da comunidade Redes Sociais na Internet. Acesso em 12 mar. 2008.

Fonte: Própria

Em uma outra comunidade de Ragnarok Aishiteru, a *Zherlthsh* – referente a um jogo de MMPORG – existem algumas interações, principalmente em busca de informações a respeito do *game*. Neste sentido, o espaço ganha ar de comunidade, visto que os sujeitos ali presentes, embora poucos – cerca de 19 membros – têm

hábitos e objetivos comuns e utilizam o espaço para troca de idéias sobre a temática, compartilhamento de informações e divulgação de eventos e ferramentas referentes ao Zherlthsh, o jogo. Ainda assim, a idéia de continuidade e permanência também não está presente, visto que as interações demoram bastante para acontecer.



**Figura 21 – Interface de um dos fóruns da comunidade Zherlthsh onde os participantes trocam informações sobre o jogo. Acesso em 12 mar. 2008.**

Fonte: Própria

Assim, em relação a esta comunidade específica, por exemplo, a interação que existe não é apenas de aceitar ou não participar da comunidade, nem tampouco escolher entre sim e não em uma enquete. Neste fórum há discurso, troca de informações, de saberes e construção de laços sociais.

Destarte, como os sujeitos desta investigação estão em muitas comunidades do *Orkut*, busquei saber quais as preferidas e o motivo pelo qual eles citavam esta ou aquela como a comunidade que mais despertava interesse. Partindo deste panorama, objetivei capturar as noções reais que estes personagens tinham em

relação às suas participações e como se davam as interações nas comunidades escolhidas por eles.

### 4.3.3 O que é que você faz no **orkut**?

[...] acredito que a sociabilidade engendrada pelas comunidades e perfis dos usuários do *Orkut* nos convoca e nos provoca a pensar acerca das maneiras como os “orkuteiros” têm gerenciado e arregimentado as participações de seus “amigos virtuais”, seja para visitar sua página pessoal no *Orkut*, deixando-lhes um recadinho (mais conhecido como *scrap*), seja participando dos fóruns digitais das comunidades orkutianas (ARAÚJO, 2006, p.29).

Que o *Orkut* e suas comunidades constituem febre no Brasil, embora acredite que já o tenha sido mais, ficou claro nesta explanação. Discutir o porquê do encantamento por este *software* em especial e por todos os mitos que lhe rondam não é objetivo deste trabalho. Vale lembrar que aqui se pretende chegar à conclusão de quais são as possibilidades de aprendizagem e comunicação no *Orkut*. Para tanto, é preciso perceber o que os sujeitos, imersos neste ambiente, fazem nos espaços que lhes são preferidos. Sim, pois, como na vida presencial, é nos lugares em que mais se gosta de estar que se coloca toda a energia.

Aos dezesseis sujeitos deste estudo, foi perguntado exatamente isto: qual a comunidade que de mais gostavam de participar, ou seja, qual o cantinho preferido neste universo em que o *Orkut* transformou-se. O questionamento deve-se, principalmente, pelo fato de que a permanência nas comunidades é um quesito importante na pesquisa. Assim, saber a respeito daquelas de que os sujeitos participam com maior frequência e o porquê das escolhas são fatos importantes para delinear os tipos de práticas sociais que acontecem nesse ambiente.

Tabela 7 - Identificação das comunidades de que mais gosta de participar

1. Dados de Identificação	
Título: De qual comunidade mais gosta de participar?	
Membro	Resposta
o	
1	 <p>“Nenhuma em especial.”</p>
2	 <p>“A comunidade da minha turma da Uneb, pois lá me mantenho informada de cursos de extensão, seminários, sobre detalhes dos trabalhos da turma, sobre as disciplinas e professores, além de me manter conectada com a pessoal da sala.”</p>
3	 <p>“Atualmente a comunidade que mais participo é <b>“Empregos em Salvador”</b>, pois sempre encaminho vagas que chegam em meu e-mail e com isso me sinto útil e <b>“AGENDA CULTURAL DE SALVADOR”</b> pois sempre me ajuda, principalmente nos finais de semana.</p>
4	 <p>“No momento só respondo aos recados que recebo no Orkut, não visito mais comunidade nenhuma. Antes, porém, como já disse, freqüentava assiduamente a comunidade <b>C.S.Lewis pt</b> para fins acadêmicos de pesquisa. Fiz os dois papéis na coleta de dados, de leitor</p>
5	 <p>“<b>Quero conhecer o mundo.</b>” É minha meta curto viajar, em grupo, sozinha, a dois depende da situação”.</p>
6	 <p>“Não tenho preferência, muitas são legais.”</p>
7	 <p>“Há uma comunidade chamada <b>“Coloque as históricas no lugar”</b>, onde os usuários se divertem fazendo espécies de trocadilhos em cima de frases prontas, tornando uma sentença que, em primeira instância, diz alguma coisa em orações completamente sem sentido, mas com a “Quando participo, são as ligadas a minha área de atuação profissional.”</p>
8	
9	 <p>“<b>Clarice Lispector</b>’, porque é minha escritora favorita e eu já obtive diversas informações sobre a vida e a obra desta”</p>
0	 <p>“<b>‘Metal Gear Solid Brasil’</b> pelo fato de ser o espaço empírico de minha pesquisa no mestrado e também por discutir um jogo eletrônico pelo qual tenho um grande fascínio.”</p>
1	 <p>“<b>‘Discografia mp3’</b>. Downloads de músicas, filmes e ou hqs e informações sobre temas variados”.</p>
2	 <p>“Nenhuma especificamente. Como disse na questão anterior, o meu objetivo de me filiar a uma comunidade não é de interagir”.</p>
3	 <p>“<b>‘O amor como solução’</b>- porque discute assuntos interessantes sobre a doutrina que participo , <b>‘Heroes Brasil’</b>- para baixar episódios da série , <b>Triade – the game-</b> p “zuar” o povo.”</p>
4	 <p>“Não participo. E acho que ninguém o faz.”</p>
5	 <p>“Eu gostava dos debates na <b>Ciberidéia</b> (lá por 2004 - nem sei se ainda acontecem) mas parei de participar por falta de tempo”.</p>
6	 <p>‘<b>Eu amo flor serena</b>’ e as relacionadas ao meu curso de graduação, pois são as de maior interesse meu”.</p>

No entanto, o que pode ser percebido ao se visitar as comunidades citadas é que, de fato, a maioria dos sujeitos não participa delas, de forma nenhuma, por meio de interações sociais, o que implica, ao menos neste espaço, principalmente nestas comunidades, não haver construção de aprendizagem. As exceções a esta regra são dois sujeitos: Naruto Cyborg e Tia Teacher. O interessante é que as participações de ambos têm a mesma natureza: coletar dados para suas pesquisas acadêmicas referentes ao Mestrado.

O primeiro, Naruto Cyborg, tem como arena de interação a comunidade *Metal Gear Solid BRASIL*<sup>68</sup>. Esta comunidade refere-se ao game *Metal Gear Solid*, seus lançamentos, dicas sobre o jogo e discussões referentes a aspectos que transcendem a narrativa do *game*. No caso do sujeito desta pesquisa, a interação dava-se por conta de sua pesquisa no Mestrado ter como *locus* de análise a referida comunidade do *Orkut* e a discussão sobre a construção de conhecimento científico, a partir de elementos do jogo, na comunidade.

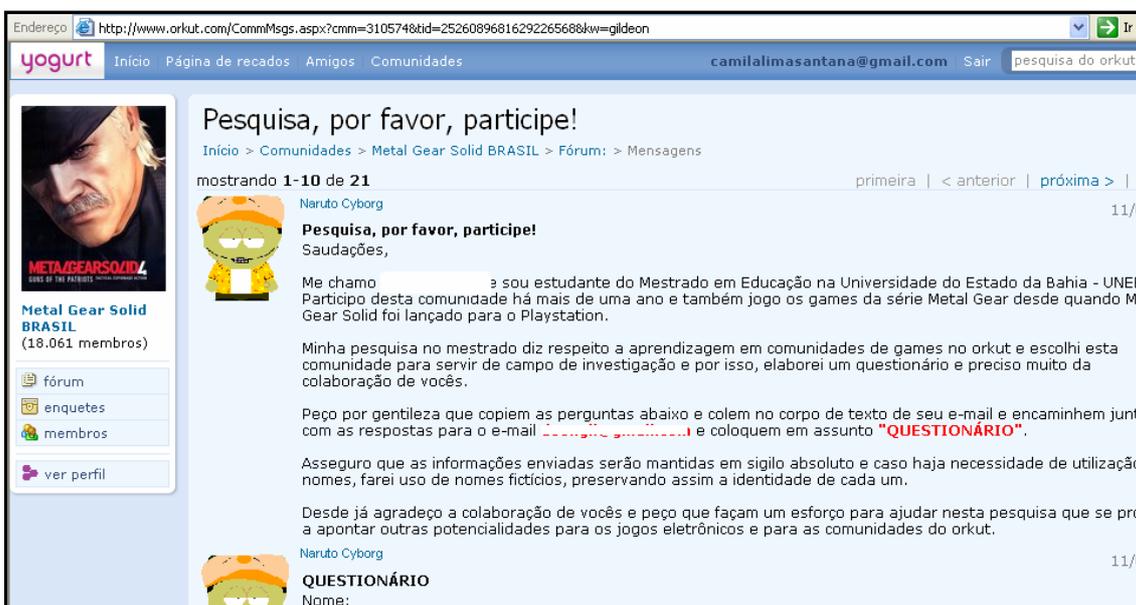


Figura 22 – Interface do fórum de discussão na comunidade *Metal Gear Solid BRASIL*. Acesso em 1º abr. 2008.

Fonte: *Orkut*

No entanto, embora a idéia do pesquisador fosse arregimentar pessoas para sua pesquisa, muitas delas receberam a proposta como brincadeira. Trataram-na com pouca seriedade acadêmica. Suponho que, provavelmente, aconteceu o fato por não ser o *Orkut* este espaço formal de produção de conhecimento científico ou

<sup>68</sup> <<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=310574>>

escolar. O que não significa dizer que não pode haver esta produção, bem como não implica a afirmação de que outros tipos de conhecimento sejam impossíveis de ocorrer neste *software*.

**Pesquisa, por favor, participe!**

Início > Comunidades > Metal Gear Solid BRASIL > Fórum: > Mensagens

mostrando 1-10 de 21 primeira | < anterior | próxima > | U

**QUESTIONÁRIO**  
 Nome: Jeremias José

Idade: 38

Sexo: 2 vezes por semana

Nível de escolaridade: CA e 1ª série...

Onde mora (Cidade/Estado): NU INFERNU, U Cão Foi quem buto pa nós bebê

Ocupação: CABRA OMI, meu negoço é matá genti, gen safada!

Joga desde que idade?  
 desdus 5 anos...

Quantas horas por dia você costuma jogar?  
 u dia todou..

Há quanto tempo participa desta comunidade?  
 hum... num lembreu... desdus iniciu do tfsav

Você acha que é possível aprender coisas novas através dos games?  
 Se acha que sim, cite o que você já aprendeu através do contato com os jogos eletrônicos e Indique o nome dc games que podem ajudar a aprender coisas novas.  
 -> que o Rich é o cara mau!

Acha possível aprender coisas novas em comunidades de games como esta do Metal Gear Solid?  
 Se acha que sim, cite o que você já de aprendeu participando desta comunidade.  
 Sim, a ser mais mau.

Anônimo 12/

Boa sorte em achar alguém que tenha saco pra preencher um qquestionário por livre e espontânea

**Figura 23 – Interface ‘a’ do fórum de discussão na comunidade *Metal Gear Solid BRASIL*. Acesso em 1º abr. 2008.**

Fonte: *Orkut*

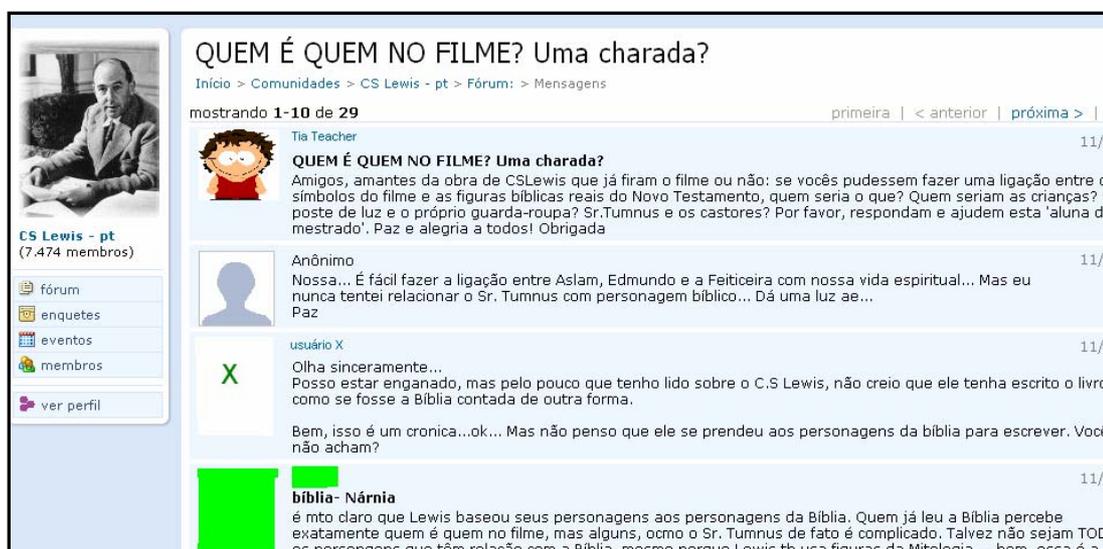
Entretanto, alguns dos discursos são sérios e correspondem à expectativa do dono do fórum, como pode ser visto na figura a seguir. Ainda assim, acredito que nos dois casos houve uma produção cognitiva, embora, provavelmente, apenas o autor do segundo diálogo tenha se preocupado com isso. O tipo de capital cognitivo gerado pelo autor do primeiro quadro não é do tipo acadêmico, científico, no entanto, acredito que pode estar no nível da criação, da criatividade, da busca por ser diferente e original. Esta produção, ao menos, deve ser considerada enquanto produto da capacidade criadora, da invenção.



**Figura 24 – Interface ‘b’ do fórum de discussão na comunidade *Metal Gear Solid BRASIL*. Acesso em 1º abr. 2008.**

Fonte: Orkut

No caso de Tia Teacher, a situação é um pouco diferente. Embora a participante também tenha utilizado a comunidade *CS Lewi – pt* como campo de pesquisa, as discussões giravam em torno das obras do autor e dos filmes baseados em suas obras.



**Figura 25 – Interface ‘a’ do fórum de discussão na comunidade *CS Lewi – pt*. Acesso em 02.04.08.**

Fonte: Orkut

Os participantes da comunidade, assim, traziam suas contribuições para as discussões, muitas vezes, propostas por Tia Teacher. Mesmo que ela tenha sido responsável por alguns dos fóruns e por mobilizar tantos outros, não era a dona da

comunidade, ou seja, a comunidade não surgiu por conta da pesquisa de Mestrado – como também não aconteceu no caso de Naruto Cyborg. Ambos assumiram as comunidades como espaço e sugaram daquele agregado as informações para suas respectivas pesquisas.

Em outros momentos, a pesquisadora instigava discussões referentes diretamente aos seus objetivos, além de recolher informações de seu interesse.

César e Ikarus, vocês poderiam responder ao tópico de ontem que propus no fórum? Peço que o façam ANTES de ir ao filme por causa do meu trabalho de Mestrado, como vocês poderão faltar. Também pediria ao César se ele tem mais informações (*e-mail*, telefone, etc) sobre esse advogado cearense que vai lançar um livro, pois eu MORO EM FORTALEZA, e é de todo meu interesse coletar material teórico para a tese. Agradeço! Forte abraço aos dois (TIA TEACHER).

No caso destas duas comunidades e destes dois sujeitos, percebe-se a existência de interação social do tipo mútua (PRIMO, 2006). Contudo, entre os outros sujeitos investigados na pesquisa, estas interações não foram encontradas, ao menos nas comunidades citadas como as que mais participavam. Desta forma, visto que a maioria dos sujeitos afirmou participar de, pelo menos, uma comunidade de interesse, procurou-se saber qual tipo de participação, ou seja, como eles contribuía ou agiam nas comunidades em que estavam inscritos. Para tanto, foram estabelecidos conceitos que dessem conta de ilustrar o perfil dos usuários:

**I. *Dono de comunidade***, mas que apenas criou a comunidade – é o tipo de sujeito que cria uma comunidade apenas para anunciar algo de que goste ou de que faça parte. Por exemplo, alguém que cria uma comunidade, mas nunca participa ou interage. É o caso da comunidade *Só mais cinco minutinhos*<sup>69</sup>, onde não consta nenhuma interação, criação de fórum da proprietária. Outro exemplo é a comunidade *Eu odeio acordar cedo*<sup>70</sup>, considerada a maior comunidade do *Orkut*, com mais de 4 milhões de membros<sup>71</sup>; seu proprietário não realiza nenhuma interação na comunidade e nomeou sete moderadores.

**II. *Moderador*** – autoriza participação e modera os comentários – o sujeito, que atua apenas como moderador, pode também ser proprietário da comunidade

<sup>69</sup> <<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=1738522>>

<sup>70</sup> <<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=68685>>

<sup>71</sup> Dados de 30 de março de 2008.

assim como pode também ser apenas mais um membro escolhido por esse proprietário para moderar as interações. Ou seja, ele autoriza ou não o ingresso de novos membros, permite ou exclui comentários indesejados, retira ou publica fóruns de discussões e etc. Na comunidade *Eu odeio acordar cedo*, os moderadores – ao todo, sete – moderam comentários e iniciam alguns tópicos. Vale salientar que a maior comunidade do *Orkut* tem fóruns com mais de 6 mil comentários, no entanto, estes se referem a jogos, brincadeiras e dinâmicas que acontecem no intuito de movimentar a comunidade.

**III. Participante-leitor** – o participante-leitor apenas lê os tópicos, as enquetes, mas raramente, ou nunca, emite opinião. É um participante silencioso, que vivencia o espaço em uma perspectiva de perceber o que acontece, mas sem interagir.

**IV. Participante ativo-produtor** – o participante ativo-produtor é mais que um mero espectador da comunidade. Ele abre fóruns, participa das discussões, passeia pelos espaços e vivencia a comunidade como um espaço de vivência efetiva. É o participante efetivo.

**V – Participante anônimo** – o participante anônimo, normalmente, participa de todas as discussões da comunidade. Sempre tem um palpite ou uma opinião para dar. No entanto, contribui de forma anônima, ou seja, sem se identificar.

Além destas cinco denominações, há aqueles que não participam de forma nenhuma, e aqueles que interagem de outras maneiras que não as expostas acima.

**Tabela 8 – Papel que os sujeitos ocupam nas comunidades**

QUE PAPEL OCUPA NA COMUNIDADE DE QUE MAIS GOSTA	Nº	%
Dono da comunidade	0	0
Moderador	0	0
Participante-leitor	5	31.25
Participante ativo-produtor	7	43.75
Participante anônimo	2	12.25
Outra	3	18.75
Não participo	2	12.25

Fonte: Própria

A partir da leitura da tabela, pode-se perceber que cinco dos sujeitos investigados afirmam ser participantes ativo-produtores, ou seja, participam efetivamente das discussões, abrem fóruns, respondem a enquetes e vivenciam a comunidade. No entanto, durante a pesquisa, ao menos nas comunidades

apontadas como as que os sujeitos mais gostavam e nas quais mais estavam presentes, não foi possível detectar contribuição, participação ou qualquer outra espécie de interação. Não posso afirmar que estes sujeitos nunca interagiram ou que não interagem em nenhuma das comunidades; por conta desta dificuldade em perceber tais elementos, solicitou-se aos participantes que listassem as comunidades onde estavam mais freqüentemente e das quais participavam. Assim, foram visitadas estas comunidades.

Apenas Naruto Cyborg e Tia Teacher apresentaram interações sociais nestas comunidades, embora sejam participações antigas. Os demais participantes não o fazem. Salvo, é claro, aqueles que participam como anônimos, como é o caso de Macabéia Pagu e Dreamer Girl.

Existem comunidades onde você pode desabafar, ou apenas dar risada de besteiras quando está triste, comunidades para discutir sobre certos assuntos, compartilhar experiências. Depende do momento. Eu mesma uso uma comunidade que se chama **No Escuro** [grifo meu] (só pra dar risada, pois é bastante movimentada e as pessoas só falam besteiras), usava comunidade da faculdade para saber das notícias e discutir sobre o ensino da faculdade e coisas do tipo, também usava a comunidade **Elas perguntam, eles respondem** [grifo meu] para dar umas risadas também e fazer perguntas sobre relacionamento, mas usando *fake* [grifo meu] porque nessa comunidade não pode usar anonimato, já a **No Escuro** [grifo meu], a regra da comunidade é que todos os tópicos devem ser CRIADOS no anônimo e quem fizer o contrário é banido... Enfim... (DREAMER GIRL).



Figura 26 – Interface de fórum de discussão da comunidade **No Escuro**<sup>72</sup>. Acesso em 1º abr. 2008.

Fonte: Orkut

<sup>72</sup> <<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=736640>>

Neste tipo de comunidade, as postagens ‘no claro’, como o moderador escreve, são proibidas. A semelhança à confissão ao padre na Igreja Católica e aos segredos destas é inevitável.

Bem-vindos à comunidade *No escuro*! Aqui você pode contar todos seus segredos, seus medos, confessar suas fraquezas. Sinta-se à vontade para contar *No Escuro* tudo aquilo que jamais falaria com a luz acesa. Homofobia, racismo e pedofilia estão totalmente proibidos. Vocês sabem o que escrevem. **Postagens no claro estão proibidas, marque a opção 'anônimo' antes de postar** [grifo do autor] (DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE *No escuro*)

Macabéia Pagu acrescenta ainda que participa como usuária anônima, pois não quer se expor, preferindo comentar sem dizer quem é. Tanto no caso da comunidade *No Escuro*, como no caso de Macabéia Pagu, a questão da identidade parece não ser importante. A idéia de não se expor, como ela pontua, pode estar também relacionada ao medo de ser ouvida e até censurada, criticada, ou mesmo de ter seu nome relacionado a alguma comunidade que lhe traga algum tipo de constrangimento. Mas vale lembrar: no momento em que o sujeito restringe sua participação ao anonimato, fica impossível construir redes sociais, bem como interação direcionada. Quando se opta por esta conduta, não há a preocupação em comunicar-se para além daquele espaço, nem tampouco travar nenhuma discussão através dos perfis, por exemplo.

A participante Crab's Flower insere-se apenas como visitante, ou seja, ingressa nas comunidades para desenhar seu perfil, mas não interage; quando o faz, realiza de maneira superficial, apenas visitando os ambientes. Entretanto, no mundo virtual, esse é um problema complexo para definir tipos de interações nestas comunidades. Segundo Ribeiro (2001), são as trocas de informação e comunicação entre os usuários que constituem os elementos fundamentais do fortalecimento e efetivação destes agrupamentos sociais. Assim, se nestes ambientes a comunicação é pela escrita e esta não existe, restando só o silêncio, não há comunicação. Se não há comunicação, não pode haver interação social. Não havendo interação e participação, não há comunidade.

Mesmo com as baixas ou ausentes participações, é importante perceber quais as práticas sociais existentes nestes espaços e como estes sujeitos as compreendem. No que tange às práticas sociais, a aprendizagem é, sem dúvida, aquela que mais me interessa. Como foi apontado superficialmente neste Capítulo,

muitos dos sujeitos que interagem nas comunidades estão realizando construções cognitivas à medida que discutem pontos acadêmicos ou não, respondem a questões propostas, ou mesmo criam e produzem textos com tom satírico. É sobre este aspecto que este trabalho debruçar-se-á neste momento.

#### 4.3.4 A aprendizagem no centro do discurso

Em se tratando de aprendizagem, é preciso refletir o que esta significa, visto que esse é um fenômeno complexo e permeado de multiplicidades filosóficas, epistemológicas e de práxis. Assim, em um momento específico da pesquisa, um dos pontos debatidos e que causou maior dificuldade entre os sujeitos foi no momento de discutir o que é a aprendizagem. Acredito que a dificuldade ocorra devido ao problema que, muitas vezes, se tem quando há a necessidade de conceituar qualquer fenômeno que seja, mas, principalmente, por ser este um conceito complexo.

Desta forma, as percepções a respeito da temática foram distintas, porém muitas vezes similares.



Figura 27 – Conceito de aprendizagem

Fonte: Própria

Como pode ser visto, os sujeitos investigados têm opiniões diversas acerca da conceituação do que é aprendizagem. No entanto, embora tragam definições variadas, há um elemento presente em praticamente todas as falas: a questão do

outro, do aprender a partir da interação. Seja por colaborar, observar, trocar ou participar.

#### 4.3.4.1 Aprender na perspectiva social

Ragnarok Aishiteru, por exemplo, concebe “aprendizagem como sinônimo de construção coletiva de conhecimento, através de processos colaborativos de trocas de experiências, leituras e saberes”. Ou seja, o investigado acredita que, para a aprendizagem acontecer, é preciso haver um processo criativo e, sobretudo, coletivo. A idéia de Ragnarok Aishiteru assemelha-se à de Xena Akita, pois esta diz que a aprendizagem é “todo o processo que o indivíduo partilha saber e informação”.

A partir destas percepções e das outras falas trazidas pelos sujeitos, pode-se dizer que, na percepção de 50% dos entrevistados, a aprendizagem ocorre socialmente, ou seja, por meio da interação e interlocução com seus semelhantes.

Em se tratando da aprendizagem por meio da interação com o outro, Vigotski (2002) é um dos autores que mais contribuem para esta discussão. Segundo ele, as características que constituem o ser humano não lhe são inatas. Assim, as práticas sociais e os elementos de natureza humana resultam da interação dialética do homem com o meio sociocultural. Ou seja, quando o homem modifica o ambiente, as relações através de seu comportamento, por exemplo, irão implicar as suas ações comportamentais futuras. A aprendizagem, enquanto um destes elementos sociais, precisa ser pensada à luz desse processo dialético. Cita-se Naruto Cyborg, que traz o autor para elucidar o conceito que ele estrutura sobre aprendizagem.

Simpatizo com a teoria de Vygotsky, que considera a aprendizagem como uma experiência social na qual, por meio da interação entre os sujeitos - nos diferentes locais por onde esse sujeito circula e nos distintos momentos de sua existência - o conhecimento é produzido e compartilhado. Acredito, portanto, que aprender significa conhecer, e conhecer, partir (*sic*) das interações, relações, diálogos, vivências entre os indivíduos (NARUTO CYBORG).

Destarte, tanto na fala de Naruto Cyborg, quanto na de Ragnarok Aishiteru e Xena Akita, existe a presença forte da idéia de que a aprendizagem ocorre na interação com outros, pela mediação de signos e sujeitos e por meio das vivências e experiências dos sujeitos. Estas falas só fazem corroborar a teoria sociocultural de Vigostki (2002). O autor aponta que o meio sociocultural é de extrema importância

para o desenvolvimento humano. Ainda nesta perspectiva, ele considera que esse desenvolvimento acontece, principalmente, por meio da aprendizagem da linguagem, um signo mediador por excelência. São estes signos – a linguagem é o principal deles – construídos historicamente e por meio da cultura que realizam a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo.

O homem é também um ser histórico-cultural, produto e produtor de relações sociais, tendo como um de seus principais produtos os signos. Estes têm um papel criador e organizador dos processos psicológicos.

Deste modo, na perspectiva vigotskiniana, o homem é quem transforma e é transformado nas relações existentes em uma determinada cultura. No entanto, o que acontece não é uma adição de fatores inatos e fatores adquiridos, e sim uma interação dialética que incide, desde o momento em que o sujeito nasce, entre o homem e o meio social e cultural em que vive.

Baseado na abordagem materialista-dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e o desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (VIGOTSKI, 2002, p. 80).

É possível perceber, assim, que, na perspectiva de Vigotski (2002), o desenvolvimento humano é compreendido como processo de trocas recíprocas, que se situa, durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto implicando sobre o outro: “Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida de uma criança” (VIGOTSKI, 2002, p.110). Com tudo isso, o autor não exclui a existência de diferença entre os indivíduos, ou seja, que um possa ter maior predisposição para algumas atividades e práticas do que outros, em razão, inclusive, de possíveis fatores físicos ou genéticos. Entretanto, afirma que estas diferenças não são determinantes nem condicionantes para a efetivação da aprendizagem. Por tudo isso, Vigotski (2002) rejeita os modelos fundamentados em pressupostos inatistas, cujas teorias determinam características comportamentais e desenvolvimentistas universais ao ser humano. Assim, “o desenvolvimento [...] se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (VIGOTSKI, 2002, p. 74).

A partir destes pressupostos, fica claro que a abordagem da análise das práticas sociais deve passar por dois princípios: **analisar processo, e não objetos**, ou seja, analisar como os fatos e os processos ocorrem, em vez de analisar apenas um objeto de maneira isolada; **explicação versus descrição**, pois, segundo o autor, “a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (VIGOTSKI, 2002, p.82).

A idéia de aprendizagem, segundo esse autor (2002), está intrinsecamente relacionada à zona de desenvolvimento proximal<sup>73</sup>; a interação entre sujeitos é desenvolvida sócio-histórico-culturalmente.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VIGOTSKI, 2002, p. 118).

Embora a fala de Vigotski (2002) traga como exemplo as crianças, o conceito do processo de aprendizagem do autor não se destina apenas ao da primeira infância. Durante toda a vida, o sujeito está em desenvolvimento e a aprendizagem é o elemento-chave desse processo. Cabe acrescentar que, para Vigotski (2002), aprendizagem e desenvolvimento não são a mesma coisa, no entanto, o aprendizado ocasiona desenvolvimento mental, colocando em circulação diversos processos de desenvolvimento que não aconteceriam de outro modo. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2002, p. 118).

Fênix Angel acrescenta que a “aprendizagem é um processo de interação entre o aprendente, o meio em que vive e o objeto da sua aprendizagem”. Desta forma, a participante estabelece uma tríade entre três elementos: sujeito, ambiente e objeto e, no nó desta relação, a interação. A interação atuaria, na percepção de Fênix Angel, como um elemento mediador. Sua idéia, neste ponto, difere do pensamento de Vigotski (2002). Para o autor, não há apartação entre homem e ambiente, os dois elementos existem relacionadamente. Assim, devido à natureza

---

<sup>73</sup> ZDP é a Zona de Desenvolvimento Proximal. “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 2002, p. 112).

dialética, o pensamento vigotskiniano não aceita duas esferas distintas, mas sim apenas um sujeito essencialmente social e que, portanto, não pode ser compreendido fora do âmbito social. A ecologia cognitiva humana assume características diversas, dependendo da realidade social do homem, ou seja, a estrutura epistemológica de Vigotski (2002; 2005) implica perceber suas especificidades como um fenômeno sócio-histórico-cultural. De tal modo, é mister perceber as especificidades desta relação, sobretudo quando sujeito e objeto são históricos e a relação deles também o é.

Por conta disso, é que o interacionismo, resultante de um modelo biológico, não dá conta de discutir a teoria vigotskiniana, devendo-se assim optar por uma perspectiva histórico-cultural (DUARTE, 2000). Segundo Duarte (2000), é necessário salientar que a concepção vigotskiniana do *social* não inclui apenas a interação entre pessoas, haja vista que, para Vigotski, o intercâmbio entre subjetividades é sempre historicamente localizado e mediatizado por ferramentas sociais – desde objetos até os conhecimentos historicamente construídos, armazenados e transmitidos.

Deste modo, Fênix Angel acredita que a estrutura da aprendizagem poderia ser representada da seguinte forma, onde *S* é o sujeito, *O* é o objeto, *M* é o meio e o elemento de ligação entre eles, a interação.

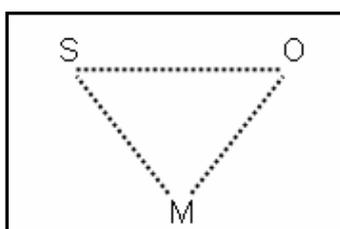


Figura 28 – Representação da estrutura de aprendizagem proposta por Fênix Angel  
Fonte: Própria

Já Vigotski (2000) representa a estrutura das operações com signos; a aprendizagem é uma delas, da seguinte maneira:

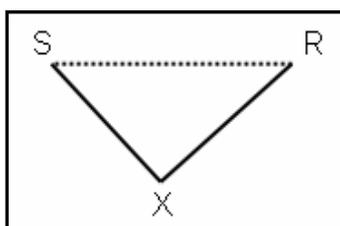


Figura 29 – Ato de operação complexo mediado proposto por Vigotski  
Fonte: Vigotski, 2002, p. 53.

No caso da proposição vigotskiniana, o *X* atuaria como um signo, com característica de ação reversa, ou seja, ele agiria sobre o sujeito, e não sobre o objeto, além de que, como explicado anteriormente, naquela concepção, meio e sujeito não estão apartados.

Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar o seu próprio comportamento*. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VIGOTSKI, 2002, p. 54).

Freire (1977) corrobora a idéia de Vigotski (2002) quando diz que “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (p. 27)”. Assim, a partir da fala destes sujeitos da pesquisa, pode-se perceber que a aprendizagem é tratada como processo que acontece durante toda a vida, por meio da construção de conhecimentos, troca de saberes efetivada a partir da relação com o outro, tendo o desejo como elemento agregador.

O desejo é um elemento importante na aprendizagem, pois ele está vinculado diretamente à motivação. O desejo de saber, de conhecer, forma um par de relação direta com o não-saber, constituindo um círculo que mobiliza a estrutura do sujeito à medida que tece uma rede, onde é preciso perceber cada fio que forma a significação de aprender. Segundo Fernández (1991), o nível do desejo organiza a vida afetiva e das significações, ou seja, a linguagem e os gestos dizem como o sujeito vê e sente o mundo. Todas as intervenções da ordem do desejo vêm de uma estrutura comum, que é a linguagem, e são de natureza simbólica, referindo-se às significações que se estabelecem nas relações. Assim, o mecanismo do desejo tem importância em relação à aprendizagem, sobretudo em relação à aprendizagem social, pois diante dele é que as construções cognitivas acontecem. Só se constroem aprendizagens espontâneas no âmbito do social a partir daquilo que é de interesse do sujeito, da ordem do seu desejo.

Segundo os sujeitos da pesquisa e de alguns elementos da teoria vigotskiniana e, no caso de um sujeito – Teacher Strawberry –, o desejo é um mecanismo de relevância para o processo. Entretanto, como foi inicialmente

abordado no início desta fala, os aspectos sociais – da relação com os pares, da construção por meio da interação entre sujeitos, da colaboração e de troca de saberes – fica evidente um caráter social desta percepção. O que aqui denomino de social está diretamente relacionado com a perspectiva epistemológica vigotskiniana e a abordagem psicossocial eriksoniana. Embora Erikson (1976) trabalhe a partir das reflexões da psicanálise, enquanto Vigotski (2002; 2005) passeia na seara da psicologia, visto que seus estudos debruçam-se sobre o desenvolvimento humano, os dois autores trazem contribuições significativas e próximas no que se refere àquilo que aqui nomeio “aprendizagem social”.

Ambos os teóricos compreendem o homem como sujeito social, uma vez que, para Erikson (1976), as relações sociais são elementos fundamentais para a construção do sujeito, ou seja, o sujeito desenvolve-se por meio de suas requisições internas imbricadas com as exigências do ambiente em que está inserido, sendo a cultura e a sociedade organismos essenciais para a constituição do sujeito. Igualmente para Vigotski (2002), as implicações histórico-culturais e, portanto, sociais – visto que o homem é o único ser que possui cultura e o único capaz de construir e refletir sobre sua história – são os elementos estruturantes do homem.

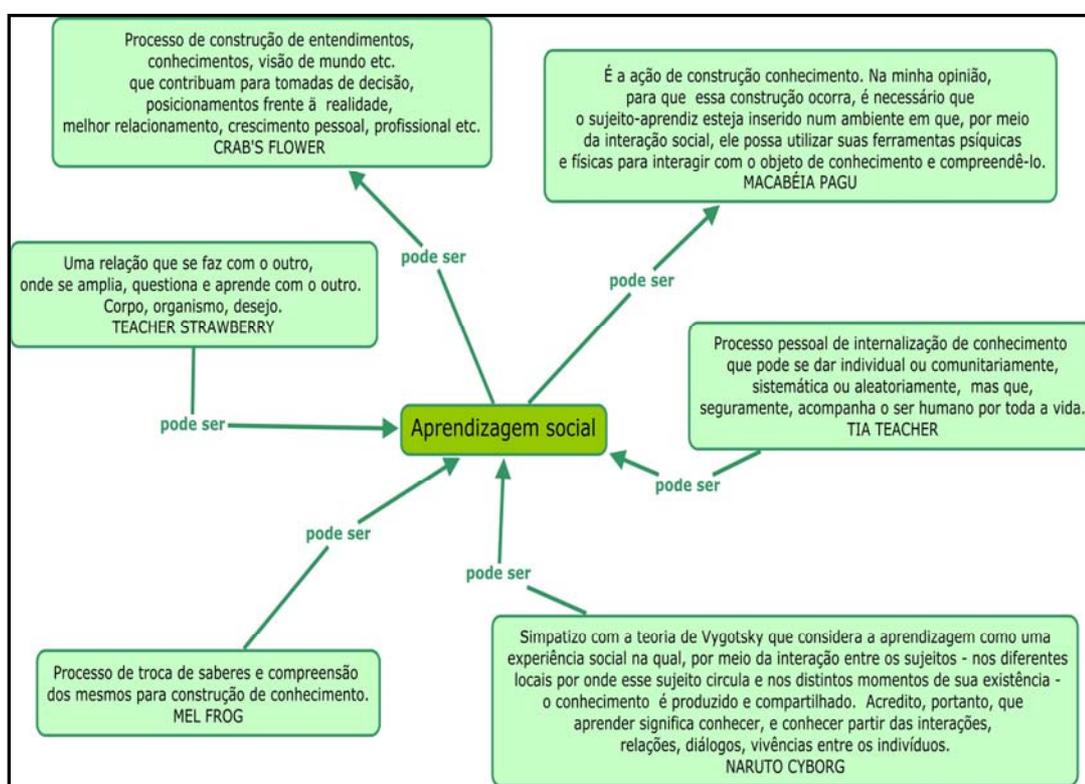


Figura 30 – Percepções sobre aprendizagem social

Fonte: Própria

#### 4.3.4.2 Aprendizagem enquanto mecanismo e produto

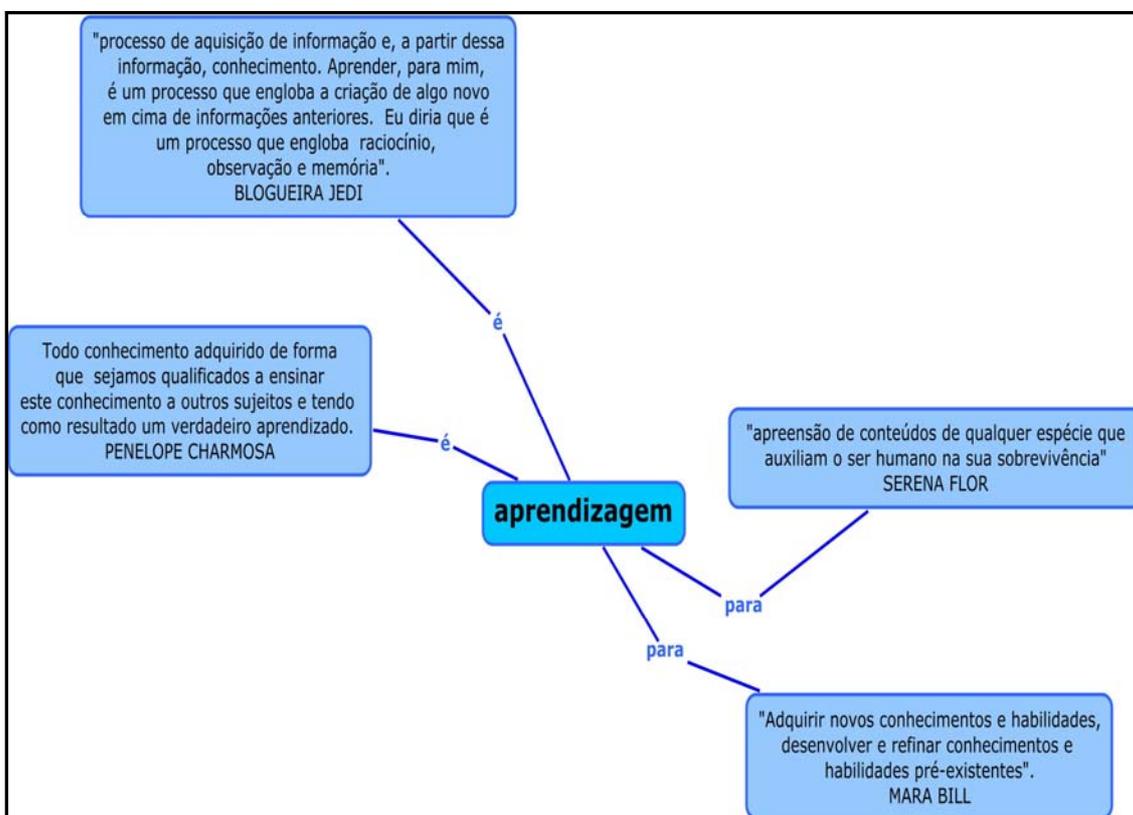


Figura 31 – Percepções sobre aprendizagem

Fonte: Própria

As falas apresentadas na Figura 31 refletem o entendimento de quatro sujeitos da pesquisa em relação ao conceito de aprendizagem. A análise do discurso destes sujeitos resultou em uma divisão das percepções. Ou seja, para dois deles a aprendizagem é um produto, sendo que para Blogueira Jedi é um processo que engloba outros mecanismos e para Serena Flor e Mara Bill, serve para adquirir conhecimentos e/ou apreender conhecimentos.

Blogueira Jedi, por exemplo, ao definir o conceito de aprendizagem, disse que "[...] é um processo que engloba a criação de algo novo em cima de informações anteriores. [...] é um processo que engloba raciocínio, observação e memória". Ao analisar a fala da participante, nota-se que esta atribui ao conceito reflexão próxima à definição de aprendizagem de Albert Bandura.

Bandura é filho da linha behaviorista da Psicologia; questionou os estudos de Skinner, propondo uma outra versão do behaviorismo, o sociobehaviorismo. Por querer afastar-se do rótulo de behaviorista, denominou sua linha de "abordagem cognitiva social", questionando a negação dos processos mentais e cognitivos no

processo de aprendizagem do ser humano. Percebe o comportamento humano com um viés cognitivo, ao contrário dos behavioristas. Acredita que o ser humano é capaz de aprender comportamentos sem sofrer qualquer tipo de reforço, embora creia que o sujeito também pode aprender através de reforços de outra ordem: reforço vicário ou aprendizagem vicariante, por exemplo, ou seja, o sujeito aprende através da observação do comportamento dos outros e de suas conseqüências. Assim, para o autor, entre o estímulo e a resposta, há também o espaço cognitivo de cada indivíduo.

Os dois elementos que Bogueira Jedi traz são a observação e a memória<sup>74</sup>. Para Bandura & Walters (2002), a observação e a memória são pontos importantes na construção da aprendizagem em uma perspectiva social cognitiva, visto que é através dela que o sujeito pode imitar ou reproduzir um modelo. Vale ressaltar que a imitação a que os autores se referem não significa reproduzir sem modificar a ação do outro. Este processo é definido pelos autores como *modelação*, pois, ao observar o modelo, o sujeito agrega uma outra ação ou comportamento, ou seja, há uma ressignificação. Assim, "o comportamento de cada indivíduo resulta não somente do ambiente, mas também da sua representação cognitiva" (BANDURA & WALTERS, 2002, p. 77).

Deste modo, para esses autores (2002), a aprendizagem ocorre através de quatro fatores: *inteligência*, que seria a capacidade de aprender, ou seja, uma pessoa com maior capacidade intelectual, aprende mais facilmente; *motivação*, quando afirmam que uma pessoa motivada aprende com menos dificuldade, dividindo ainda a motivação em intrínseca (aprende pela razão do aprender) e extrínseca (aprende por esperar uma recompensa – elogio, classificação); *experiência anterior*, as experiências de vida têm influência nos interesses por áreas e/ou conteúdo, além disso, os autores dizem que tudo o que se aprende implica aprendizagens anteriores; *fatores sociais*, as condições socioculturais pertencentes ao sujeito favorecem o processo de aprendizagem, à medida que, quanto mais

---

<sup>74</sup> Vigotski (2005) entende a memória como função cognitiva do homem e ressalta a relação entre a memória humana e o processo de significação juntamente à manifestação de outras funções mentais complexas, como a atenção e o pensamento. Assim, a memória está arrolada à gênese da consciência, por isso o autor enfoca a relação entre os signos e o ato de lembrar, o caráter mediado da recordação e da memorização humana. A memória seria assim uma capacidade mental formada na dinâmica das interações sociais, como produto do desenvolvimento histórico-cultural.

recursos e experiências enriquecedoras os sujeitos tenham, a aprendizagem é beneficiada.

Para Penélope Charmosa, a aprendizagem é um produto resultante de todo o conhecimento adquirido. Ela destaca ainda que a aquisição deste conhecimento deve acontecer de forma que qualifique o sujeito a transmitir o conhecimento a outro sujeito.

Esta idéia de transmitir e assimilar conteúdos e conhecimentos, na visão de Mara Bill e Serena Flor, tem duas razões. A primeira acha ser necessário, para desenvolver e refinar habilidades, que o sujeito já possui; para a segunda, estes auxiliam na sobrevivência do homem. Em relação à sobrevivência, obviamente que a aprendizagem dá suporte a esta questão, principalmente no que se refere a aprender sobre mecanismos de defesa, de técnicas que ajudarão os sujeitos a comunicar-se e a transmitir para os seus semelhantes os conhecimentos referentes a uma tecnologia ou técnica, por exemplo, como apontam Burke & Ornstein (1998).

Segundo esses dois autores (1998), ao longo de toda a história da humanidade, os “*fazedores de machados*”, ou seja, os homens, criaram, desenvolveram e produziram centenas de “*presentes-machado*”, técnicas e tecnologias. As técnicas, segundo eles, foram e são idealizadas, produzidas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo destes “*presentes*” que constitui a humanidade enquanto tal. Acrescentam ainda que, ao mesmo tempo em que o homem interfere na natureza, produzindo tecnologias, estas influenciam no seu processo de desenvolvimento biológico e social. A discussão dos autores gira em torno do desenvolvimento do *homo habilis* em *homo erectus*, e deste em *homo faber* e, *a posteriori*, em *homo sapiens*<sup>75</sup>. Os autores colocam em evidência a produção do conhecimento humano e, conseqüentemente, a aprendizagem como elemento decisivo para a garantia da sobrevivência do ser humano no planeta, o que permitiu a aquisição de bens materiais necessários à vida, modificando e sendo modificado pela natureza.

---

<sup>75</sup> *Homo Habilis* é a denominação dada ao fóssil de um ancestral da espécie humana que viveu na África há cerca de 1.850.000 anos. O nome *habilis* é originário do fato de esse ter sido o primeiro hominídeo a fabricar ferramentas para cortar. O *Homo Erectus* é a evolução do *Homo Habilis*, ele foi o primeiro hominídeo a alcançar a altura de 1,80m e pesar mais de 70 kg, além disto, foi o primeiro a caçar e desenvolver seu *habitat*. O *Homo Faber* é o termo que institui o homem no estágio em que fabricava, por isso *Faber*, instrumentos, antes de desenvolver o raciocínio abstrato. E por último o *Homo Sapiens*, quando o homem é classificado em relação a outras espécies. O termo *sapiens* atualmente só é usado para o homem dos últimos 35 mil anos (BURKE & ORNSTEIN, 1998).

Quando, pela primeira vez, usamos um instrumento para tirar mais alimento da natureza do que ela estava preparada para nos oferecer, mudamos o nosso futuro. E à medida que aumentava o nosso número, aumentava também o poder daqueles que mais eficazmente sabiam manejar o machado. Estes se tornaram líderes. O resto do grupo, em sua maior parte, seguia o machado (BURKE & ORNSTEIN, 1998, p. 15).

Assim, a aprendizagem, de fato, também possui o caráter de manutenção da sobrevivência da espécie, já que é a partir dela que o homem consegue construir ferramentas, criar tecnologias e assim, 'transformar a natureza'. Nesta perspectiva, a aprendizagem tem natureza de transmissão de saber a fim de estabelecer formas de sobrevivência, melhores condições e manipulação da natureza em favor do homem, além de ser também um mecanismo de desenvolvimento e aprimoramento de técnicas e habilidades já existentes, como ressaltou a participante Mara Bill.

#### 4.3.5 Aprendizagem em ambientes não escolares

Quatrocentos anos mais tarde, as diferenças entre aprendizagem e instrução têm voltado à pauta dos fazedores de políticas educativas. Essa discussão surge da alegação de que a sociedade da *aprendizagem* está substituindo a sociedade *industrial*. Considera-se até a perspectiva de um novo renascimento educacional. O capital humano é elevado ao mesmo *status* do capital financeiro e a nova aprendizagem alimenta *capabilidades* que, coletivamente, vão impelir as economias do futuro, *movidas a conhecimento* (DAVID, 2002, p.2)

Embora o autor do texto trate a aprendizagem como aspecto exclusivo da Educação, embora ele cogite, por exemplo, o fim do trabalho docente, uma vez que os sujeitos poderão aprender por si, sozinhos, nesta pesquisa tratarei da aprendizagem, antes de qualquer coisa, como produção humana e prática social.

Nesta percepção, a aprendizagem acontece por meio da interação com objetos. Ao ler um livro, buscar informações em *sites* específicos ou discutir fervorosamente em um fórum da comunidade *x* do *Orkut*, por exemplo, o sujeito interage com objetos. No caso da internet, há uma programação sistemática para responder à busca através de um sistema específico. No livro, as informações estão postas e o sujeito as assimila e ressignifica. No entanto, em ambos os casos, o sujeito interage mais do que com apenas um objeto impresso de páginas escritas, ou páginas hospedadas em *sites*. Interage com as idéias do autor, de quem escreveu, de quem publicou. Ou seja, a informação só é possível, porque alguém a

produziu e a colocou onde ela está. No fórum das comunidades, o objeto da interação é outro sujeito, ou seja, não há programação para respostas, nem há informações já prontas. Há construção, troca comunicativa e produção de diálogo e sentido.

Desta forma, se a aprendizagem pode acontecer de várias formas, seja pela relação com informações organizadas em determinado suporte, seja pela busca de algum tipo de instrução em determinado ambiente mediado por equipamento maquínico ou ainda pela troca de diálogos entre sujeito, será que ela acontece apenas no espaço formal e tradicional da escola?

Na discussão do que seria aprender, devo destacar de novo que a intenção deste trabalho é exatamente discutir as possibilidades de aprendizagem em ambientes não escolares. Embora a área da pesquisa e a do PPGEDUC sejam a Educação e a Contemporaneidade, isto não significa dizer, sob a minha ótica, que apenas o espaço escolar seja a arena para que os pressupostos desta área possam acontecer, bem como serem discutidos. Entendo que a escola é o espaço formal e tradicional da educação e, conseqüentemente, da aprendizagem. No entanto, vale observar que existem muitas pesquisas discutindo as possibilidades das TIC<sup>76</sup>, mídias digitais no contexto da escola tradicional. O que não é o caso desta pesquisa. O desejo da investigação é pesquisar as aprendizagens que acontecem fora da escola, mais precisamente no espaço virtual e, quiçá, no *Orkut*; e a importância dessa investigação consiste em verificar o crescente número de usuários da internet e, no Brasil, especialmente, no *Orkut*.

Como foi abordado anteriormente, a aprendizagem abrange uma multiplicidade de fenômenos e processos variados de suma importância para o ser humano. Muitas são as abordagens utilizadas para compreendê-la, sendo que, como foi levantado e identificado, o ser humano aprende desde o seu nascimento – há quem defenda que antes mesmo disso<sup>77</sup> – e, durante toda a vida, os comportamentos e as práticas que o ajudarão a fazer a história social do sujeito. Deste modo, um dos pontos investigados nesta pesquisa foi em relação à crença

---

<sup>76</sup> É impossível aqui neste espaço acatar todos os pesquisadores que trabalham nesta vertente. No entanto, vale citar alguns: Andréa Cecília Ramal, Margarita Gómez, Juliana Moura, Marco Silva, dentre tantos outros.

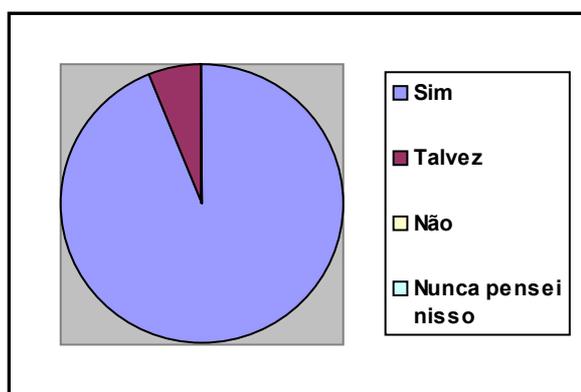
<sup>77</sup> “A aprendizagem perpassa os ambientes escolares, uma vez que ela é instituída desde antes do nosso nascimento, quando ainda estamos no ventre materno; estende-se a todos os âmbitos de nossas vidas, portanto, o ambiente escolar é caracterizado por ser um local de aprendizagem, porém de um tipo de aprendizagem específico, focada nos conhecimentos básicos do ser humano (Serena Flor, sujeito da pesquisa)”.

dos participantes do *Orkut* sobre a possibilidade de aprendizagem em ambiente não escolar, em especial nos *softwares* sociais, como o *Orkut*.

Ao refletirem sobre esta questão, durante a pesquisa, os sujeitos foram praticamente unânimes. Ou seja, todos eles cogitaram a possibilidade de a aprendizagem ocorrer além dos ambientes escolares.

#### ACREDITA SER POSSÍVEL APRENDER EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES?

Gráfico 7 – Percepção sobre aprendizagem em ambiente não escolar



Fonte: Própria

Em resposta à frase acima, dos dezesseis sujeitos da pesquisa, apenas um disse que talvez a aprendizagem pudesse acontecer em ambientes não-escolares. Este sujeito defendeu tal posição por acreditar que:

Há, sim, a possibilidade de aprender, desde que a pessoa esteja buscando por isso. Nas comunidades virtuais, nos *sites* de busca e na internet em geral há um acervo muito grande de informações, os internautas podem aprender muito na interação uns com os outros e nas comunidades específicas que tratam de determinados assuntos. Mas o próprio sujeito deve ter o objetivo em mente e a intenção clara do que procura aprender. Do contrário, acho que se perde (FÊNIX ANGEL).

Para Fênix Angel, portanto, a aprendizagem que, porventura, possa ocorrer fora da escola, em ambientes virtuais, acontece por meio da busca de informações específicas, na interação direcionada, ou seja, para que a aprendizagem se efetive nestes espaços, é preciso haver intencionalidade. O sujeito precisa saber o que quer buscar, sobre o que quer se informar e selecionar as informações no imenso e múltiplo espaço que é a internet. No entanto, o que a participante não considera é

que, muitas vezes, mesmo sem ter intencionalidade, se aprende; ou mesmo aquele que ensina, pode ensinar aquilo que não tinha intenção, seja no âmbito de aspectos negativos e/ou positivos. Isto porque o processo de aprendizagem, especialmente o que chamo de social, não tem uma bula ou manual de instruções. Ele é múltiplo e o espaço onde acontece e o momento em que ocorre são elementos importantes a ser considerados no lugar das determinações explícitas em currículos escolares, por exemplo.

A intencionalidade é um aspecto importante na educação escolar e nas aprendizagens de conteúdos curriculares da escola tradicional e, mesmo nestes espaços, a aprendizagem pode acontecer além do que foi intencionado. A aprendizagem de vocabulário, termos, histórias de vida, etc. muitas vezes não acontece de forma intencional. Quem nunca ‘aprendeu o que não esperava’, ou deixou de aprender o que tinha como propósito?

A aprendizagem é um conceito amplo, complexo e cheio de variantes. E é importante quando, através deste conceito, a idéia de intencionalidade de um objetivo a ser atingido perde seu caráter unívoco de verdade. Isso possibilita sinalizar que a aprendizagem também ocorre **sem intenção** de ensino ou, inclusive, do próprio ato de aprender de forma pré-determinada. A própria vida serve como exemplo, pois é evidente que a aprendizagem se verifica com freqüência fora do ambiente escolar, ou seja, uma infinidade de conhecimentos através de ferramentas e instrumentos que não têm como origem o ensino e nem como finalidade direta, primordial, a aprendizagem, assimilação nem transmissão de conteúdos. A interação em espaços sociais como clubes, teatros, cinemas é um exemplo característico, além dos meios de comunicação de massa, como rádio, TV, jornal e a própria internet, que disponibilizam informações e espaços, muitas vezes, sem intencionalidade de ensinar (embora nestes meios também existam espaços próprios para instrução e transmissão de conteúdos, inclusive os curriculares da escola).

No mesmo caminho de Fênix Angel, os demais participantes, que responderam sim à questão referente à aprendizagem em ambientes não escolares, desenharam suas conceituações em relação à temática.

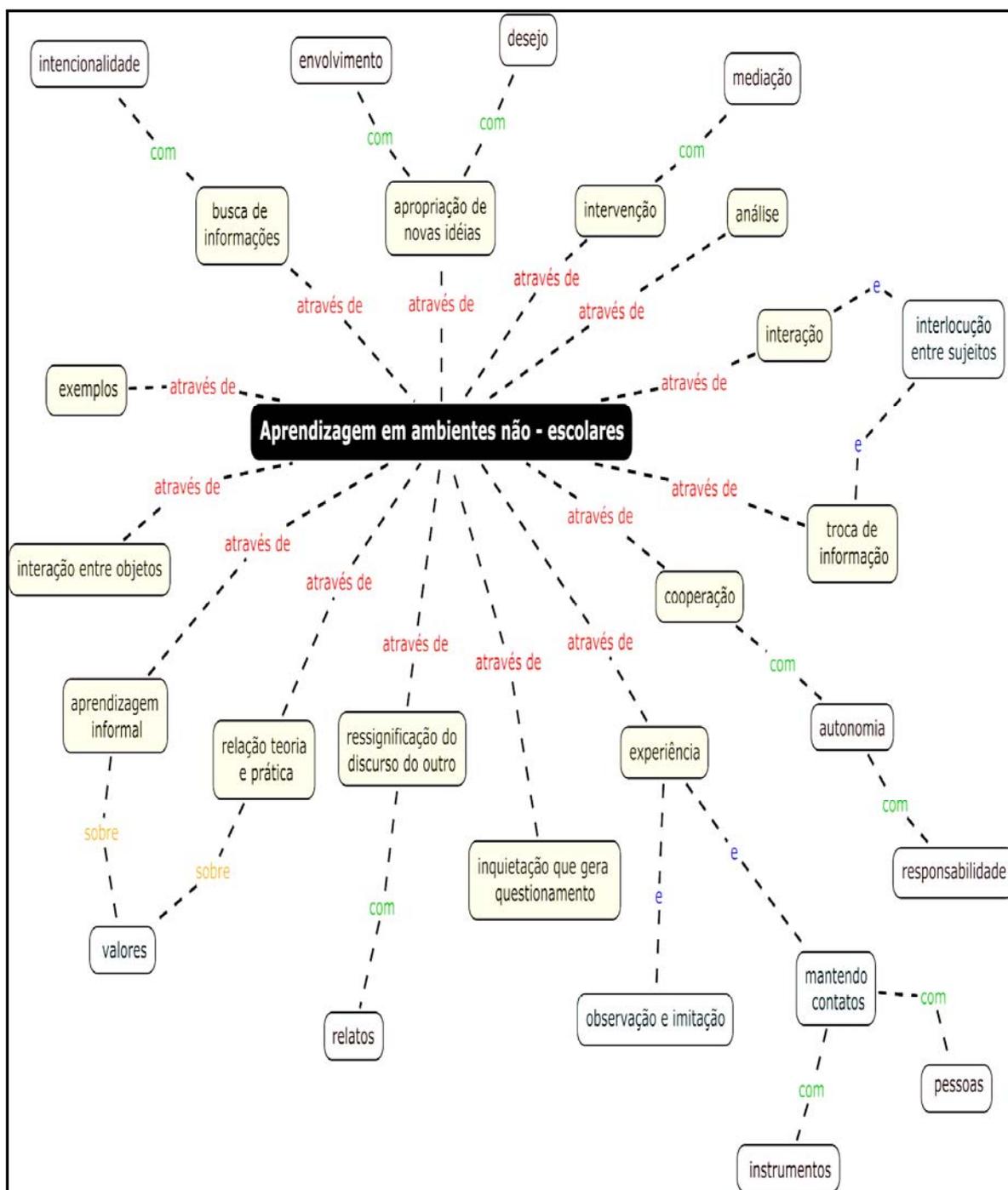


Figura 32 – Aprendizagem em ambientes não escolares

Fonte: Própria

A partir do mapa acima, é possível identificar categorias importantes e diversas, relacionadas às possibilidades de aprendizagem no espaço virtual não escolar. Ainda nesta discussão, pode-se perceber que a questão da troca, do compartilhar, é um ponto importante para os sujeitos no quesito aprendizagem, especialmente quando o espaço para que tal ocorra não é a escola.

#### 4.3.5.1 A interlocução: experiências e ressignificação da fala do outro

Com a experiência e relatos das outras pessoas, em toda comunidade tem alguém que pode saber mais que você e ajudar na suas dúvidas e, caso não saiba, as pessoas podem dialogar, discutir e entrar em um consenso, aprender juntas... ‘Duas cabeças pensam melhor que uma (DREAMER GIRL).

A máxima de que “duas cabeças pensam melhor que uma” é a explicação escolhida por Dreamer Girl para mostrar como a aprendizagem pode acontecer em ambientes não-escolares, neste caso específico, no *Orkut*. Segundo a participante da pesquisa, é por meio da troca de experiência e relatos que os sujeitos podem construir aprendizagens coletivas. A idéia é que, ao compartilhar saberes ou tirar dúvidas através de diálogos nas comunidades, o sujeito possa levantar informações sobre assuntos de seu interesse, bem como contribuir para a discussão da comunidade.

Um exemplo do que Dreamer Girl trouxe é o fórum de discussão da figura a seguir. Este fórum aconteceu na comunidade CS Lewis-pt, da qual Tia Teacher participou durante sua pesquisa de Mestrado. Neste fórum, criado por um dos membros da comunidade, o participante pede esclarecimento sobre algumas informações da obra *Screwtape Letters*, de CS Lewis. Tia Teacher responde com a tradução de vários trechos e outros membros da comunidade contribuem para o esclarecimento da dúvida. Assim, neste fórum específico, a interlocução e os argumentos de vários dos sujeitos da comunidade favoreceram a construção de um pensamento coletivo em torno do tema discutido.



Figura 33 – Interface de fórum de discussão da Comunidade CS Lewis – pt. Acesso em: 1º abr. 2008.

Fonte: Orkut

Neste ponto, Ragnarok Ashiteru corrobora opinião semelhante. Para este sujeito, a aprendizagem não escolar pode acontecer “através da resignificação dos discursos do ‘outro’, da verificação de acordo com as minhas próprias conclusões pré-estabelecidas, da comparação com as minhas experiências anteriores.” Ou seja, a idéia deste resignificar o discurso do outro perpassa por dois âmbitos: o da linguagem e o da identidade. Resignificar o discurso do outro a partir das experiências e saberes do sujeito quer dizer que a linguagem e a identidade têm papéis importantes na constituição da aprendizagem do sujeito.

A partir do entendimento de que a identidade é uma construção histórico-cultural e está permeada por todos os discursos que cercam a vida do sujeito – ou seja, pela escola, pela família, pelo trabalho e pelos amigos – pode-se concluir que ela é forjada discursivamente e tem a linguagem como elemento importante na construção deste sentido de perceber o ‘eu’ e o ‘outro’. Nesta perspectiva, o sujeito é implicação da agregação e solidificação do discurso e dos significados produzidos pela sociedade, o que não significa dizer que todas as práticas sociais deste sujeito sejam rígidas e transmitidas apenas; estas práticas e significações estão em constante mudança, ou seja, resignificadas sempre pelo discurso do ‘meu’ e do ‘outro’.

A aprendizagem, assim como a identidade, é construída por meio da troca comunicativa, simbólica e de experiências. Como sinaliza também Teacher Strawberry, visto que, para ela, a aprendizagem é construída “mantendo contatos, compartilhando experiências”.

Este compartilhar de experiências trazidas por alguns sujeitos está dividido em dois campos: o primeiro é o campo do compartilhar experiências de vida, de sucessos, de tristezas, ou seja, ao dividir experiências diversificadas, os sujeitos apropriam-se das vivências e aprendizagens do outro e as incorporam ou resignificam, de forma que há uma interlocução de vivências e construções de outras a partir das compartilhadas. O segundo campo é o da experiência como experimentação, manipulação, exploração de ambientes, ferramentas, histórias. Bogueira Jedi diz que “é possível aprender através da experiência, usando uma ferramenta, por exemplo”. Desta forma, ao utilizar uma ferramenta, mesmo que sem intervenção, ou seguindo instruções, o sujeito poderia elaborar aprendizagens, buscar novas formas de fazê-lo, encontrar outros caminhos, ou ainda andar pela mesma trilha que outras pessoas tenham percorrido. Os nativos digitais, por

exemplo, tratados no Capítulo 2, segundo Prensky (2001), aprendem pela experimentação a utilizar ferramentas e *softwares*, ou seja, aprendem por tentativa e erro. Eles ‘futucam’<sup>78</sup> os *softwares*, os espaços e descobrem, sozinhos ou com ajuda de pares, como funcionam determinadas ferramentas.

No entanto, Blogueira Jedi diz que o sujeito pode aprender de três formas, não condicionando a aprendizagem a apenas uma perspectiva. Para ela, além de aprender pela experimentação, pode-se aprender “através da observação (vendo alguém fazer e imitando ou mesmo observando o resultado de uma experiência). Também é possível aprender através do contato com novas informações (livros, por exemplo)”. Assim, para a participante, a observação, que possibilita a imitação, é uma forma de aprendizagem e o contato com novas informações é uma outra possibilidade. Deste modo, ela enfatiza a questão de o sujeito imitar a ação do outro, ou seja, aprender pela repetição do que o outro faz e através do contato com novas informações, busca e interação com diversos instrumentos; no caso da *web*, com informações disponíveis em *sites*, *blogs* e comunidades.

Assim, tanto Blogueira Jedi quanto os demais participantes supracitados assinalam a importância de outro sujeito na construção da aprendizagem, seja pela necessidade da interação, da observação ou da imitação. Desta forma, mesmo quando ela se refere à questão de aprender através do contato, com instrumentos ou pessoas, a ideia de troca com outro sujeito é importante, visto que, mesmo por meio da busca de informações, o ‘outro’ é importante, pois, para informações e conteúdos serem produzidos e disponibilizados na internet, por exemplo, alguém precisa fazê-lo. Deste modo, embora o sujeito possa buscar suas informações sozinhos e assim também construir aprendizagens, a necessidade de interação de discursos e ideias está presente.

Macabéia Pagu, no entanto, enfatiza a importância da intervenção e análise nas aprendizagens em ambientes não-escolares:

Observando as ferramentas que os seus sujeitos utilizam para intervir nele, analisando os tipos de tecnologia típicas desse ambiente, observando os aspectos culturais, as linguagens utilizadas para a comunicação, interagindo com os indivíduos pertencentes a esse ambiente (MACABÉIA PAGU).

---

<sup>78</sup> O mesmo que mexer, interagir.

Para esta participante, a produção da aprendizagem está diretamente ligada à intervenção e análise de uma terceira pessoa, ou seja, alguém que possa analisar e intervir nas práticas. Ou seja, embora esteja se tratando de aprendizagens em ambientes não escolares, a lógica escolar permanece. O que Macabéia Pagu não levou em consideração é que, ao se tratar de aprendizagens em ambientes não escolares, não significa dizer que se muda apenas o local; a natureza do que se aprende também pode ser outra. Mara Bill, por exemplo, questiona:

Eu me pergunto como é possível alguém pensar que só se aprende na escola. A escola (o ambiente formal de ensino) tende a se concentrar em um tipo de conteúdo e estrutura, que poderia muito bem ser aprendido nos livros, na internet, etc. Parte do que é importante na própria escola é aprendido informal – de convivência com os outros, valores sociais, etc.

Partindo desta perspectiva, Mara Bill sinaliza outros elementos além da aprendizagem dos conteúdos e currículos escolares, que ela chama de aprendizagem informal: valores, convivência com os outros. O que a participante aborda está relacionado àquilo que Bourdieu (1998) chama de **capital social**. Segundo Bourdieu (1998), capital social é o

conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (1998, p.67).

Deste modo, o conceito de capital social remete aos recursos potenciais que existem nas relações sociais, associados a uma coletividade. Na escola, bem como fora dela, os recursos presentes nessas relações estão ligados à vinculação de um grupo. É assim também em ambientes não escolares. Ou seja, é a partir da convivência com os outros, da troca de conhecimentos e saberes, que os valores deste capital são produzidos. O capital social, deste modo, está relacionado a todas as importâncias de práticas sociais construídas e vivenciadas em grupo.

No *Orkut*, segundo Recuero (2006), o tipo de capital social presente é o **relacional** – que compreende a soma das relações, laços e trocas que conectam os indivíduos de uma determinada rede, no entanto, não há aprofundamento dos vínculos, apenas manutenção. Muitas vezes, o contato é fortalecido através de

*softwares* como MSN. Destarte, segundo a autora, os vínculos, grupos existentes no *Orkut*, constituem manutenção da vida presencial, ou seja, um mesmo grupo que migra para outro espaço.

Tia Teacher desenha um raciocínio na mesma linha de Mara Bill, quando diz que

aprender é uma noção muito mais abrangente do que conhecimento acadêmico / escolar. Aprende-se sobre valores, relacionamentos, comércio, bens e riquezas, sobre a própria existência, muitas vezes fora dos meios teóricos e longe dos livros. No entanto, o ideal é se estimular e propiciar uma boa parceria entre conhecimento teórico e experiência de vida, conhecimento prático, para que haja, de fato, aprendizagem.

O que Tia Teacher ressalta é exatamente aquilo feito por Mara Bil: a distinção entre aprendizagem escolar e aprendizagem informal. Aprende-se sobre diversas coisas, e não apenas sobre os conteúdos presentes em livros específicos ou em aulas. Aprende-se a conviver, a colaborar, a reinventar e, sobretudo, a criar, pois a criação é um componente importante da aprendizagem.

Contudo, como ressalta Crab's Flower, o envolvimento e a participação entre os sujeitos nestes ambientes – e eu acrescentaria, em qualquer um – além do desejo de conhecer, saber, são artefatos-chave deste processo.

A partir do envolvimento e participação das pessoas nestes ambientes, do desejo delas em apropriar-se de novas idéias, revendo seus conhecimentos e ampliando os seus entendimentos do mundo. Acredito que aprender está sempre voltado a apropriar-se de conhecimentos que possibilitarão uma melhoria da vida do sujeito. Muitas vezes, a escola está bem distante disto (CRAB'S FLOWER).

Em síntese, apropriar e ressignificar os processos de aprendizagem não escolares implicam interação entre sujeitos, trocas comunicativas e construções coletivas. Deste modo, a comunicação seria a arena fundamental para este processo e estas discussões.

Embora não fosse abordada a comunicação em relação à percepção dos sujeitos, em muitas das falas, em sua maioria, a comunicação emergiu como categoria. Isso porque, embora o *Orkut*, por exemplo, seja um ambiente com muitas comunidades, agregados, a comunicação continua sendo chave-mestra das práticas sociais, em especial a aprendizagem. Desde o comunicar com o outro, até comunicar gostos, preferências e amizades, a comunicação tem sua importância.

Principalmente por ser ainda o recurso mais utilizado neste sistema. Muitas vezes, o que os sujeitos do *Orkut* querem é comunicar-se com amigos distantes, com amigo próximo, enfim, mais um canal de comunicação pela *web*. No entanto, é a partir desta comunicação que as produções coletivas, as trocas de saberes e informações acontecem e é também a partir deste momento que a aprendizagem pode ser construída.

#### 4.4 APRENDIZAGEM NOS ESPAÇOS DE INTERAÇÃO DO ORKUT

Os filósofos gregos inventaram a escola como um espaço de debate e reflexão, onde se reuniam para discutir, conversar, refletir. Por isso o nome *Escola*, que tem origem no grego *Scholé*, ou seja, lugar de ócio. Com o tempo, a escola foi deixando de ser lugar de ócio, bem como, muitas vezes, lugar de discussão e debate. Surgiram os currículos, as disciplinas e uma gama de conteúdos. A escola, no lugar de ser um espaço de debate e reflexão, tornou-se um ambiente de transmissão de conteúdos, fechado e rígido, em boa parte das vezes.

Embora a escola esteja passando por transformações, como acontece com toda instituição social, ela, muitas vezes, ainda é menos interessante para os sujeitos que a freqüentam do que outros espaços de interação social, sobretudo atualmente. Os espaços e momentos que despertam interesse são aqueles em que os sujeitos estão uns com os outros, debatendo, trocando, comunicando. Essa interação, esse processo de interlocução pode possibilitar produção de aprendizagens, como diz Crab's Flower, ao menos de natureza da convivência.

Quando se participa ativamente de comunidades, mesmo virtuais, aprende-se, no mínimo, a interagir e conviver, e com isso, respeitar a diversidade, construir argumentações, ampliar seus posicionamentos a partir das idéias de outras pessoas e compartilhar. Acho que espaços que possibilitem trocas sempre contribuem para aprendizagens (CRAB'S FLOWER).

A partir desta fala, pode-se perceber que a participante, embora ressalte a construção de aprendizagem em comunidades virtuais, não o faz relacionando a conteúdos específicos escolares, muito menos discussões direcionadas sobre qualquer temática. O que Crab's Flower traz é aquilo que Mara Bill chamou de 'aprendizagem informal'. O informal a que Mara Bill se refere não significa dizer que o aprendizado não tem forma, mas sim porque ele está relacionado a um

conhecimento que não é de natureza científica e, sim, de caráter espontâneo. Estas aprendizagens também têm conexão direta com a vivência do sujeito no mundo, mais que em espaços pré-determinados para a consolidação do conhecimento. Este espaço é o mundo da vida e suas relações.

À base da experiência do gênero humano se inserem os sujeitos em seu mundo de vida e o reconstroem ao nele se relacionarem entre si e com suas objetivações de maneira ainda não tematizada, isto é, não fraccionada pelas abstrações discursivas, pano-de-fundo e suporte, no entanto, por elas suposto. Coloca-se, assim, o mundo da vida como anterioridade primeira, onde se alicerçam as aprendizagens e se efetivam e onde radica, em sua unidade, o processo de socialização/individualização e da singularização do sujeito (MARQUES, 1995, p. 19).

Para Marques (1995), deste modo, o mundo é visto como contexto dos pressupostos que tornam possíveis as relações sociais, de vida e compartilhamento de intersubjetividades, estando os agentes deste processo em constante interação. Para ele, este intercâmbio resulta na aprendizagem dos “atores sociais em interação” (1995, p. 19), assim, a aprendizagem começa com a inserção do sujeito no mundo. O autor acrescenta ainda que o sujeito não é o iniciador da aprendizagem, mas produto do seu processo de socialização como primeiro elemento de construção de aprendizagem. Deste modo, as práticas sociais e cotidianas ganham importância “[...] frisamos que as condições básicas da aprendizagem [...] se dão no concreto da história em sua realidade inscrita no aqui e agora da vida cotidiana” (MARQUES, 1995, p. 20). É neste cotidiano que brotam as dúvidas, os questionamentos e os problemas.

Para Blogueira Jedi, “[...] é possível aprender a partir dos outros, das informações que eles dividem conosco e das coisas que fazem”. Isto é, a necessidade do outro continua sendo importante, inclusive nestas comunidades virtuais que representam, na atualidade, um dos mundos de vida em que muitos sujeitos estão inseridos. Mara Bill afirma ainda que, nestes ambientes, o que predomina é a aprendizagem informal, pois “[...] na aprendizagem formal, com indicações de *links*, debates, textos, é difícil, porque as pessoas têm pouco tempo e pouca disciplina, estamos acostumados a só nos dedicarmos aos conteúdos formais por obrigação”. Nos ambientes virtuais, especialmente em *softwares* de redes sociais, embora diversas instituições criem comunidades com ‘o intuito de discutir’, a produção de significado ocorre em outra ordem, em momentos não-obrigatórios. É

este tipo de aprendizagem – a não escolar, de natureza das relações pessoais e práticas sociais – que ocorre de forma mais significativa nos dias atuais, onde estão as comunidades virtuais e outros espaços.

Mas como são construídos tais tipos de aprendizagem nas comunidades do *Orkut*? Desde aquelas de temática de cada comunidade às construções derivadas das interações a partir destas entre sujeitos em seu próprio perfil – no seu *scrapbook*?

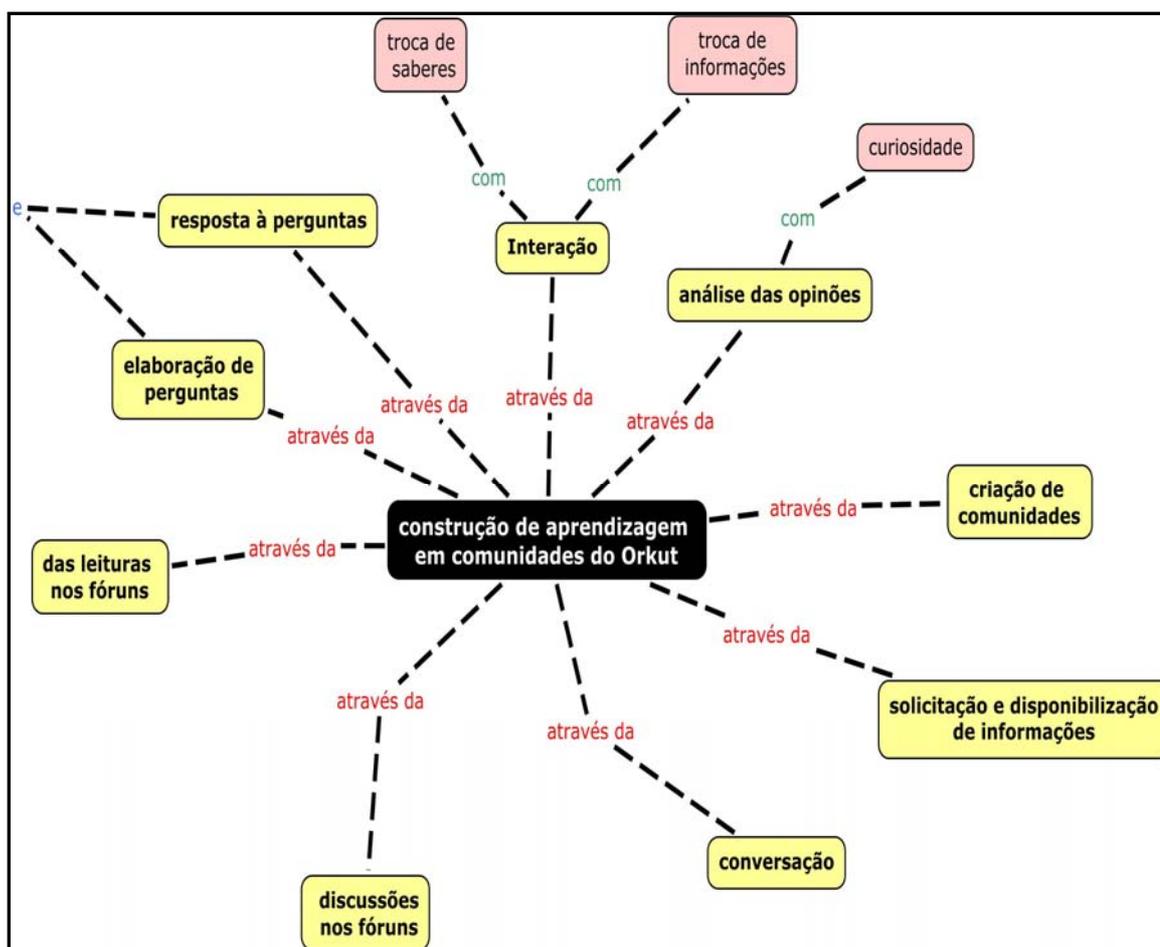


Figura 34 – Percepção em relação à comunidade no *Orkut*.

Fonte: Própria

De acordo com Ragnarok Aishiteru, por exemplo, os fóruns de discussões são os espaços mais ricos das comunidades. Eles possibilitam alguns mecanismos que estruturam a aprendizagem; segundo esse autor, a leitura é o mecanismo de maior efeito e possibilidades, pois, a partir dela, é que podem ser tecidos comentários a respeito das opiniões dos outros membros do grupo. “O fórum é um dos ambientes mais democráticos para que haja a interação, a troca de experiências e [...] um

ambiente extremamente privilegiado para que ocorra o que, de fato, se compreende por aprendizagem” (RAGNAROK AISHITERU), conforme Araújo (2006) aborda:

Ademais, é incontestável o fato de que a base das interações no *Orkut* é a escrita e a leitura, duas atividades que podem ser aproveitadas pela escola. A escrita é ressignificada, pois os “orkuteiros” utilizam sinais e diacríticos para “escrever emoções” nos famosos *scraps* que, em muitas situações, assumem alguma semelhança com os *emoticons* (ARAÚJO, 2006, p.30).

Segundo Araújo (2006), a base de interação no *Orkut* é constituída pela leitura e pela escrita. Neste sentido, a lecto-escrita seria a maior potencialidade identificada pelo autor a partir das interações mediadas pelo *Orkut*. Não se pode deixar de perceber, ao navegar pelo *software* citado, que os *scrapbooks* constituem-se um espaço de criações de maneiras diversificadas de tratar e produzir registros gráficos. São cores, imagens, formas geradas através da junção de ícones específicos, de caracteres do alfabeto, do sistema de numeração, além da linguagem criada para a internet pelos navegadores virtuais. Ainda assim, na percepção dos sujeitos desta pesquisa, as potencialidades do *Orkut* não se relacionam apenas à leitura e escrita.

Como apresentado nas seções anteriores, as potencialidades do *Orkut* estão relacionadas à interação, sobretudo à social, visto que o maior capital desse *software* parece ser os sujeitos que por ele passam, as trocas sociais, os intercâmbios de cultura e informações. Assim sendo, estas potencialidades podem ser apresentadas, de modo panorâmico, na tabela a seguir<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Embora pudesse ser criada uma tipologia específica para tratar estas possibilidades, acredito que sua abordagem no presente capítulo pôde dar uma visão panorâmica destas potencialidades, ficando para um trabalho mais aprofundado, como o do Doutorado, trabalhar as possibilidades percebidas a partir das interações mediadas pelo *Orkut*.

Tabela 9 – Potencialidades *Orkut*

<b>POTENCIALIDADES A PARTIR DAS INTERAÇÕES MEDIADAS PELO ORKUT</b>
Analisar opiniões dos outros usuários para compreender o mundo como um todo
Respeitar a diversidade e construir argumentações
Pesquisar assuntos específicos
Participar de discussões imprevisíveis
Compartilhar experiências
Manter contato com outras pessoas
Conhecer relatos de outras pessoas sobre o mundo e sobre vivências
Criar comunidades para discutir assuntos específicos
Ressignificar o discurso do outro
Ler informações, piadas, conversas nos fóruns
Observar a ação do outro a fim de conhecê-lo melhor
Ter contato com novas informações, notícias e acontecimentos
Conviver

Assim, a partir da Tabela 9, fica claro o significado da interação social mediada por computador para as potencialidades de construtos sociais, dentre eles, especialmente, a aprendizagem. Esta, nos espaços de IMC do *Orkut*, pode ser construída, deste modo, a partir da análise das opiniões dos outros, mas não de forma desestruturada, e sim com o intuito de compreender o mundo de forma globalizada, visto que ele é composto de pessoas que se relacionam, idéias que se apóiam e se opõem.

A idéia de construir argumentações a respeito do que é visto, do que é conhecido no *Orkut*, é, para os sujeitos, feita a partir do respeito às diferenças. No entanto, respeitar a diferença não consiste apenas em aceitar uma opinião, um gosto ou viver diferente.

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO apud SILVA, 2000, p. 101).

Respeitar aquilo que é diferente é respeitar uma outra identidade, alguém ou alguma opinião que não é minha. Neste exercício de respeito é que construtos sociais da argumentação consciente residem, se desenvolvem. Assim, pode ser a partir destes confrontos com aquilo que é diferente de mim que as discussões imprevisíveis podem acontecer e este imprevisível pode ser rico de descobertas, visto que, em experiência, com certeza o é.

Destarte, a idéia de compartilhar experiência, conviver, observar a ação do outro, ressignificar o discurso do outro, manter contato com outros sujeitos e compartilhar relatos sobre o mundo é a imagem da construção e aprendizagem social em rede, neste caso, uma rede virtual de pessoas com objetivos e gostos muito similares. A informação, neste panorama, e a busca por notícias, fatos e momentos não ficam ausentes nesses processos relacionais, elas convivem, interagem. É justamente este conjunto de possibilidades, construções e vivências que desenha o processo de desenvolvimento das aprendizagens, de natureza social, em rede.

Por tudo isso, é possível afirmar que as possibilidades de construção de aprendizagens ultrapassam os muros das escolas. Aprender é mais que decorar informações e pode acontecer em lugares outros que não os espaços formais: escola, comunidades virtuais de aprendizagem (com estrutura formal) ou ambientes desenhados para a aprendizagem de conteúdos escolares. Aprender está em dimensões distintas, criativas, inesperadas. A partir destas discussões, da apresentação dos dados, das vozes dos sujeitos e da relação destes elementos com a investigação teórica, pode-se compreender que tipo de aprendizagem é possível de ser construída no *Orkut* e de que forma estas interações mediadas pelo *software* podem-se constituir potencialidades de aprender. Vale a ressalva de que esta análise, assim como a apresentação da tabela panorâmica que resume as potencialidades, não busca esgotar o assunto por completo, podendo, inclusive, guiar algumas premissas sobre a construção de aprendizagem social em *softwares* sociais na internet, mais precisamente no *Orkut*.

## 5 CONEXÕES FINAIS (OU RETICÊNCIAS?)

“[...] Navegar primeiro, aportar depois [...]” (QUINTANA, 1996, p. 35).

É esta a sensação que compartilho com Quintana ao iniciar as conexões finais desta pesquisa, mesmo que elas ainda não a finalizem. A sensação de quem navegou, literalmente, mas não no mar de águas salgadas ou das águas doces de um rio, embora gostos salgados e outros muito adocicados tenham feito parte deste navegar cibernético, virtual, por entre as redes de pessoas, pensamentos, preferências. E é hora de aportar. Aportar em um ancoradouro que ainda não é o final, mas que é fundamental para a próxima partida. Chegar a esta parada portuária fortalece a certeza de que, apesar de muito esforço despendido, desejo depositado, ainda há muito que se fazer.

O desenrolar desta pesquisa – progresso e limitações – permitiu assinalar algumas conclusões, mesmo que, por vezes, transitórias, mas fecundas, possibilitando outras discussões, provocar questionamentos e ponderações no contexto da investigação das potencialidades de aprendizagem no *Orkut*, a partir dos espaços de interação das redes sociais proporcionados através dele.

Durante essa navegação, pude concretizar o objetivo geral do projeto de pesquisa, o qual se alvitava discutir as possibilidades de interação e de produção de aprendizagens em *softwares* sociais na internet, no cotidiano de sujeitos participantes do *Orkut*. A idéia central era que, através da observação das vivências de usuários do *software* social citado, da discussão com eles a respeito das potencialidades do *Orkut*, fosse possível compreender quais as possibilidades de aprendizagem nesse *site*, a partir dos espaços de interação das redes sociais proporcionadas através dele.

Para que este ponto fosse discutido, analisado, foi necessário acompanhar e considerar as interações dos sujeitos investigados no *Orkut*, no intuito de

compreender que tipos de funcionalidades estes usuários atribuíam ao *software*, bem como perceber por quais espaços caminhavam, os laços afetivos construídos e as redes sociais criadas. A ênfase no processo de interação social *on-line* dos sujeitos da pesquisa estava relacionada à investigação das possibilidades de construções de aprendizagens sociais no *Orkut*. Para tanto, foi preciso identificar as percepções dos participantes da pesquisa no que se refere à aprendizagem e, mais especificamente, a aprendizagem em ambientes não escolares, sobretudo para que os sujeitos compreendessem se, de fato, percebiam a construção de aprendizagens sociais, de que modo elas poderiam acontecer e o porquê delas acontecerem.

Perceber o que o outro pensa, confrontando com as minhas crenças, ideologias e pressupostos teóricos, constituiu um dos momentos mais enriquecedores deste trabalho. Trabalho este que parecia não querer findar, por conta da quantidade de informações enriquecedoras que, infelizmente, não couberam todas aqui. Pude perceber, na resignificação do discurso do outro, como disse um dos participantes da pesquisa, que, para a maioria daqueles sujeitos, aprender estava entrelaçado com o interagir, mesmo que esta interação não fosse mútua. No entanto, o aprender efetivamente, prazerosamente e de maneira significativa dar-se-á, no entendimento dos sujeitos investigados, por meio da interação social, aquela construída a partir das relações, trocas e permuta de experiências.

Fundamentada nos referenciais teóricos, tive subsídios para realizar a leitura e sistematização dos dados obtidos na pesquisa de campo. A aprendizagem é um conceito bastante complexo, por ser abordado a partir de diversas perspectivas, embora tenha a educação e a psicologia como arenas privilegiadas para essa discussão. Deste modo, aprendizagem não pode ser discutida a partir de um prisma apenas, como um fenômeno isolado, pelo contrário, por andar de braços dados com áreas não menos complexas explicitadas no segundo capítulo desta dissertação – comunicação, cultura e tecnologia – é que ela é discutida em todos os capítulos a fim de que se possa ter uma visão totalitária do processo.

A tríade teórica proposta no início deste trabalho surge da necessidade de compreender o sujeito, aquele que aprende, para poder desenhar a concepção do que seria o aprender. Deste modo, o sujeito aqui abordado é o constituído por meio da cultura e dos fenômenos sociais, aquele que comunica e produz tecnologia, não sendo apenas agente produtor, mas transformador, transformado e, sobretudo,

relacionando-se com o mundo e seus semelhantes. Sendo o homem entendido nesta pesquisa como produtor de fenômenos complexos, criado a partir de conceitos diversificados, imbricados e sociais antes de tudo, não pode ele restringir-se a um processo de aprender unilateral, engessado e de uma única modalidade: a escolar. Não. O homem, ser emaranhado de escolhas, gostos, capacidades, pode ser capaz de construir as trilhas do seu processo de aprender, de modo que este possa ocorrer em diversos campos, instâncias e espaços.

Destarte, considerando o percurso de toda a pesquisa, acredito que as interações mediadas pelo *Orkut* têm possibilidades de construções, como a aprendizagem social. Isso ocorre à medida que os sujeitos sinalizam a maciça abordagem do aprender por meio da troca com o outro, com o intercâmbio de experiências, vivências e descobertas, sejam nas comunidades do *software*, nas páginas de recado (*scrapbooks*), nas descrições das comunidades, nos perfis e em diversas outras ferramentas que vêm sendo incorporadas ao sistema, de modo que este fique ainda mais amigável, com relação aos aspectos sociais de compartilhamento de documentos, opiniões e preferências.

A abordagem qualitativa referendou metodologicamente esta investigação, não procurando provar hipóteses, mas explicar, evidenciar a forma como as questões norteadoras desta pesquisa foram entendidas, o problema analisado e o modo como se pode chegar aos resultados. Este caminho foi detalhado no último capítulo desta dissertação, possibilitando a consolidação dos objetivos e a construção de um novo olhar na relação entre aprendizagem e *softwares* sociais que permitem a construção de redes sociais, como o *Orkut*. Assim, vale ressaltar que as considerações finais conclusivas referentes aos sujeitos da pesquisa não puderam ser generalizadas – mesmo que, muitas vezes, tenham se aproximado – visto que os participantes apresentaram estilos e percepções distintas em relação à problemática proposta. Entretanto, os apontamentos finais deste trabalho apresentam a estreita relação real e eficiente entre a construção da aprendizagem social – muitas vezes desprezada pela escola, embora também lá ela ocorra – e as interações em *softwares* de redes sociais, como o *Orkut*, sendo mister considerar o fenômeno do aprender mediante os aspectos sociais e culturais.

Assim, ao final do capítulo anterior, foi apresentada uma panorâmica tabela que sistematiza a percepção dos participantes da pesquisa em relação à possibilidade de interação mediada pelo *Orkut* e, conseqüentemente, podendo

interferir na aprendizagem. Este panorama, resumido no fim do trabalho e detalhado no Capítulo 4, possui limitações. Embora existam várias redes de contatos no *Orkut*, optei por um número reduzido (trinta sujeitos que se transformaram em dezesseis), o que não garante que esta lista seja suficiente e esgote toda a discussão em torno da temática. Vale enfatizar outras questões que impõem limite à pesquisa, ou seja, lidar com variáveis como o tempo e as possibilidades práticas de análise, implicando riscos. Acredito, entretanto, que esta temática e, principalmente, a discussão e sistematização em torno dela, apresentem importantes contribuições, pois vêm perceber as potencialidades de interação social em ambientes como *Orkut*, desmitificando-o. Contudo, a pesquisa instituiu-se em uma experiência em campo pouco explorado no âmbito da pesquisa em educação e tecnologia da informação e comunicação, o da aprendizagem em *softwares* de redes sociais.

A investigação do objeto consiste, assim, em uma tarefa de complexidade considerável, visto que não há referências específicas sobre aprendizagem sem conteúdo pedagógico em *softwares* sociais. Isto é, foi preciso atrelar à investigação de campo um referencial teórico sobre aprendizagem geral e social, além de utilizar os relatos e experiências dos sujeitos pesquisados enquanto lastro de discussão teórica, visto que a percepção dos participantes quanto ao que significa aprendizagem e como ela pode ser construída em ambientes não escolares, é uma variável importante para análise e aprofundamento, por serem justamente estes os atores, produtores e beneficiários dos processos.

Deste modo, embora se tenha procurado esgotar ao máximo as possibilidades de análise do campo de pesquisa, das relações entre as categorias teóricas, ainda deve haver hiatos. Uns já pontuados, revistos. Outros, que o tempo, os prazos não permitiram aprofundar. Assim, como toda pesquisa, este trabalho não está findo, o que permite desdobramentos e maiores aprofundamentos. As conclusões apresentadas resultam de uma análise, ou seja, de um ponto de vista e de uma observação sistemática específica sobre a relação entre aprendizagem social e interações em espaços de *softwares* sociais, o *Orkut* especificamente. Na verdade, um esforço para preencher a lacuna entre a discussão teórica e os conceituais das experiências práticas na área de Educação.

Esta pesquisa compreende o entendimento da construção de aprendizagem a partir de espaços de interações destinados, muitas vezes, à comunicação pessoal – como as páginas de recado do *Orkut*. E apresenta tais espaços como

potencializadores destas possibilidades, mostrando, ainda, situações específicas de busca de informações, diálogos teóricos, diálogos informais – e não menos importantes. Oferece um novo olhar sobre a aprendizagem estabelecida em rede, pelas teias das redes sociais que podem ser construídas em locais específicos na internet. Aponta novas perspectivas de pensar a respeito do que é aprender, da importância dos laços sociais para a constituição do homem enquanto sujeito e da virtualização proporcionada pelos ambientes virtuais, estes como aproximadores de mundos, culturas, informações e descobertas. Investir novos olhares nestes processos é tarefa de todos que se preocupam com as possibilidades de aprendizagem do homem.

“Ando devagar porque já tive pressa [...] hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei. Eu nada sei” (SATER E TEIXEIRA, 1992). Esta pesquisa não acaba aqui, mas marca uma nova etapa em minha vida acadêmica e profissional, em busca de novos conhecimentos e aprendizagens, mediados pela interação dos homens e das tecnologias digitais da informação e comunicação.

## REFERÊNCIAS

- ALOISE, Dario José. **Teoria dos grafos e aplicações**. 2001. Disponível em: <[http://www.dimap.ufrn.br/~dario/arquivos/Cap2\\_Grafos-2001.pdf](http://www.dimap.ufrn.br/~dario/arquivos/Cap2_Grafos-2001.pdf)>. Acesso em 01 mar. 2008.
- ANDRADE, Carlos Drummond. *Quadrilha*. In: **Alguma Poesia**. Belo Horizonte, Edições Pindorama, 1930.
- ANDRÉ, Maria Eliza D. Afonso. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ANTOUN, H. A Multidão e o Futuro da Democracia na Cibercultura. In: Vera França; Maria Helena Weber; Raquel Paiva; Liv Sovik. (Org.). **Livro do XI Compós: estudos de comunicação ensaios de complexidade**. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2003, v. 1, p. 165-192.
- ARAÚJO, J. C. O que o meu aluno faz nesse tal de *Orkut*? **Vida Educação**. Fortaleza: Brasil Tropical, v. ano 3, n. 9, 2006, p. 29-32.
- BANDURA, Albert e WALTERS, Richards. **Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad**. Madrid: Alianza, 2002.
- BARABASI, Albert-László. **Linked: How Everything is Connected to Everything else and What it means for Business, Science and Everyday Life**. Cambridge: Plume, 2003.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulação**. Lisboa, Relógio D'Água Editores, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Tela total: Mito-ironias da era do virtual e da imagem**. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade – a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar – a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **Capital Cultural, Escuela Y Espacio Social**. México: Siglo XXI, 1997.

BRANCALEONE, C. **Cidade e Sociabilidade: A teoria social e a condição do homem urbano**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. IUPERJ, 2006.

BURKE, James e ORNSTEIN, Robert. **O Presente do Fazedor de Machados: os dois gumes da história da cultura humana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da USP, 2006.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

COSTA, R. **A cultura Digital**. São Paulo: Publifolha, 2003.

COSTA, Leonardo. **As comunidades virtuais e um paralelo com as comunidades na modernidade e as comunidades na tradição**. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/seminario/leonardo.htm>>. Acesso em 12 jan. 2008.

DAVID, Hamilton. O revivescimento da aprendizagem? In: **Educação & Sociedade**. vol.23 nº.78 Campinas, abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200011)>. Acesso em: 28 nov. 2007.

DUARTE, E. Por uma epistemologia da comunicação. In: LOPES, Maria Immacolata V. (org.). **Epistemologia da Comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 41-54.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiniana**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Nacional, 1977.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

FEITOSA, Sonia Couto. O método Paulo Freire. In: **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. Dissertação de Mestrado. São Paulo. FE-USP, 1999.

FEIXA, C. Generación @. La juventud en la era digital. **Nómadas**. Santafé de Bogotá (Colombia), 2000, vol. 13. p. 76-91.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERRARA, Lucrecia D. Epistemologia da Comunicação: além do sujeito e aquém do objeto. In: LOPES, Maria Immacolata V. (org.). **Epistemologia da Comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 55-68.

FILHO, Ciro Marcondes. A razão durante: o movimento como substância das fronteiras. In: **Cibéria**. ano 8. nº 33, out-dez, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. Martins Fontes: São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 (a).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002(b).

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Libertação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREUD, S. **O Mal- Estar na Civilização**. Rio De Janeiro: Imago, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOLDER, Scott, WILKINSON, Dennis, HUBERMAN, Bernardo. **Rhythms of social interaction: messaging within a massive online network**. Disponível em: <<http://www.hpl.hp.com/research/idl/papers/facebook/facebook.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2006.

GOMEZ, Margarita V. **Educação em rede – uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez, 2004.

GUTIERREZ, Suzana . *Weblogs e educação: contribuição para a construção de uma teoria*. **Revista Novas Tecnologias na Educação Renote**, Porto Alegre - RS, v. 3, p. 6, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de janeiro: DP&A, 2005.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HOEBEL, E. FROST, A. **Antropologia cultural e social**. São Paulo: Cultrix, 2005.

JOHNSON, Steven. **Cultura da Interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da Cultura – uma investigação sobre a nova realidade eletrônica**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. 19<sup>a</sup>ed.

LEMOS, André. As estruturas antropológicas do ciberespaço. **Textos de Cultura e Comunicação**, Salvador, n. 35, p. 12-27, jul. 1996.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Arte da Vida: Diários Pessoais e Webcams na Internet**. Trabalho apresentado no GT de Comunicação e Sociedade Tecnológica no X Encontro da Compós, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/TIC/2002/andrelemos.html>>. Acesso em 13 maio 2007.

\_\_\_\_\_. **Agregações eletrônicas ou comunidades virtuais? Análise das listas facom e cibercultura**. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/agregacao.htm>> . Acesso em 28 fev. 2008.

LÈVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência – o futuro da inteligência coletiva na era da informática**. São Paulo: Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **O Que é o Virtual?** São Paulo, Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio: 2006.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **O tempo das tribos. O declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MAGALHÃES, A. **O internauta brasileiro quer se comunicar**. Disponível em: <[http://wnews.uol.com.br/site/colunas/materia.php?id\\_secao=4&id\\_conteudo=142](http://wnews.uol.com.br/site/colunas/materia.php?id_secao=4&id_conteudo=142)>. Acesso em: 01 jun. 2008.

MANOVICH, Lev. **El lenguaje de los nuevos medios de comunicación – La imagem em la era digital**. Barcelona: Paidós, 2005.

MARQUES, Mário Osório. **Aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência**. Ijuí: Unijuí, 1995.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Comunicação: troca cultural?** São Paulo: Paulus, 2005.

MARX, K. **O Manifesto do partido comunista**. Rio de Janeiro: Global, 1996.

MATSUURA, Koïchiro. Rumos às sociedades do conhecimento. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 13 nov. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1311200508.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2006.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 2005.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutemberg – a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

\_\_\_\_\_. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O homem e a comunicação – a prosa do mundo**. Rio de Janeiro: Bloch, 1974.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NETO, João Cabral de Melo. Tecendo a manhã. In: **A Educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1966.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. **A Comunicação Digital e as novas perspectivas para a Educação**. Disponível em: <[http://lynn.pro.br/pdf/art\\_redecom.pdf](http://lynn.pro.br/pdf/art_redecom.pdf)>. Acesso em 28 jul. 2005.

PALÁCIOS, M. **Cotidiano e Sociabilidade no Cyberespaço: apontamento para discussão on-line**. Disponível em: <<http://facom/ufba/br/pesq/cyber/palacios/.html>>. Acesso em 10 set. 2006.

PARTHSARATHI, Vibodh. SAUQUET, Michel. TRAMONTE, Cristiana. SOUZA, Marcio. Introdução geral às múltiplas formas de abordar o tema da comunicação e suas tramas. In: **A comunicação na aldeia global**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants -- A New Way To Look At Ourselves and Our Kids**.

Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky>>. Acesso em: 20 dez. 2007.

PRETTO, Nelson De Lucca. **Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador. Comunicação, cibercultura e cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador.** Disponível em: <[http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtF0und/404\\_45.htm](http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtF0und/404_45.htm)>. Acesso em: 15 maio 2008.

QUINTANA, Mário. **Melhores poemas.** 10ª ed., São Paulo: Global, 1996.

RECUERO, Raquel. Comunidades Virtuais: Uma abordagem teórica. Trabalho apresentado no **V Seminário Internacional de Comunicação**, no GT de Comunicação e Tecnologia das Mídias, promovido pela PUC/RS, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria das Redes e Redes Sociais na Internet: considerações sobre o Orkut, os Weblogs e os Fotologs.** In. Intercom - XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. Redes Sociais na Internet: Considerações Iniciais. Trabalho apresentado no **XXVIII INTERCOM**, em setembro de 2005, Rio de Janeiro/RJ. Trabalho publicado na Ecompos, Internet, v. 2, n. Abril 2005.

\_\_\_\_\_. **Comunidades em Redes Sociais na Internet: Proposta de Tipologia baseada no Fotolog.com.** Tese de Doutorado. Porto Alegre. UFRGS. 2006. 334f.

RETTORI, Annelisse; Guimarães, Helen. Comunidades Virtuais de Aprendizagens – CVAs: uma visão dos ambientes interativos de aprendizagem. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.13, n. 22, p. 305-312, jul/dez. 2004.

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

RIBEIRO, J.C.S. **Comunidades virtuais eletrônicas, convergência da técnica com o social.** Anais do 24º. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Campo Grande/MS, setembro 2001 [cd-rom]. São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1985.

RUSHKOFF, Douglas. **Um jogo chamado futuro - Como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos.** Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das Mídias.** São Paulo: Experimento, 1996.

\_\_\_\_\_. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano.** In *Revista FAMECOS mídia, cultura e tecnologia*, nº 22, dezembro 2003.

\_\_\_\_\_. **O que é Semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCHNOOR, Tatiana. Cresce 46% o número de usuários que acessam a Internet de casa devido aos *sites* de relacionamento, diz Ibope/NetRatings. **Uol News**. 31. out. 2007. Disponível em:

<[http://wnews.uol.com.br/site/noticias/materia.php?id\\_secao=1&id\\_conteudo=9330](http://wnews.uol.com.br/site/noticias/materia.php?id_secao=1&id_conteudo=9330)>.

Acesso em: 28 maio 2008.

SILVA, Jacqueline M. Leal. **Didática e tecnologia: construindo novas interfaces**. Dissertação de Mestrado. Salvador. UNEB. 2006.132f.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TURKLE, Sherry. **A vida no ecrã – a identidade na era da Internet**. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

VEER VAN DEE, R & VALSINER, Jann. **Vygotsky – uma síntese**. São Paulo: Loylouloula, 1996.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de Sociologia**. São Paulo: Moraes, 1987.

## Discografia

RUSSO, Renato. Índios. Renato Russo [Compositor]. In: \_\_\_\_\_. **Dois**. EMI Music 1986. 1 CD (47 min). Faixa 12 (5 min 26 s).

SATER, Almir. Tocando em frente. Almir Sater e Renato Teixeira [Compositores]. In: \_\_\_\_\_. **Ao vivo**. Sony BMG. 1992. 1 CD (51 min). Faixa 2 (03 min 05 s)

## APÊNDICE

## ANEXO 1 – ENCAMINHAMENTO E MODELO DE AUTORIZAÇÃO QUESTIONÁRIO

Olá \_\_\_\_\_,

Estou em meio à coleta de dados da minha pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia, intitulada **Aprendizagem em rede: novos olhares sobre o *orkut***.

Um dos instrumentos utilizados será um questionário com o objetivo de mapear a percepção de usuários do *Orkut* a respeito das possibilidades de aprendizagem nas comunidades do *site*. Gostaria de contar com sua colaboração ao dispensar alguns minutos para responder a este questionário. Suas respostas serão consideradas, também, uma autorização para o uso das suas respostas (que não serão identificadas) no trabalho, bem como sua divulgação.

Solicito também que coloque, ao final do questionário, endereço de canal de mensagem instantânea que utilize (MSN, YAHOO MESSENGER, GTALK, SKYPE etc.) a fim de, caso seja necessário, participar de etapas posteriores.

Grata

Camila Santana

-----

### AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, autorizo a análise e uso das minhas respostas ao questionário “Redes Sociais na internet e aprendizagem”, aplicado pela professora mestranda Camila Santana em sua pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, ficando claro que minhas respostas não serão identificadas.

## ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS USUÁRIOS DO SOFTWARE SOCIAL ORKUT

### **Redes Sociais na internet e Aprendizagem**

*Os dados aqui fornecidos só serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica.*

#### **Dados de Identificação**

##### **Sexo:**

- Feminino
- Masculino

##### **Escolaridade:**

- Ensino médio
- Ensino superior – graduação
- Pós-graduação *lato sensu* - especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outra: Qual?

##### **Idade:**

- Menor de 18 anos
- Entre 18 e 20 anos
- Entre 20 e 30 anos
- Entre 30 e 40 anos
- Entre 40 e 50 anos
- Acima de 50 anos

##### **Cidade em que mora:**

#### **Questões**

##### **1. Software social em que possui conta:**

- Facebook
- Myspace
- Orkut
- Friendster
- Beltrano
- Gazzag
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

##### **2. O que levou a escolher este software social?**

- Gosto de todas as novidades na *web* e sempre participo.
- Muitos dos meus amigos fazem parte e é um bom espaço para conversar com eles.
- Vi reportagens na TV e me interessei em conhecer.
- Acredito que este seja o *software* que possua recursos e ferramentas mais interessantes.
- Porque é um sistema que vem facilitando a contribuição de terceiros, o que é bom para programadores iniciantes ou não, por exemplo.
- É um bom lugar para saber o que acontece com os outros.
- Outro. Qual?

**3. Se participa de mais de um software, responda. Qual visita com maior frequência?**

- Facebook
- Myspace
- Orkut
- Friendster
- Beltrano
- Gazzag
- Outro. Qual?

**4. Por que?**

- É o mais famoso e mais divulgado na mídia.
- É o espaço onde tenho mais conhecidos.
- A interface é mais amigável.
- Possui mais recursos.
- Acredito que seja mais seguro.
- Outra: \_\_\_\_\_

**5. Quantas horas diárias permanece conectado?**

- Até 1 hora
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- De 3 a 4 horas
- De 4 a 5 horas
- Mais de 5 horas

**6. Há quanto tempo possui conta em um dos sites mencionados?**

- Há menos de 1 ano
- Há 1 ano
- Há 2 anos
- Há 3 anos
- Há 4 anos
- Há mais de 4 anos

**7. Onde acessa?**

- Em casa.
- Na casa de amigos ou parentes.
- Em Lan Houses.
- Em locadoras.
- Em instituição de ensino.
- Em local de trabalho.

**8. Faz parte de quantas comunidades no Orkut?****9. Participa efetivamente destas comunidades? Como?****10. Como escolhe as comunidades?**

**11. Já criou alguma comunidade? Quais?**

**12. Qual comunidade em mais gosta de participar? Por quê?**

**13. Que papel ocupa na comunidade de que mais gosta?**

( ) Dono da comunidade – apenas criou a comunidade.

( ) Moderador – autoriza participação e modera os comentários.

( ) Participante ativo-rodutor – abre fóruns, participa das discussões.

( ) Participante-leitor – apenas lê as discussões que acha interessante, mas raramente emite opinião.

( ) Participante anônimo – faz parte da comunidade, mas sempre participa com o *status* de anônimo. Se sim, por quê?

( ) Outra. Qual?

**14. O que compreende por aprendizagem?**

**15. Acredita ser possível aprender em ambientes não escolares?**

( ) Sim

( ) Talvez

( ) Não

( ) Nunca pensei sobre isso

**16. Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, em sua opinião, como é possível aprender nos ambientes referenciados?**

**17. Acredita que é possível construir aprendizagens a partir das interações nas comunidades? De que forma?**

**ENDEREÇO MESSENGER:** \_\_\_\_\_

**Muito obrigada por participar desta pesquisa.**

*Professora Camila Santana/ Mestrado em Educação e Contemporaneidade/ UNEB  
e-mail: [camilalimasantana@yahoo.com.br](mailto:camilalimasantana@yahoo.com.br)  
[camila\\_lima\\_4@msn.com.br](mailto:camila_lima_4@msn.com.br)*