**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA**

**CURSO DE MESTRADO**

**KLEBER EMMANUEL OLIVEIRA SANTOS**

# AS MÍDIAS SOCIAIS ESTÃO NA MODA?
# EFEMERIDADE E APROPRIAÇÃO DAS MÍDIAS SOCIAIS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

RECIFE
2015

**KLEBER EMMANUEL OLIVEIRA SANTOS**

# AS MÍDIAS SOCIAIS ESTÃO NA MODA?
# EFEMERIDADE E APROPRIAÇÃO DAS MÍDIAS SOCIAIS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho

RECIFE
2015

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S237m Santos, Kleber Emmanuel Oliveira.
As mídias sociais estão na moda?: efemeridade e apropriação de mídias sociais como recursos pedagógicos / Kleber Emmanuel Oliveira Santos . – Recife: O autor, 2015.
117 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2015.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Mídia social. 2. Recursos pedagógicos. 3. UFPE - Pós-graduação. I. Carvalho, Ana Beatriz Gomes Pimenta de. II. Título.

302.23 CDD (22. ed.) UFPE (CE2015-59)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA

EDUMATEC UFPE

**KLEBER EMMANUEL OLIVEIRA SANTOS**

# AS MÍDIAS SOCIAIS ESTÃO NA MODA? EFEMERIDADE E APROPRIAÇÃO DAS MÍDIAS SOCIAIS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

COMISSÃO EXAMINADORA

Aprovada em: 25/02/2015.

_____

Presidente e Orientadora
Profª. Drª. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

_____

Examinador Externo
Profº. Drº. Marcos Aurélio Dornelas da Silva
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

_____

Examinadora Interna
Profª. Drª. Thelma Panerai Alves
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Recife, fevereiro de 2015

*Este trabalho dedico aos meus pais, Kátia Cristina Oliveira Santos e José Carlos Firmino dos Santos, e, em especial, a minha bisavó Maria Ferreira da Silva, por acreditarem no meu caminho, serem meu porto seguro e por terem sonhado esse sonho comigo.*

## AGRADECIMENTOS

A jornada está concluída. Acredito que essa conquista é coletiva, fruto de um caminhar colaborativo que aconteceu conjuntamente com o caminhar de outras pessoas. E aqui venho agradecer a elas em especial, e a todos que estiveram torcendo, apoiando, ajudando nesse processo de construção.

Agradeço, de forma muito carinhosa, a atuação da minha mãe e da minha bisavó no período de construção deste trabalho. A paciência e a crença absoluta de ambas na minha capacidade de realização foram, sem dúvidas, elementos propulsores desta dissertação.

À minha avó Carmita, pelo apoio sempre demonstrado, pelos conselhos sobre a docência, pelo carinho e amor concedidos a mim. Uma mulher que passando por tantos percalços conseguiu através de sua experiência me ensinar não só sobre a profissão, mas também sobre a vida.

À Professora Ana Beatriz, pela orientação desta pesquisa, por acreditar no meu potencial, por entender minhas limitações e por me ajudar a superá-las. Uma pessoa que contribuiu para com o meu crescimento pessoal e profissional, que fez com que eu acreditasse cada vez mais em mim mesmo e que, sem saber, teve impacto na minha vida.

À Professora Thelma Panerai, por sempre acreditar nas minhas inquietudes epistemológicas, pelos abraços apertados e pelos sorrisos frouxos despertados.

À minha amiga Daiana Zenilda Moreira, que me apoiou e acreditou em mim quando eu mesmo não acreditava, que sempre esteve presente nas minhas crises epistemológicas, bem como nos melhores e piores momentos durante esse percurso, me escutando e me aconselhando sempre que possível. Tenho certeza que uma das melhores coisas que o mestrado me proporcionou, foi a sua amizade.

Á Valdirene Moura, pelas discussões, pelas viagens e por tornar o mestrado mais divertido.

À Carlos Cabral, pela sabedoria, pelos momentos de diversão e pelas contribuições nos momentos que mais precisei.

Aos amigos Pablyne Cintra, Julyana Barreto, Rafaela Santama, André Júnior, Marcelo Tabosa, Lely Buarque e Guilherme Francisco, pela compreensão nas minhas ausências e pelo apoio sempre demonstrado.

Aos colegas da turma de 2013 do EDUMATEC. Em especial, a Charisse Florêncio, Carla Alexandre, Cintia Sales, Fabiola Melo, Deise France, Dayse Rodrigues e Georgina Marafante, pessoas essas que sempre contribuíram significativamente no meu crescimento acadêmico.

Aos colegas da turma de 2012 e 2014 do EDUMATEC. Em especial, a Éber Gustavo, Thais Oliveira, Suara Macedo, Flávia Andréia, Aline Malta e Alice Monteiro, pessoas essas que sempre somaram com um novo olhar para essa pesquisa.

## RESUMO

Este trabalho analisa as possibilidades de apropriação de Mídias Sociais como recursos pedagógicos frente à efemeridade tecnológica, sendo esta última uma das características do campo da Moda. Como aporte teórico, apresentamos discussões sobre a Cultura Digital, e como ela tem sido um fator de manifestação e criação de novos hábitos, como o letramento digital e a apropriação tecnológica, permitindo assim a emergência das TDIC e a inserção destas nos mais diversos contextos educacionais, baseados em Souza (2011), Pretto e Assis (2008) e Buzato (2007, 2010). Discutimos também sobre as Mídias Sociais, visualizando-as como ferramentas propiciadas pelas TDIC, Primo (2011, 2012) e Recuero (2009, 2013), e de como elas podem se configurar como recursos capazes de contribuir efetivamente nas relações de ensino e aprendizagem estabelecidas, sobre o olhar de Valente (2010), Leite (2011) e Bravim (2007). Também discutimos as definições acerca da efemeridade tecnológica, apresentando caracterizações que nos permitem visualizá-la como um dos reflexos da presença do Sistema de Moda na apropriação de Mídias Sociais, baseados em Lipovestsky (1989), e Barnard (2003). A pesquisa foi realizada tomando como instrumentos para coleta de informações a realização de entrevistas semiestruturadas e a realização de observação física e online. Os métodos de análise consistiram na análise do discurso de linha francesa, assim como análise qualitativa comparativa dos dados. Os resultados apontam que a efemeridade tem situado alunos e professores em níveis diferentes de letramento digital e apropriação tecnológica, fazendo com que exista uma grande dificuldade na apropriação de Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos que contribuam efetivamente nas relações de ensino e aprendizagem.



**Palavras-chave:** Mídias Sociais. Efemeridade. Recursos Pedagógicos.

## ABSTRACT

This research analyzes the Social Media ownership opportunities as pedagogical resources across the technological ephemerality, the latter being one of the characteristics of the field of Fashion. As theoretical contribution, we present discussions on digital culture, and how it has been a manifestation factor and creating new habits, such as digital literacy and technological appropriation, thus allowing the emergence of TDIC and the inclusion of these in various educational settings based on Souza (2011), Pretto and Assis (2008) and Buzato (2007, 2010). We also discussed about the Social Media, viewing them as tools afforded by the TDIC, Primo (2011, 2012) and Recuero (2009, 2013), and how they can be configured as resources capable of contributing effectively in the established teaching and learning relationships on the look of Valente (2010), Milk (2011) and Bravim (2007). We also discussed the definitions about the technological ephemerality, with characterizations that allow us to view it as one of the consequences of the presence of the Fashion System in the appropriation of Social Media, based in Lipovestsky (1989) and Barnard (2003). The survey was conducted using as instruments to collect information conducting semi-structured interviews and conducting physical and online observation. Methods of analysis consisted of discourse analysis of french lines, as well as comparative qualitative analysis. The results show that the ephemerality is situated students and teachers at different levels of digital literacy and technological appropriation, causing there is a great difficulty in the appropriation of Social Media as pedagogical resources that contribute effectively in teaching and learning relations.



**Keywords:** Social Media. Ephemerality. Pedagogical Resources.

## LISTA DE FIGURAS

**FIGURA 1.** Níveis de apropriação tecnológica por Almeida e Valente.....25
**FIGURA 2.** Níveis de apropriação tecnológica por Godoi e Lemos.....26
**FIGURA 3.** Ciclo de vida dos produtos de moda.....49
**FIGURA 4.** Exemplo de multiplicidade da moda.....54
**FIGURA 5.** Imagem ilustrativa Programa Cidade Conectada.....59
**FIGURA 6.** Análise do Discurso enquanto método.....66
**FIGURA 7.** Relação professor-aluno no Facebook – Comunicação.....91
**FIGURA 8.** Relação professor-aluno no Facebook – Informação.....92
**FIGURA 9.** Relação professor-aluno no Whatsapp – Informação.....93
**FIGURA 10.** Relação professor-aluno no Whatsapp – Comunicação.....94
**FIGURA 11.** Canal Youtube Edu.....95
**FIGURA 12.** Conteúdo didático e gênero textual no Instagram.....96

## LISTA DE QUADROS

**QUADRO 1.** Níveis de letramento digital.....24
**QUADRO 2.** Elementos necessários às Mídias Sociais.....36
**QUADRO 3.** Categorização das Mídias Sociais.....38
**QUADRO 4.** Cultura Comunicacional no ambiente escolar.....40
**QUADRO 5.** Quadro comparativo dos Sistemas de Moda e do Vestuário.....51
**QUADRO 6.** Seriação de acordo com a faixa etária.....58
**QUADRO 7.** Relação entre campo e sujeitos da pesquisa.....60
**QUADRO 8.** Etapas da pesquisa.....60
**QUADRO 9.** Comparativo entre as abordagens da Análise do Discurso.....66
**QUADRO 10.** Analogia entre as observações assistemática e sistemática.....69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| **AD** | Análise do Discurso |
| **CGI.br** | Comitê Gestor da Internet no Brasil |
| **ID** | Inclusão Digital |
| **IE** | Instituição de Ensino |
| **IBOPE** | Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística |
| **MEC** | Ministério da Educação |
| **MS** | Mídias Sociais |
| **TDIC** | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação |
| **SM** | Sistema de Moda |

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO .....13**

**2 A CULTURA DIGITAL.....18**

2.1 Letramento Digital e Apropriação Tecnológica.....21

2.2 Inclusão na Cultura Digital.....27

2.3 Educação na Cultura Digital.....29

**3 MÍDIAS SOCIAIS.....34**

3.1 Categorização das Mídias Sociais.....36

3.2 Mídias Sociais no campo da educação.....40

**4 A EFEMERIDADE TECNOLÓGICA: UM CASO DA MODA.....45**

4.1 O Sistema de Moda.....50

**5 PERCURSO METODOLÓGICO.....56**

5.1 Os sujeitos da pesquisa.....57

5.2 O campo de pesquisa.....58

5.3 O trabalho em campo: instrumentos de coleta e análise de informações.....60

5.3.1 Entrevista semiestruturada.....62

5.3.2 Análise do Discurso.....63

5.3.3 Observação física e online.....67

5.3.4 Análise Qualitativa.....70

**6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....73**

6.1 Resultados das etapas 1 e 2.....73

6.1.1 A construção de sentidos nas formações discursivas dos sujeitos alunos.....73

6.1.2 A construção de sentidos nas formações discursivas dos sujeitos professores.....82

6.2 Resultados da etapa 3.....88

6.2.1 A observação física.....88

6.2.2 A observação online.....90

6.3 Resultados da etapa 4.....97

**7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....102**

**REFERÊNCIAS.....106**

**APÊNDICES.....113**

## 1 INTRODUÇÃO

A emergência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)[1] tem propiciado o constante surgimento de diversos meios de comunicação, sinalizando um período de transformações tecnológicas que indicam a transição de uma realidade para outra: da formação histórica de uma sociedade do capitalismo industrial para outro tipo de organização social, que vem se delineando como uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999).

Nesse sentido, a incorporação das TDIC no cotidiano das pessoas, nos mais diversos espaços sociais, tem sido um fator de manifestação e criação de novos hábitos, o que sinaliza a possibilidade de construção de inéditas formas de relacionamentos interpessoais e organizacionais.

Essa discussão justifica o fato de que, no campo da cultura, a todo o momento é necessária a adoção de novas formas de comportamento e de relacionamento entre os sujeitos sociais. As TDIC eliminam as barreiras físicas, geográficas e temporais, facilitando o acesso à informação e, consequentemente, possibilitando diversas formas de interconexões que permitem a alteração de valores e concepções de grupos sociais, esboçando assim o que Souza (2011) define como Cultura Digital.

Desta forma, viver no âmbito da Cultura Digital é perceber que toda a memória da humanidade pode agora estar reunida em um espaço virtual, permitindo com que todos os elementos dessa memória possam ser interconectados e acessados de qualquer lugar. Essa nova dinâmica faz com que os indivíduos se percebam como sujeitos ativos em ambientes digitais, abandonado a postura passiva adotada nas tecnologias analógicas.

Todas essas discussões indicam que na sociedade atual é preciso que os indivíduos sejam capazes de utilizar adequadamente os recursos tecnológicos disponíveis, ou seja, não apenas como simples ferramentas de trabalho, mas como algo capaz de modificar a vida das pessoas. É neste sentido que as TDIC se inserem no contexto educacional.

No que cerne a Educação, percebe-se que as ferramentas propiciadas pelas TDIC apresentam inúmeras possibilidades de serem utilizadas como recurso de

[1] As TDIC, assim como as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), dizem respeito a um conjunto de diferentes mídias que tem por objetivo a disseminação da informação e o estabelecimento de comunicação, diferenciando-se pela presença das tecnologias digitais (BUZATO, 2010).

apoio aos processos ensino e aprendizagem. Contudo, a adoção dessas tecnologias tem gerado debates e questionamentos entre os pais, professores e demais membros da comunidade escolar no que diz respeito a melhor forma de utilização de tais recursos em contextos educacionais.

Desta forma, é necessário que se perceba que o uso das TDIC na Educação não possui um fim em si mesmo. Estas tecnologias são somente um meio, embora muito importante, que possibilita novas formas de construção do conhecimento e da convocação à participação dos estudantes. Assim, para que ocorra a utilização das TDIC em contextos educacionais de forma eficaz, é preciso que os professores estejam preparados, o que requer deles uma postura diferente, uma nova forma de educar, pois é necessário que o educador saiba favorecer a aprendizagem mediada pela tecnologia.

É nesse cenário que as Mídias Sociais, enquanto produtos possibilitados pela emergência das TDIC, passam a ganhar destaque no contexto educacional. Os conteúdos dessas mídias, cada vez mais dinâmicos, constituídos por imagens, sons, animações, textos e hipertextos, ao tempo em que oferecem diversas possibilidades de sua utilização na construção do conhecimento, requerem novos letramentos, novas apropriações.

As características que compõem as Mídias Sociais evidenciam seu valor e suas potencialidades. No entanto, elas por si só não são capazes de definir como utilizar essas mídias em ações educativas de forma coerente, incrementando e dinamizando os processos metodológicos de ensino e aprendizagem, buscando o desenvolvimento de habilidades e motivando os sujeitos em sua criatividade, autonomia, apreensão de conhecimento e construção de novos saberes.

Nesse sentido, para que a apropriação de Mídias Sociais em contextos educacionais ocorra de forma positiva, é necessário que a escola favoreça a articulação entre aluno e essas mídias. Somente adotando essa postura, é que será possível utilizar as Mídias Sociais a fim enriquecer a vida dos estudantes com repertórios e recursos cognitivos, sociais, éticos e culturais em consonância com os desafios de uma sociedade em transformação, influenciada pela presença da tecnologia.

Apesar do exposto até aqui, a apropriação e inserção de Mídias Sociais nos mais diversos contextos educacionais ainda se apresenta como um desafio para os membros da comunidade escolar. Essa afirmativa é reforçada no momento em que

percebemos a efemeridade como uma das mais fortes características da cultura inserida no contexto digital.

O desenho do ciclo de vida das Mídias Sociais é curto, intenso e mais dinâmico e próximo dos usuários, o qual às vezes se perde no excesso de informações. A apropriação dessas mídias reflete a breve duração das ferramentas digitais, o transitório e o efeito temporário da tecnologia, características estas que se analisadas sob a concepção de efemeridade como a busca incansável pelo novo, como defendem Lipovetsky (1989) e Barnard (2003), permitirá com que vejamos a apropriação de Mídias Sociais como um caso da moda.

Se partirmos das definições propostas por Lipovestsky (1989), Montemezzo (2003), Barnard (2003) e Treptow (2007), será possível visualizar a moda como propulsora da mudança de movimentos sociais atrelados aos desejos dos indivíduos, o que resulta na necessidade de aquisição de novos bens. Essa definição pode ser revisitada na apropriação de Mídias Sociais, quanto esta permite o constante surgimento de novas ferramentas que trazem novas pesquisas, novas linguagens, novas formas de interação etc.

Nesse contexto, surge o questionamento que norteia esta pesquisa: Existe a possibilidade de apropriação das Mídias Sociais como recursos eficazes nos processos de ensino e aprendizagem, no contexto da efemeridade?

Deste modo, a pesquisa justifica-se uma vez que já é senso comum que os conhecimentos sistematizados não estão mais reunidos em uma biblioteca física, com acesso restrito apenas nas salas de aula, e a tecnologia e seus recursos têm substituído o contato territorialmente limitado, possibilitando alcance e velocidade maior à informação a partir da interação entre vários autores, independentemente do tempo e espaço.

É importante ressaltar que a comunidade escolar ainda é a porta de entrada para o acesso ao mundo do conhecimento para a maioria da população, por isso, ela deve analisar a sua relação com as novas tecnologias e os novos meios de comunicação, repensando sua forma de organizar e gerir, para que possa exercer de forma eficiente a essência da sua função social: ensinar bem e preparar para exercer cidadania e trabalho no contexto de uma sociedade complexa, enquanto, ao mesmo tempo, se realizam como pessoas.

Partindo das afirmações anteriores, como objetivo geral, esta pesquisa pretende analisar as possibilidades de apropriação de Mídias Sociais como recursos

pedagógicos frente à efemeridade tecnológica. Para atender a este objetivo, foram adotados os seguintes objetivos específicos: verificar os diferentes tipos de Mídias Sociais e suas possíveis aplicações como recursos pedagógicos; verificar a efemeridade tecnológica no uso das Mídias Sociais; identificar os diferentes níveis de letramento digital dos sujeitos da pesquisa; e identificar as formas de apropriação das Mídias Sociais, enquanto recursos pedagógicos, na perspectiva dos diferentes níveis de apropriação tecnológica de alunos e professores.

Para atender estes objetivos geral e específicos, descreveremos os capítulos da pesquisa.

No capítulo 1 discutiremos a cultura digital, partindo da premissa de que diferentes culturas não se transformam em digital, mas se adequam ao cenário digital/virtual. Discute-se também as concepções relacionadas ao letramento digital e apropriação tecnológica, inclusão digital e sobre a Educação no contexto da cultura digital. Esse primeiro capítulo está fundamentado em Souza (2011), Pretto e Assis (2008), Bonilla (2012), Silveira (2001, 2009), Buzato (2007, 2010), Mercado e Araújo (2010), Godoi e Lemos (2012) e outros estudiosos do campo da cultura digital.

O capítulo 2 discute os conceitos acerca das Mídias Sociais, permitindo-nos elencar os elementos necessários à elas, como também categorizá-las. Discute-se também a relações que podem ser estabelecidas entre essas mídias e o campo da Educação, verificando a possibilidade de apropriação de Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos. Segue embasado pelos pensadores das Mídias Sociais, como Primo (2011, 2012) e Recuero (2009, 2013), mas encontra em Valente (2010), Leite (2011) e Bravim (2007) uma base teórica que explica a pertinência das Mídias Sociais como recursos pedagógicos.

O capítulo 3 discute a efemeridade tecnológica, permitindo-nos visualizá-la como uma temática centrada no campo da Moda. A partir desse ponto, discute-se também as características que compõem o Sistema de Moda e permite a verificação da ação e presença da efemeridade das diversas Mídias Sociais. Este capítulo está fundamentado em Lipovestsky (1989), Montemezzo (2003), Barnard (2003) e Treptow (2007) e outros estudiosos da efemeridade e do Sistema de Moda.

O capítulo 4 discute o percurso metodológico desta pesquisa. Nele apontamos o objeto, os sujeitos e o campo de pesquisa, assim como os instrumentos de coleta e métodos de análise utilizados.

O capítulo 5 apresenta a discussão e análise dos resultados com base no referencial teórico.

Por fim, as considerações finais apresentam as conclusões e sintetizam o estudo realizado.

## 2 A CULTURA DIGITAL

Internet, e-mail, chat, download, palavras que são exemplos de como a cultura contemporânea incorporou novos recursos, novas ações e um novo vocabulário a partir do desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Estas hoje estão presentes em diversos momentos da vida cotidiana: no trabalho, nas relações sociais e nos modos de executar as mais diferentes atividades, fazendo com que a relação do ser humano com a tecnologia não seja apenas a de uma pessoa operando uma máquina.

Diante de toda essa reconfiguração mundial, percebe-se que a sociedade vive, em todos os seus âmbitos, constantes transformações emergidas pelo advento das TDIC. Souza (2011, p. 41) afirma que “nos situamos em um período de socializações e trocas de conhecimento que impõem a dissolução de fronteiras”, o que permite que desfrutemos, nesse sentido, de um período de transição de uma realidade para outra, delineando o que Castells (1999) chama de sociedade em rede.

A ausência de limites e fronteiras tem possibilitado cruzamentos culturais diversos, onde o tradicional e o moderno se modificam se adaptam e se mesclam em contextos híbridos e voláteis próprios das diferentes formas de expressão humana. Souza (2011) destaca que

> estes cruzamentos inéditos vêm promovendo desterritorialização cultural, uma vez que elas, agora, não se encontram apenas ligadas a uma zona geográfica próxima, mas também a comunidades dispersas e situadas em qualquer parte do mundo. (SOUZA, 2011, P. 42).

Nesse contexto, as TDIC possibilitam que a todo o momento, novos e promissores discursos e diálogos se situem entre o local e o global, a homo e a heterogeneidade e entre a ordem e a desordem (MORIN, 1998). O que, por conseguinte, reforça a ideia de Pretto e Assis (2008, p. 80) de que “as tecnologias necessitam ser compreendidas como elementos fundantes das relações que estamos vivendo”.

Sendo assim, a inserção das TDIC no cotidiano das pessoas, nos seus mais diversos espaços sociais, tem sido um fator de transformação e criação de novos hábitos, possibilitando a construção de inéditas formas de relacionamentos interpessoais e organizacionais. A cada momento são necessárias novas formas de comportamento e de relacionamento entre os indivíduos.

Com essa nova estrutura, as mais diversas formas de expressões humanas passam a circular de uma forma cada vez mais intensa nas diferentes redes, gerando deslocamentos e novas percepções e concepções culturais. A incorporação das TDIC nas mais diversas dinâmicas sociais elimina a barreiras físicas e temporais, facilita o acesso à informação, permitindo assim várias formas de interconexões que alteram valores e concepções de grupos sociais.

Contudo, é de extrema importância ressaltar que apesar de as TDIC serem capazes de potencializar transformações nas atuais relações sociais e culturais, elas não são os únicos elementos determinantes das significativas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea. Acreditar nessa premissa seria uma forma de lhe atribuir um alto nível de autonomia que não lhe é característico. Indicando que, deste modo, a cultura digital pode ser pensada como uma relação entre subjetividade e a coletividade e essas tecnologias digitais.

Essa realidade propõe aos sujeitos sociais a adoção de uma nova postura, onde se possa ir além dos processos tradicionais de difusão de informações e conhecimento, modificando assim suas práticas socioculturais. Articular práticas culturais locais em meio ao global implica criar oportunidades para a vivência plena da cultura digital. Pretto e Assis (2008) observam que:

> A cultura digital é um espaço aberto de vivência dessas novas formas de relação social no espaço planetário. O exercício das mais diversas atividades humanas está alterado pela transversalidade com que se produz a cultura digital. As dimensões de criação, produção e difusão de ideias são potencializadas pelo modo como as mais diferentes culturas se manifestam e se operam na sociedade em rede. (PRETTO; ASSIS, 2008, P. 79).

Tudo isso pode justificar o fato de que jamais encontramos tanta facilidade para a construção e divulgação imediata de conteúdos, tal como existe na cultura digital. Circunstância que representa uma possibilidade de democratização do processo de criação intelectual e sua consequente difusão pública.

Portanto, para que possamos compreender a cultura digital, devemos visualizá-la não apenas como a utilização de equipamentos, serviços e produtos, mas, sobretudo, como novas formas de processos comunicacionais, de vivências, de produção e de socialização dessas produções, numa perspectiva não linear e multidirecional.

A constituição da cultura digital, segundo Souza e Bonilla (2012, p. 101), “implica processos formativos amplos, provocadores de novas aprendizagens, de colaboração e de autoria”. Lévy (2003, p. 18) reforça esse pensamento quando

afirma que “para a sociedade viver melhor, elas devem ser tornar inteligentes na massa”, sinalizando uma nova forma de aprendizado focado no comportamento coletivo para a construção do conhecimento.

Antes do advento das TDIC, as formas de propagação de informação, comunicação e conhecimento eram estabelecidas através de uma relação de um para um (onde existe um único emissor e um único receptor, como o telefone, por exemplo) e através de uma relação um para todos (onde existe um único emissor, mas diversos receptores, como a televisão e o rádio, por exemplo) (BITTENCOURT, 2012).

Contudo, o desenvolvimento das TDIC e, por consonância, a vivência plena na realidade da cultura digital, fizeram com que alcançássemos assim a propagação a partir de uma relação de todos para todos (onde existem vários emissores e receptores), caracterizada por promover a interação plena de informações entre todos os usuários, sujeitos criadores, conectados na rede (LÈVY, 2003). Promovendo assim o que Bittencourt (2012) chama de virtualização dos saberes.

Essa grande transformação que se vive hoje, nos permite conceber a cultura digital como sendo esse espaço virtual onde as pessoas conseguem se relacionar simulando a relação cotidiana em um universo muito mais ampliado (SOUZA, 2011). Essa realidade traz consigo transformações inéditas, uma vez que agora os indivíduos não necessitam de uma mídia (como jornal e televisão, por exemplo) para mediarem suas relações.

Para Silveira (2009), a cultura digital é uma realidade de uma mudança de era, e deste modo,

> como toda mudança, seu sentido está em disputa, sua aparência caótica não pode esconder seu sistema, mas seus processos, cada vez mais auto organizados e emergentes, horizontais, formado como descontinuidades articuladas, podem ser assumidos pelas comunidades locais, em seu caminho de virtualização, para ampliar sua fala, seus costumes e seus interesses. A cultura digital é a cultura da contemporaneidade. (SILVEIRA, 2009, p. 73).

À vista disso, a cultura digital tem se apresentado como um novo termo, que indica a imersão da cultura[2] na revolução das TDIC, implicando assim o uso e a vivência dessas tecnologias. Esse raciocínio pode ser potencializado se

[2] Entende-se por cultura o conjunto acumulado de símbolos, ideias e produtos materiais associados a um sistema social, seja ele uma sociedade inteira ou uma família. (JHONSON, 1997)

visualizarmos o termo cultura como sendo um reflexo da ação humana na sociedade; criando formas, objetos, dando significação a tudo que a cerca.

Costa (2008) destaca que um dos aspectos mais significativos da cultura digital está coligado a aptidão dos indivíduos em atuar em inúmeros ambientes de informação que os cercam. Possibilitando uma nova estruturação de pensamentos, práticas e conceitos; indicando que a cultura não se transforma em digital, mas se adequa ao cenário digital/mundo virtual.

Essa reflexão também se repete em Prado (2009), que discute que a cultura digital,

> é a compreensão de praticamente tudo. O fantástico da cultura digital é que a tecnologia trouxe à tona mudanças concretas, reais e muito práticas em relação a tudo que está acontecendo no mundo, mas também reflexões conceituais muito amplas sobre o que é civilização e o que nós estamos fazendo aqui. (PRADO, 2009, p. 45).

Frente a esta realidade, percebe-se que, vivenciar a cultura digital é estar inserido em uma nova realidade, que permite o surgimento de novas formas de pensar, ler, escrever e comunicar. A incorporação das TDIC nos mais diversos espaços sociais constitui-se, também, em uma nova relação com o saber, assim como no compartilhamento de bens culturais e no uso de novas linguagens.

## 2.1 Letramento Digital e Apropriação Tecnológica

O progressivo aumento na utilização de novas ferramentas das TDIC, possibilitado pela realidade vivenciada na cultura digital, tem exigido dos indivíduos a adoção de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns teóricos, a ver Araújo (2008), Velloso (2010), Freitas (2009) e Buzato (2010), sinalizam o nascimento de uma nova modalidade de letramento, definido como letramento digital.

Contudo, para que se possa compreender o que é o letramento digital, e como ele está presente na sociedade contemporânea, torna-se necessário revisar os conceitos que definem o que vem a ser o letramento de fato.

Na visão de Araújo (2008), o letramento caracteriza-se como um

> estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante de eventos da interação entre pessoas do processo de interpretação dessa interação – os eventos. (ARAÚJO, 2008, p. 02).

Ainda, se partimos das reflexões apresentadas por Soares (2002, 2006), Ribeiro (2009), Kleiman (2007) e Moreira (2012), veremos que o conceito de letramento vai além da ação de ler e escrever um texto, mas se configura como sendo uma forma de se ter acesso a informação e a sua subsequente utilização no cotidiano social.

Nesse sentido, Kleiman (2007) afirma que o letramento, enquanto prática,

> não envolve necessariamente as atividades de ler e escrever. Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usa a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos. (KLEIMAN, 2007, p. 19).

Desta forma, pode-se dizer que o letramento implica em proporcionar a participação de indivíduos em conjuntos de práticas sociais onde conteúdos codificados e decodificados culturalmente, sendo o mais tradicional deles a escrita, passam a adquirir sentido e significado, uma vez que são gerados, disputados, negociados e transformados.

Nesse sentido, o sujeito alfabeticamente letrado apresenta melhores "condições de se apropriar totalmente do letramento digital, pois os conhecimentos necessários para entender e acompanhar já foram apreendidos" (MERCADO E ARAÙJO, 2010).

No campo da cultura digital os conceitos espaciais e temporais revestem-se também de um novo significado com caráter flexível e volátil, onde o concreto dá lugar ao virtual, compondo o cenário em que o letramento digital se desenvolve. Por estas peculiaridades, de acordo com Buzato (2007), o letramento digital requer habilidades

> [...] que têm a ver não apenas saber manipular o computador, mas também como saber filtrar ou categorizar as informações, com olhar criticamente para um conceito e perguntar que referência está por trás, entre outras capacidades que desenvolvemos (ou deveríamos desenvolver) nos letramentos escolares (BUZATO, 2007, p. 84).

O letramento digital, portanto, implica o domínio de habilidades específicas para navegar na internet e interagir em diversos espaços, e estas habilidades se reportam às particularidades da leitura e da escrita na compreensão das também diferentes linguagens utilizadas.

Apoiando essas definições nas características do espaço digital, será possível perceber que as práticas e eventos de letramento digital são mediadas por um

conjunto de gêneros digitais que instigam o sujeito a lançar mão de novos processos cognitivos ajustáveis à dinâmica de interação desse espaço.

Essas reflexões são reforçadas no momento em que pode-se perceber que "os textos eletrônicos, escritos e lidos nas telas dos computadores, muitas vezes partilhados de sons e imagens fixas e em movimento, instauram novos hábitos e práticas" (SIBILIA, 2008, p. 36). Desta forma, nos aproximamos de uma realidade que já é vivenciada em diversos contextos sociais, onde os indivíduos são desafiados a criar, a produzir conhecimentos e gerir seu próprio conhecimento em um contexto digital.

Esse cenário demonstra o quanto a utilização das TDIC impulsiona a incorporação de diversas formas de representação e comunicação de ideias. Elas proporcionam um espaço capaz de incorporar sons, imagens e signos verbais, requerendo visualizações e compreensões não lineares.

A leitura de um texto em uma janela digital[3] está baseada em indexações, conexões entre ideias e conceitos articulados por meio de links, que conectam informações representadas sob diferentes formas, tais como palavras, páginas, imagens, animações etc. A codificação e decodificação dessas mensagens, nos exige um certo "desenvolvimento cognitivo, social, cultural e afetivo, por meios das práticas sociais e finalidades específicas em que esses conhecimentos adquirem significados", reforçando assim as características conceituais acerca do letramento digital. (VELLOSO, 2010, p. 36).

Essas considerações sinalizam que a distinção do conceito de letramento para letramento digital só é possível a partir do advento da cultura digital. Com a introdução das TDIC no cotidiano dos indivíduos, surge a ideia de interação para além da interpretação. Nessa nova configuração, as práticas de leitura e escrita possuem maiores possibilidades tanto de interpretação, e a repercussão de tal interpretação no convívio social, quanto no avanço das práticas de interação com o texto, fazendo da interação um processo de intervenção.

O processo de leitura e escrita tradicional expandiu-se dos moldes lineares e sequenciados; os textos agora se configuram como hipertextos, proporcionando "um processo de leitura/escrita eletrônica multilinearizada e multisequencional" (FREITAS, 2009, p. 343).

[3] Costa (2008) define janelas digitais como sendo os visores de celulares, computadores, palmtops, terminais eletrônicos de bancos, aparelhos de fax, câmeras digitais, mp3, mp4, mp5 etc.

No hipertexto é o indivíduo que define, através da interação, a trajetória a ser seguida em processos de informação e comunicação. Nessa nova prática “o usuário não apenas lê metodicamente, mas paira sobre uma profusão de textos e contextos, que cada vez mais articulam-se entre si e entre outros, dispostos em uma rede ilimitada” (ARAÚJO, 2008, p. 03).

A realidade do hipertexto faz com que os processos de troca e disseminação de informação e comunicação se tornem muito mais dinâmicos e acessíveis à sociedade. Contudo, essa nova dinâmica requer dos atores sociais modificações nos modos de apreensão dos signos no espaço digital.

O domínio dessas habilidades sugere um parâmetro que possibilita a qualificação do letramento digital em níveis. Logo, observa-se que é a intensidade e a desenvoltura com que essas habilidades são desenvolvidas e processadas pelo usuário que de fato define o grau de letramento digital que ele se encontra.

Nesse sentido, foi desenvolvido um quadro que apresenta os três possíveis níveis de letramento digital e a caracterização de cada nível, como pode ser visto a seguir:

**Quadro 1** – Níveis de letramento digital

| NÍVEIS DE LETRAMENTO DIGITAL | |
|---|---|
| **Nível 1** | Estágio em que o usuário aproxima-se de um uso mecânico e condicionado, ainda não reconhece integralmente as propriedades do gênero digital e o utiliza por associação de gênero impresso. Existe apego a utilizar a ferramenta metodicamente, de uma única forma, restrito aos comandos que conhece. |
| **Nível 2** | Estágio em que o usuário já apresenta compreensão sobre o funcionamento da estruturação da ferramenta e as características que demarcam a linguagem de determinado gênero digital. Neste estágio, o usuário, de acordo com a necessidade, começa a desenvolver autonomia testando e arriscando conhecer outras ferramentas e opções. |
| **Nível 3** | Estágio em que o usuário apresenta grande desenvoltura no uso das ferramentas de interação e na compreensão dos gêneros digitais, sendo-lhe familiar os novos tipos de leitura e escrita suportados pelo computador. Neste estágio, o usuário explora as ferramentas para conhece-las, mesmo sem a necessidade de utilizá-las, e tem independência e autonomia para conduzir seu exercício de letramento digital. |

**Fonte** – Elaboração própria com base em Mercado e Araújo (2010, p. 191).

Assim, o letramento digital passa a assumir o papel de uma prática social que necessita de apropriação tecnológica. Ele refere-se a apropriação de uma tecnologia quanto ao exercício efetivo das práticas de leitura e escrita que transitam no cenário digital. Essa realidade é bem retratada por Soares (2002), quando a mesma define letramento digital como

> um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferentes

> do estado ou condição – do letramento – dos que exercem prática de leitura e escrita no papel . (SOARES, 2002, p. 151).

Nesse sentido, no campo da cultura digital, a apropriação tecnológica torna-se um dos meios para o desenvolvimento e consolidação do letramento digital. Apropriar-se das TDIC torna-se um processo contínuo onde os sujeitos são capazes de apossarem-se de artefatos digitais e transformá-los, estabelecendo quais os usos que esses objetos podem ter, e os efeitos que essa ação pode representar tanto para o indivíduo, quanto para o grupo social ao qual pertence. Em uma prática de apropriação tecnológica, o artefato necessita possuir uma funcionalidade prática para que o indivíduo possa toma-lo como propriedade (BUZATO, 2010; ALMEIDA E VALENTE, 2011).

Mas em uma sociedade imersa no contexto da cultura digital, que apresenta constantemente novos artefatos propiciados pelas TDIC, podemos visualizar uma uniformidade no que diz respeito à apropriação tecnológica?

Almeida e Valente (2011) afirmam que a apropriação tecnológica ocorre em três níveis diferentes. O primeiro deles diz respeito ao conhecer e reconhecer o artefato tecnológico, e perceber que ele pode contribuir na operação de atividades individuais, como a criação de uma planilha em um meio digital, por exemplo. A segunda escala consiste na apropriação de fato desse artefato; é quando o indivíduo começa a operar tal tecnologia para o benefício próprio. E a terceira escala é quando se integram esses artefatos com as dinâmicas sociais, utilizando eles agora não apenas para benefício próprio, mas também para benefício da coletividade. A Figura 1 exemplifica bem as definições feitas por Almeida e Valente (2011).

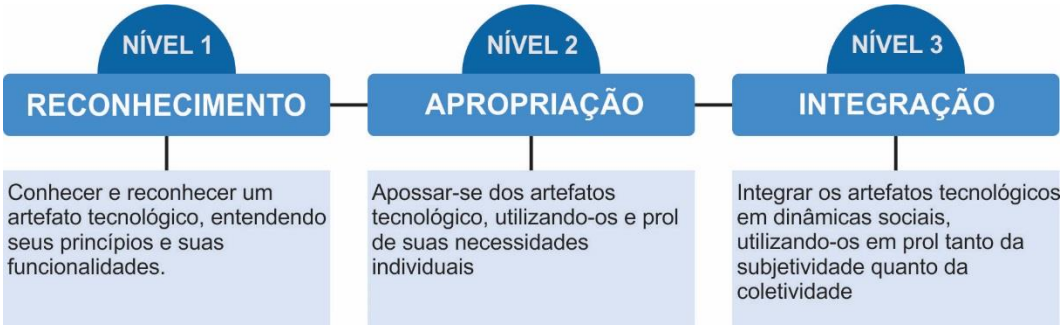



**Figura 1** – Níveis de apropriação tecnológica por Almeida e Valente
**Fonte:** Elaboração própria com base em Almeida e Valente (2011)

Ainda nesse contexto, encontramos Godoi e Lemos (2012), que afirmam que o indivíduo experimenta cinco níveis de apropriação tecnológica. O primeiro deles é quando o indivíduo é exposto ao artefato, podendo perceber sua existência e propriedades. O segundo nível encontra-se na ação de adotar o objeto, ação que sinaliza a necessidade do terceiro nível, a adaptação. O quarto nível é a apropriação de fato, possibilitando a utilização plena do artefato. E por fim, temos o quinto nível, denominado inovação, que diz respeito as novas descobertas de utilização desse artefato em contextos diversos. A Figura 2 exemplifica tais considerações.

**Figura 2** – Níveis de apropriação tecnológica por Godoi e Lemos
**Fonte:** Elaboração própria com base em Godoi e Lemos (2012)

Se formos comparar essas duas diferentes definições para os níveis de apropriação tecnológica, veremos que apesar do quantitativo de níveis e nomenclaturas diferentes, ambas possuem ciclos equivalentes. Os dois ciclos possuem níveis que se iniciam com a apresentação dos artefatos, seguidos pela apropriação deles e sua posterior adaptação aos anseios sociais, ou até mesmo 'readaptação', como afirma Buzato (2010).

A análise desses dois ciclos ainda evidencia que existe a possibilidade de haver um movimento entre os diferentes níveis de apropriação tecnológica, permitindo com que o indivíduo possa estar em um determinado nível para uma tecnologia, ao mesmo tempo em que pode estar em outro nível para uma tecnologia diferente. Nesse ponto, adota-se neste estudo a proposta apresentada por Godoi e Lemos (2012), haja vista ela possuir maior amplitude e abordagem dos níveis de apropriação tecnológica.

O posicionamento dos indivíduos nos diferentes níveis de apropriação nos permite um direcionamento para uma discussão sobre estar incluído ou não nessa realidade digital. Nesse sentido, pensar em letramento digital e apropriação tecnológica é pensar como interpretamos e usamos as técnicas criadas para uma determinada finalidade.

Então, precisa ficar claro que não é apenas identificar uma nova técnica e perceber seu uso imediato, e sim compreender a importância e necessidade do seu uso, não permitindo que as inovações tecnológicas desencadeiem em uma exclusão que sirva de agravamento entre as relações de poder entre as classes sociais, fazendo com que haja a necessidade de promoção de ações com foco na inclusão digital.

## 2.2 Inclusão na Cultura Digital

Compreendemos que as discussões que possuem como centro a Inclusão Digital (ID) permitem diversas interpretações. A definição de um conceito que a sintetize é, por si só, problemática, principalmente quando se é "revisitado e atualizado de forma a vincular-se a cada visão do mundo que perpassa pela sociedade" (BONILLA, 2005, p. 61).

A imersão na realidade da cultura digital, tem possibilitado o posicionamento da temática da ID no centro de diversos debates e discursos nos mais diversos setores sociais, como econômicos, políticos, acadêmicos, culturais etc. "Governos e Instituições têm apresentado estudos sobre o tema e apontam para o pressuposto que a evolução das TDIC tem provocado mudanças no mundo inteiro", sinalizando a necessidade de desenvolvimento de estratégias e ações de ID direcionadas a proporcionar a instrumentalização tecnológica dos indivíduos (SOUZA, 2011, p. 65).

Incluir, nessa perspectiva, seria uma forma de promover a integração e acessibilidade às TDIC aos membros de comunidades com baixo poder aquisitivo, visualizando a instrumentação tecnológica desses como uma forma de situá-los nas dinâmicas sociais presentes na cultura digital. Promover a ID seria, portanto, uma tentativa de diminuição das desigualdades sociais existentes na sociedade contemporânea.

Boneti (2007, p. 13) afirma que nesse contexto, a ID passa a assumir "uma positivação em relação a uma problemática social, a da exclusão". Dessa forma, é comum surgirem os discursos que se fundamentam na existência da exclusão, indicando que a ID pode ser capaz de minimizar e combater tal realidade.

No entanto, a ID não pode ser pensada com tanta superficialidade. Costa (2006) concorda com esse pensamento quando defende que a ação de incluir

> deve ser vista como uma ação complexa que visa a ampliação dos capitais técnicos, cultural, social e intelectual. Na base desse processo está a

> autonomia econômica mínima para o acesso aos bens e serviços tecnológicos. (COSTA, 2006, p. 4).

Esta reflexão nos direciona ao ponto em que precisamos conceber a ID de uma forma contextualizada e adequada aos sujeitos que a vivenciam. Para que isso seja possível, a ID necessita ocorrer de uma maneira que se perceba que apenas a instrumentalização tecnológica dos sujeitos sociais não é suficiente para tornar um indivíduo incluído digitalmente.

Pellanda (2005, p. 43) defende que o processo de ID tem que dar ênfase a "cultura digital com todo o potencial que esse espaço tem para expandir o humano, expandido o conhecimento e a consciência". Assim, os fenômenos ligados ao processo de dualidade inclusão/exclusão digital tratam de diversos aspectos além dos simples acesso as TDIC.

Incluir numa perspectiva digital não envolve apenas qualificar para a melhoria de vida ou para o mundo do trabalho, mas sim capacitar as pessoas para tomar decisões sobre a importância das finalidades da tecnologia, pois assim se possibilita uma postura que oportuniza a construção da cidadania numa perspectiva de ID que vai além da assimilação do conhecimento já estruturado (PADILHA E ABRANCHES, 2012).

Silveira (2001, p. 30) afirma que a inclusão digital "é fundamental não apenas por motivos econômicos ou de empregabilidade, mas também por razões sociopolíticas, principalmente para assegurar o direito inalienável à comunicação". Desse modo, estar incluído digitalmente na contemporaneidade é condição essencial para a uma vivência em uma sociedade imersa na realidade da cultura digital, permitindo-nos perceber que a ação de capacitar sujeitos sociais para a utilização de equipamentos eletrônicos sem que eles compreendam a sua funcionalidade social, não é incluí-lo digitalmente.

Compartilhando essa linha de raciocínio, Warschauer (2006, p. 26) mostra que a ID "não é apenas uma questão referente à partilha adequada dos recursos, mas também de 'participação na determinação das oportunidades de vida tanto individuais como coletivas'". Ou seja, não basta oferecer o recurso, a ferramenta, mas também é preciso proporcionar o uso do instrumento como elemento de emancipação social.

Assim, não devemos visualizar o processo de ID ocorrendo em apenas uma dimensão. Ao contrário, ele envolve outras dimensões que compõem um todo complexo capaz, de fato, de incluir digital e socialmente os sujeitos.

Esse cenário tem despertado o interesse de instituições públicas e privadas em promover ações a fim da promoção da ID. A busca pelo desenvolvimento de certa autonomia associada ao desenvolvimento da criatividade e produção (para o compartilhamento de conhecimento) em espaços digitais, permite com que o espaço escolar se apresente como uma alternativa para o campo de desenvolvimento dessas ações.

Diante dessa realidade, alguns teóricos têm defendido a educação escolar como importante parceira à ID. Silva Filho (2003) pondera ser essencial a associação entre ID e os conteúdos curriculares escolares, mas reconhece que para isso torna-se necessário um redesenho nas grades curriculares. Ele afirma que

> a inclusão digital tem um tripé que compreende o acesso à educação, renda e tecnologias digitais de informação e comunicação. A ausência de qualquer um desses significa deixar quase 90% da população brasileira permanecendo na posição de mera aspirante a inclusão digital. (SILVA FILHO, 2003, p. 10).

A partir dessa reflexão, podemos conceber que as escolas e universidades passam a constituir componentes essenciais à inclusão digital, uma vez que seus protagonistas (professores, alunos e membros da comunidade) precisam atuar em conjunto para o processo de construção do conhecimento.

## 2.3 Educação na Cultura Digital

As discussões apresentadas até o momento evidenciam que na sociedade atual verifica-se um processo no qual inovações tecnológicas vêm provocando profundas transformações na realidade social, o que termina impondo novas exigências para o processo educacional. Nesse sentido, podemos dizer que a cultura digital começa a se impor a cultura escolar, fazendo com que a inserção das TDIC em contextos educacionais se torne uma necessidade para os processos de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2011)

A relevância da inserção das TIDC em processos educativos é reforçada por Ribeiro (2007), quando este apresenta que

> Tem-se, assim, pois, que a tecnologia não pode estar dissociada da educação: ela é parte integrante do processo educativo e não deve ser tratada isoladamente. Além disso, a tecnologia deverá estar presente não

> como apêndice, mas como realidade que não pode ser ignorada ou desconhecida. (RIBEIRO, 2007, p. 91).

Ainda, se recorrermos a Santos e Tarouco (2007), veremos que eles afirmam que o desenvolvimento de tecnologias gerou transformações na prática educativa e o ambiente escolar não pode desconsiderar esta temática. A escola em seu percurso histórico vem sendo modificada em decorrência de uma diversidade de saberes que circula fora e independente dela (LIBÂNEO, 2006), como é o caso das TDIC, que estão cada vez mais presentes dentro deste ambiente.

Desta forma percebemos que a inserção de ferramentas tecnológicas digitais em contextos sociais repercute em implicações em todos os segmentos educacionais, sendo eles presenciais ou à distância. Nesse cenário, os processos de ensino e aprendizagem começam a sofrer alterações, desafiando assim os sistemas educacionais tradicionais ao propor uma nova concepção de ensinar e apender. Conforme aponta Souza (2011, p. 22), “os alunos seriam convocados a saírem da passividade de receptores e se engajarem na tecitura complexa de um conhecimento vivo”.

Estas reflexões fundamentam e justificam a realidade encontrada na educação contemporânea, onde a inserção das TIDC em contextos educacionais deixou de ser uma utopia, tornando-se um fato. No entanto, de acordo com Masseto (2012), nas práticas referentes a estas inserções, há uma forte tendência para a restrição do uso das tecnologias a um mero conhecimento instrumentalista, ou seja, capacitando os indivíduos apenas a operarem máquinas, não abordando-as de forma a tornar o ensino mais eficiente e eficaz.

A promoção da instrumentalização das TDIC em contextos educacionais nos aproxima das práticas educativas adotadas por escolas que possuem uma abordagem tradicional, tecnicista ou relacional, o que, na contemporaneidade, pode acarretar no desencadeamento de sérias consequências para os alunos no que tange à construção do conhecimento. Sobre isso, Valente (1999) discorre que:

> O resultado dessa abordagem educacional é um aprendiz passivo, sem a capacidade crítica e com uma visão de mundo de acordo com o que foi transmitido. Ele terá muito poucas chances de sobreviver na sociedade de conhecimento que estamos adentrando. De fato, o ensino tradicional, ou a sua informatização produz profissionais obsoletos. (VALENTE, 1999, p. 45).

A grande dificuldade da inserção das TDIC na educação é fazer com que as inovações tecnológicas melhorem a qualidade do ensino e não se tornem apenas

ferramentas obsoletas e sem adequação aos processos de ensino e aprendizagem. As TDIC, portanto, devem ser visualizadas como ferramentas que valorizam os processos de compreensão de conceitos e fenômenos diversos, na medida em que conseguem associar diferentes tipos de representação que vão do texto à imagem fixa e animada, sons, vídeos etc. (MARTINHO E POMBO, 2009).

Dessa forma, percebe-se que a cultura digital possibilita com que a relação entre educação e as TDIC reflita uma forte e produtiva parceria, que pode contribuir para a aprendizagem e construção de saberes. Nesse sentido, o saber-ser e o saber-fazer tornam-se importantíssimos nas relações existentes entre professores(as) e professores(as), alunos(as) e alunos(as) e professores(as) e alunos(as); demonstrando assim que a utilização de recursos tecnológicos, de forma contextualizada em processos de ensino e aprendizagem, possibilita a todos descobrir, redescobrir, construir e reconstruir o conhecimento.

Souza (2011) complementa esse raciocínio quando firma que

> As TDIC deveriam ser incorporadas pela escola em uma perspectiva de ampliação de possibilidades do conhecimento, oferecendo mais um espaço de mobilização de atividades didáticas interativas. Esse espaço só será efetivamente incorporado quando for identificado o papel dessas tecnologias na formação do aluno. (SOUZA, 2011, p. 10).

A escola, enquanto instituição, seleciona os conteúdos a serem aprendidos e define quais os caminhos a serem percorridos na formação do indivíduo. Assim, ela passa a ter como um dos seus deveres, contribuir para a formação de competências necessárias para a inserção dos alunos na sociedade da informação, onde se destaca fortemente a presença das TDIC.

Contudo, na utilização da tecnologia em sala de aula, o risco de se confundir informação com conhecimento é latente. É necessário que se compreenda que a informação por si só não modifica o sujeito, já o conhecimento altera o comportamento humano (MASSETO, 2012). É nesse sentido que surge a necessidade de que nas práticas educacionais seja percebida a diferenciação entre as conceituações acerca de tecnologia e metodologia, a fim de que se demonstre que estes temos devem se complementar e não se excluírem mutuamente.

Se formos recorrer a Amora (2011), veremos que ele reconhece os benefícios significativos que a inserção das TDIC pode trazer para a educação, no entanto, ela afirma que como a própria terminologia sugere, essas tecnologias são centradas na disseminação de informação e estabelecimento de comunicação. Nesse sentido,

cabe aos professores e formadores de professores desenvolver metodologias que permitam utilizá-las como ferramentas capazes de construir e difundir conhecimentos e, a partir disto, concretizar a necessária mudança no paradigma educacional, centrando seus esforços nos processos de criação, gestão e regulação das situações de aprendizagem.

Dantas (2005) reforça essas considerações no momento em que afirma que na inserção das TDIC em processos de ensino e aprendizagem, os professores devem ter a capacidade de reconhecer tanto as vantagens, quanto as limitações e os cuidados que devem ser tomados, como também as implicações do uso destas tecnologias, para que estes instrumentos possibilitem uma melhora efetiva na qualidade das aulas ministradas.

Assim, para que sejam desenvolvidos processos de inserção da TDIC em um contexto escolar, é preciso que seja identificada o papel dessas tecnologias na formação do aluno, e, concomitantemente, os aspectos específicos desta formação. Somente a partir desse percurso, é que conseguiremos integrar essas tecnologias digitais no currículo escolar, sem fazer delas apenas um suporte aos métodos de ensino tradicionais.

É necessário que cada vez mais os professores possam encontrar nas TDIC possibilidades que lhe permitam uma reconstrução de suas práticas, percebendo-se como sujeito em constante construção e participante ativo das dinâmicas sociais, evidenciando assim o papel relevante da escola na formação do indivíduo. Sobre esta temática, Amora (2011) reflete que

> É no processo de formação que a escola deve assumir como motor do conjunto indivíduo-família-sociedade, que está a real chance de produzirmos pessoas conscientes das ferramentas propiciadas pelas TDIC, e de como usá-las em benefício delas e de como não se deixar usar por essas ferramentas quando isso lhe for nocivo [...] formar alunos conhecedores das TDIC a ponto de poder interferir nos produtos oferecidos por essa tecnologia é um objetivo que devemos perseguir diariamente no processo escolar . (AMORA, 2011, p. 27).

Esse cenário impulsiona os professores a procurarem recursos digitais capazes de contribuir ativamente nessa nova realidade. Essa busca resulta na tentativa de apropriação e utilização de novos recursos propiciados pelas TDIC, sendo as Mídias Sociais (MS), um dos meios que mais oferece possibilidades nesse contexto.

As diversas possibilidades pedagógicas oferecidas pelas MS ao tempo em que oferecem novas possibilidades nas relações de ensino e aprendizagem, se

deparam com uma forte dificuldade na sua compreensão e sua respectiva inserção em meios educacionais. Contudo, Belloni (2010) afirma que isso não impede de negar a importância dela nos processos de socialização e na educação das novas gerações, indicando a necessidade de promoção da integração dessas mídias nas dinâmicas escolares.

# 3 MÍDIAS SOCIAIS

As Mídias Sociais (MS) têm diversificado as formas de comunicar e aprender uns com os outros. Essa realidade tem permitido com que tal termo esteja sendo “utilizado de maneira trivial, como se fosse algo dado, de significado pré-contido e transparente”, fazendo com que a sua compreensão seja vista como algo consensual e inquestionável (PRIMO, 2012, p. 618).

A conceituação acerca desse termo torna-se uma questão complexa, uma vez que é comum deparar-se com definições denominadas por Primo (2012, p. 622) como “prototípicas”. Essas definições são feitas por listagens de protótipos e não são capazes de especificar as partes que fazem parte de um todo, ou seja, são feitas apresentações de exemplos de utilização de artefatos como única explicação.

Conceituações prototípicas podem ser visualizadas em Harlow (2012) quando esse teórico cita alguns sites de redes sociais como uma forma de descrição suficiente para a definição de um conceito acerca das MS. Qualman (2010, p. 3) segue essa mesma linha de pensamento quando atribui como conceito dessas mídias a “atualização de status, tuite, compartilhamento de vídeos e comentários de fotos em sites”.

Essas definições se apresentem de forma vaga, sem fundamentos suficientes para explicar o que são as MS de fato. Além disto, utilizar definições prototípicas dependeria de uma atualização constante de exemplos, visto que as dinâmicas possibilitadas pela cultura digital fazem com que sejam lançadas constantemente novas mídias. Adotar essas conceituações como verdades absolutas seria uma forma de atribuir as MS um poder autoexplicativo, que não lhe é característico.

Distanciando-nos dessas concepções, deparamo-nos com conceituações que refletem bem as dinâmicas sociais contemporâneas. Lampe et al (2011) afirmam que as MS são o agrupamento de uma variedade de ferramentas e serviços que viabilizam interação direta do usuário em ambientes mediados por TDIC. Primo (2012, p. 623) trata dessas mídias como sendo “um grupo de aplicativos baseados na internet [...] que permitem a criação e intercâmbio de conteúdos gerados pelo usuário”.

É nesse sentido que as Mídias Sociais se apresentam de forma relevante na sociedade, uma vez que elas se apresentam como recursos online de interação social, com a capacidade de disseminar conteúdos, compartilhar opiniões, conceitos,

ideias, experiências e perspectivas de forma colaborativa (RECUERO, 2009; BRAMBILLA, 2011).

Por facilitar a discussão bidirecional, as MS decretaram o fim da soberania da comunicação unilateral. Através da utilização dessas mídias, a comunicação passa a ser multidirecional, e assim é possível receber o retorno do público, que agora tem poder de voz para reagir às informações que recebem, já que elas se baseiam na criação coletiva e no compartilhamento de conteúdo entre usuários da Internet. Comm (2009, p. 02) reforça essa ideia quando afirma que é provável que a melhor definição de Mídias Sociais seja a de que ela é “o conteúdo que foi criado por seu público”.

O padrão de disseminação de informação e comunicação de todos para todos, possibilitados pelas TDIC, são intensificados pelas MS. Essa realidade demonstra que essas mídias podem ser consideradas um produto da cultura digital, demandando a ela as possibilidades de dinâmicas sociais existentes na inserção de contextos culturais em realidades digitais.

A popularização da Internet, juntamente com a efemeridade característica das tecnologias informáticas, vem ampliando a utilização do termo Mídias Sociais, fazendo com que o mesmo seja elencado com frequência como sinônimo de Redes Sociais. No entanto, deve-se esclarecer que Redes podem ser consideradas Mídias Sociais, mas o contrário nem sempre acontece, uma vez que as mídias de compartilhamento são meios de comunicação formados por pessoas que nem sempre constituem-se como uma rede de relacionamento social. (FORMETIN E LEMOS, 2011).

Se partirmos das reflexões propostas por Recuero (2009) e Primo (2012), veremos que uma Rede Social representa uma interação, uma troca social, constituindo-se a partir de um grupo de pessoas que fazem parte de uma mesma estrutura, o que implica na constituição de uma rede de relacionamentos. Já as Mídias Sociais também representam uma interação, mas não necessariamente uma troca social, o que implica na não possibilidade de gerar relacionamento direto com nenhum outro indivíduo específico.

Dentro dessa temática, Recuero (2013, sp) considera que a “mídia social é aquela ferramenta de comunicação que permite a emergência das redes sociais”. Nesse sentido, podemos compreender as MS como o meio em que as diversas Redes Sociais utilizam para se comunicar. Elas disponibilizam as ferramentas que

os indivíduos utilizam para realizar atividades online, facilitando a interação entre sujeitos e grupos sociais.

Já as Redes Sociais devem ser interpretadas como uma comunidade que não está limitada a uma estrutura ou a um meio. Elas referem-se ao relacionamento de pessoas dentro de um grupo socialmente organizado, ou não, que se comunica dentro de um conjunto específico por afinidade de interesses. (RECUERO, 2009).

### 3.1 Categorização das Mídias Sociais

Ao categorizar as MS é necessário que se perceba quais as características que um determinado tipo de mídia deve possuir, para que seja considerada social. Alguns autores, como Dotta (2011) e Carvalho e Ivanoff (2010), consideram que a capacidade colaborativa de uma mídia já é o suficiente para que possamos defini-la como social. No entanto, pensar nessa perspectiva seria uma forma de subjugar a capacidade das MS de se distanciarem dos discursos proferidos sobre as mídias tradicionais.

As pesquisas desenvolvidas por Amaral, Recuero e Montado (2009), Recuero (2013) e Primo (2011) nos permite visualizar cinco elementos além da capacidade de colaboração, que são essenciais às MS, diferenciando-as assim das demais ferramentas de comunicação. São eles: apropriação criativa, conversação, diversidade de fluxos e informações, emergência de redes sociais e emergência de capital social mediado. O Quadro 2 apresentado a seguir apresenta as definições de cada um desses elementos.

**Quadro 2** – Elementos necessários às Mídias Sociais.

| ELEMENTOS NECESSÁRIOS ÀS MÍDIAS SOCIAIS | |
|---|---|
| **ELEMENTO** | **DENIFIÇÃO** |
| APROPRIAÇÃO CRIATIVA | São os usos das Mídias Sociais de formas diferentes do propósito original. Nesses tipos de mídia, esses usos seriam uma constante da presença de novos grupos e sua construção como artefato cultural desses. |
| CONVERSAÇÃO | É a capacidade das Mídias Sociais em promover mais do que a mera participação dos indivíduos em um meio; elas permitem que os atores possam engajar-se de forma coletiva, através da cooperação e mesmo, da competição. Assim, a possibilidade de conversação síncrona ou assíncrona é uma característica desse tipo de ferramenta. |

| | |
|---|---|
| DIVERSIDADE DE FLUXOS E INFORMAÇÃO | As Mídias Sociais devem permitir que vários fluxos de informações diferentes circulem através das estruturas sociais estabelecidas nela. Esses fluxos podem ser, inclusive, opostos, e podem gerar mobilização social, bem como capital social e discussão. A diversidade desses fluxos é uma característica desse tipo de mídia, consequência direta da Sociedade da Informação e das trocas sociais dos atores. |
| EMERGÊNCIA DE REDES SOCIAIS | A mídia social deve possibilitar a emergência de redes sociais através de sua apropriação e conversação. Isso se deve ao fato de ela permitir que os rastros da interação fiquem visíveis, permitam que a interação seja extendida no tempo e que as redes sociais sejam mais observáveis. A mídia social, assim, complexifica o espaço social, permitindo novas emergências de grupos. Esses grupos podem constituir-se também como comunidades virtuais. |
| EMERGÊNCIA DE CAPITAL SOCIAL MEDIADO | A mídia social possibilita que novas formas de capital social surjam e sejam apropriadas. Ela permite também a criação de valores coletivos e individuais mais facilmente perceptíveis pelos atores da rede. É por conta disso que a apropriação pode ser modificada e reconstruída nesses espaços diante dos valores concebidos pelos grupos. Esse capital tem o diferencial de ser independente da interação direta: é possível ter acesso aos valores construídos por um grupo sem fazer parte dele - daí os freeriders-, e também é possível apropriar-se desse capital e transformá-lo em outro tipo de valor - buscar uma informação altamente especializada, por exemplo. |

**Fonte:** Elaboração própria com base em Amaral, Recuero e Montado (2008), Recuero (2009), Recuero (2013) e Primo (2011).

Esse agrupamento de características que definem as qualidades necessárias às MS justifica o fato de que quando se utiliza uma dessas mídias, abandonamos os percursos unilaterais característicos nas mídias tradicionais. Os usuários dessas mídias deixam de ser meros receptores, e adotam agora uma postura que lhe concede a capacidade de autoria, modificação e recriação de conteúdo, fazendo com que os arquivos individualizados, se tornem cada vez mais públicos.

Nesse sentido, são criadas diversas ferramentas a fim de satisfazer os anseios e necessidades dos usuários. Isso faz com que, constantemente, nos deparemos com o surgimento de novas mídias, que buscam atender as diversas demandas sociais, e também reinvenção e ressignificação de algumas já existentes, que assim o fazem para não se tornarem obsoletas.

Barbosa (2010) e Cavazza (2008) discutem que apesar da grande diversidade de MS existentes, com funcionalidades e sistemas de operações diferentes, algumas delas compartilham configurações e objetos, podendo assim serem divididas em categorias. O Quadro 3 apresentado a seguir demonstra quais as categorias existentes, descrevendo-as e exemplificando-as.

**Quadro 3** – Categorização das Mídias Sociais.

| CATEGORIZAÇÃO DAS MÍDIAS SOCIAIS | | |
|---|---|---|
| **CATEGORIA** | **DESCRIÇÃO** | **EXEMPLOS*** |
| PUBLICAÇÃO | São mídias detentoras de um sistema de produção textual, onde é permitida a livre e coletiva construção de um texto por um autor ou grupos de autores. | Blogs<br>Blogspot<br>Wordpress<br>Wiki<br>Wikipedia. |
| COMPARTILHAMENTO | São mídias que possibilitam a atividade de tornar arquivos disponíveis para outros usuários, seja apenas para visualização através de download e também em redes menores. | Youtube<br>Flickr<br>Slideshare<br>Last-fm<br>Crowd Srtom |
| DISCUSSÃO/CONVERSAÇÃO | São mídias que almejam por apropriação a fim de interação. Elas possibilitam a apropriação das configurações de sistemas de forma a criar elementos e sentidos. Evidenciando que elementos como os turnos, o contexto e etc. que na conversação face a face são essenciais, precisam ser reconstruídos na mediação das ferramentas digitais. | Skype<br>Google Talk<br>Fóruns<br>Whatsapp<br>Viber |
| REDES SOCIAIS | São mídias que possibilitam um agrupamento de pessoas em contextos digitais com afinidades de interesse, estabelecendo interação, uma troca social. Dentro de um Rede Social, cada envolvido pode expressar sua individualidade, e definir quais os grupos ou pessoas que podem fazer parte da sua rede de relacionamento. | Facebook<br>MySpace<br>Fixster<br>Linkedin<br>Tagged<br>Classmates<br>Redu<br>Orkut |
| MICROBLOGS | São mídias que permitem com que os usuários façam atualizações de forma sintética, e publique-as para que sejam visualizadas tanto publicamente, quanto para um grupo restrito escolhido. | Twitter<br>Twitxr<br>Tweet Peek<br>Plurk<br>Plazes |
| JOGOS COM MÚLTIPLOS JOGADORES | São mídias que permitem com que os usuários, através de jogos, possam simular dinâmicas sociais. | Neopets<br>Pow<br>Kart Hinder<br>Gamedoz<br>Dofus |
| MUNDOS VIRTUAIS | São mídias que permitem a criação de comunidades virtuais, simulando o dia a dia nos mais diferentes contextos. | Habbo<br>The Sims |
| TRANSMISSÃO AO VIVO | São mídias que possibilitam o transporte de informação e comunicação em tempo real, através da internet. | Ustream TV<br>Livecastr<br>Yahoo Live<br>Blog TV |
| * Os exemplos citados não representam o total de ferramentas existentes. Foram listados os mais representativos e/ou populares dentro de cada categoria. | | |

**Fonte:** Elaboração própria com base em Barbosa (2010), Recuero (2009) e Cavazza (2008).

Ao visualizarmos esse quadro, sob uma perspectiva analítica, nos deparamos com uma grande quantidade de categorias, e um número maior ainda de ferramentas que pertencem a cada uma delas. Essa variedade demonstra as inúmeras possibilidades de utilização MS nos diversos setores sociais.

Se formos propor uma analogia entres os conceitos e conteúdos apresentados nos Quadros 2 e 3, veremos que apesar de as MS poderem ser classificadas em categorias, essa configuração não é estática, mas dinâmica. Ao tempo em que as Mídias Sociais apresentam a capacidade de apropriação criativa, elas possibilitam que os indivíduos se apropriem de alguma mídia específica para um uso que não lhe foi atribuído em sua concepção.

A relevância da apropriação criativa no contexto das MS ganhará reforço se a analisarmos sob a ótica dos cincos níveis de apropriação tecnológica abordados no Capítulo 1 deste estudo. Se partimos da premissa que o quinto nível de apropriação tecnológica, denominado Inovação, é aquele que diz respeito as novas descobertas de utilização de um artefato tecnológico, veremos que a partir do momento em que um indivíduo que consegue se apropriar criativamente de uma Mídia Social, ele estará atingindo o nível máximo de apropriação tecnológica.

Barbosa (2010), Recuero (2009) e Cavazza (2008) indicam que a categorização de uma Mídia Social é feita de acordo com a finalidade para a qual foi criada. Contudo, os usuários poderiam apropriar-se destas a fim de satisfazer suas necessidades, o que permite que no momento em que a mídia esteja sendo operada, seja possível aplica-la em uma categoria diferente.

Isso demonstra que a utilização das MS enfatiza e sinaliza um cenário tecnológico que apresenta à existência de uma nova lógica, uma nova linguagem e novas maneiras de compreender e se situar no mundo que se vive, exigindo do ser em formação a adoção de novas práticas.

Se formos aplicar essas reflexões ao campo da Educação, que tem como objetivo propor uma formação com foco na construção crítica e reflexiva de informação e conhecimento, perceberemos que a escola não deve ignorar essas mudanças que estão ocorrendo. Ela deve promover a apropriação dessas novas mídias, a fim de garantir tanto a formação do indivíduo, quanto a sua inserção na sociedade, como um ser crítico, consciente e livre. (FERNANDES, 2013)

### 3.2 Mídias Sociais no campo da educação

Que as Mídias Sociais fazem parte da vida de muita gente, já é senso comum. Então, o que é importante discutir é como fazer uso seguro, adequado, produtivo e contextualizado. O grande desafio, talvez o mais difícil deles, seja tornar o ensino em rede algo que atenda a essa dinâmica social.

Os alunos que estão na sala de aula hoje, não são os alunos para qual o sistema educacional foi criado para ensinar. Os professores não são mais os únicos detentores do saber e já não são o centro do fluxo do conhecimento, o que faz com que o seu papel agora seja de criador e mediador de oportunidades para os alunos (MERCADO, 2009).

Concordando e complementando esse raciocínio, Leite (2011) afirma que para o professor adotar uma postura de mediador, ele deve perceber as transformações ocorridas no âmbito escolar no que tange ao desenvolvimento da comunicação. Para tanto, é necessário que seja compreendido que no contexto da Cultura Digital as relações comunicacionais desenvolvidas entre alunos e professores não devem ser pautadas numa uma ótica estática e linear, e sim de forma descontinua e interativa.

Nesse contexto, Leite (2011) desenvolve um quadro onde são apresentadas, de forma comparativa, as principais características acerca da cultura comunicacional no ambiente escolar, demonstrando a realidade encontrada na contemporaneidade (que ela define como uma relação Eletrônica) e as anteriores a essa (definidas pela autora como Tradicional/Rural e Industrial). O quadro traz características em relação ao tipo de comunicação desenvolvida, olhar, ênfase e cultura comunicacional, como apresentado a seguir.

**Quadro 4** – Cultura comunicacional no ambiente escolar

| CULTURA | TIPO DE COMUNICAÇÃO | OLHAR | ÊNFASE | CULTURA COMUNICACIONAL |
|---|---|---|---|---|
| Tradicional<br>Rural | Oral | Estático | O aqui<br>O agora | Local |
| Industrial | Escrita | Linear | Cadeia linear<br>Anseio pelo futuro | De massa |
| Eletrônica | Simbólica | Hipertextual | Onipresença<br>Descontinuidade<br>Interatividade | Digital |

**Fonte:** Leite (2011, p. 62).

A análise desse quadro sinaliza que na realidade da Cultura Digital há a necessidade de adoção de uma nova postura no ambiente escolar para que se consiga desenvolver processos comunicativos sólidos. Professores e alunos precisam estar capacitados com conhecimento sobre a utilização das TDIC. Pois o domínio da linguagem tecnológica permitirá que esses interajam com o mundo de forma mais crítica, reflexiva, colaborativa e participativa.

No entanto, Dotta (2011) afirma que apesar de ideal, o domínio da linguagem tecnológica no contexto escolar ainda é uma realidade distante. Ela pondera que quando se trata da utilização de TDIC no contexto de sala de aula, professores e alunos são pouco motivados e interessados, mas em ambientes informais eles são considerados ativos.

Em face disso, é necessário que os professores estabeleçam pontes entre o conhecimento formal e a aprendizagem informal que ocorre fora da sala de aula. Se formos recorrer a Freire (1996), veremos que

> Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 47).

Leite (2011) ao discutir a mesma temática, apresente que

> A contemporaneidade pressupõe uma sociedade em transformação constante, portanto, exige uma escola em transformações constante. A inserção de novas mídias e das telecomunicações torna-se fundamental. Métodos participativos deverão substituir a mera transmissão de conhecimentos. O professor passa a ser um estimulador, coordenador e parceiro do processo de ensino e aprendizagem e não mais um mero transmissor de um conhecimento fragmentado em disciplinas (LEITE, 2011, p. 72)

Todas essas reflexões nos aproximam da necessidade de inserção das TDIC em contextos escolares. Se formos abordar essas discussões em face das questões relativas as Mídias Sociais, veremos que essas dinâmicas sinalizam a necessidade de uma reflexão sobre o papel das MS em contextos pedagógicos, uma vez que elas, assim como qualquer outro instrumento que propiciem a comunicação e produção, podem ser adequadas a vários objetos educacionais. Sant'ana (2004, p. 11) justifica esse pensamento quando afirma que "seja qual for a opção pedagógica, os recursos utilizados facilitarão o aprendizado".

Tomando como base a conceituação apresentada por Cerqueira e Ferreira (2007) acerca dos recursos pedagógicos, veremos que eles são definidos como todo recurso utilizado em disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem os métodos empregados, que visa auxiliar o educando a realizar aprendizagem mais eficientemente. Constituindo assim, um meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Essa mesma ideologia pode ser vista em Bravim (2007), que ao conceituar recursos pedagógicos, os definem como sendo

> Métodos pedagógicos empregados nos processos de ensino e aprendizagem, que funcionem como instrumentos complementares que ajudam a transformar ideias em fatos e em realidades. Possuem o papel de mediadores tanto no trabalho dos educadores nos momentos em que expõem os conteúdos escolares como nos trabalhos dos grupos de alunos, momento em que realizam reflexões sobre o conteúdo escolar abordado na aula (BRAVIM, 2007, p. 45)

Assim, podemos compreender os recursos pedagógicos como sendo os diversos meios e materiais utilizados por professores e alunos a fim de facilitar a construção de novos conhecimentos. Essa definição, aliada as discussões acerca da necessidade de inserção das TDIC em realidades pedagógicas, possibilitam as Mídias Sociais a capacidade de serem adotadas como recursos pedagógicos bastante eficientes.

A fim de reafirmar essa possibilidade, vemos que a utilização de MS em atividades que abordem os conteúdos escolares, designa à elas um papel de mediadora entre estes conteúdos e os alunos. Estes, devem ser instruídos a buscar e utilizar as informações e não apenas memoriza-las. Logo, essa configuração pode ser realizada com o auxílio das MS e das possibilidades que essas podem oferecer. (VALENTE, 2010)

No entanto, a inserção dessas mídias em contextos educacionais deve ser algo planejado com bastante cautela, para que elas não sejam visualizadas como um meio de substituição das devidas responsabilidades do professor. A esse profissional, é requerido o gerenciamento das atividades do grupo, uma vez que para uma atividade seja desempenhada com êxito, é necessário uma negociação e orientação quanto à interação.

Ao utilizar os recursos possibilitados pelas MS, o professor deve buscar por uma maior inclusão delas no processo educacional; elas devem ser incorporadas às práticas pedagógicas e, consequentemente, propiciar aos alunos diversos

momentos que possibilitem a expressão de ideias, a produção do conhecimento, a comunicação, a interação e o letramento digital.

Nesse cenário, Barbosa (2010, p. 9) apresenta que “há muitas oportunidades de utilização das Mídias Sociais a fim de que se estabeleçam conexões tanto durante a aula, quanto durante as atividades extra-aula”. Como exemplo dessas possibilidades, a autora demonstra que na utilização de mídias que permitam o compartilhamento de informações e conteúdo:

> Professores e alunos podem utilizar esses recursos para criação de debates, construção conjunta de conhecimentos, publicarem trabalhos, anotações de aula, produção de textos, discussão de projetos escolares, preparação de eventos, análise de obras literárias, reflexão de temas específicos, entre outras atividades (BARBOSA, 2010, p. 9).

A exemplificação apresentada evidencia que a criatividade é que determinará quais são as melhores formas de utilização de uma Mídia Social como um recurso pedagógico que contribua nos processos de ensino e aprendizagem. A configuração específica de cada mídia, privilegia o aperfeiçoamento de competências diversificadas. Desta forma, cabe ao professore identificar qual mídia que melhor se adequa às necessidades de sua prática docente, ao ponto de verificarmos que esta é a única forma de utilizá-la enquanto recurso que propicie melhorias nas relações de ensino e aprendizagem.

Isso nos indica que o processo de apropriação das MS para fins pedagógicos não é uma tarefa simples. Se formos analisar essa premissa a partir da evolução/revolução das TDIC, veremos que nesse contexto tudo acontece de forma muito rápida. O caráter efêmero das tecnologias possibilita o constante surgimento de novas mídias, o que termina dificultando a homogeneização no que diz respeito ao nível de letramento digital e apropriação tecnológica de um grupo social, como o de alunos de uma mesma turma por exemplo.

Outro fator que deve ser observado na inserção das Mídias Sociais em situações de ensino e aprendizagem é a realidade imposta pelo sistema educacional. Apesar de serem grandes as transformações nas concepções de ensino, Libâneo (2005) afirma que ainda nos deparemos com um uma realidade que é assolada pelas concepções da pedagogia tradicional. Sobre essa temática, Leite (2011), afirma que

> Ao analisarmos a escola e a mídia que consegue nela penetrar, identificamos aí um dos grandes obstáculos no sistema educacional, uma vez que, mesmo inserindo alguma mídia na prática pedagógica, a escola funciona, de maneira geral, fundamentada no paradigma da simplicidade,

> no qual tudo é mecânico, reducionista, linear, tendo a pretensão de formar cidadãos para um mundo no qual o paradigma que se apresenta é o da complexidade, ou seja, aberto, interdisciplinar, colaborativo, hipertextual (LEITE, 2011, p. 72).

Dessa forma, percebe-se que a inserção das Mídias Sociais no contexto escolar requer apresenta-se como uma tarefa repleta de dificuldades, sinalizando que esta temática ainda não é pode ser definida sobre balizamentos estáveis, fazendo com que haja a necessidade de uma investigação mais aprofundada acerca da temática.

## 4 A EFEMERIDADE TECNOLÓGICA: UM CASO DA MODA?

Está imerso na cultura digital nos coloca diante de uma grande variedade de possibilidades tecnológicas, permitindo que nos distanciemos cada vez mais de uma cultura de massa. Castells (1999) e Souza (2011) concordam com esse raciocínio quando afirmam que pensar na cultura digital, é pensar na cultura do efêmero, do multifacetado, que apresenta uma diversidade social e cultural.

Se formos tomar como ponto de partida a significação para o adjetivo efêmero apresentado pelo Novo Dicionário Eletrônico Aurélio, veremos que ele é definido como “pouco duradouro; passageiro” (FERREIRA, 2009, s.p.) Nos cenários digitais, diariamente somos assolados por essa realidade; são-nos apresentadas novas pesquisas, novas linguagens, novas formas de interação, novos produtos e serviços tecnológicos etc.

Nesse sentido, a efemeridade passa a ser uma das características mais presentes e marcantes nos contextos digitais. A renovação dos artefatos tecnológicos, nesse espaço, ocorre de uma forma muito rápida, fazendo com que o ciclo de vida desses produtos seja curto.

Wolton (2010) ao discutir o processo histórico das TDIC, tendo como apoio a própria história da comunicação, demonstra que essa rotatividade no surgimento de artefatos digitais na contemporaneidade existe a fim de suprir os anseios por novidades nesse contexto. Ele complementa que:

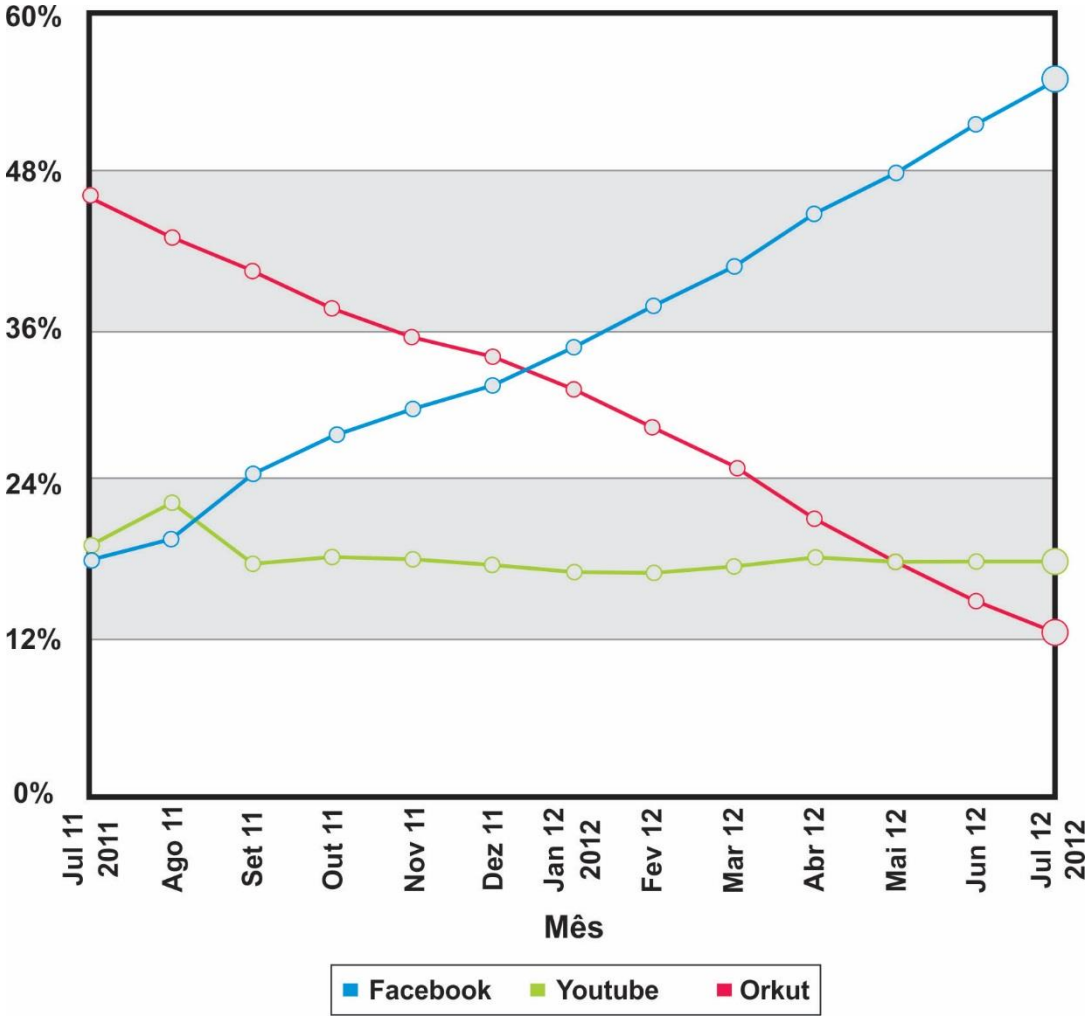
> Se cada nova tecnologia resolve o problema de uma anterior, ela em geral cria outros, e como a velocidade das mudanças foi mais rápida nos últimos trinta anos, é possível dizer friamente que é necessário forçar os indivíduos a trocar o universo arcaico das mídias generalistas por um universo moderno e performático das novas tecnologias. (WOLTON, 2010, p. 122).

Toda essa movimentação torna-se ainda mais perceptível no contexto das MS. Ao verificarmos a 16ª Pesquisa Internet POP, realizada no ano de 2011 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), que teve por objetivo monitorar as interações online nas principais MS, veremos que ela mostra uma queda significativa no número de usuários do Orkut (mídia da categoria Redes Sociais), com idades compreendidas entre 13 e 17 anos (IBOPE, 2011).

O dado apresentado se mostra ainda mais significativo no momento em que essa mesma pesquisa relata a migração desses jovens para outras mídias, como o Facebook (categoria Mídias Sociais) e Twitter (categoria Microblog) (IBOPE, 2011).

Essa mesma movimentação pode ser percebida em pesquisas posteriores, como na realizada pela empresa Experian Hitwise no ano de 2012. Esse estudo buscou analisar o comportamento dos indivíduos no acesso as Mídias Sociais no referido ano, e os resultados também demonstraram o declínio no número de usuários da mídia Orkut, ao tempo em que demonstra o aumento significativo do número de usuários do Facebook. O gráfico a seguir apresenta os dados obtidos pela empresa na pesquisa.

**Gráfico 1** – Acessos às Mídias Sociais no ano de 2012



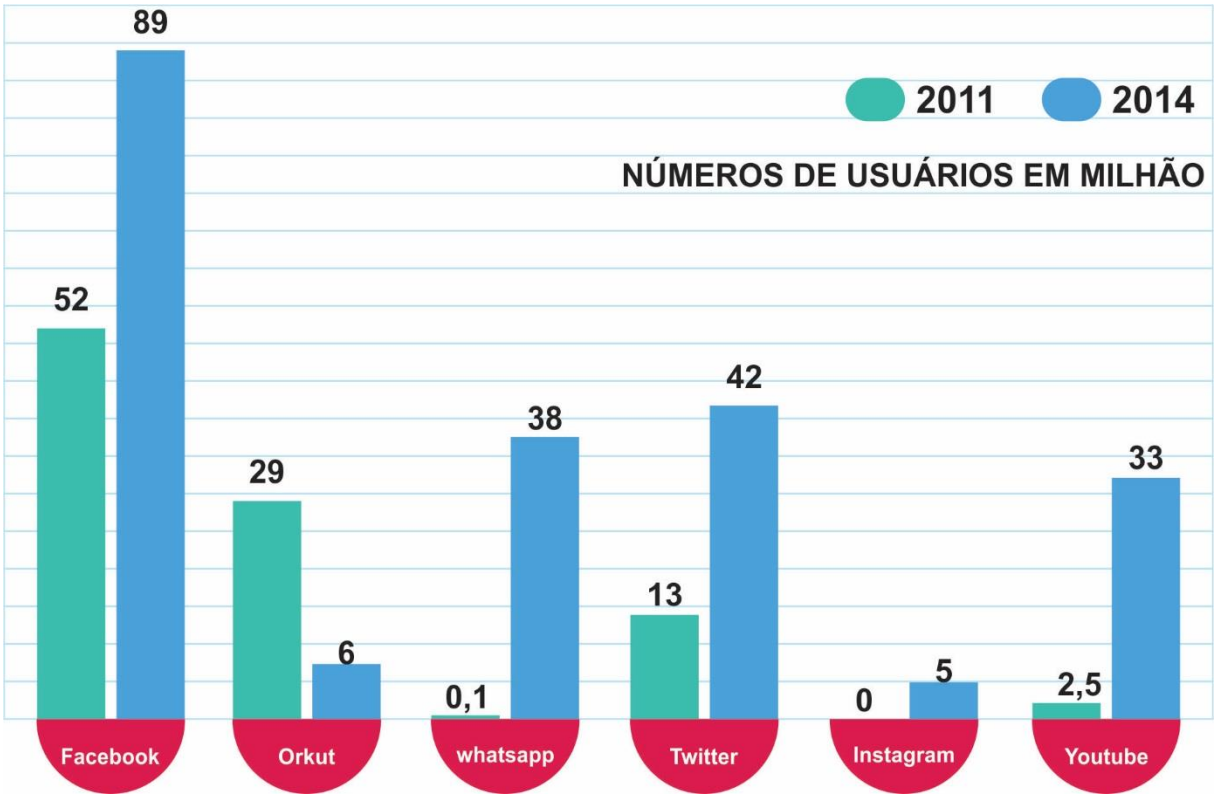

**Fonte:** Experian Hitwise <http://www.serasaexperian.com.br/release/noticias/2012/noticia_00931.htm> Acessado em 08 de outubro de 2013

A Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, realiza anualmente a Pesquisa Brasileira de Mídia, que investiga os hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Se promovermos uma análise comparativa entre os

dados obtidos nos anos de 2011 e 2014 por essa pesquisa, veremos que os resultados evidenciam a mesma movimentação relativa ao fluxo de usuários observada nas pesquisas descritas anteriormente (BRASIL, 2011; BRASIL 2014).

O gráfico a seguir apresenta a comparação entre os números de usuários ativos de algumas das principais MS acessadas pela população brasileira, a fim de evidenciar a efemeridade no que tange à utilização de Mídias Sociais.

**Gráfico 2** – Comparativo do número de usuários de Mídias Sociais pela população brasileira – 2011/2014




**Fonte:** Elaboração própria com base em Brasil (2011) e Brasil (2014)

Se formos analisar sistematicamente os dados apresentados nas pesquisas citadas, perceberemos que há a migração de usuários de uma mídia para outra de forma efêmera, e essa realidade pode nos levar aos seguintes questionamentos: Seria toda essa movimentação um reflexo da moda e seus modismos? Os anseios por apropriação de novas tecnologias seriam uma forma de manifestação da moda nos diversos cenários sociais?

Para que haja sentido nesses questionamentos, a moda deve ser compreendida como fenômeno social, causadora de transformações importantes que aconteceram nas sociedades onde se desenvolveu, refletindo-a nas etapas pelas quais passou. Seguindo a evolução da história, consegue-se compreender quando a moda aparece, porque aparece e para qual finalidade. É importante entendê-la não apenas como mudança de trajes com o passar dos tempos, e sim como um mecanismo de transformação das raízes de cunho social e psicológico. (SANTOS, 2010).

Lipovetsky (1989) concorda com esse raciocínio ao concluir que a moda é um dispositivo social que se configura, principalmente, pela mudança e busca incansável do novo, sendo essa uma das manifestações em torno das MS mais facilmente detectáveis na contemporaneidade. Com isso, pode-se perceber a moda como propulsora da mudança de movimentos sociais atrelados aos desejos dos indivíduos, o que resulta na necessidade de aquisição de novos bens ou serviços.

Barnard (2003) concorda com esse pensamento ao tempo em que considera a moda um meio de comunicação, um fenômeno cultural no sentido de que a cultura pode ser ela própria entendida como um sistema de significados, com formas pelas quais as experiências, valores e crenças de uma sociedade são transmitidos. Isso nos mostra a importância dos estudos em moda na contemporaneidade, onde a utilização dos seus produtos serão reflexos do atual momento social.

Se partimos da concepção das MS como sendo uma das ferramentas propiciadas pela emergência das TDIC, no contexto da cultura digital, que mais possibilitam formas diferentes de comunicação, poderíamos considera-las produtos de moda?

As definições para produto de moda apresentadas por Lipovestsky (1989), Montemezzo (2003), Barnard (2003) e Treptow (2007) nos permite afirmar que sim. Para esses teóricos o produto de moda é aquele que adere a um fenômeno temporal, caracterizado pela constante mudança, quando um lançamento faz com que o produto lançado anteriormente seja total ou parcialmente descartado, evidenciando assim a sua característica efêmera.

Treptow (2007) e Garcia e Miranda (2005) atribuem a responsabilidade por esse caráter efêmero ao ciclo de vida dos produtos de moda. As autoras apresentam cinco fases para esse ciclo, sendo elas: lançamento, consenso, consumo,

massificação e desgaste; e afirmam que só o comportamento social em relação a cada uma dessas etapas, é que justifica essa efemeridade.

Sobre essas etapas, podemos refletir que o lançamento consiste na apresentação do produto de moda ao mercado; o consenso no reconhecimento deste lançamento como produto de moda o que, por sua vez, gera o consumo desse produto por parte de alguns indivíduos; dando continuidade vem a massificação desse produto, até chegar ao seu desgaste, fazendo com que haja a necessidade de outros lançamentos, reiniciando o ciclo. A Figura 3 apresentada a seguir, ilustra como ocorre esse ciclo.

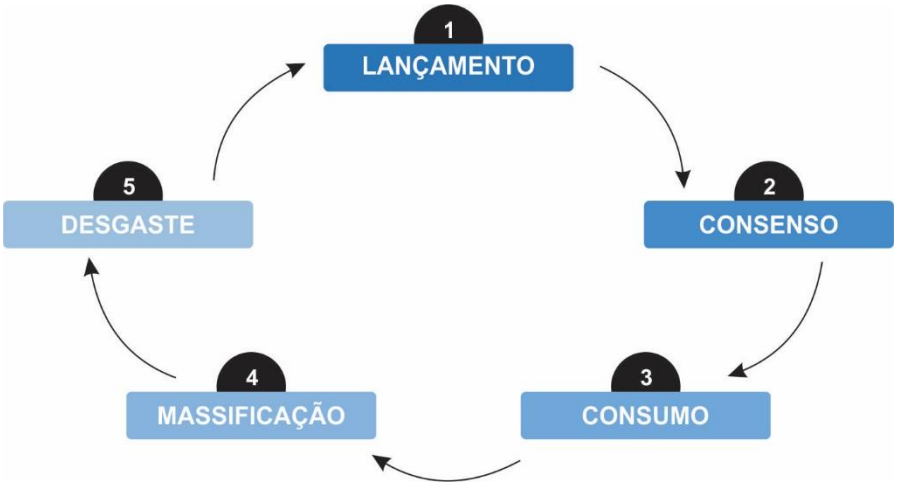



**Figura 3** – Ciclo de vida dos produtos de moda
**Fonte:** Com base em Treptow (2007)

Nas MS esse ciclo torna-se cada vez mais perceptível. A grande demanda de público inserido em diversas dinâmicas da cultura digital propicia o constante lançamento de novas mídias. Ao serem lançadas, essas mídias precisam ser reconhecidas como tal, para que assim possam ser utilizadas. O alto poder de propagação atingido com a utilização da internet possibilita a essas mídias uma massificação quase que instantânea, fazendo com que assim ocorra o desgaste, e com ele uma busca por uma nova mídia.

A fim de fundamentar essas afirmações, podemos citar o exemplo apresentado por Vasconcellos (2007), que mostra o processo de apropriação e desgaste entre as mídias BBS, ICQ, Messenger e Skype, todas mídias da categoria conversação, sendo cada uma delas lançada a fim de superar a anterior. A autora relata que a transição de uma para a outra ocorreu porque “todas elas apresentaram

um ciclo de vida característico da moda, ou seja, um lançamento, o consenso, o consumo, a massificação e o desgaste". (VASCONCELOS, 2007, p. 4).

Contudo, não podemos atribuir apenas à efemeridade toda essa caracterização acerca das MS enquanto produto de moda. A moda em si, é um fenômeno complexo, possuidora de um sistema próprio, o que faz com que precisemos aprofundar a discussão sobre a mesma.

### 4.1 O Sistema de Moda

Ao estudarmos o Sistema de Moda (SM), sempre nos aproximamos do levantamento histórico. Para a maioria dos autores podemos falar desse sistema a partir do final da idade Média com a Revolução Comercial (CALDAS, 2004). Treptow (2007) seguindo o raciocínio de Caldas, afirma que nessa época os comerciantes passaram a comprar títulos de nobreza, e com isso sentiram a necessidade de diferenciação dos demais comerciantes e imitação dos nobres, o que, por conseguinte, gerou formas diferentes de se vestir. No entanto, com a desenvolvimento da sociedade e a exaltação da mesma pelo capitalismo, a moda passou a buscar por uma individualização, tornando-se mais efêmera e múltipla, fazendo com que ela não esteja presente somente no vestuário, evidenciando que ela faz parte do global e a tecnologia não está fora dela, ao contrário, está constantemente presente.

Para que possamos discutir a moda, seus atores, dinâmicas e instituições, é necessário que se compreenda a distinção conceitual existente entre moda e vestuário. Além de a moda ser um fenômeno mais abrangente e que incide também, mas não exclusivamente, no vestuário, este se refere a um sistema de produção de consumo material, enquanto a moda se refere a um processo e consumo de significados simbólicos (SIMMEL, 1905; KAWAMURA, 2006)

Essas definições conceituais entre as dimensões materiais do vestuário e a dimensão simbólica da moda, permite-nos compreender que ambas possuem seus próprios sistemas, e que essa percepção é fundamental para a institucionalização e compreensão de um Sistema de Moda e suas características atuais. As principais diferenças entre um sistema e outro, estão apresentadas de forma sintética no quadro a seguir:

**Quadro 5 –** Quadro comparativo dos Sistemas de Moda e do Vestuário

| MODA | VESTUÁRIO |
|---|---|
| Produção Simbólica | Produção Material |
| Intangível | Tangível |
| Excesso | Necessidade |
| Função de distinção | Função de utilidade |
| Encontra-se somente em sociedade onde está construída institucionalmente e difundida culturalmente | Encontre-se em qualquer sociedade ou cultura onde pessoas cubram seus corpos |

**Fonte:** Elaboração própria com base em Kawamura (2006).

A compreensão de um Sistema de Moda permitiu que alguns teóricos, a ver Lipovetsky (1989; 2009), Simmel (2008) e Barthes (2005;1980), definissem a efemeridade como sendo a base do sistema. Nesse sentido, o efêmero é definido por eles como um movimento social que se configura pela busca incansável pela novidade; é necessário que se perceba que ela está vinculada a breve duração dos produtos, ao transitório, ao efeito temporário da moda.

Mas nem sempre foi assim. Lipovetsky (1989) afirma que essa efemeridade surgiu quando a sociedade foi tomada pelo desejo de consumir o novo, quando ela inflamou-se por todos os achados, imitando as modas em vigor nos países europeus, esnobando o diferente e estrangeiro, fazendo com que a moda assumisse uma postura de manifesto de uma relação social que encarnasse uma paixão pelo moderno, pelo 'Ocidente'.

Visualizando o efêmero como sendo o novo, o moderno, as mudanças, pode-se dizer que ele está alinhavado na moda. Lipovetsky (1989) complementa essa afirmação dizendo que

> A novidade tornou-se fonte de valor mundano, marca de excelência social; é preciso seguir 'o que se faz' de novo e adotar as últimas mudanças do momento: o presente se impôs com o eixo temporal que rege uma face superficial, mas prestigiosa da vida das elites. (LIPOVETSKY, 1989, p. 33).

Contudo, apenas a efemeridade por si só não é capaz de definir todo o SM. Visualizar o efêmero como sinônimo do Sistema de Moda é atribuir-lhe uma autonomia que não lhe é característica.

Lipovetsky (1989; 2009), Simmel (2008) e Barthes (2005; 1980) ponderam que o efêmero, enquanto base do SM, subsidia o surgimento de uma tríade composta por individualidade/distinção social, afiliação social e multiplicidade, que que em conjunto, definirão todas as diretrizes do Sistema de Moda.

Essa realidade justifica a visão de Barnard (2003) da moda como um meio de comunicação, uma vez que essa tríade do SM tem como característica principal

comunicar a informação de moda. Tais características vêm tornando a moda cada vez mais global, fazendo com que esta seja notada em diversos locais, setores e segmentos.

A divulgação da imagem do que é moda, estimula o consumidor a se modificar, a criar uma identidade própria e também a copiar identidades criadas por outros sujeitos, o que, no âmbito do SM, entende-se como individualidade. Treptow (2007) afirma que essa individualidade surge quando o homem passa a valorizar-se pela diferenciação dos demais através da apropriação de novas tecnologias, contudo, a diferenciação de uns, visa a identificação com outros, pois a moda se dá através da cópia do estilo daqueles que se admira.

No Sistema de Moda, estes acontecimentos são constantes e proliferados pelos meios de comunicação, no qual o indivíduo precisa diferenciar-se, construindo sua identidade e ao mesmo tempo usar o que o sistema estabelece.

Lipovetsky (1989, p.18 e 44) contribui dizendo: “A moda é acompanhada de efeitos ambíguos”. E complementa: “É preciso ser como os outros e não inteiramente como eles, é preciso seguir a corrente e significar um gosto particular”. Com isso observa-se a moda como pública, na qual um indivíduo que goza de itens que estão na moda, estará na moda, mas não necessariamente, perdendo ou omitindo seu estilo, gosto e identidade.

Os efeitos ambíguos quem acompanham a moda podem torná-la capaz de, em alguns momentos, provocar o consumidor coletivo; para esse grupo que não quer criar uma identidade própria é mais fácil absorver o que a moda impõe, não importando se um referido artefato é adequado para ele, importando apenas sentir-se imerso no simbolismo do Sistema de Moda, o que caracteriza a afiliação social.

Garcia e Miranda (2005) apresenta três modelos psicológicos que contribuem na compreensão da individualidade e da afiliação social do SM: o Centrado no Individualismo, o Centrado na Conformidade e o de Motivações. O primeiro configura-se pela busca da individualidade por parte dos indivíduos, o segundo por influenciar consumidores a adotar ou rejeitar produtos de moda e o ultimo pela comparação de indivíduos com outro a fim de encontrar similaridades e diferenças, no intuito de construir sua auto-identidade.

Estes modelos psicológicos apresentados enaltecem a ambigüidade da moda e reforçam o raciocínio de que os consumidores têm necessidades de se sentirem diferentes, mas sem perder sua identidade social dentro do grupo a qual pertencem.

Garcia e Miranda (2005) consideram o processo de busca de identidade em um contexto social, que indica a necessidade do consumo de moda, como não nocivo, uma vez que a moda cumpre o papel de compensação do próprio eu, e é instrumento de prazer, culto da fantasia e da novidade.

Existe também outro tipo de diferenciação dentro da moda; quando o indivíduo busca diferenciar-se do que ele foi ou ainda é. Esse acontecimento é denominado, dentro do Sistema de Moda, multiplicidade. Mesquita (2004) afirma que a possibilidade de multiplicação da existência numa vida só, é extremamente sedutora, o que mostra como a moda é um precioso instrumento dessa construção. A imagem de moda estimula o sujeito a superar os limites identitários, a se metamorfosear.

Se recorrermos a Bauman (2003; 2008) veremos não há mais uma única identidade, e sim identidades no plural. Identidade móvel e flutuante, em trânsito, passageira. Personalidades múltiplas, limiares, boas e más, contraditórias, mas tão familiares. Canevacci (2005) cunhou o conceito de multivíduo para definir o homem contemporâneo, que não é mais ‘indi’ de indivisível, e sim ‘multi’, complexo, fugidio, fugaz. Nesse sentido, podemos compreender a multiplicidade no contexto do SM como sendo as formas de manifestações das diversas identidades de um indivíduo através da moda.

A multiplicidade das informações de moda é criada com o intuito de atingir o maior número de indivíduos em todos os lugares do mundo; a velocidade das informações e imagens de moda são impressionantes, e a tendência é o aumento da interação do consumidor com o Sistema de Moda. A seguir encontra-se um conjunto de fotos do israelense Nadav Kander, onde o mesmo casal se apresenta de várias formas diferentes, exemplificando bem a multiplicidade no âmbito do SM.

**Figura 4** – Exemplo de multiplicidade dentro da moda
**Fonte:** http://www.oescafandro.com/tag/fotografia/ Acessado em 06 de outubro de 2013

Se formos analisar holisticamente a tríade do Sistema de Moda, veremos que a individualidade/distinção social, afiliação social e multiplicidade tratam de maneiras diferentes de mecanismos de diferenciação. Essa conclusão nos aproxima dos estudos de Bourdieu (2006; 2007) que visualiza a moda como um processo de distinção social.

Para Bourdieu (2006; 2007), a moda pode ser interpretada como um código que que permite uma distinção social e ativa forças de diferenciação em termos de gosto, padrões de consumo e capital cultural. Essa mesma diferenciação pode ser percebida na individualidade, afiliação social e multiplicidade do Sistema de Moda.

As reflexões propostas por Bourdieu (2006) ainda nos aproximam das discussões acerca do efêmero apresentadas anteriormente. Para ele, o tempo de uma moda é arbitrariamente delimitado e a degradação do seu valor, tanto comercial quanto simbólico, é consequência da sua difusão entre as classes sociais, deteriorando seu poder de distinção. Ou seja, a partir do momento em que um produto de moda perde sua capacidade de diferenciação social, os sujeitos sociais não o reconhecerão mais como moda, procurando outro produto que supram seus anseios, evidenciando assim um caráter efêmero da moda. O autor complementa dizendo que

> Fazer moda não é somente desclassificar a moda do ano anterior, mas desclassificar os produtos daqueles que faziam moda no ano anterior, portanto, desapossá-los de sua autoridade sobre a moda (BOURDIEU, 2006, p. 137).

Verificando essas considerações acerca do Sistema de Moda, pode-se compreender a moda como concretizadora de desejos e necessidades de uma época, colocando sujeitos num determinado espaço de significação.

# 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Após conhecer as temáticas que envolvem esse estudo, podemos definir a opção metodológica mediante um objetivo geral, que é analisar as possibilidades de apropriação de Mídias Sociais como recursos pedagógicos frente à efemeridade tecnológica

Para isso, iremos recorrer a um percurso metodológico que responda aos objetivos específicos desse estudo, que são: (1) verificar os diferentes tipos de Mídias Sociais e suas possíveis aplicações como recursos pedagógicos; (2) verificar a efemeridade tecnológica no uso das mídias sociais; (3) identificar os diferentes níveis de letramento digital dos sujeitos da pesquisa; e (4) identificar as formas de apropriação das Mídias Sociais, enquanto recursos pedagógicos, da perspectiva dos diferentes níveis de apropriação tecnológica de alunos e professores.

Dessa forma, esta pesquisa apresenta como alternativa metodológica a abordagem qualitativa, por considerar que esta visa à construção da realidade de forma complexa e contextualizada. Tomando como base as reflexões propostas por Minayo (2007), veremos que ela afirma que esta abordagem se preocupa com

> as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crença, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis, (MINAYO, 2007, p. 22).

Assim, uma abordagem qualitativa atenderá a dinamicidade do campo educacional, ao compreender a realidade como passível de transformações. Dinamicidade esta, que pode ser identificada no caráter mutável da educação, onde seus sentidos são sempre resignificados historicamente.

Ainda justificando a opção pela abordagem qualitativa, compreendemos que esta possibilitará maior inserção no estudo sobre as discussões das temáticas em foco. Desta forma, ela atenderá às necessidades dessa investigação, por ter como base o ambiente natural como fonte de dados, dar maior relevo ao processo do que ao resultado, considerar os significados que os sujeitos dão a sua vida e utilizar o processo indutivo na análise de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Contudo, deve ser ressaltado que apesar de a pesquisa apresentar o método qualitativo como alternativa metodológica, o método quantitativo não deve ser desvalido, uma vez que ele foi utilizado na quantificação tanto dos sujeitos da pesquisa, quanto das instituições onde a pesquisa se desenvolveu.

Em sintonia com a abordagem qualitativa, a natureza deste estudo é de ordem descritiva, visto que, segundo Gil (2008), o objetivo desse tipo de estudo é descrever as características de um fenômeno. Gamboa (2007, p. 71) complementa essa informação quando afirma que o estudo descritivo possui “um nível de análise que permite identificar as características de um fenômeno, possibilitando, também, a ordenação e classificação destes”.

## 5.1 Os sujeitos da pesquisa

Tendo em vista a necessidade de atender aos objetivos geral e específicos desse estudo, verificou-se que a seleção dos sujeitos da pesquisa deveria ser feita a partir de dois critérios: acesso as Mídias Sociais e indivíduos envolvidos em processos de ensino e aprendizagem.

Desta forma, recorrermos ao estudo TIC Kids Online Brasil, realizado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) entre setembro de 2013 e janeiro de 2014, que objetivou mapear o comportamento dos jovens em Mídias Sociais em todo o território nacional.

O resultado deste estudo indicou que os jovens com idades compreendidas entre 13 (treze) e 17 (dezessete) anos de idade são os que mais acessam as Mídias Sociais. Contudo, são os com idades compreendidas entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos de idades os mais assíduos, possuindo em média 5 perfis ativos em mídias diferentes. O estudo ainda apresenta que questões socioeconômicas e de gênero não são pontos relevantes para esse resultado, uma vez que ao considerar essas duas variáveis no estudo, as conclusões seriam as mesmas (CGI.br, 2014).

Com a classificação etária apresentada pelo estudo do CGI.br e a fim de atendermos ao segundo critério na seleção dos sujeitos da pesquisa, que seria a participação em processos de ensino e aprendizagem, recorremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, apresenta uma relação entre faixa etária e etapas de ensino, indicando qual a idade recomendada para cada série (BRASIL, 2006). A seguir encontra-se um quadro que sintetiza as normas instauradas por essa lei, ao tempo em que apresentam o perfil escolar de acordo com a faixa etária apresentada pelo estudo a CGI.br.

**Quadro 6 –** Seriação de acordo com a faixa etária

| Nível | Série | Idade (anos) |
|---|---|---|
| **Ensino Fundamental (séries finais)** | 6ª ano | 11 |
| | 7º ano | 12 |
| | 8ª ano | 13 |
| | 9º ano | 14 |
| **Ensino Médio** | 1ª ano | 15 |
| | 2º ano | 16 |
| | 3º ano | 17 |

**Fonte:** Elaboração própria com base na Lei n° 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006)

A promoção de uma análise comparativa dos dados obtidos no estudo do CGI.br e o quadro apresentado nos fornece opções de seleção de sujeitos interessantes, porém superficiais. Ao refletirmos em como se estabelecem as relações de ensino e aprendizagem, não devemos apenas pensar na relação estabelecida entre faixa etária e seriação, devemos ir além desse ponto.

Saviani (1997), Freire (1996), Araújo (2008) e Souza (2011) indicam que para que possamos compreender como se configuram relações de ensino e aprendizagem, é necessário que sejam revisitadas as relações estabelecidas entre os dois principais atores de processos educativos, ou seja, compreender as relações estabelecidas entres professores e alunos.

Estas reflexões sinalizaram que para que possamos analisar as possibilidades de apropriação de Mídias Sociais como recursos pedagógicos frente à efemeridade tecnológica, deveríamos possuir dois grupos de sujeitos, sendo eles: os sujeitos alunos e os sujeitos professores.

Nesse contexto, foram selecionados os seguintes sujeitos: 90 (noventa) estudantes do Ensino Médio, com idades compreendidas entre 15 e 17 anos; 30 (trinta) professores do Ensino Médio. A fim de preservar a identidade de cada sujeito na descrição da pesquisa, eles serão identificados pela palavra ‘sujeito’ seguida da letra ‘A’ para os alunos e da letra ‘P’ para os professores, além da identificação numérica obtida através da ordem de abordagem de cada um deles.

## 5.2 O campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Caruaru, localizada na Região Agreste do estado de Pernambuco. A escolha por esse município se deu pelo fato de ele

possuir o Programa Cidade Conectada, que visa a distribuição de sinal de internet sem fio de forma gratuita a toda a população municipal.

O Programa Cidade Conectada foi desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Caruaru com recursos próprios, e foi implantando no dia 19 de abril de 2010. A principal motivação na elaboração deste programa foi a possibilidade de interligá-lo a toda a Rede de Ensino Público do Município, através de antenas instaladas em locais estratégicos, de ondem partem emissões de rádio que abrangem todas as escolas e creches públicas localizadas no perímetro urbano do município.[4]

**Figura 5** – Imagem ilustrativa Programa Cidade Conectada
**Fonte:** http://www.caruaru.pe.gov.br. Acessado em 19 de março de 2014

Ainda justificando essa escolha, viu-se que para que qualquer usuário possa acessar uma Mídia Social, ele deverá estar conectado com a internet. No âmbito do Programa Cidade Conectada, as escolas da Rede Pública de Ensino localizadas nesse município, possibilitarão a utilização das MS em contextos educacionais, demonstrando que os resultados obtidos nessa realidade apresentarão uma grande representatividade.

A partir desse ponto, procurou-se estabelecer quais as escolas que participariam da pesquisa. Para tanto, verificou-se que o Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretaria Estadual de Educação, oferece três modalidades de Ensino Médio no município, sendo eles: Regular, Semi-integral e Integral. Assim, optou-se por selecionar uma Instituição de cada modalidade de

[4] FONTE: Instauração do Programa Cidade Conectada. Disponível em: www.caruaru.pe.gov.br. Acesso em 19/03/2014.

ensino, a fim de verificar se o contexto educacional no qual os sujeitos estão inseridos apresentariam resultados diferentes.

Para preservar a identidade das Instituições de Ensino na descrição da pesquisa, elas serão identificadas pela abreviatura IE, seguida do número ‘1’ para a Instituição de Ensino Regular, ‘2’ Ensino Semi-integral e ‘3’ Ensino Integral. O quadro a seguir apresenta de forma sintética a relação estabelecida entre o campo e os sujeitos da pesquisa, demonstrando como se deu a abordagem.

**Quadro 7 –** Relação entre campo e sujeitos da pesquisa.

| Instituição de Ensino (IE) | Nº de Sujeitos Alunos | Nº de Sujeitos Professores |
|---|---|---|
| IE1<br>(Escola Regular) | 30 | 10 |
| IE2<br>(Escola Semi-integral) | 30 | 10 |
| IE3<br>(Escola Integral) | 30 | 10 |

**Fonte:** Elaboração própria.

## 5.3 O trabalho em campo: técnicas, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de informações

Uma vez delineadas as escolhas metodológicas, iniciamos a pesquisa de campo e a elaboração dos instrumentos necessários para a vivência no contexto e coleta e análise das informações. Importante destacar que que este estudo teve sua parte empírica realizada em um período de três meses (em semanas alternadas entre os meses de agosto e outubro do ano de 2014).

Contudo, antes de apresentarmos os instrumentos utilizados, é interessante que se conheçam as etapas empregadas na coleta e análise de dados, conforme demonstra o quadro a seguir.

**Quadro 8 –** Etapas da pesquisa

| ETAPA | DESCRIÇÃO |
|---|---|
| Etapa 1 | Realização de entrevistas semiestruturadas |
| Etapa 2 | Análise dos dados obtidos na Etapa 1 através da Análise do Discurso |
| Etapa 3 | Observação Física e Online |
| Etapa 4 | Análise qualitativa dos dados |

**Fonte:** Elaboração própria.

O primeiro recurso utilizado na pesquisa foi a entrevista semiestruturada. A escolha por essa técnica se deu pelo fato de a temática investigada exigir um elevado grau de flexibilidade na exploração de questões, destacando assim que não

há a necessidade de uma ordem rígida a ser seguida, possibilitando a adaptação da entrevista ao entrevistado. Com isso, conseguiremos introduzir novas questões e selecionar temáticas para o aprofundamento (GASKELL, 2008).

A etapa seguinte foi a análise dos dados obtidos através da Análise do Discurso (AD). Esse instrumento de análise é uma prática da linguística que se caracteriza por analisar as estruturas textuais e, a partir daí, compreender as construções ideológicas presentes no mesmo. Nesse sentido, o discurso em si deve ser visto como uma construção linguística atrelada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido. Assim, mais que uma análise textual, a AD é uma análise contextual da estrutura discursiva em questão (ORLANDI, 2010).

Dessa forma, a fim de analisar se o discurso emitido pelos sujeitos discursivos do estudo, alunos e professores, era coerente com a prática em contextos educacionais, deu-se início a terceira etapa da pesquisa, a observação física e online. Gil (2008) valida essa técnica de coleta de dados afirmando que ela permite a autenticidade relativa dos acontecimentos ao tempo em que possibilita apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem.

Já a quarta e última etapa consiste na análise qualitativa dos dados. A aplicação dessa técnica consistirá na análise sistemática dos dados obtidos na observação física e online e a posterior comparação com os dados obtidos através da Análise do Discurso, a fim de verificar se os resultados encontrados nessas etapas são equivalentes. A utilização dessa técnica se justifica pelo fato de ela permitir a produção de evidências sobre um determinado tema, além da investigação de oportunidades de pesquisas nos desvios dos resultados encontrados (GIL, 2008).

### 5.3.1 Entrevista Semiestruturada

A entrevista, segundo Gil (2008) e Marconi e Lakatos (1996), caracteriza-se como uma técnica em que o pesquisador encontra-se frente ao entrevistado e lhe formula perguntas a respeito de um determinado tema, estabelecendo uma conversação com o objetivo de angariar dados que interessem à sua investigação.

Ela se apresenta de forma bastante pertinente para obter informações sobre o que “as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca das duas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (GIL, 2008, p. 113).

Quanto ao tipo de entrevista que foi realizada nesse estudo, foi selecionada a entrevista semiestruturada. Para Gaskell (2008, p. 65) a aplicação de desse tipo de entrevista enquanto instrumento de coleta de dados permite ao pesquisador obter “dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das narrativas dos atores em termos mais conceptuais abstratos” e “testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica”.

Já Triviños (1987, p. 146), pondera que a entrevista semiestruturada parte de “questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses [...] e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida em que se recebem as respostas do informante”. Ao mesmo tempo, este tipo de entrevista “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A partir desse ponto, deu-se início a elaboração do roteiro da entrevista (ver apêndice A e B). As principais preocupações nessa ação foram a adequação ao vocabulário dos sujeitos alunos e a elaboração de perguntas que levassem o entrevistado a justificar a sua resposta, evitando respostas tipo ‘sim’ ou ‘não’.

A aplicação dessa técnica pôde contribuir com sua ênfase na subjetividade dos entrevistados por meio da fala. Sua aplicação, visou, em suma, um maior detalhamento sobre as concepções e perspectivas dos sujeitos sobre a apropriação de Mídias Sociais em contextos escolares e a possível adoção desses artefatos enquanto recursos pedagógicos.

A realização das entrevistas foi feita com o auxílio de um gravador de áudio para posterior transcrição. Com os sujeitos alunos, a aplicação da técnica ocorreu nas bibliotecas das Instituições de Ensino estudas, enquanto, as com os sujeitos professores, foram realizadas nas salas dos professores das mesmas instituições.

Vale salientar que aos sujeitos alunos da pesquisa foi solicitada uma autorização por escrito dos pais e/ou responsáveis para participação dos mesmos enquanto efetivos colaboradores de uma investigação científica. Essa solicitação se deu pelo fato de todos esses sujeitos serem menores de idade.

### 5.3.2 Análises do Discurso

A Análise do Discurso consiste em analisar a estrutura de um texto e, a partir disto, compreender as construções ideológicas presentes no mesmo. Nesta perspectiva, o texto passa a se constituir como unidade central da AD, uma vez que é nele que a discursividade se materializa, constituindo assim, o discurso (ORLANDI, 2010).

É através da materialização da língua e de sua discursividade que o texto produz sentido, permitindo assim que possamos compreender as cargas ideológicas que determinam as formações discursivas. Para Orlandi (2010, p. 16) “pensar o texto em seu funcionamento, é pensa-lo em relação às suas condições de produção, é liga-lo a sua exterioridade”. Essas reflexões sinalizam que o discurso não pode ser analisado sem que sejam consideradas as condições de produção do mesmo, já que a produção de sentindo depende de aspectos extralinguísticos em “que a própria textualidade traz nela mesma sua historicidade, isto é, o modo como os sentidos se constituem, considerando a exterioridade inscrita nela e não fora dela” (ORLANDI, 2010, p. 16).

A constituição do texto como base da AD, sinaliza a apreensão da linguagem como interposição necessária entre o homem e a realidade a qual está inserido, uma vez que esta interposição é feita através do discurso, isto é, pelas práticas discursivas que o sujeito se insere, sendo capaz de transformar e transformar-se.

As diversas concepções acerca da linguagem permitem com que existam diversos segmentos na Análise do Discurso, e estes podem conduzir a processos investigativos distintos entre si. Por essa razão, aos nos vincularmos à linha francesa, inscrevemos esta pesquisa a algumas singularidades dentre as quais estão a consideração pelo contexto histórico-social e a utilização do conceito de formação discursiva.

Sob a ótica da Análise do Discurso de perspectiva francesa, a linguagem não deve ser concebida como um mero instrumento de comunicação ou como uma das diversas formas de expressão do pensamento. Adotar um desses posicionamentos, seria atribuir a AD uma superficialidade que não lhe é característica. Desta forma, a linguagem deve ser compreendida como ação, transformação, interação, como um trabalho simbólico em “que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimento, relações de poder, constituição de identidade etc.” (ORLANDI, 2010, p. 17).

Nessa direção, a linguagem não foi percebida numa função fechada, mas como resultado de uma historicidade, não apresentando caráter neutro. Assim, ela não é desprovida de determinantes, sendo parcialmente autônoma, como apresentado por Orlandi (2010) e Foucault (2011).

Por não a concebermos como elemento fechado, consideramos que seu estatuto é o da incompletude. Isso implicou no desenvolvimento deste estudo embasado na percepção de que os sentidos atribuídos pelos sujeitos a respeito da apropriação de Mídias Sociais como recursos pedagógicos não se encerraram em apenas um sentido claro e distinto, mas estavam carregados de uma diversidade de sentidos possíveis.

Esta abordagem demonstra que o sujeito no contexto da AD é atravessado tanto pela ideologia, quanto pelo inconsciente. Essa realidade permite a produção de um sujeito que não se constitui na fonte e origem de processos discursivos que são enunciados, uma vez que estes são determinados pela formação discursiva na qual o sujeito falante está inserido. Contudo, esse sujeito tem a ilusão de ser a fonte, origem do seu discurso (ORLANDI, 1996).

Essas questões sinalizam o fato de que, na constituição do sujeito discursivo, intervêm dois aspectos: 1) o sujeito social, interpelado pela ideologia, mas se acredita livre e individual; 2) o sujeito é dotado de inconsciente, contudo acredita estar o tempo todo consciente. Afetado por esses dois aspectos e assim constituído, o sujeito produz/reproduz o seu discurso.

Diante do exposto, compreendemos que o sujeito discursivo diz alguma coisa em relação ao que já foi dito algum dia, se caracterizando como não criador do discurso. Por não ser o ‘dono’ do discurso proferido e ocupar apenas a posição discursiva, o sujeito pode se movimentar entre os sentidos, entre o já dito e o a se dizer (ORLANDI, 2010).

Por essa razão, buscamos a produção de sentidos sobre a apropriação de Mídias Sociais como recursos pedagógicos no contexto da efemeridade para analisar o já dito com perspectivas de fazer avançar o conhecimento, pois só conhecendo os discursos já produzidos e sua relação com o nosso discurso é que pudemos construir novos sentidos sem negar o percurso já feito. Reconhecemos, portanto, que ocupamos uma posição discursiva que nos permite construir sentidos que em outra posição não seria possível. Aqui assumimos a posição discursiva de

pesquisadores e de professores da educação básica, trazendo sentidos que seriam diferentes se estivéssemos apenas falando como pesquisadores.

Contudo, alguns elementos são necessários demonstrar para esclarecer a concepção de discurso utilizada neste estudo. Esses elementos também ajudaram a compreender o movimento do discurso, as relações entre o dito e o não dito, e como isso se materializou como dispositivo de análise. Os elementos são: formação discursiva, enunciado, interdiscurso e interpretação.

Nesse sentido, entende-se por formação discursiva as determinações do que pode e deve ser dito num tempo histórico. Ao estabelecer relações com o processo de produção de sentidos e com a ideologia, ela propõe que “os sentidos são determinados ideologicamente” (ORLANDI, 2010, p. 43). Assim, as palavras não têm um sentido nelas mesmas, seus sentidos são derivados das formações discursivas em que elas se inscrevem. As formações discursivas, então, representam no discurso as formações ideológicas e o sentido será determinado ideologicamente. Assim, o que o sujeito diz é a partir da formação discursiva que se inscreve, não sendo possível dizê-lo em outra formação sem que seu sentido não mude.

Por enunciado do discurso, entende-se que é a unidade mínima de análise, é a fala sobre um determinado objeto dita por um sujeito, uma sequência de palavras que pode ser outra dependendo da formação ideológica em que se inscreve (ORLANDI, 2010; PÊCHEUX, 2012). Dessa forma, percebe-se que a formação de um enunciado não está diretamente ligada ao conjunto de palavras utilizadas, mas a ideologia apresentada.

Interdiscurso é compreendido como a articulação entre o já dito e o que se está se dizendo agora. Ou seja, é a constituição de um discurso em relação a outro já existente (ORLANDI, 2010; ROCHA NETO, 2011). Esses elementos foram interpretados colocando o dito e o não dito, se constituindo como um dispositivo de interpretação que liga a língua e a história pelo equívoco.

Diante do exposto, verificou-se que para a utilização da AD enquanto método de análise, é necessário que não se acredite que aquilo que é dito só pode ser dito daquela maneira. Isso demonstra que o objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista que deve converter o *corpus bruto* em objeto teórico.

Assim, o funcionamento discursivo segundo Orlandi (2012, p. 77) é questão basilar, “levando o analista a compreendê-lo pela observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos, lançando mão da paráfrase e

da metáfora como elementos que permitem um certo grau de operacionalização dos conceitos".

Nesse contexto, a utilização da AD como método de análise neste estudo, deu-se conforme descrito no esquema apresentado na Figura a seguir.

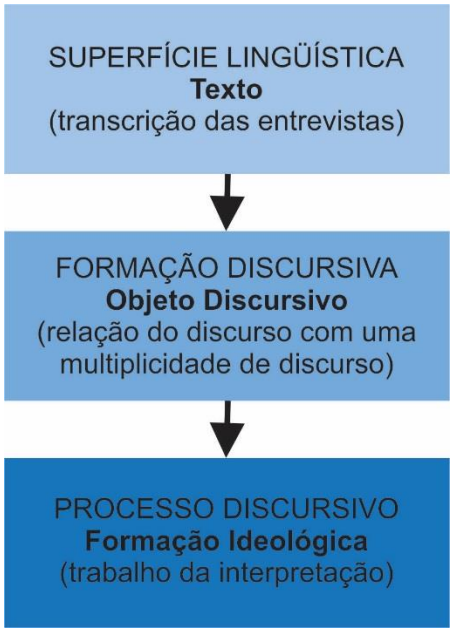



**Figura 6** – Análise do Discurso enquanto método
**Fonte:** Elaboração própria.

Contudo, a partir das discussões acerca das temáticas que norteiam a Análise do Discurso, sentiu-se a necessidade de explicitar as diferenças existentes entre as distintas linhas de abordagem. Com isso, foi elaborado um quadro a fim de explicitar as diferenças existentes entre a abordagem francesa, utilizada neste estudo, e a americana e russa, conforme apresentado a seguir.

**Quadro 9 –** Comparativo entre as abordagens em Análise do Discurso

| ANÁLISE DO DISCURSO | | |
|---|---|---|
| **LINHA FRANCESA** | **LINHA AMERICANA** | **LINHA RUSSA** |
| Estruturalista | Pragmatista | Interacionista (dialogismos e atos de fala) |
| Michel Pêcheux (1938 — 1983) foi um filósofo francês expoente maior do círculo de intelectuais que fundou a linha conhecida como Análise de Discurso (de escola francesa) na segunda metade do século passado. | Robert Dooley e Stephen Levinshn (linguístas americanos de abordagem multi-linguísta) | Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 - 1975) - foi um filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes. Bakhtin foi um verdadeiro pesquisador da linguagem humana. |

| | | |
|---|---|---|
| A linguagem está relacionada a exterioridade; ela é a materialidade da ideologia. Não se considera como transparente. | A linguagem e entendida a partir de sua utilização e seu contexto comunicativo. Enfatiza-se a coerência, a coesão, o processo interpessoal de produção e a compreensão. | A linguagem é utilizada pelo sujeito para fazer relações com a realidade, ou seja, o dialogismo é parte constitutiva da linguagem. |
| O sujeito é constituído historicamente e ideologicamente (não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia). Ele é afetado inconscientemente. | O sujeito é intencional. Há uma intencionalidade discursiva. Sujeito ativo. | É considerada a reflexão do sujeito, o mundo interior que é constituído sempre a partir das relações dialógicas. |
| Considera-se os não-ditos e os esquecimentos (paráfrase e polissemia) | Há uma representação mental para o conteúdo do texto em si e um esforço para entender o que o falante está querendo dizer. | Os conceitos de enunciação e enunciado são tomados, assim como os atos de fala. |
| A exaustividade da análise é relativa, considera os objetivos da análise (materialidade linguística: o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias) | Ênfase na sintaxe linguística, nos aspectos conversacionais e na organização textual | A relação entre discursos traz a reflexão sobre as várias vozes que se manifestam num enunciado. Assim, o dialogismo é concebido como um espaço de interação entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro. |

**Fonte:** Elaboração própria baseada em Orlandi (2010;2012), Rocha Neto (2011) e Pêcheux (2012).

### 5.3.3 A observação física e online

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os “sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (GIL, 2008, p. 100). Marconi e Lakatos (1996) complementam essa definição quando dizem que a ação de observar não consiste apenas em ver e ouvir algo, mas em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

A utilização da observação enquanto procedimento cientifico, ocorre à medida que ela “serve a um objeto formulado de pesquisa, é sistematicamente planejada e é submetida a verificação e controles de validades e precisão” (GIL, 2008, p.100). Nesse sentido, essa técnica deve ser sistematicamente planejada, registrada e ligada ao contexto do levantamento que está sendo realizado. Sem estes cuidados, os resultados obtidos durante sua aplicação pouco agregariam ao conhecimento do observador.

Justificando a escolha pela utilização dessa técnica, recorremos a Alvarez (2011) que pondera que a aplicação dessa técnica está longe de ser irrelevante, ao

tempo em que é utilizada como critério para verificar a veracidade das informações obtidas através de outra técnica, como as entrevistas (utilizadas na primeira fase desse estudo). Dessa forma, ela tem sido um importante instrumento de trabalho para a verificação da conformidade prática às descrições feitas sobre um determinado objeto de estudo.

Gil (2008), concorda com esse posicionamento e o complementa dizendo que ao observar um fato ou fenômeno, conseguimos percebê-lo sem qualquer intermediação. “Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida” (GIL, 2008, p. 101).

No entanto, a utilização dessa técnica não deve ser visualizada com superficialidade. Um grande inconveniente na sua aplicação reside na presença do pesquisador e na possibilidade de este provocar alterações no comportamento dos observados, o que pode resultar na falta de espontaneidade e produção resultados pouco confiáveis.

Nesse sentido, Gil (2008) afirma que

> As reações das pessoas à observação por parte de terceiros, devem ser levadas em conta no processo de investigação. Por essa razão é que a observação enquanto técnica de pesquisa pode adotar modalidades diversas, sobretudo em função dos meios utilizados e do grau de participação do pesquisador (GIL, 2008, p. 101).

Diante desse cenário, e segundo os meios utilizados e a participação do observador, optou-se por utilizar nesse estudo a observação assistemática e não participante. Segundo Alvarez (2011), Gil (2008) e Marconi e Lakatos (1996), a observação assistemática (também denominada simples, livre e ocasional) diz respeito ao meio em que a pesquisa é desenvolvida e consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas.

Nela, “o pesquisador permanece alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem” (GIL, 2008,p. 101). Desta forma, há a necessidade de que o pesquisador assuma uma posição de espectador durante o ato de observar.

A fim de caracterizar a observação assistemática, Alvarez (2011) desenvolveu um quadro comparativo, que apresenta as principais diferenças entre essa técnica e a observação sistemática, pautadas nas definições, indicações e restrições, conforme apresentado a seguir.

**Quadro 10 –** Analogia entre as observações assistemática e sistemática

| TÉCNICA | DEFINIÇÃO BÁSICA | INDICAÇÃO | RESTRIÇÕES |
|---|---|---|---|
| **Observação Assistemática** | Observador participante ou não participante ativo, conhecido ou não, é colocado dentro de um determinado ambiente para coletar dados | Coleta de dados qualitativos | Difícil registro, consome muito tempo, difícil tabulação, não tem padrões de comparação, envolvimento emocional, perda da objetividade, não pode estar presente em todas as situações |
| **Observação Sistemática** | Coleta de dados *in loco*, por pessoa não envolvida no trabalho | Coleta de dados quantitativos | Difícil estabelecer ocorrência dos fatos, limitado pelo tempo de duração dos fatos, não permite registro de observação de alguns atos |

**Fonte:** Alvarez (2011, p. 570)

Já a observação não participante, segundo Alvarez (2011), Gil (2008) e Marconi e Lakatos (1996) diz respeito a participação do observador, e se caracteriza por ser aquela em que o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela, ou seja, permanecendo fora dela. Dessa forma, assim como na observação assistemática, na observação não participante, o pesquisador assume uma postura de mero espectador dos fatos e fenômenos, presenciando os acontecimentos, mas não participando deles, não se deixando envolver pelas situações.

Contudo, o contexto no qual este estudo está inserido, indica que apenas a realização da observação física, no âmbito da sala de aula, não é capaz de fornecer dados suficientes para que se tenha um parecer conclusivo sobre a apropriação de Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos.

Se partirmos do ponto em que é necessário que os professores estabeleçam pontes entre o conhecimento formal e a aprendizagem informal que ocorre fora da sala de aula, como abordado no Capítulo 2 deste estudo, aliado ao fato de que a utilização de Mídias Sociais tem sua maior incidência fora do espaço escolar, veremos que é necessário que a observação também seja realizada na modalidade online.

Mendes (2009) defende que a observação online segue os mesmos moldes da observação física, tendo sua principal diferença no espaço em que se realiza, sendo esse digital.

Utilizar ferramentas metodológicas tradicionais em espaços digitais é apresentada por Fragoso, Recuero e Amaral (2012) como uma tendência para a contemporaneidade. Nesse sentido, a observação online realizada nesse estudo também se configura como assistemática e não participante. Ao refletir sobre esta temática, as autoras argumentam que

> As pesquisas realizadas no espaço digital não apresentam rupturas com as técnicas utilizadas anteriormente. Sua complexidade reside nas diferentes apropriações e formatos e nas diferenças históricas com outros tipos de meios de informação e comunicação já estudados. (FRAGOSO, RECUERO E AMARAL, 2012, p. 33).

Diante do exposto, verificou-se que a realização da observação, tanto a física quanto a online, só seria possível após a realização das entrevistas semiestruturadas. Isso se deu pelo fato de que a escolha da observação como técnica de coleta foi feita a partir da necessidade de verificar se os discursos proferidos pelos dois grupos de sujeitos da pesquisa eram coerentes com as suas ações. Desta forma, a realização da entrevista é que disponibilizará critérios para a posterior observação dos fatos.

Assim, a realização da observação física foi feita em todos os espaços físicos das Instituições de Ensino participantes da pesquisa, a fim de verificar as diversas possibilidades de apropriação de Mídias Sociais e contextos educacionais, não limitando os resultados ao espaço da sala de aula.

### 5.3.4 Análise qualitativa

A realização de uma análise qualitativa foge da superficialidade, uma vez que, segundo Gil (2008, p. 175), na aplicação desta técnica “não há fórmulas ou receitas pré-definidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador”.

Marconi e Lakatos (1996) ao discutirem esta técnica de análise, afirmam que ela visa apreender o caráter multidirecional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.

Essas caracterizações acerca da análise qualitativa, nos permite concebê-la como um processo indutivo, que tem como foco a fidelidade ao universo e vida do

cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa.

No entanto, na sua aplicação, como definem Ludke e André (1996), há uma dificuldade imediata: a não existência de procedimentos apropriados devidamente descritos na literatura. Essa realidade pode fazer com o que o pesquisador apresente dificuldade em delimitar critérios e passos metodológicos.

Em face disso, recorremos a Gil (2008, p. 175) que apresenta três etapas que geralmente são seguidas em análises qualitativas de dados, sendo elas “redução, exibição e conclusão/verificação”. Por redução, entende-se o processo de seleção e posterior simplificação dos dados obtidos na realização da pesquisa de campo. Esta etapa envolve a “seleção, a focalização, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados originais em sumários de acordo com os temas e padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa” (GIL, 2008, p. 175).

Já a apresentação, “consiste na organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento” (GIL, 2010, p. 176). A realização da apresentação fornecerá subsídios para a terceira e última etapa a ser seguida, a conclusão/verificação.

A realização da conclusão/verificação é pautada em uma revisão para considerar o significado dos dados, suas regularidades, padrões e explicações, possibilitando a validade dos mesmos. Cabe ressaltar que o conceito de validação adotado nessa etapa, “é diferente do adotado no contexto de pesquisas quantitativas [...]. Aqui validade significa que as conclusões obtidas dos dados são dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas” (GIL, 2008, p. 176).

Se trouxermos essas três etapas para o universo deste estudo, veremos que a redução dirá respeito a seleção, simplificação e organização dos dados obtidos em dois grupos de dados, sendo o primeiro composto pelos dados obtidos na aplicação das entrevistas semiestruturadas e posterior aplicação da Análise do Discurso, e o segundo composto pelos dados obtidos na realização da observação física e online.

A apresentação dos dados consistirá na elaboração de categorias/critérios que atendam aos objetivos geral e específicos deste estudo, e a posterior verificação delas nos dados obtidos de acordo com os grupos apresentados anteriormente. Feito isso, será realizada uma análise comparativa entre esses grupos a fim de verificar a (re)incidência dos resultados.

Para finalizar a análise, será feita uma revisão acerca dos resultados obtidos nas análises comparativas realizadas na apresentação, no intuito de testar e validar os significados derivados dos dados.

# 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após terem sido realizadas as quatro etapas descritas no percurso metodológico deste estudo, alguns dados foram obtidos, gerando assim a necessidade de processamento e comparação dos mesmos a fim de possibilitar a construção dos resultados.

Dada a natureza das etapas do percurso metodológico adotado, optou-se por apresentar e discutir os resultados obtidos nas etapas 1 e 2 (realização das entrevistas e análise das transcrições dessas entrevistas utilizando a Análise do Discurso) conjuntamente, uma vez que as duas ferramentas utilizadas nessas etapas são complementares. Já as etapas 3 (observação) e 4 (análise qualitativa) foram discutidas e analisadas individualmente.

## 6.1 Resultados das etapas 1 e 2

Ao estruturarmos os roteiros para a realização das entrevistas, dividiu-se os questionamentos em três áreas temáticas, sendo elas: verificação da presença da efemeridade na apropriação de Mídias Sociais, verificação dos níveis de letramento digital e apropriação tecnológica dos sujeitos e apropriação de Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos.

Essa divisão foi realizada por dois motivos: 1) Uma vez que as temáticas abordadas neste estudo apresentam uma abrangência muito ampla, era necessário restringi-las, a fim de se atender aos objetivos geral e específicos; 2) A divisão dos questionamentos em áreas temáticas contribuiria para a realização da Análise do Discurso, uma vez que a construção de sentidos em uma formação discursiva não se dá apenas na composição de enunciados, mas também na carga ideológica que ele traz.

### 6.1.1 A construção de sentidos nas formações discursivas dos sujeitos alunos

Para que pudéssemos identificar a presença e ação da efemeridade na apropriação de Mídias Sociais, recorremos as características que as definem. Desta forma, buscou-se identificar nos enunciados construídos pelos sujeitos alunos, interdiscursos que trouxessem em sua carga ideológica a presença da individualidade/distinção social, afiliação social e multiplicidade.

Nesse sentido, verificou-se que em todos as formações discursivas desenvolvidas pelos sujeitos alunos, foi possível identificar ao menos duas dessas características. A fim de explicitar e exemplificar a construção desse resultado, estão sendo apresentadas a seguir trechos das formações discursivas estruturadas por três diferentes sujeitos alunos, sendo cada um deles de uma Instituição de Ensino diferente, e a posterior demonstração análise realizada através da Análise do Discurso em cada uma delas.

> Tio, eu gostava do Facebook. Mas eu não uso mais. Prefiro o Zapzap. Meus brothers não usa mais, dizem que virou Orkut, e eu não vou ficar orkutando mais né? Sem falar que minha mãe aprendeu a mexer por lá, e fica o tempo todo curtindo e comentando minhas coisas. Eu quero privacidade (Sujeito A8, IE1).

> Eu gostava do facebook porque todo mundo se falava por lá e curtiam as coisas que eu postava. Mas agora o povo usa o Whatsapp pra conversa e o SnapChat pra curtir, aí eu mudei né. Não vou ficar pra traz. (Sujeito A35, IE2).

> Não tenho perfil no Orkut porque eu acho brega, até achei legal saber que esse negócio vai morrer. Gosto do Facebook, lá as coisas não são tão bregas como é no Orkut. No Facebook eu tenho dois perfis. Um meu mesmo e outro fake. Uso o fake pra stalkear a vida das inimigas. É sempre bom saber como uma cobra rasteja né? (Sujeito A61, IE3)

As formações discursivas apresentadas por esses três sujeitos, demonstram que nos enunciados construídos, apesar de estes se apresentarem de formas distintas, está presente uma carga ideológica que nos remete a presença e ação da efemeridade. Quando os sujeitos A8 e A31 afirmam que deixaram de ser usuários ativos na mídia Facebook pelo fato de seus colegas também deixarem de utilizá-la, percebemos aí a presença da afiliação social. Os enunciados, apesar de apresentarem sequencias de palavras diferentes, apresentam a mesma ideologia, demonstrando assim que o abandono da Mídia em questão ocorreu pela necessidade de interação desse sujeito com o grupo social no qual se insere.

Como abordado no capítulo 3 deste estudo, a partir do momento em que um indivíduo busca por afiliação social, este também está procurando diferenciar-se dos sujeitos que não compõem o seu grupo social, apresentando assim outra característica que condiciona a efemeridade, a distinção social.

A presença da distinção social nas cargas ideológicas contidas nos enunciados construídos por esses sujeitos, ainda pode ser percebida no momento em que o Sujeito A8 afirma querer privacidade, demonstrando assim a necessidade de diferenciar-se do grupo social no qual sua mãe se insere; quando o Sujeito A31 afirma não querer ficar para trás, também percebemos a necessidade de se diferenciar dos sujeitos que ainda utilizam a mídia Facebook e no momento em que o Sujeito A61 afirma não possuir perfil no Orkut por considera-lo brega, identificamos a necessidade de diferenciar-se dos indivíduos que ainda utilizam essa mídia.

A necessidade de privacidade apresentada pelo Sujeito A8 além de afiliação social, também demonstra a presença da multiplicidade. Se partirmos da premissa que a multiplicidade consiste na capacidade de expressões das diversas identidades do indivíduo, veremos que a presença da mãe na mídia Facebook inibe este sujeito de expressar algumas das suas identidades, despertando assim a necessidade de apropriação de outras mídias que propiciem a expressão de tais identidades.

Ainda sobre multiplicidade, vemos que o Sujeito A61 quando afirma possuir dois perfis em uma mesma mídia, cada um sendo utilizado para finalidades diferentes, ele está criando possibilidades para as mais diversas expressões de suas identidades.

Essas mesmas construções ideológicas foram percebidas em todas as formações discursivas dos sujeitos alunos deste estudo. Esse cenário permitiu que percebêssemos que de fato a efemeridade não apenas está presente na apropriação de Mídias Sociais, como termina definido algumas das diversas formas de comportamento e percepções dentro delas.

Quando investigados os níveis de letramento digital e apropriação tecnológica dos sujeitos alunos, identificou-se que eles afirmam possuir uma grande desenvoltura na utilização das Mídias Sociais, assim como um amplo conhecimento das ferramentas digitais disponibilizadas por essas mídias. Os alunos também apresentaram formações discursivas que demonstravam que quando as ferramentas apresentadas não lhe eram familiares, eles as exploravam a fim de conhece-las, demonstrando assim, independência e autonomia. Todas essas considerações permitiram indicar que no que tange à utilização de Mídias Sociais, os sujeitos alunos se encontram no nível máximo de letramento digital (Nível 3).

Já no que diz respeito à apropriação tecnológica, os sujeitos alunos encontram-se situados no Nível 4 (denominado Apropriação) ou no Nível 5

(denominado Inovação). Se tomarmos como base as caracterizações de cada nível, veremos que o Nível 4 se configura pela plena utilização de um artefato tecnológico, enquanto o Nível 5 às novas descobertas de utilização de artefatos em contextos diversos.

A grande desenvoltura desses sujeitos na utilização das Mídias Sociais, como apresentado anteriormente, também permitiu com que pudéssemos situar esses sujeitos no Nível 4 de apropriação Tecnológica. Isso aconteceu pelo fato de que as formações discursivas apresentaram cargas ideológicas que permitiu-nos perceber que esses sujeitos não apresentam nenhuma dificuldade na utilização das ferramentas disponibilizadas por essas mídias.

Já o posicionamento dos sujeitos no Nível 5 ocorreu pela percepção da ação da apropriação criativa das Mídias Sociais. Apesar de indicarem que conheciam a finalidade de uma determinada mídia, os sujeitos apresentaram cargas ideológicas que demonstraram a utilização destas mídias em contextos diferentes para o qual foram desenvolvidas. A fim de exemplificar essa situação, podemos citar a apropriação de mídias da categoria Redes Sociais que são utilizadas para a promoção da Conversação, e mídias da categoria Conversação que são utilizadas para promoção do Compartilhamento.

Os trechos apresentados a seguir, ao tempo que exemplificam a carga ideológica descrita acerca do letramento digital e apropriação tecnológica, demonstram como se construiu esses resultados.

> Eu não tenho dificuldade nenhuma de utilizar qualquer que seja a mídia social. Na escola eu não sou nerd, mas na internet eu sou. Manjo de tudo. Faço coisas que as vezes nem eu sei que sabia [...] Eu me ligo nas ferramentas pelos ícones dela, mesmo que o nome mude de um lugar pro outro o desenho é sempre o mesmo, aí eu desenrolo fácil fácil. Quando tem algum ícone que eu não sei o que é, eu vou lá e mexo sabe? Mesmo quando a gente erra, tem como desfazer as coisas. É só desligar e ligar de novo que tudo volta ao normal [...] inovadora? Bem, eu uso o Facebook para vender coisas. Sei que existem alguns sites que você pode criar um catálogo online, mas eu prefiro o Facebook, é mais rápido. (Sujeito A17, IE1).

> É tudo muito fácil, só tem dificuldade que tem preguiça. Até minha avó tio, tem Facebook e zapzap Tudo bem que ela não sabe mexer direito no zap, mas no Facebook ela sabe. Vive curtindo as coisas da igreja e compartilhando coisas de Santo. Isso tudo pra você ver como é fácil [...] as ferramentas são sempre a mesma, um clipes pra anexar, uma

> seta pra enviar, três bolinhas e dois traços pra compartilhar, uma seta ao contrário pra voltar, e quando as coisas são diferentes, você aprende rápido, é só voltar que desfaz o que você fez ou apagar tudo, que desfaz também [...] eu inovo sim. Você acredita que eu não faço mais pesquisa no google? Tudo agora eu pesquiso no youtube, é muito mais fácil, porque lá não tem só a explicação, tem mostrando como se faz. (Sujeito A43, IE2).

> Dificuldade nenhuma. Eu sou tão boa com as mídias que até ensino algumas amigas sobre coisas que elas não conhecem. Entendo de tudo, até de configuração [...] as ferramentas são fáceis, é só você entender a lógica. Apesar de ficarem em locais diferentes e terem formas diferentes, são sempre as mesmas funções, então isso ajuda bastante[...] eu acho que inovo em tudo, não gosto de ser igual a todo mundo, então sempre dou um jeito de fazer as coisas diferentes mesmo. Tipo, as pessoas usam sites de jornais ou blogs pra saberem as notícias, eu mesmo prefiro o youtube. Lá tem os canais desses jornais, e eu vejo as notícias resumidas e muito mais rápido, aí você consegue absorver mais coisa e ficar mais preparada pro ENEM né? (Sujeito A76, IE3)

No momento em que os sujeitos A17 e A76 afirmam não possuírem nenhuma dificuldade na utilização de Mídias Sociais, vemos que eles estão afirmando possuir uma grande familiaridade com essas mídias, indicando uma grande desenvoltura na utilização das mesmas. Essa afirmativa ganha reforço no enunciando do sujeito A17, quando este afirma realizar ações de forma automática, sem ter que pensar nos passos a serem dados, e também no discurso do sujeito A76, que por possuir um alto grau de intimidade com as Mídias Sociais, se apresenta como uma pessoa capaz de capacitar outras na utilização desses meios.

A sequência de palavras utilizadas na construção do enunciado do sujeito A43, apesar de se apresentar de forma diferente dos outros dois sujeitos, traz as mesmas cargas ideológicas. Quando esse sujeito considera a utilização das Mídias Sociais como uma tarefa de fácil realização, ele está indicando que possui destreza em sua manipulação. Ele ainda reforça essa afirmativa quando diz compreender não apenas da utilização dessas mídias, como também de suas configurações.

Em relação as ferramentas disponibilizadas pelas Mídias Sociais, percebeu-se que todos os sujeitos possuem facilidade tanto de identifica-las, como de perceber como se dá sua utilização e para qual finalidade. Eles atribuíram essa afirmativa ao fato de a representação iconográfica sempre apresentarem os mesmos padrões, demonstrando um certo nível de letramento imagético. Contudo, quando

esses ícones não lhe eram familiares, nenhum dos sujeitos demonstrou resistência em desbravá-los, o que reflete a independência e autonomia no que diz respeito à utilização das ferramentas.

Se recorrermos a formação discursiva apresentada pelo Sujeito A43, veremos que ele descreve as ferramentas através da sua representação imagética e não pela funcionalidade. O mesmo resultado pode ser percebido na construção de sentidos apresentadas na formação discursiva do sujeito A17, que afirma que reconhece uma ferramenta pelo seu 'desenho'. Essa afirmativa ainda é reforçada pelo enunciado construído pelo sujeito A76, que afirma perceber o mesmo padrão de repetição entre as ferramentas, indicando ser esse fato a justificativa para uma boa desenvoltura em suas utilizações.

Diante dos resultados apresentados, justifica-se a locação desses sujeitos no Nível 3, para o letramento digital, e no Nível 4 para a apropriação tecnológica. Os discursos apresentados por eles demonstraram uma construção de sentidos que nos permite perceber grande destreza tanto na manipulação das Mídias Sociais e de suas ferramentas, como na compreensão dos gêneros digitais, sendo-lhes familiar os novos tipos de leitura e escrita suportados por estas Mídias.

Já em relação ao Nível 5 de apropriação tecnológica, podemos perceber que em todos os discursos apresentados pelos sujeitos alunos, eles se reconhecem como usuários inovadores no contexto das Mídias Sociais. O discurso do Sujeito A17 apresenta uma formação discursiva que demonstra a apropriação de uma mídia da categoria Redes Sociais, sendo utilizada para comercializar objetos e já os Sujeito A43 e Sujeito A76 utilizam uma mídia da categoria Compartilhamento para finalidade de Publicação.

Quando investigada a apropriação das Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos, recorreu-se as definições feitas no Capítulo 2 deste estudo, que definem os recursos pedagógicos como sendo os diversos meios e materiais utilizados por professores e alunos a fim de facilitar a construção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, identificou-se que todos os sujeitos alunos deste estudo demonstraram ter se apropriado em algum momento da sua vida escolar, de uma Mídia Social, a fim de torná-la uma ferramenta que os ajudasse a realizar reflexões sobre os conteúdos escolares trabalhados em sala de aula.

Ao mesmo tempo, as formações discursivas construíram sentidos que nos permitiram verificar que essa apropriação sempre ocorre fora do espaço físico da escola, uma vez que eles afirmam que os professores não utilizam as Mídias Sociais em situações didáticas.

Os trechos das formações discursivas apresentados a seguir e a demonstração da análise feita através da Análise do Discurso em cada um deles, demonstra como estes resultados foram construídos.

> Já utilizei sim. Eu sempre utilizo o Wikipédia pra estudar. Apesar de não confiar eu utilizo muito [...] apesar de eu nunca ter utilizado outras mídias, eu vejo que aquelas que tem vídeos e vídeos aula são interessantes e acessíveis, elas podem me ajudar a entender um assunto que no começo eu não entendi [...] nenhum professor meu utiliza alguma mídia, dá pra perceber que eles usam como fonte de pesquisa, nas aulas dá pra ver que eles trazem alguns exemplos de lá, mas eles não utilizam elas com a gente [...] a escola sempre deixa usar, desde que sejam utilizadas para o aprendizado, a gente percebe que se for um uso específico, tem abertura sim [...] acho que os professores deveriam utilizar as mídias sim, porque hoje tá muito mais fácil você ter mais acesso a essas mídias, os alunos, os professores, então dá pra compartilhar o conhecimento com a gente. (Sujeito A22, IE1).

> Eu sempre utilizo os blogs para estudar. Acho interessante porque para cada matéria eu encontro um blog diferente, e eles apresentam todos os assuntos daquela matéria. O bom do blog, é que quando tenho dúvida eu posso fazer comentários e quem escreveu o texto ou as pessoas que também leem podem responder, tirando essas dúvidas. [...] eu acho qualquer mídia que seja possível apresentar um assunto de maneira diferente da sala de aula é interessante, sempre é bom ver uma coisa por mais de um lado, posso dizer como exemplo as coisas de Física. É super complicado entender alguns assuntos que são ensinados, mas quando eu vejo alguma animação que explica a situação eu consigo entender [...] os professores não utilizam as mídias, tem aulas que eles trazem slides com assuntos copiados de blogs, ou imagens que eles pegam no Facebook, mas fica só nisso, eles não interagem com a gente lá[...] minha escola não incentiva mas também não faz terror, ela até tem uma fanpage, e quando perguntamos alguma coisa lá, eles respondem [...] acho que os professores deveriam utilizar as mídias sociais sim, acho que elas facilitam o aprendizado, seria interessante ter uma aula menos chata e mais interessante. (Sujeito A44, IE2).

> Eu sempre uso o youtube pra estudar. Lá tem vídeo explicando e ensinando tudo, e eles sempre ensinam de um jeito divertido, com bons

> exemplos e com vídeos que mostram como as coisas acontecem, sem falar que dá pra baixar o vídeo ou o áudio, e colocar no celular. Aí quando eu vou pra escola, posso ir escutando e revisando tudo, fica tudo mais fácil [...] os professores não utilizam, parecem ter medo, pelo que eles falam parece que a internet só tem coisa ruim [...] a escola deixa utilizar, desde que não atrapalhe a aula [...] acho que os professores podem encontrar muito material lá, eu mesmo já encontrei tabela periódica animada, vídeos ensinando a resolver questões, sempre tem coisa lá, não entendo porque eles não vão atrás disso (Sujeito A86, IE3)

Nos discursos apresentados pelos sujeitos A22, A44 e A86 há a presença de uma formação discursiva que apresenta uma carga ideológica que demonstra a apropriação de Mídias Sociais como recursos pedagógicos. Quando o Sujeito A22 afirma utilizar o Wikipedia (mídia da categoria publicação), o Sujeito A44 afirma utilizar os Blogs (categoria publicação) e o Sujeito A86 afirma utilizar o Youtube, todos o fazem construindo um sentido de utilização dessas mídias como uma ferramenta que viabiliza a construção do aprendizado.

Ao mesmo tempo, há uma construção de sentidos que nos permite verificar que apesar de não terem afirmado utilizar outras mídias além das descritas como recursos pedagógicos, eles reconhecem essa possibilidade. Quando o Sujeito A22 fala das mídias que permitem o compartilhamento de vídeo, o Sujeito A44 fala de qualquer mídia que possibilite a construção do conhecimento de uma forma diferente da tradicional e o Sujeito A86 demonstra a possibilidade de utilização de mídias que permitem o compartilhamento de conteúdos diversos, todos constroem uma carga ideológica que nos permite ver diferentes possibilidade de apropriação de uma mídia e a sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem como recursos pedagógicos.

Contudo, as formações discursivas destes três sujeitos, apresentam enunciados que afirmam a não utilização das Mídias Sociais pelos professores no contexto da sala de aula. Os sujeitos A22 e A44 ainda afirmam perceber que os professores consultam essas mídias para a construção de material para aula expositiva, no entanto afirmam que a utilização delas em contextos didáticos não ocorre. Essa afirmativa permite-nos perceber que quando os sujeitos afirmaram utilizar as Mídias Sociais como recursos pedagógicos não foi no espaço físico da sala de aula.

Outro resultado que pôde ser observado durante a realização da análise dos dados, através da Análise do Discurso, foi que na concepção dos alunos, a efemeridade e o posicionamento dos professores em baixos níveis de letramento digital e apropriação tecnológica, não permitem a apropriação das Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos por parte destes profissionais.

> Os professores estão atrasados. Eles só usam mídias e redes que a gente não usa mais. Tem professores mesmo que só entraram no Facebook esse ano, você acredita? Sem falar que eles nunca sabem como fazer as coisas, a gente adiciona eles nos grupos da turma, e quando interagimos por lá com eles, eles respondem a gente na própria timeline da gente. É constrangedor, todo mundo fica sabendo que não sei do assunto. (Sujeito A13, IE1).

> Sempre vejo os professores nas mídias, mas não gosto de adicionar eles. Uma vez adicionei a professora de história, mas ela ficava mandando eu ir dormir quando me via online tarde da noite, aí excluí. Sem falar que eles não sabem interagir, não entendem as coisas que a gente digita ou ficam corrigindo as coisas que a gente escreve. Se eu escrever tlg (tô ligado) eles não entendem, e quando eu explico, eles ficam dizendo que não é assim que se escreve, um saco isso. (Sujeito A50, IE2).

> Eles tentam sabe, mas nunca conseguem. Quando fui falar que todo mundo agora usa o Tango, eles pensaram que todo mundo estava dançando, e quando falei que também utilizávamos o Imo eles perguntaram se eu tava falando de imã de geladeira. Aí eu desisti. Uma vez sugeri a criação de um blog, pra gente postar as redações e poder interagir, mas foi vetado, o professor disse que não sabia mexer nessas coisas (Sujeito A73, IE3)

Estes três discursos nos permite identificar a presença da efemeridade na não apropriação das Mídias Sociais como recursos pedagógicos. Quando o Sujeito A13 afirma que os professores estão atrasados, e que só utilizam as mídias que os alunos não utilizam mais, é construído um sentido que nos permite perceber o reconhecimento da diferenciação social.

Já quando o Sujeito A73 fala que todos os alunos utilizam o Tango e o Imo (mídias da categoria conversação) e demonstra que os professores não as conhecem, ele demonstra a presença da afiliação social entre os alunos e a diferenciação social destes com os professores.

No enunciado construído pelo Sujeito A13, que demonstra a insatisfação deste quando o professor interage com ele através da sua página principal da mídia Facebook, seguido do desejo da interação na página do grupo da sua turma escola na mesma mídia, percebemos um caso de multiplicidade, uma vez que percebemos aí a manifestação de duas identidades distintas.

Se trouxermos essas mesmas formações discursivas pro âmbito do letramento digital e da apropriação tecnológica, veremos que quando os sujeitos A13 e A73 falam que os professores não dominam integralmente as ferramentas de uma Mídia Social e o Sujeito A50 afirma que eles não sabem como interagir nessas mídias, eles estão posicionando os professores em níveis de letramento digital e apropriação tecnológica inferiores aos ocupados por eles.

### 6.1.2 A construção de sentidos nas formações discursivas dos sujeitos professores

Assim como realizado com os sujeitos alunos, a identificação da presença e ação da efemeridade na apropriação de Mídias Sociais pelos sujeitos professores, ocorreu a partir da identificação de interdiscursos que trouxessem em sua carga ideológica a presença da individualidade/distinção social, afiliação social e multiplicidade.

Desta forma, identificou-se em todas as formações discursivas desenvolvidas pelos sujeitos professores foi possível perceber construções de sentidos que apresentam ao menos uma dessas características. Os trechos dos discursos apresentados a seguir exemplificam bem a construção desse resultado.

> Eu sinto que sou um usuário assíduo das Mídias Sociais. Uso muito o Facebook e o Whatsapp. Elas são interessantíssimas, conseguem dinamizar a minha vida social, no Facebook, por exemplo, eu consigo ter contato com os colegas da minha época de colégio, sempre é bom interagir por lá. Já no Whatsapp eu consigo me comunicar de uma forma mais eficiente com minha esposa e minha filha, elas sempre respondem quase que imediatamente quando eu falo por lá. A única coisa negativa que vejo nessas mídias, é o cuidado que tem que se ter para não se expor muito, não seria interessante ver meus alunos participando ativamente da minha vida social (Sujeito P2, IE1).

> Eu gostava mesmo era o Orkut, aquilo é que era bom. Parei de usar por que ninguém mais usava. Mas sinto uma falta danada. Gostava das

> minhas comunidades, e de tudo que elas traziam. Já essas mídias que se usam hoje em dia, eu tenho receio. Sinto que tenho que pisar em cascas de ovos lá, porque tudo que se faz lá pode ser utilizado contra você um dia (Sujeito P15, IE2).

> Eu utilizo bastante o Twitter. Gosto da sintetização que o sistema exige, acho isso interessantíssimo. Vai ver que isso acontece porque eu sempre fui apaixonado pelos blogs, adorava as dinâmicas estabelecidas lá, mas como as pessoas pararam de interagir e de acessar, me senti pressionado a recorrer a outra mídia, tive que mudar minha forma de comportamento, mas hoje percebo um lado positivo nisso tudo (Sujeito P24, IE3)

Quando o Sujeito P15 fala que abandonou o Orkut por que nenhum dos seus amigos o utilizava mais e quando o Sujeito P24 afirma ter migrado para o Twitter (categoria microblog) pela necessidade de interação com os indivíduos, percebemos uma construção de sentidos que nos indica a necessidade de afiliação social.

Nesse mesmo momento, outro sentido é construído. Percebemos que a partir do momento que estes sujeitos sentem a necessidade de se afiliarem socialmente, eles também evidenciam a necessidade de diferenciar-se dos que ainda utilizam as mídias utilizadas por eles anteriormente.

Já a multiplicidade pode ser identificada nas formações discursivas dos Sujeitos P2, P15 e P24, quando estes afirmam sentir a necessidade de policiar as formas de comportamento e interação no contexto das Mídias Sociais, demonstrando assim possuir diversas identidades e evidenciando que essas mídias não favorecem expressar algumas delas.

Ainda se recorrermos à formação discursiva do Sujeito P2, vemos que no momento em que ele condiciona o Facebook para a interação com um grupo de indivíduos e o Whatsapp para interação com outro grupo, percebemos uma construção de sentido que demonstra a presença da multiplicidade, já que nessa afirmativa, o sujeito explicita que na utilização de mídias diferentes, são adotadas posturas distintas para cada uma delas.

Quando investigados os níveis de letramento digital e apropriação tecnológica dos sujeitos professores, identificou-se duas construções de sentidos distintas. Um grupo de sujeitos afirmou possuir pouca desenvoltura na utilização das Mídias Sociais, assim como grande dificuldade na utilização das ferramentas digitais disponibilizadas por essas mídias. Já o outro grupo afirmou possuir uma boa

desenvoltura, assim como pouca dificuldade no que tange à compreensão do funcionamento das ferramentas existentes.

Os professores também apresentaram formações discursivas que demonstravam que quando as ferramentas apresentadas não lhe são familiares, existe um certo receio nas suas utilizações, demonstrando assim a falta independência e autonomia por parte deles. Todas essas considerações permitiram indicar que no que tange à utilização de Mídias Sociais, os sujeitos professores encontram-se situados no Nível 1 ou no Nível 2 de letramento digital.

Já no que diz respeito à apropriação tecnológica, os sujeitos professores encontram-se situados no Nível 2 (denominado Adoção) ou no Nível 3 (denominado Adaptação). Se tomarmos como base as caracterizações de cada nível, veremos que o Nível 2 se configura pela necessidade de adoção do artefato tecnológico, enquanto o Nível 4 aos processos de adaptação na utilização destes artefatos.

A baixa desenvoltura desses sujeitos na utilização das Mídias Sociais, como apresentado anteriormente, além de permitir identificar o nível de letramento digital dos sujeitos professores, também se constituiu como um fator que permitiu a identificação dos níveis de apropriação tecnológica. Isso aconteceu pelo fato de que as formações discursivas apresentaram cargas ideológicas que permitiu-nos perceber que esses sujeitos ainda estão em um processo de adoção dessas mídias, o que requer deles um período de adaptação a fim de estabelecer familiarização com as ferramentas disponibilizadas.

Os trechos apresentados a seguir, ao tempo que exemplificam a carga ideológica descrita acerca do letramento digital e apropriação tecnológica, demonstram como se construiu esses resultados.

> Não tenho vergonha de assumir, eu tenho dificuldade sim. Acredito que a minha dificuldade existe pela forma que as coisas são organizadas na tela, não existe um padrão de posicionamento. Sem falar que sempre estão passando por processos de atualização, aí quando isso acontece, é como se eu tivesse que começar do zero de novo. Acho que isso acontece por eu não ser um nativo digital, sou dá época da máquina de datilografar, e lá as coisas nunca mudavam. Mas o próprio sistema termina por despertar a necessidade de nos modernizar, então temos que enfrentar essas dificuldades para não sermos excluídos (Sujeito P5, IE1).

> E quem não tem dificuldade? As coisas mudam muito rápido, aí sempre me confundo em como fazer as coisas, sem contar que não tenho a memória de 20 anos atrás, aí termino esquecendo de como executar alguma tarefa. Mas minhas filhas sempre me ajudam. Sempre que esqueço eu recorro à elas. Fico com medo de fazer algo e depois não conseguir desfazer (Sujeito P11, IE2).

> Dificuldade alguma. Eu utilizo muito bem, só fico apreensivo quando tem as danadas das atualizações. Elas destroem toda a minha construção cognitiva, mas eu fico observando meus filhos e termino reproduzindo as ações deles, e quando percebo já estou familiarizado. (Sujeito P21, IE3)

No momento em que os Sujeitos P5 e P11 afirmam possuir dificuldade na utilização das Mídias Sociais, eles apresentam cargas ideológicas que nos permite construir sentidos que indicam que eles se aproximam de um uso mecânico e condicionado, ainda não reconhecendo as propriedades do gênero digital. Desta forma, percebe-se que existe um apego ao utilizar as ferramentas disponibilizadas metodicamente, de uma única forma, restringindo suas ações aos comandos que conhecem, caracterizando e justificando o posicionamento destes sujeitos no Nível 1 de letramento digital.

Já na formação discursiva do Sujeito P21, vemos que quando ele afirma que não apresenta dificuldade na utilização das Mídias Sociais, mas uma certa limitação na compreensão do funcionamento das ferramentas disponibilizadas, é construído um sentido que demonstra que ele apresenta compreensão sobre a estrutura e características que demarcam a linguagem de um determinado gênero digital, assim como predisposição ao desenvolvimento da autonomia, testando e arriscando conhecer outras ferramentas e opções, caracterizando e justificando o posicionamento deste sujeito no Nível 2 de letramento digital.

No que diz respeito aos níveis de apropriação tecnológica, vemos que na formação discursiva do Sujeito P5, existe uma afirmativa de que a adoção de Mídias Sociais ocorre por pressão dos sistemas sociais, que exigem um indivíduo cada vez mais inserido em contextos digitais. Dessa forma, percebemos uma construção de sentido que nos permite situar esse sujeito no Nível 2 de apropriação, uma vez que essas considerações indicam a necessidade de se estabelecerem processos de adoção de mídias.

Já o posicionamento dos sujeitos no Nível 3 de apropriação tecnológica pode ser percebido nas formações discursivas dos três sujeitos apresentados. Quando eles reconhecem não estar totalmente familiarizados com as atualizações existentes dentro das Mídias Sociais, necessitando assim da ajuda de terceiros para o desenvolvimento da sua independência na manipulação de algumas ferramentas, eles apresentam uma carga ideológica que indica a necessidade de adaptação para a plena utilização das mídias.

É importante ressaltar que, como apresentado no Capítulo 1 deste estudo, existe a possibilidade de haver um movimento entre os diferentes níveis de apropriação tecnológica, permitindo com que o indivíduo possa estar em um determinado nível para uma tecnologia, ao mesmo tempo em que pode estar em outro nível para uma tecnologia diferente.

Já quando investigada a apropriação das Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos, adotou-se as mesmas conceituações utilizadas na construção de sentidos pelos sujeitos alunos, que visualizam os recursos pedagógicos como sendo os diversos meios e materiais utilizados por professores e alunos a fim de facilitar a construção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, identificou-se que os sujeitos professores apresentaram formações discursivas que, em sua carga ideológica, demonstraram ter se apropriado de ao menos uma Mídia Social em algum momento de sua atuação docente, a fim de torná-la uma ferramenta que os ajudasse nos processos de ensino e aprendizagem.

Os trechos das formações discursivas apresentados a seguir e a demonstração da análise feita através da Análise do Discurso em cada um deles, demonstram como este resultado foi construído.

> Eu utilizo os blogs. Eu e o professor de Língua Portuguesa criamos um blog para os alunos do Ensino Médio. A cada conteúdo trabalhado na minha disciplina, que é História, era solicitado o desenvolvimento de uma redação. Essas redações eram corrigidas por mim e pelo professor de Língua Portuguesa e a que apresentasse a melhor abordagem temática e construção textual eram publicadas no blog (Sujeito P7, IE1).

> Eu sempre tento utilizar qualquer que seja o recurso pedagógico. Dentro das Mídias Sociais existe um grupo da turma no Facebook, e eu sempre tento inserir discussões sobre os conteúdos didáticos por lá.

> Tudo bem que sinto uma certa resistência por parte dos alunos, a participação é pequena, mas eu continuo tentando. (Sujeito P19, IE2).

> Eu sempre busco me inserir nos contextos digitais. Estou no grupo do Facebook e criei um grupo no Whatsapp, e sempre termino tentando iniciar discussões centradas nos conteúdos didáticos. Eles terminam participando, mas sem muitas contribuições. Acho que isso acontece porque a quantidade de mídias é imensa, e eles sempre estão utilizando outras mídias. Fica complicado interagir com todos, já que eles estão sempre um passo à frente. (Sujeito P21, IE3)

As formações discursivas dos sujeitos P7, P19 e P21 permite-nos perceber que há uma movimentação por parte dos professores na tentativa de utilização das Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos. Essa carga ideológica pode ser percebida quando o Sujeito P7 afirma ter utilizado o blog como um recurso, explicando como ocorreu sua abordagem e também no discurso dos sujeitos P19 e P21, quando estes demonstram utilizar o Facebook como espaço para a construção da aprendizagem.

No entanto, a formação discursiva do Sujeito P21, ainda nos permite verificar uma construção de sentido que também foi apresentado por outros sujeitos professores deste estudo: a percepção da ação da efemeridade na apropriação de Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos.

Quando o Sujeito P21 relata a dificuldade de interação com os alunos em situações didáticas no âmbito das Mídias Sociais, ele reconhece que isso ocorre pelo fato de os alunos estarem agora utilizando outras mídias. Essa premissa permite que percebamos que quando se começa a utilizar uma nova Mídia Social, novas afiliações sociais são estabelecidas, e nesse contexto existe a possibilidade de que essas novas mídias não estejam sendo utilizadas em situações didáticas.

Nesse sentido, como já apresentado anteriormente, a partir do momento em que um indivíduo busca estabelecer novas afiliações sociais, ele termina tentando diferenciar-se dos que não o acompanham, estabelecendo assim a diferenciação social. Essa mesma construção ideológica também indica a possibilidade da percepção da multiplicidade, já que a postura adotada nessas outras mídias podem não se configurar como uma expressão deste sujeito enquanto professores.

## 6.2 Resultados da etapa 3

Os resultados apresentados nessa seção foram obtidos através da realização da observação tanto no espaço escolar, quanto nos diversos espaços existentes nas Mídias Sociais, conforme foi apresentado no percurso metodológico deste estudo.

A escolha pela realização de uma observação assistemática e não participante condicionou à realização dessa etapa tanto a não utilização de meios técnicos especiais, quanto a impossibilidade de interação direta com os sujeitos.

### 6.2.1 A observação física

Para a realização da observação física, foi solicitado aos sujeitos professores participantes desse estudo uma autorização por escrito (ver apêndice D) que nos permitisse assistir uma aula ministrada pelo mesmo, a fim de verificação de ocorrências e posterior construção de resultados.

Nesse sentido, ao observarmos as aulas ministradas por esses professores, identificou-se que em nenhuma delas alguma Mídia Social foi utilizada, seja para fins de comunicação e interação, como para fins de aprendizagem. Essa afirmativa é reforçada pelo fato de que na maioria das aulas verificou-se os professores proibiram os alunos de utilizarem qualquer artefato tecnológico (como celulares ou tablets, por exemplo) que permitissem o acesso a alguma dessas mídias. As aulas se apresentaram sempre centradas na figura do professor, com poucas possibilidades de participação do aluno.

Contudo, quando a observação foi realizada nos diversos espaços escolares, os resultados apresentados foram diferentes. Nos corredores e refeitórios de todas as instituições participantes, foi identificado uma ampla utilização das Mídias Sociais por parte dos alunos, mas para fins de entretenimento e comunicação. Já quando o espaço físico em questão era a biblioteca escolar, identificou-se que a utilização dessas mídias ocorria tanto para fins de informação, quanto para o aprofundamento dos conhecimentos acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Quando a observação ocorreu nas salas dos professores das instituições, também foi possível identificar o a ampla utilização das Mídias Sociais pelos sujeitos professores. Assim como ocorre nos corredores e refeitórios com os sujeitos alunos, a utilização dessas mídias pelos sujeitos professores se restringe ao entretenimento e a comunicação.

Se recorrermos às definições apresentadas no Capítulo 2 deste estudo, acerca dos recursos pedagógicos, perceberemos que no contexto da sala de aula não há a apropriação das Mídias Sociais a fim de torná-las um recurso que contribua efetivamente nas relações de ensino e aprendizagem. O posicionamento dos professores em relação a essas mídias, demonstra uma certa dificuldade na transposição de conceitos e metodologias convencionais para os ambientes virtuais.

Contudo, quando o espaço escolar estava alheio à sala de aula, identificou-se que há a apropriação das Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos. Nas bibliotecas das escolas foi possível identificar que os alunos se apropriam dessas mídias a fim de facilitar a construção do conhecimento acerca de diversas temáticas. Nesse sentido, vale ressaltar que esse resultado evidencia uma alta autonomia e independência dos alunos, já que a percepção da possibilidade de contribuição na apropriação de um conteúdo específico é desenvolvida sem o auxílio do professor.

Outro resultado que pôde ser construído durante a realização da observação, foi a percepção da ação da efemeridade no que tange à utilização das Mídias Sociais. Identificou-se que os nos espaços escolares os professores utilizam apenas duas mídias: o Whatsapp e o Facebook.

Já entre os sujeitos alunos, verificou-se que todos utilizavam as mesmas mídias que os professores, mas não se restringiam à elas. Viu-se que para cada grupo de alunos de uma determinada série, as mídias utilizadas eram diferentes. Entre os alunos do primeiro ano, existe o uso predominante do Twitter; enquanto entre os do segundo ano, a predominância ocorre entre o Imo e o Youtube e já entre os do terceiro ano, ocorre o uso predominante do Instagram, SnapChat e Youtube.

Se partimos das definições feitas por Johnson (1997, p. 118), veremos que grupo social “é um sistema social que envolve interação regular entre seus membros e uma identidade coletiva em comum”. Desta forma, pôde-se perceber quatro grupos sociais durante a observação, um formado por professores e outros três formados pelos alunos do primeiro, segundo e terceiro ano respectivamente.

Para cada grupo social percebido, identificou-se a associação deles no que tange à utilização de uma mesma Mídia Social, o que, no âmbito da efemeridade, se caracteriza como afiliação social. Como já apresentado anteriormente, a partir do momento em que um grupo de indivíduos se afilia socialmente, há uma busca por distinção de indivíduos não associados, caracterizando assim a diferenciação social.

Contudo, os resultados apontam que mesmo quando os grupos de alunos se associam na utilização de uma respectiva mídia, isso não implica o abandono de outras. Note que apesar de os alunos apresentarem uso predominante em algumas mídias, eles ainda possuem perfil ativo na que os professores têm predominância de uso, indicando assim a presença da multiplicidade.

A observação física ainda nos permitiu a construção de resultados no que tange ao letramento digital e a apropriação tecnológica. Observou-se que todos os alunos demonstram grande destreza e apropriação criativa na utilização de Mídias Sociais. Em nenhum momento da observação foi identificado a necessidade de auxílio para a manipulação destas mídias por estes sujeitos, caracterizando assim uma postura independente e autônoma. Como também foi possível identificar que os alunos utilizavam algumas mídias para fins diferentes dos quais ela foi criada.

Já entre os sujeitos professores, os resultados foram diferentes. Identificou-se que a maioria dos professores, em algum momento durante a utilização das mídias, necessitou de auxílio, tanto para compreender algum gênero digital exposto, quanto para executar alguma tarefa dentro de uma Mídia Social, demonstrando assim estarem em processo de adaptação acerca dessas mídias.

Se promovermos uma análise comparativa entre os resultados apresentados por alunos e professores, pautada nas discussões apresentadas no Capítulo 1 deste estudo, perceberemos que ela evidencia que estes sujeitos encontram-se em níveis diferentes tanto de letramento digital, quanto de apropriação tecnológica. O fato de os alunos possuírem grande destreza assim como a capacidade de apropriação criativa de uma mídia, os posicionam no Nível 3 de letramento digital e no Nível 5 de apropriação tecnológica. Já a dificuldade na compreensão dos gêneros digitais assim como a necessidade de adaptação por parte dos sujeitos professores os posicionam no Nível 2 de letramento digital e no Nível 3 de apropriação tecnológica.

### 6.2.2 A observação online

Quando realizada a observação online, identificou-se que nas mídias em que os professores apresentam um uso predominante, Facebook e Whatsapp, não foi possível verificar a apropriação delas enquanto recursos pedagógicos.

Na observação realizada nessas mídias, percebeu-se que as relações existentes entre professores e alunos se estabelecem, em sua maioria, nos grupos[5] existentes nelas. Contudo, identificou-se que apesar de os grupos serem um espaço que propiciem discussões acerca de diversas temáticas, não há neles uma apropriação que possibilite construções significativas de aprendizado.

No contexto do Facebook, as mensagens emitidas pelos professores sempre se apresentam para fins de informação e/ou comunicação. No entanto, o comportamento dos alunos nesses espaços os caracteriza como sujeitos passivos, uma vez que eles não interagem com as mensagens ou os conteúdos apresentados nelas.

A Figura 7, apresentada a seguir, é uma captura de tela realizada em um grupo do Fcebook. Nela podemos identificar uma mensagem postada por um professor, que busca informar os alunos sobre a realização de um projeto desenvolvido na escola. Note que essa mensagem possui 43 visualizações, no entanto não há nenhum comentário, o que a torna um exemplo do resultado construído.

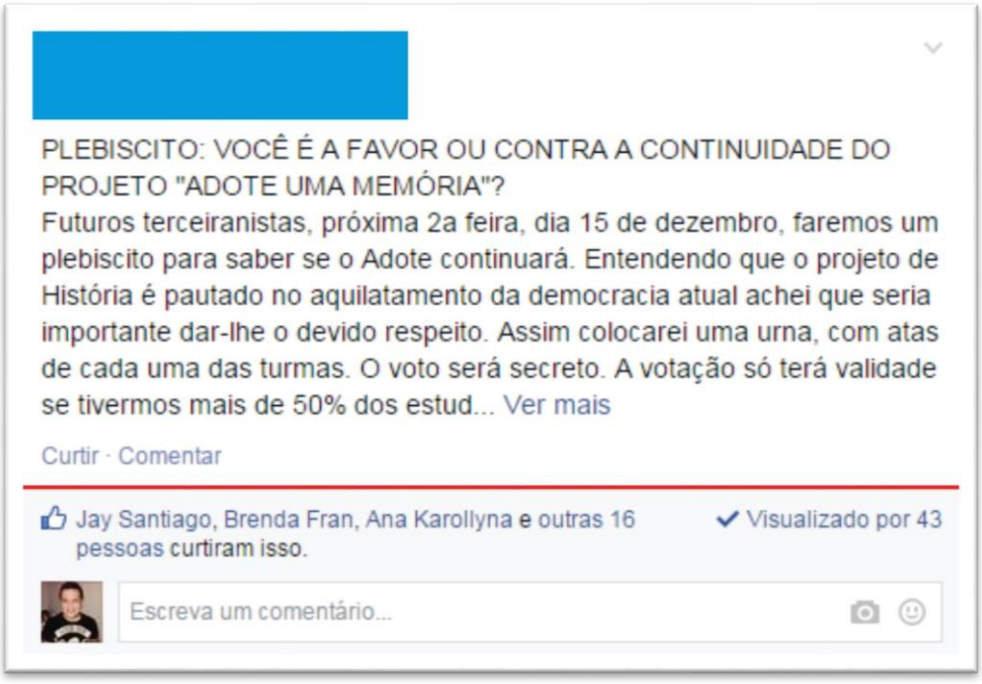



**Figura 7** – Relação professor-aluno no Facbook - Comunicação
**Fonte:** Captura de tela realizada no Facebook em 15 de dezembro de 2014.

[5] Os grupos são compreendidos como murais fechados para um conjunto de pessoas que podem interagir postando status, fotos, links e demais meios do gênero digital.

O mesmo acontece se analisarmos a Figura 8. Nela, o professor apresenta uma atividade em anexo, assim como as instruções para a realização da mesma. Apesar de esta ser uma possibilidade de discussão acerca dos conteúdos didáticos trabalhados em sala de aula no contexto das Mídias Sociais, os alunos continuam adotando uma postura passiva. Note que a mensagem possui 44 visualizações, mas nenhuma interação.

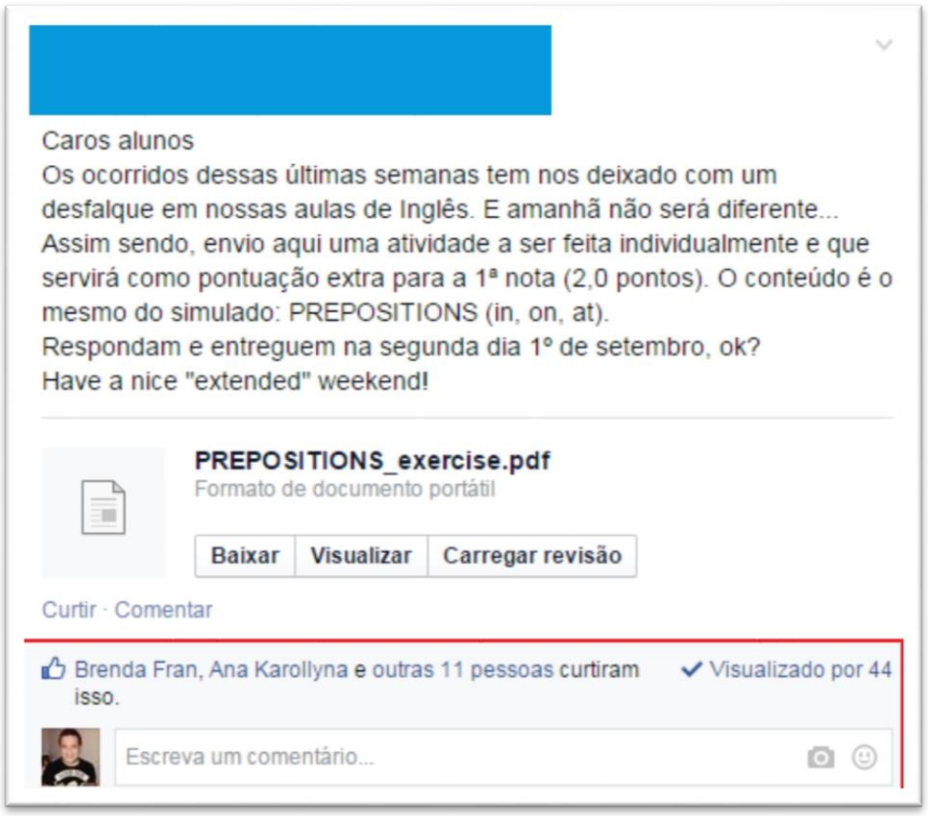



**Figura 8** – Relação professor-aluno no Facbook - Informação
**Fonte:** Captura de tela realizada no Facebook em 29 de setembro de 2014.

Quando a mídia observada foi o Whatsapp, identificou-se que assim como no Facebook, não ocorre uma apropriação para fins pedagógicos. Todos as mensagens emitidas nessas mídias são para fins de entretenimento, comunicação e/ou informação. Contudo, em todos os grupos observados, foram os professores que não apresentaram interação, sinalizando que nesse espaço são eles quem adotam uma postura passiva.

A Figura 8 apresentada a seguir é uma captura de tela realizada em um grupo do Whatsapp criado por um professor para a sua disciplina. Nela, alguns alunos emitem mensagens questionando como deverá ser realizado um trabalho escolar,

mas mesmo o professor sendo o criador e administrador do grupo, quem interage com eles a fim de ajudá-los são os colegas de classe.

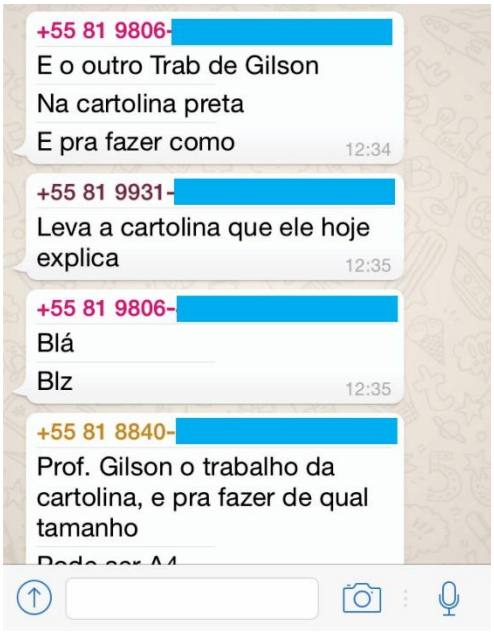



**Figura 9** – Relação professor-aluno no Whatsapp - Informação
**Fonte:** Captura de tela realizada no Whatsapp em 06 de outubro de 2014.

A Figura 9 apresenta uma captura de tela de um outro grupo do Whatsapp, mas que assim como o exposto na figura anterior, também foi criado por um professor para a sua disciplina. Note que na imagem um aluno emite uma mensagem onde está reproduzido o resultado de um diálogo com o professor em questão. Mesmo esse professores sendo criador e administrados do grupo, ele se anula perante as mensagens, deixando toda a informação e comunicação existentes por parte dos alunos.

**Figura 10** – Relação professor-aluno no Whatsapp - Comunicação
**Fonte:** Captura de tela realizada no Whatsapp em 08 de outubro de 2014.

Diante do exposto, verificou-se que, assim como no espaço escolar, os professores não se apropriam das Mídias Sociais a fim de torná-las um recurso pedagógico. A utilização dessas mídias por estes sujeitos continua se limitando a promoção da comunicação e disseminação de informações.

A análise das imagens apresentadas ainda nos leva a discussão sobre a não compreensão do papel mediador do professor na relação existente entre educação e novas tecnologias, conforme apresentado no Capítulo 1 deste estudo. Em ambas as mídias observadas, os professores limitaram-se ao depósito de informações e conteúdo, não desenvolvendo discussões ou construindo situações didáticas.

Os dados apresentados ainda nos permitem perceber a ação da efemeridade na apropriação dessas duas mídias. No Facebook vimos que o grupo de professores adota uma postura ativa, sempre buscando estabelecer comunicação e/ou disseminando informações. No entanto, no âmbito do Whatsapp, essa postura é adotada pelos alunos.

Desta forma percebemos que quando o grupo de professores adota a mesma postura em relação a uma determinada mídia, assim como o de alunos em outra, eles estão demonstrando uma identidade coletiva comum, caracterizado assim processos de afiliação e distinção social.

Já quando a observação online foi realizada nas Mídias Sociais e que os sujeitos alunos apresentaram predominância no uso, foi possível perceber

resultados diferentes. Nas mídias utilizadas por estes sujeitos, assim como ocorre nas bibliotecas escolares, há a apropriação delas como recursos pedagógicos.

Essa afirmativa pode ser reforçada se compararmos os resultados obtidos nessas mídias, a partir da percepção na utilização dos alunos, com as definições de Bravim (2007) acerca dos recursos pedagógicos, definindo-os como os diversos materiais que funcionem como instrumentos complementares para ajudar a transformar ideias em realidade, permitindo com que os alunos realizem reflexões sobre os conteúdos abordados durante as aulas.

Se trouxermos essas abordagem para o contexto do Youtube, perceberemos que existe um acesso massivo dos alunos aos canais educacionais disponibilizados nessa mídia, em especial ao canal 'Youtube Edu' (Figura 10). Nessas páginas, são dispostos vídeos que apresentam os conteúdos didáticos de forma prática, buscando tanto materializar teorias de diversas áreas do conhecimento, quanto apresentar resumos, conteúdos e simulados que os auxiliem na construção de saberes.

**Figura 11** – Canal Youtube Edu
**Fonte: C**aptura de tela realizada no Youtube, acessado em 02 de novembro de 2014.

Percebeu-se também que a utilização do Youtube como recurso pedagógico não se restringe à visualização dos vídeos apresentados. Nesse sentido, identificou-se que os alunos usam os espaços destinados aos comentários para interagirem com estudantes de outras instituições, a fim de esclarecer dúvidas e assumindo

assim uma postura de mediadores entre o conteúdo apresentado e as diversas possibilidades de construções cognitivas.

Já na observação realizada no Instagram e no Sanpchat, ambas destinadas ao compartilhamento de imagens, verificou-se a iniciativa dos alunos em produzirem conteúdos capazes de dinamizar o aprendizado. A Figura 11 apresentada a seguir exemplifica as situações encontradas durante a observação. Nela um aluno apresenta uma imagem que aborda um conteúdo trabalhado na disciplina de química relacionando-o aos gêneros textuais digitais.

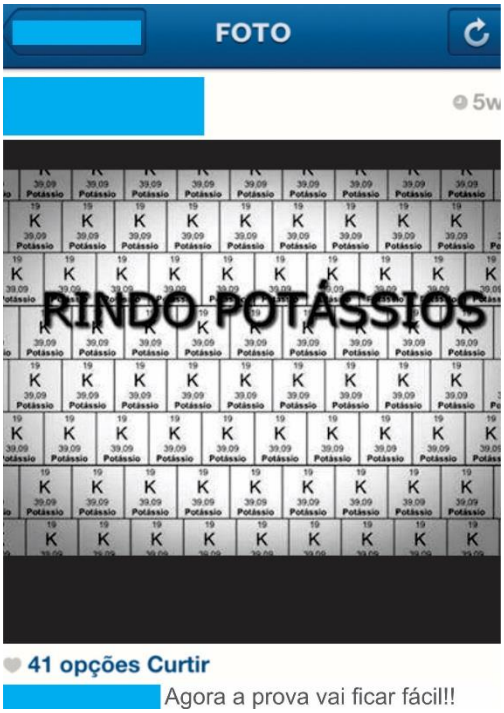



**Figura 12** – Captura de Tela Instagram – Conteúdo didático e gênero textual digital
**Fonte:** Captura de tela realizada no Instagram, acessado em 30 de outubro de 2014.

A imagem apresentada além de exemplificar a adoção de Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos, também nos permite refletir acerca do nível de letramento digital dos sujeitos alunos. Quando esse sujeito faz uma associação entre a sequência de caracteres compostos pela letra 'K' (que no cenário digital é uma onomatopeia do riso) ao símbolo químico do Potássio, representado pela mesma letra, percebemos nele um alto domínio dos gêneros de leitura digitais, permitindo-nos situar o mesmo no nível máximo de letramento digital.

Com a realização da observação online também identificamos a presença da ação da efemeridade, que assim como constatado na observação física, foi percebida através da associação de sujeitos que compartilham uma identidade

comum, sendo a seriação nesse caso, a fim da promoção de afiliação e distinção social.

### 6.3 Resultados da etapa 4

Os resultados apresentados nessa seção foram obtidos através da realização da análise qualitativa dos dados e resultados apresentados nas etapas anteriores. Deste modo, é necessário que compreendamos que a aplicação desta técnica, como apresentam Gil (2008) e Marconi e Lakatos (1996), se caracteriza por não possuir uma predefinição de ações a serem desenvolvidas, podendo assim se adequar à capacidade e estilo do pesquisador, sinalizando a possibilidade da percepção dos fenômenos a partir de um caráter multidirecional.

Diante do exposto, optou-se por realizar uma abordagem comparativa dos resultados apresentados, que consistiria na verificação dos resultados apresentados nas etapas 1 e 2 (realização de entrevistas semiestruturadas e análise dos dados através da Análise do Discurso) e a posterior comparação destes com os resultados apresentados na etapa 3 (observação física e online).

A escolha por essa abordagem justifica-se pelo fato de que ao promovermos uma analogia entre os resultados obtidos, estaremos verificando se há coerência entre os sentidos construídos nas formações discursivas e as posturas adotadas pelos dois grupos de sujeitos deste estudo tanto no ambiente escolar, quanto nos mais diversos espaços digitais proporcionados pelas Mídias Sociais, estabelecendo assim um mecanismo de validação dos resultados obtidos.

Ao iniciarmos a análise comparativa, sentiu-se a necessidade de agrupar os resultados obtidos em categorias que compartilhassem os mesmos sentidos, dessa forma foram criadas três categorias, que correspondiam as áreas temáticas utilizadas na aplicação da Análise do Discurso, sendo elas: 1) Presença da efemeridade na apropriação de Mídias Sociais; 2) Níveis de letramento digital e apropriação tecnológica dos sujeitos; 3) Apropriação de Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos.

No que tange à ação da efemeridade na apropriação de Mídias Sociais, primeira categoria, foi constatado que, de fato, há uma presença significativa das características basilares da efemeridade no âmbito do Sistema de Moda. Tanto nas etapas 1 e 2, quanto na etapa 3, foi possível identificar que a afiliação e

diferenciação social e a multiplicidade não só estavam presentes, como também definem as diferentes formas de apropriação e utilização de diversas mídias.

Nas etapas 1 e 2 foi verificado que nas formações discursivas de todos os sujeitos deste estudo, estava presente uma carga ideológica que demonstrava a presença e ação da efemeridade. Esses sujeitos, apesar de apresentarem enunciados com sequências de palavras diferentes, evidenciaram apoiar suas ideologias em um mesmo interdiscurso.

Já na etapa 3, viu-se ser comum a associação de sujeitos que compartilham identidade coletiva comum. Esse agrupamento nos permite perceber que em cada grupo existe um senso de 'nós' que permite com que seus membros se considerem como pertencendo a uma entidade separada. Essa postura permitiu com que cada grupo se afiliasse para a utilização de uma mesma mídia, tendo nelas tanto um espaço para expressar as mais diversas identidades subjetivas/coletivas, como uma maneira de diferenciar-se dos sujeitos que não a utilizam, caracterizando assim a efemeridade.

A comparação entre esses resultados, permite com que eles se validem mutuamente. Desta forma, viu-se que os discursos produzidos pelos sujeitos alunos e professores refletem a realidade encontrada nas práticas de apropriação de Mídias Sociais, frente à efemeridade, nos mais diversos espaços escolares e digitais.

Quando a análise se deu no contexto da segunda categoria, níveis de letramento digital e apropriação tecnológica, também foi possível identificar os mesmos resultados em todas as etapas, indicando assim que os sujeitos professores encontram-se no Nível 1 ou 2 de letramento digital e no Nível 2 ou 3 de apropriação tecnológica, enquanto os sujeitos alunos encontram no Nível 3 de letramento digital e no Nível 4 ou 5 de apropriação tecnológica.

Nas etapas 1 e 2 identificou-se que os discursos apresentados pelos sujeitos professores indicam que a utilização de Mídias Sociais ocorre com pouca destreza, aproximando-se de um uso mecânico e condicionado. Essa realidade demonstrou que este sujeito ainda não compreende integralmente os gêneros digitais, o que indica pouca autonomia na utilização de ferramentas, caracterizando assim, de acordo com Mercado e Araújo (2010), os níveis 1 e 2 de letramento digital, e de acordo com Godoi e Lemos (2012), os níveis 2 e 3 de apropriação tecnológica.

Na etapa 3 verificou-se que tanto no espaço escolar quanto no digital, os professores demonstraram pouca habilidade na utilização de Mídias Sociais. Na

observação física foi possível identificar que os professores na maioria das vezes necessitaram de auxílio para a compreensão do funcionamento das ferramentas digitais disponibilizadas, e na observação online percebeu-se uma utilização dos recursos digitais de forma limitada, demonstrando a não compreensão dos gêneros digitais. Se apoiamos essas características nas definições propostas no Capítulo 1 deste estudo por Mercado e Araújo (2010) e Godoi e Lemos (2012), veremos que elas também se encontram nos níveis 1 e 2 de letramento digital nos níveis 2 e 3 de apropriação tecnológica.

Já os discursos apresentados pelos sujeitos alunos nas etapas 1 e 2, assim como os resultados obtidos através da observação na etapa 3, demonstram que os alunos possuem uma grande destreza na utilização das Mídias Sociais e ferramentas disponibilizadas por elas, assim como uma alta capacidade de se apropriar delas criativamente, utilizando-as para uma finalidade que não foram construídas, indicando assim uma grande compreensão e domínio dos gêneros digitais existentes. Esses resultados, apoiados às definições propostas por Mercado e Araújo (2010) e Godoi e Lemos (2012) nos permitem perceber que, de fato, estes sujeitos encontram-se no nível 3 de letramento digital e nos níveis 4 e 5 de apropriação tecnológica.

Assim como na primeira categoria, os resultados obtidos acerca do letramento digital e da apropriação tecnológica se validam mutuamente. Os discursos produzidos tanto pelos sujeitos professores, quanto pelos sujeitos alunos refletem a realidade encontrada no espaço escolar, assim como nos mais diversos espaços propiciados pelas Mídias Sociais.

Quando a análise comparativa se deu no contexto da terceira categoria, apropriação de Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos, viu-se que entre os sujeitos alunos há uma correlação existente entre os resultados apresentados nas diversas etapas definidas no percurso metodológico. No entanto, entre os sujeitos professores, os resultados obtidos nas etapas 1 e 2 apresentam incoerência em relação aos resultados obtidos na etapa 3.

Nos discursos apresentados pelos sujeitos alunos, foi demonstrado que há a apropriação de Mídias Sociais de forma que elas pudessem contribuir na construção de conhecimentos. Se partirmos das definições feitas por Bravim (2007), veremos que essa afirmativa nos permite perceber que as formas de utilização das mídias pelos alunos, permitem-nos visualizá-las como recursos pedagógicos.

A comparação deste resultado aos obtidos durante a realização da observação física e online, indicou que essa afirmativa é verdadeira. Nas bibliotecas escolares, assim como nos diversos espaços digitais, foi percebido um uso massivo das mídias como instrumentos complementares à construção de saberes, permitindo com que os alunos realizassem reflexões sobre os conteúdos trabalhados durante as aulas.

Já quando verificados os discursos construídos pelos professores, identificou-se que os enunciados apresentados por estes sujeitos, apresentaram cargas ideológicas que demonstraram haver a apropriação de Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos. No entanto, a realização da observação apresentou resultados que divergem destes.

Na observação física, no contexto da sala de aula, identificou-se tanto a não utilização de mídias como a proibição de qualquer artefato tecnológico que permitisse o acesso à elas, impossibilitando a apropriação destas enquanto recursos pedagógicos. Na observação online, viu-se que os professores se apropriam de mídias, mas na sua utilização adotam posturas que se restringem ao estabelecimento de comunicação e disseminação de informação, não construindo situações didáticas e não possibilitando a utilização desses meios a fim de contribuir nas relações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, viu-se os resultados apresentados pelos sujeitos professores nas etapas 1 e 2 se anulam mutuamente com os resultados apresentados na etapa 3.

Se promovermos uma análise sistemática de todos os resultados apresentados nas três categorias, será possível elencar algumas causas para a incoerência encontrada entre os discursos apresentados e a prática exercida pelos professores na apropriação de Mídias Sociais como recursos pedagógicos.

Se partirmos dos resultados que indicam a presença e ação da efemeridade na apropriação de Mídias Sociais, veremos que no contexto educacional não há uniformidade na adoção dessas mídias. As necessidades de afiliação e distinção social, assim como a promoção da multiplicidade, apresentam ao professor um cenário caracterizado pela heterogeneidade na utilização de mídias, onde a não sintonia existente entre alunos e professores dificulta a adoção de Mídias Sociais como recursos que possam contribuir nas relações de ensino e aprendizagem que busca-se estabelecer.

Já os resultados apresentados acerca dos níveis de letramento digital e apropriação tecnológica, a partir do momento que indicam que professores e alunos se encontram em níveis diferentes, eles revelam que existe nesse ponto uma grande dificuldade de interação entre os sujeitos. Quando um professor não domina um gênero digital utilizado pelos alunos, ele pode não conseguir compreender as dificuldades e evoluções de aprendizagem destes, fazendo com que a adoção de uma Mídia Social na construção de conhecimento não seja visualizada como algo positivo.

Os resultados ainda indicam que em relação as modalidades de Ensino Médio das instituições participantes deste estudo (regular, semi-integral e integral) não há diferença nos resultados apresentados. Tanto na aplicação da Análise do Discurso, quanto na realização da observação física e online, os resultados apresentados apontam para as mesmas direções.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa estivemos empenhados em analisar as possibilidades de apropriação de Mídias Sociais como recursos pedagógicos frente a efemeridade tecnológica, sendo esta última uma das características do campo da Moda. Para alcançarmos este movimento, começamos por buscar compreender como a vivência em uma realidade regida pela cultura digital tem incitado a emergência das TDIC, e de como essas tecnologias, nos mais diversos cenários sociais, têm sido um fator de manifestação e criação de novos hábitos, como o letramento digital e a apropriação tecnológica.

As TDIC também propiciam o constante surgimento de novos produtos tecnológicos, sendo as Mídias Sociais um desses. Essas mídias, por sua vez, além de potencializar a dinamicidade nas mais diversas relações sociais existentes nos contextos digitais, apresentam também um caráter efêmero. Seja pela velocidade e transitoriedade de informações e conteúdos dispostos nelas, ou pela presença e ação do Sistema de Moda.

Dessa forma, a pesquisa demonstrou que para que analisássemos a apropriação de Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos, estas inseridas no contexto da efemeridade, deveríamos verificar aos diferentes tipos de Mídias Sociais e as possibilidades de apropriação destas a fim de contribuírem em processos de ensino e aprendizagem; verificar a efemeridade tecnológica na utilização de Mídias Sociais; identificar os diferentes níveis de letramento digital de professores e alunos; e identificar as formas de apropriação de Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos, da perspectiva dos diferentes níveis de apropriação tecnológica de professores e alunos.

Quanto à verificação dos diferentes tipos de Mídias Sociais e suas possíveis aplicações como recursos pedagógicos, foi percebido que, as ferramentas disponibilizadas por essas mídias permitem a associação de diversos tipos de representações, que vão desde textos e imagens aos sons, vídeos, animações etc. Essa configuração, por sua vez, termina concedendo às Mídias Sociais um alto poder de valorização dos processos de compreensão e materialização de conceitos e fenômenos diversos, sinalizando que a sua utilização em situações didáticas pode contribuir na transformação de ideias em realidades.

No entanto, esse caráter multimidiático apresentado pelas Mídias Sociais não são capazes de, por si só, contribuírem significativamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar. É necessário que o professor compreenda seu papel de transformador social, adotando uma postura mediadora entre o aluno e o conhecimento através das Mídias Sociais. Só assim, essas mídias poderão ser utilizadas de uma maneira que incremente e dinamize os processos de ensino e aprendizagem, tanto buscando o desenvolvimento de habilidades, quanto motivando os alunos no desenvolvimento de sua criatividade, autonomia, apreensão de conhecimento e construção de novos saberes.

Quanto a verificação da efemeridade tecnológica no uso das Mídias Sociais, foi percebido que os processos de adoção dessas mídias sempre estão pautados em ideologias que refletem a efemeridade, esta enquanto característica basilar do Sistema de Moda. O agrupamento de indivíduos que compartilham uma identidade coletiva comum desperta o senso de ‘nós’, indicando a apropriação dessas mídias a fim tanto da promoção de uma afiliação social dos membros de um determinado grupo, como da diferenciação social dos indivíduos pertencentes a outros grupos sociais. A coletividade ainda traz consigo a possibilidade de um indivíduo se sentir pertencente a mais de um grupo, o que possibilita que este se aproprie de mais de uma mídia, e que em cada uma dessas seja expressada uma identidade diferente, caracterizando assim a multiplicidade.

No que cerne à identificação dos diferentes níveis de letramento digital dos sujeitos deste estudo, viu-se que esta modalidade de letramento não reside somente no domínio de habilidades motoras, mas muito mais que essas habilidades, o letramento digital se baseia em um processo de abstração necessário para a compreensão dos processos lógicos que estão envolvidos nos mais diversos cenários digitais. Desta forma, ser um sujeito letrado digitalmente requer tanto uma operacionalização técnica, quanto o desenvolvimento de habilidades para o domínio do ambiente digital, e a partir dessas, utilizá-las em outras práticas sociais.

Nesse sentido, percebeu-se que alunos e professores encontram-se em diferentes níveis de letramento digital. Os alunos além de apresentarem grande destreza na utilização das Mídias Sociais, o que indica um alto nível de operacionalização técnica, também demonstram uma alta compreensão dos mais diversos gêneros existentes nesses espaços, demonstrando assim possuir as habilidades necessárias para o domínio do ambiente digital. Os professores,

diferentemente dos alunos, demonstram um uso mecânico e condicionado das Mídias Sociais, indicando um baixo nível de operacionalização e também pouco domínio do ambiente digital.

Quanto a identificação das formas de apropriação das Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos, da perspectiva dos diferentes níveis de apropriação tecnológica de professores e alunos, percebeu-se que os professores ainda não conseguem integrar essas mídias às suas práticas no contexto da sala de aula, como também em ambientes alheios à ela. Revelando assim que o fato de eles encontrarem-se em níveis de apropriação tecnológica que dizem respeito à adoção e adaptação na utilização de Mídias Sociais, impedem a apropriação dessas como recursos capazes de contribuir significativamente nas relações de ensino e aprendizagem.

Já o fato de que em relação a utilização das Mídias Sociais os alunos estarem nos níveis de apropriação tecnológica que dizem respeito ao alto poder se assimilação dos conteúdos apresentados e a grande capacidade de apropriação criativa, faz com que a adoção dessas mídias como ferramentas capazes de facilitar a construção de novos conhecimentos, apesar de acontecer fora do contexto da sala de aula, seja algo corriqueiro.

Apesar de a escola representar um importante espaço de utilização das Mídias Sociais para esses alunos, a pesquisa revelou que, fundamentalmente, a interação entre professores e alunos fica restrita ao presencial na escola.

Portanto, ao considerar as possibilidades de apropriação de Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos, é necessário que se compreenda que a presença da efemeridade nessas mídias indica a ação do Sistema de Moda. Nesse sentido, nos deparamos com um cenário composto por diferentes grupos sociais que, ao se afiliam socialmente em uma determinada mídia, diferenciando-se de outros grupos que adotaram outras mídias, e tendo nesses espaços possibilidades de expressar as suas múltiplas identidades, eles também estão adotando posturas que apresentam diferentes níveis de letramento digital e de apropriação tecnológica.

Esse fato faz com que nos mais diversos espaços onde podem ser estabelecidos processos de ensino e aprendizagem, centrados nas relações existentes entre professor e aluno, haja uma grande dificuldade de apropriação de Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos.

A heterogeneidade presente no nos campos do letramento digital e da apropriação tecnológica de alunos e professores não tem permitido a adoção de Mídias Sociais a fim enriquecer a vida dos estudantes com repertórios e recursos cognitivos, sociais, éticos e culturais em consonância com os desafios de uma sociedade em transformação, influenciada pela presença da tecnologia.

Desta forma, o grande desafio de tornar as Mídias Sociais recursos pedagógicos é fazer com que elas realmente possam melhorar a qualidade do ensino e não se tornem ferramentas obsoletas e sem adequação aos processos de ensino e aprendizagem. É necessário que na utilização dessas mídias, os professores percebam que o risco de se confundir é informação com conhecimento é latente, e que o se papel de mediador na construção do conhecimento é fundante.

Esta pesquisa apontou outras relevâncias que futuramente precisam ser pesquisadas e discutidas. Entre outras, podemos destacar o fato de que apesar da presença da efemeridade nas Mídias Sociais, quando fora do contexto da sala de aula, os alunos não apresentaram dificuldades de apropriação dessas mídias a fim de facilitarem a construção de conhecimentos. Essa premissa nos permite questionar se a cultura escolar praticada estaria inibindo a apropriação de Mídias Sociais em situações didáticas.

Outra questão como sugestão para pesquisa é analisar se os cursos de formação de professores estão preparados para formar profissionais capazes de inserir as Mídias Sociais, dada a sua relevância na sociedade contemporânea, no currículo de forma aplicada, não distante da realidade destes estudantes. A partir de pesquisas com este mote, é possível desenvolver estudos que aprimorem aspectos que integrem as Mídias Sociais ao cotidiano da escola, numa perspectiva crítica do conhecimento para fazê-las parceiras dos processos de ensino e aprendizagem numa visão libertadora de educação diminuindo, assim, a distância entre o que se proclama e o que pratica.

# REFERÊNCIAS


ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconicine de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes?. São Paulo: Paulus, 2011.

ALVAREZ, Maria Esmeralda Ballestero. **Organização, Sistemas e Métodos**. São Paulo:McGraw Hill, 2011.

AMARAL, A., RECUERO, R., MONTARDO, S. (orgs). **Blogs.com: estudos sobre blogs e comunicação**. SP: Momento Editorial, 2009.

AMORA, Dimmi. Professor, você está preparado para ser dono de um meio de comunicação de massa. In. FREIRE, Wendel (Org.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Letramento digital: conceitos e preconceitos. In: **Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**: Multimodalidade e Ensino, 2., 2008. Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2008. P. 01-12.

AZEVEDO, W.S; BARBOSA; Cristiane Clébia. **MicroblogTwitter: uma ferramenta de apoio no processo ensino-aprendizagem**. In: IX Congresso de Iniciação Científica da FARN, Natal/RN, 2009.

BARBOSA, Cristiane Clébia. Apropriação de mídias sociais como recurso no processo ensino aprendizagem. In: **Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**: redes sociais e aprendizagem, 3., 2010, Recife. **Anais...**Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010. p. 01-13.

BARNARD, Marcolm. **Moda e Comunicação**, Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2003

BARTHES. R. **Inéditos: imagens e moda.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Sistema da moda.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

BAUMAN, Zygmunt. **O medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil:** cenários de mudanças. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Inteligência Coletiva: os saberes em rede e suas consequências positivas na revisão de Pierre Lévy. **Revista Ciência e Vida - Filosofia**. São Paulo, v. 2 n. 68 p. 17-23, março./abril, 2012.

BONETI, Lindomar Wessler. Exclusão e inclusão social – teoria e método. In: **Revista Contexto & Educação,** v. 1, p. 187-206, 2007.

BONILLA, Maria Helena da Silveira. **Escola Aprendente:** para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BRAMBILLA, Ana. **Para entender as Mídias Sociais**. São Paulo: Commos, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2011:** hábitos de consumo de mídia pela população Brasileira. – Brasília: Secom, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2011:** hábitos de consumo de mídia pela população Brasileira. – Brasília: Secom, 2014.

BRAVIM, E. **Os recursos didáticos e sua função mediadora nas aulas de matemática**: um estudo de caso nas aldeias indígenas Tupinikim Pau-Brasil do Espírito Santo. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Cultura digital e apropriação ascendente:** apontamentos para uma educação 2.0. *Educ. rev.* [online]. 2010. Vol.26, n. 3, p. 283-303.

BUZATO , M. Novos Letramentos e apropriações metodológicas: conciliando, heterogeneidade,cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E. et al. (Org.) **Linguagem tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

CALDAS, Dario. **Observatório de sinais: teoria e prática da pesquisa de tendências.** Rio de Janeiro: Senac Rio, 2004.

CARVALHO, Fábio Câmara Araújo de; IVANOFF, Georgio Bittar. **Tecnologias que educam:** ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação. 1ª ed. São Paulo: Pearson, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação:** economia, sociedade e cultura – A sociedade em rede. São Paulo: Paz e terra, 1ª v. 1999.

_____. **Internet e sociedade em rede**, In: Moraes, Denis (org.) Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CAVAZZA, Fred. **Panaroma des médias sociaux**. In.: *FredCavazza.Net*, 19 de maio de 2008. Paris, 2008. Disponível em: <http://www.fredcavazza.net/2008/05/19/panaroma-des-medias-sociaux.> Acesso em 02/08/2013.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. **Recursos didáticos na educação especial**. Instituto Benjamin Constante, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: **<**http://www.ibc.gov.br/?itemid=102>.Acesso em: 05 jul. 2003.

CGI.br. **TIC Kids Online Brasil 2014.** Disponível em: <http:// http://www.cgi.br/>. Acesso em: 19 de maio de 2014.

COMM, J. **O poder do Twitter: estratégias para dominar seu mercado e atingir seus objetivos com um tweet por vez**. São Paulo: Gente, 2009.

COSTA, Leonardo. Inclusão Digital: conceitos, modelos e semânticas. In: **XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.** Brasília, DF, 2006.

COSTA, Rogério. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 3 ed, 2008.

DANTAS, Aleksandre Saraiva. A formação do professor para o uso das tecnologias de comunicação e Informação. **Holos***,* v. 21, 2005.

DOTTA, Silvia. Uso de uma mídia social como ambiente virtual de aprendizagem. In: **Congresso Brasileiro de Informática na Educação,** 21,. 2011, Aracajú. **Anais...**Aracajú: Universidade Federal de Sergipe, 2011.

FERNANDES, Luís. **Redes Sociais Online e Educação: Contributo do Facebook no Contexto das Comunidades Virtuais de Aprendentes**, 2011. Disponível em: http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf. Acesso realizado em: 10 de setembro de 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário eletrônico Aurélio**. Versão 6.0. Rio de Janeiro: Positivo Informática, 2009

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2011.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. da Silva. Letramento Literário na Cibercultura. In.: **ARTEFACTUM - Revista de Estudos de Linguagem e Tecnologia.** Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, julho. 2009.

FORMENTIN, Cláudia Nandi; LEMOS, Maitê. **Mídias sociais na educação**. In: Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP, 3., 2011, Tubarão. Anais do III Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP. Tubarão: Unisul, 2011. p. 1-9

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, C.; MIRANDA, A.P.. **Moda é Comunicação. Experiência, memórias vínculos**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elabora projetos de pesquisa.** 4 Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, Katia Alexandra; LEMOS, Silvania Donadio. Formação reflexiva: a apropriação tecnológica pelos formadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional do Estado de Goiás para implantação do “PROUCA”. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 8 n. 1 p. 1-20, abril, 2012.

HARLOW, S. Social Media na Social Movements: facebook and an online Guatemalan Jstice Movement that moved off-line. In: **New Media and Society**, v.14, n. 2, p. 225-243, 2012.

IBOPE. **16ª Pesquisa Internet POP**. Disponível em: <http://www.ibope.com.br>. Acesso em: 28 de julho de 2013.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KAWAMURA, Yuniya. **Fashion-ology: na introduction to fashion studies.** Berg: New York, 2005.

KLEIMAN, Angela B**. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p.1-25, dez.2007.

LAMPE, C. et al. **Inherent Barriers to the Use of Social Media for Public Policy Informatics**.The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal,v. 16, n. 1, p. 2-17, 2011.

LEITE, Lígia Silva. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In. FREIRE, Wendel (Org.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierra. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. Trad. De Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores. **Educativa**, v. 9, n. 1, p. 25-46, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero: A moda e seu destino nas sociedades modernas**. Tradução Maria Lúcia Machado – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **A moda e o seu destino nas sociedades modernas.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas; amostragem e técnicas de pesquisa; análise e interpretação de dados. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINHO, Tânia; POMBO, Lúcia. Potencialidades das TIC no Ensino de Ciências Naturais – um estudo de caso. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, n. 2, 2009.

MASSETO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**, 2012.

MENDES, Conrado Moreira. A pesquisa online: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. In: **Revista Hipertextus**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 10-19, 2009.

MERCADO, Luiz Paulo (Org.). **Integração de mídias nos espaços de aprendizagem**. Brasília: Em Aberto, 2009. p. 17-47.

MERCADO, Luiz Paulo; ARAÚJO, Rosana Sarita de. Letramento digital nas interações online: análise dos fóruns de discussão do programa de formação continuada em mídias na educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: v. 91, n. 227, p. 178-232, jan/abri. 2010.

MESQUITA, C. **Moda contemporânea. Quatro ou cinco reflexões possíveis**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 10.ed, 2007.

MOREIRA, Carla. Letramento Digital: do conceito a prática. In: **Simpósio Internacional de Língua Portuguesa**, 1, 2012, Uberlândia. **Anais...**Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 01-15.

MONTEMEZZO, Maria Celeste de Fátima Sanches. **Diretrizes metodológicas para o projeto de produtos de moda no âmbito acadêmico**. Bauru, 2003. Dissertação (Mestrado em Desenho Industrial) – Universidade Estadual Paulista.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dório. 7 ed. Ver. Mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**. Textos selecionados Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____, Eni Puccineli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Eni Puccineli. **Interpretação; autoria; leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PADILHA, Maria Auxiladora Soares; ABRANCHES, Sérgio Paulino. Proi-digit@l: espaço de criação e compartilhamento para inclusão digital de jovens da periferia de Recife, Olinda e Caruaru. In: CARVALHO, Lilane Maria Teixeira Lima de; MONTEIRO, Carlos Eduardo Fereira. **Extensão e Educação**: experiências formadoras, socializantes e inclusivas. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

PELLANDA, Nize. O sentido profundo de solidariedade. In: PELLANDA, Nize; SCHLUNZEN, Elisa; SCHULUZEN, Klaus (Orgs.). **Inclusão Digital:** tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PRADO, Cláudio. Politica da cultura digital. In SAVAZONI, Rodrigo; CONH, Sérgio (Orgs). **Cultura Digital.br.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, p.44-55, 2009.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In.: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Orgs.). **Além das redes de colaboração:** internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, Cap. 5, p. 75-85, 2008.

PRIMO, Alex. O que há de social nas mídias sociais? Reflexões a partir da teoria ator-rede. In: **Contemporânea | comunicação e cultura**. v. 10, n. 03 p. 618-641, set/dez, 2012.

QUALMAN, Eric. **Socialnomics:** how social media transforms the way we live and business. New Jersey: John Wiley, 2010.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Salina, 2009.

RECUERO, Raquel. **O que é Mídia Social?** Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/arquivos/o_que_e_midia_social.html>. Acessado em 11 jul. 2013.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In.: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. Cap. 5, p.85-104.

RIBEIRO, Ana Elisa F. **Navegar lendo, ler navegando:** notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: InterDitado, 2009.

ROCHA NETO, Eusvaldo. O discurso determinista no filme “O senhor das armas”. In: RODRIGUES, Marlon Leal (org.). **Análise do discurso na graduação**: teoria e prática.Dourados, MS: Nicanor Coelho Editor, 2011.

SANT’ANNA, Ilza Martins; SANT’ANNA, Vitor Martins. **Recursos educacionais para o ensino:** quando e porque?. 1º ed. Petropolis: Vozes, 2004.

SANTOS, K. E. O. **Sites: o novo produto de moda.** Monografia (Bacharelado em Design) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

SANTOS, L. M. A. e TAROUCO, L. M. R. A importância do estudo da teoria da carga cognitiva em uma educação tecnológica. **Novas Tecnologias na Educação**, CINTED,v.5, n.1, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: Primeiras aproximações. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SIBILIA Paula. **O show do eu:** a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA FILHO, Antonio Mendes da. Os três pilares da inclusão digital. In: **Revista Espaço Acadêmico.** Maringá, ano III, n. 24, mai. 2003.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão Digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Economia da cultura digital. In SAVAZONI, Rodrigo; CONH, Sérgio (Orgs). **Cultura Digital.br.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, p. 66-77, 2009.

SIMMEL, George. **Filosofia da Moda**. Rio de Janeiro: Edições Texto & Gráfica, 2008.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2 ed. 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 128p.

SOUZA, J. S. de. **Cultura digital e formação de professores:** articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital. 2011. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador. 2011.

SOUZA, J. S; BONILLA, M. H. S. Articulação entre cursos de formação de professores, escolas e projetos de inclusão digital: possibilidades para a vivência plena da cultura digital. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. n. 13 p. 99-122, jul./dez., 2012.

TREPTOW, Doris. **Inventando moda: planejamento de coleção**, Brusque: 2007.

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

VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP, 1999.

_____. **Diferentes usos do computador na educação.** Disponível em:<http://edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie02.htm>. Acesso em: 02 ago. 2010a.

VASCONSELLOS, Aletéia Ferreira. **Moda na cibercultura:** efemeridade, individualismo e multiplicidade na comunicação. 2007. 252f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagens) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2007.

VELLOSO, Maria Jacy Maia. **Letramento digital na escola:** um estudo sobre a apropriação das interfaces da web 2.0. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**: **a exclusão digital em debate**. São Paulo: Senac, 2006.

WOLTON, Dominique. **Internet e Depois? Uma teoria crítica das novas mídias.** Porto Alegre: Sulinas, 2010.

# APÊNDICES

## APÊNDIA A: Roteiro Entrevista – Sujeitos Alunos

| VERIFICAÇÃO DA EFEMERIDADE |
|---|
| 1 Quais são as Mídias Sociais que você tem perfil ativo?<br>2 Entre as Mídias Sociais que você tem perfil ativo, quais as que você mais utiliza e por que?<br>3 Sobre as Mídias Sociais que você tem perfil e pouco utiliza, por que ainda mantém o perfil ativo?<br>4 As Mídias Sociais que você mais utiliza hoje são as mesmas que utilizava a um ano atrás?<br>4A - Se não: Quais eram as que você utilizava a um ano atrás?<br>Por que hoje não as utiliza com tanta frequência? |
| **VERIFICAÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL E APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA** |
| 6 Você tem alguma dificuldade na utilização de alguma Mídia Social?<br>7 Você compreende as funcionalidades e características de funcionamento das ferramentas existentes nas Mídias Sociais que você utiliza?<br>7A - Se não: Teria algum receio em utilizar uma ferramenta desconhecida?<br>8 Como você descreveria a sua familiarização com as ferramentas existentes nas Mídias Sociais?<br>9 Você já utilizou alguma Mídia Social de uma maneira inovadora?<br>9A – Se sim: Como foi isso?<br>9B – Se não: Por que? |
| **VERIFICAÇÃO DA APROPRIAÇÃO DE MÍDIAS ENQUANTO RECURSOS PEDAGÓGICOS** |
| 10 Alguma vez você já utilizou alguma dessas Mídias para ajudar nos estudos?<br>10A – Se sim: Como aconteceu?<br>10B – Se não: Por que?<br>11 Entre as Mídias utilizadas por você, quais as que você vê que pode lhe ajudar nos estudos?<br>12 Algum professor já utilizou alguma Mídia para complementar os assuntos estudados em sala de aula? |

13 Na escola você tem abertura para utilizar as Mídias Sociais desde que seja para aprofundar algum conteúdo trabalhado em sala de aula?

14 Você acharia interessante os professores utilizarem alguma Mídia Social para trabalhar algum assunto de alguma disciplina?

14A – Se sim: Como você acha que ele deveria fazer isso?

14B – Se não: Por que?

# APÊNDICE B: Roteiro Entrevista – Sujeitos Professores

| VERIFICAÇÃO DA EFEMERIDADE |
|---|
| 1 Quais são as Mídias Sociais que você tem perfil ativo?<br>2 Entre as Mídias Sociais que você tem perfil ativo, quais as que você mais utiliza e por que?<br>3 Sobre as Mídias Sociais que você tem perfil e pouco utiliza, por que ainda mantém o perfil ativo?<br>4 As Mídias Sociais que você mais utiliza hoje são as mesmas que utilizava a um ano atrás?<br>4A - Se não: Quais eram as que você utilizava a um ano atrás?<br>Por que hoje não as utiliza com tanta frequência? |
| **VERIFICAÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL E APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA** |
| 6 Você tem alguma dificuldade na utilização de alguma Mídia Social?<br>7 Você compreende as funcionalidades e características de funcionamento das ferramentas existentes nas Mídias Sociais que você utiliza?<br>7A - Se não: Teria algum receio em utilizar uma ferramenta desconhecida?<br>8 Como você descreveria a sua familiarização com as ferramentas existentes nas Mídias Sociais?<br>9 Você já utilizou alguma Mídia Social de uma maneira inovadora?<br>9A – Se sim: Como foi isso?<br>9B – Se não: Por que? |
| **VERIFICAÇÃO DA APROPRIAÇÃO DE MÍDIAS ENQUANTO RECURSOS PEDAGÓGICOS** |
| 10 Alguma vez você já utilizou alguma dessas Mídias para ajudar na elaboração ou planejamento de suas aulas?<br>10A – Se sim: Como aconteceu?<br>10B – Se não: Por que?<br>11Já utilizou alguma Mídia Social como um recurso pedagógico?<br>11A – Se sim: Qual? Como aconteceu? Quais foram os resultados?<br>11B – Se não: Por que?<br>12 Entre as Mídias Sociais que você possui um certo nível de familiarização, existe |

alguma que você verifica a capacidade de utilização dela como um recurso pedagógico, porém nunca a utilizou?

12A - Se sim: Por que nunca a utilizou?

12 Você já presenciou algum aluno seu revisitando algum conteúdo didático nas Mídias Sociais?

13 Existe cobrança por parte dos alunos para que as Mídias Sociais sejam utilizadas em situações didáticas?

14 Na escola você percebe a abertura para a utilização as Mídias Sociais, desde que sejam feitas dentro de situações didáticas?

14 Você acharia interessante a proposta de apropriação de Mídias Sociais enquanto recursos pedagógicos?

14A – Se sim: Como você acha que essa apropriação deveria ocorrer?

14B – Se não: Por que?

# APÊNDICE C: Autorização dos Pais

**Universidade Federal de Pernambuco – UFPE**

**Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC**

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu,_____

Pai/Mãe do(a) aluno(a)_____

da Escola_____

declaro estar ciente da proposta de pesquisa do professor Kleber Emmanuel Oliveira Santos, do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da Prof. Drª. Ana Beatriz Gomes Pimenta Carvalho.

Autorizo meu/minha filho(a) a participar da pesquisa respondendo a uma entrevista, constituindo-se como efetivo colaborador da investigação científica.

Caruaru, _____ de _____ de 2014.

_____

Assinatura do Responsável

# APÊNDICE D: Autorização dos Professores

**Universidade Federal de Pernambuco – UFPE**

**Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC**

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu,_____

Professor(a) da Escola _____

declaro estar ciente da proposta de pesquisa do professor Kleber Emmanuel Oliveira Santos, do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da Prof. Drª. Ana Beatriz Gomes Pimenta Carvalho.

Autorizo o mesmo a presenciar uma aula ministrada por mim, constituindo-me como efetivo colaborador da investigação científica.

Caruaru, _____ de _____ de 2014.

_____

Assinatura do(a) Professor(a)