

CAIU NA REDE É PEIXE:

O CURRÍCULO NO CONTEXTO DAS REDES SOCIAIS

Aline Weber – Mestranda em Educação do PROPED – UERJ, Linha de Pesquisa “Cotidianos, redes educativas e processos culturais” e membro do GPDOC – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura
E-mail:alinewebersop@gmail.com

Rosemary dos Santos - Mestranda em Educação do PROPED – UERJ, Linha de Pesquisa “Cotidianos, redes educativas e processos culturais” e membro do GPDOC – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura
E-mail:brisaerc@hotmail.com

Resumo

Este texto é parte da pesquisa institucional “A cibercultura na era das redes sociais e da mobilidade: novas potencialidades para a formação de professores” do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). O trabalho procurou investigar os usos que professores e alunos fazem do software social Facebook e como estes vêm afetando a relação *professoraluno* e *dentrofora* da escola. Para melhor compreender as dinâmicas das redes sociais na internet, recorremos a Recuero (2009), para pensar nessas redes como possibilidades de interações baseadas em tecnologias digitais de comunicação. Através das redes sociais – como, por exemplo, Twitter, Orkut, Facebook, dentre outras – objetivamos refletir de que modos processos horizontalizados podem ser instituídos, intensificando as possibilidades de interação *professoraluno*. Nesse contexto, o texto busca analisar as concepções de currículo na sociedade contemporânea, entendendo o currículo como uma tessitura de saberes que transcende o *espaçotempo* de uma sala de aula. Para essa análise, mergulhamos no uso do Facebook por professores e alunos, a partir dos estudos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Buscamos dialogar com Certeau (2009) a partir das “artes de fazer”, discutindo esse movimento de fazer currículos com/nas redes sociais. O texto destaca ainda a importância da existência de referenciais de compreensão dos nossos sujeitos praticantes do currículo em tempos de conectividade, dialogando com Santos (2010), Santaella (2010), Levy (1999) e Lemos (2002).

Palavras-chave: cibercultura, currículo, Facebook, redes sociais

1. Por que caiu na rede é peixe?

Ao optarmos pela expressão *caiu na rede é peixe*, pensamos numa forma de problematizarmos algumas questões sobre as mudanças que as tecnologias digitais em rede provocam na cultura, na escola e na sociedade. A primeira delas é que mais ou menos imersivos¹, somos todos afetados pelos usos que fazemos de diversos dispositivos tecnológicos, do ciberespaço para as cidades e das cidades para o ciberespaço. Segundo, porque reconhecemos que é quase impossível vivermos em um cenário sociotécnico estruturado pelas tecnologias digitais em rede sem termos uma relação com essas tecnologias, direta ou indiretamente.

As diferentes maneiras de organizar os dados no ciberespaço, seus usos, as situações em determinados momentos definem uma organização particular. Segundo Lemos (2010, p.204) “o espaço virtual compreende o conjunto aberto ao infinito de maneiras de organizar os signos digitais copresentes na rede”, onde cada espaço atual, definido por um sistema de agrupamento, pode ser considerado uma dimensão do espaço virtual: os links, os sites de buscas, as páginas pessoais e as redes sociais.

Com essas possibilidades de organizar os dados no ciberespaço, novas lógicas instauram-se como formas de estarmos em sociedade, conectados em rede, como nos diz Lévy “redes de interfaces abertas a novas conexões, imprevisíveis, que podem transformar radicalmente seu significado e uso” (Lévy, 1993, p. 102).

É sobre essas redes de interfaces abertas do ciberespaço onde professores e alunos apropriam-se dos saberes produzidos na e da cibercultura, construindo redes educativas, que pensamos esse trabalho. Entendemos que esse conhecimento é construído a partir de trocas, diálogos, interações e transformações em um constante processo de compreender que o que é produzido nas escolas se dá a partir da tessitura do conhecimento em rede e da articulação existente entre a produção cultural ampla e aquela particular dos *espaçostempos*² da cibercultura.

Procuramos assim, compreender como essa apropriação, realizada através das tecnologias digitais, reflete-se nas redes sociais. É nesse cotidiano que novas formas de conexão se estabelecem e novos saberes são produzidos. Assim, pretendemos nesse estudo, analisar o software social Facebook, como uma possibilidade de *espaçotempo* de produções curriculares daqueles que vivenciam o cotidiano. Como dispositivo³ de pesquisa optamos pela observação dos comentários entre alunos e professores na interface e através do mapeamento das conexões estabelecidas entre eles. Para isso foi necessária a condição de membros⁴ dos participantes da pesquisa nessa interface.

2. As redes sociais e a tessitura do conhecimento nos espaços do saber

O ciberespaço é visto como uma dimensão da sociedade em rede, onde os fluxos das informações (Castells, 1999) definem novas formas de relações sociais que tendem a repercutir ou a se concretizar e apresentam um novo tipo de sociedade. O praticante rompe com alguns princípios usados como regras sociais, alterando alguns valores e crenças, sem que isso seja uma determinação da sociabilidade existente no mundo.

Essas redes são complexificadas pela apropriação de um novo espaço: o espaço do saber (Lévy) que é capaz de gerar novos usos, novas formas de construção dos espaços sociais. Para Lévy:

“As tecnologias desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos, mesmo nos mais cotidianos; para perceber isto, basta pensar no lugar ocupado pela escrita nas sociedades desenvolvidas contemporâneas.

Estas tecnologias estruturam profundamente nosso uso das faculdades de percepção, de manipulação e de imaginação. (Lèvy , 1993p. 160).

A partir do que nos diz Levy, percebemos que cada praticante conectado pode a qualquer tempo e hora colaborar, cocriar e manifestar os seus interesses, desejos, subjetividades. Essa possibilidade muda a relação dos praticantes estabelecida em rede, uma relação de igualdade, horizontalidade, onde é possível a co-autoria na produção de conteúdos em rede. Segundo Lemos (2007), a liberação do pólo de emissão nos torna produtores de informação, assim temos que:

As mídias de função pós-massiva, por sua vez, funcionam a partir de redes telemáticas em que qualquer um pode produzir informação, “liberando” o pólo da emissão, sem necessariamente haver empresas e conglomerados econômicos por trás. [...] O produto é personalizável e, na maioria das vezes, insiste em fluxos comunicacionais bi-direcionais (todos-todos), diferente do fluxo unidirecional (um-todos) das mídias de função massiva. (LEMOS, 2007, p.125)

Desta maneira, as mídias pós-massivas caracterizam-se pelas trocas bidirecionais de mensagens, favorecendo a constituição do estar em rede, intensificando processos de conversação, de comunicação, onde qualquer praticante pode produzir e publicar informação. Esse aspecto social da troca simbólica ocorre com as interações advindas da colaboração.

O conceito de capital social pode ser então aplicado para explicar como a atuação social se processa de modo que as trocas e valores gerados e circulados na rede se dão em processo de colaboração. Recuero (2009) busca em Bourdieu (1983); Coleman (1988) e Putman (2000), diferentes concepções sobre a ideia de capital social e, a partir dessa análise, passa a considerar a importante contribuição dos conteúdos das mensagens trocadas no ciberespaço para o estudo de redes sociais na internet:

[...] consideremos o capital social como um conjunto de recursos de um determinado grupo (recursos variados e dependentes de sua função, como afirma Coleman) que pode ser usufruído por todos os membros do grupo, ainda que individualmente, e que está baseado na reciprocidade (...). Ele está embutido nas relações sociais (...) e é determinado pelo conteúdo nas relações sociais. Portanto, para que se estude o capital social dessas redes, é preciso estudar não apenas as relações, mas, igualmente, o conteúdo das mensagens que são trocadas através delas (RECUERO, 2009, p.50).

Segundo Santaella (2009), a internet hoje funciona por meio das conexões e comunicações que se estabelecem em rede, e é nessa rede que novas relações se estabelecem a cada momento. É nessa lógica, de comunicação plural, potencializada pelas novas tecnologias, que diferentes formas de organização do pensamento se estabelecem, definindo posturas e interações próprias de uma realidade outra.

A ideia de rede é anterior à interconexão de computadores, apesar de na contemporaneidade estar associada às tecnologias da informação e comunicação, rede pode ser entendida como uma forma de comunicação, articulação, associação. Musso(2004) propõe o seguinte entendimento para a ideia de rede: *é uma estrutura de interconexão instável, composta de elementos em interação, e cuja variabilidade obedece a alguma regra de funcionamento* (Musso, 2004, p.31). Assim, a cada instante redes são feitas e desfeitas, em constante devir.

Uma rede se organiza a partir de um movimento, está associada à ideia de fluxo, onde o movimento é constante, portanto não possui um centro, é uma organização baseada na horizontalidade, em que cada nó dessa rede acontece em função da participação de seus atores, com suas especificidades e subjetividades. Castells(2003) afirma que:

Uma rede é um conjunto de nós interconectados. A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informação energizadas pela Internet. As redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação. (CASTELLS, 2003, p.7)

Com a intensificação do uso da Internet, a comunicação mediada pelo computador cresceu, fazendo com que surgissem novas interfaces com potenciais comunicacionais. Segundo Recuero (2009, p.24), *uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais)*. Concordamos com a autora na perspectiva de que, na contemporaneidade, vivenciamos e criamos laços que emergem das interações e relações estabelecidas nas redes sociais.

Nossa intenção ao trazer essas questões é problematizar algumas ideias sobre como os praticantes das escolas que atuam, fazem e constroem o currículo no contexto das redes sociais, percebem como essas relações se estabelecem em *espaçostempos* diversos ao da escola, dialogando com as concepções de rede, conectividade, currículo, cotidiano. É sobre o currículo no contexto das redes sociais que iremos nos debruçar a seguir.

3. O currículo no contexto das redes sociais: os estudos nos/dos/com os cotidianos como referencial de pesquisa

Em nossa pesquisa, compreendemos o currículo a partir de uma abordagem multirreferencial, onde a ciência é entendida como mais uma ciência e não, a ciência. Segundo Ardoino (1998), o conceito de multirreferencialidade contempla nos espaços de aprendizagem:

“[...] uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vistas, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referenciais distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos” (ARDOINO, 1998, p.24).

Numa perspectiva multirreferencial, o objeto é complexo⁵, não pode estar separado do seu contexto histórico e social, sendo necessária sua compreensão a partir da dimensão daquilo que é tecido junto, através de uma leitura plural de seus praticantes/objetos, buscando numa perspectiva dialógica, construir-se e desconstruir-se a cada momento, sem verdades e certezas absolutas. Ainda de acordo com Ardoino:

“A abordagem multirreferencial vai, portanto, se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais, etc.). Essas óticas (psicológica, etnológica, histórica, psicossocial, sociológica, econômica, etc.) tentarão olhar esse objeto sob ângulos não somente diferentes, mas sobretudo outros. Assumindo, a cada vez, rupturas epistemológicas. (ARDOINO, 1998, p.37)

A partir do que nos traz Arduino, nosso olhar sobre o praticante/objeto, a partir da compreensão do cotidiano, deverá levar em consideração os processos de formação em múltiplos *espaçotempos*.

Assim, entendemos currículo para além da mera disposição de conteúdos escolares e sua gestão, sendo mais do que uma seqüência de ações previamente planejadas e com objetivos definidos (Santos, 2005). Entendemos o currículo como *espaçotempo* de construção de saberes, superando a lógica de que o conhecimento se constrói de forma ordenada e linear, valorizando um saber único.

A idéia de espaço de aprendizagem rompe com o espaço físico da escola, ocupa um tempo outro, como aponta Santos (2004):

“A noção de espaço de aprendizagem vai além dos limites do conceito de espaço/lugar. Com a emergência da “sociedade em rede”, novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação. Novas relações com o saber vão-se instituindo num processo híbrido entre o homem e a máquina, tecendo teias complexas de relacionamentos com o mundo. (SANTOS, 2004)

É por esse veio que o currículo escolar não pode ser percebido dentro de uma visão mecanicista, mas como um processo social, construído por pessoas concretas. Assim o currículo não pode ser definido [...] por uma semiótica recalcada, estancada por uma metafísica da presença, da certeza cristalizada (MACEDO, 2000, p. 15). O currículo é um espaço de produção e criação de sentidos e significados, um lugar que autoriza, desautoriza, inclui ou exclui as singularidades culturais.

Nesse sentido, o currículo é um espaço de construção de praticantes. O currículo nos ensina procedimentos, atitudes e conceitos de uma comunidade particular a um grupo específico. Dessa forma esse espaço de saber/poder denominado currículo funciona como um território de produção e criação de identidades particulares e sociais.

Em sendo o currículo um espaço de construção dos praticantes, trazemos a centralidade da cultura para nosso entendimento de currículo, partindo do pressuposto de que é na/com a heterogeneidade que se fazem os atos de currículo⁶. Desta forma, encontramos nas táticas de Certeau (2009), uma possibilidade de compreender que atos de currículo de praticantes podem não obedecer à lei de um determinando lugar instituído. Aqui nos interessa, por exemplo, perceber o uso do Facebook como uma tática de praticante, uma “maneira de fazer” própria de uma geração conectada em rede.

É nesse uso do Facebook, por professora e alunos, que reconhecemos as ações que reinventam esse fazer curricular, ações essas caracterizadas pelas astúcias empregadas, indo além daquilo que é instituído pela escola como o legítimo na construção dos atos de currículo.

Torna-se então fundamental compreender de que forma, no currículo, as táticas, práticas cotidianas introduzem-se por surpresa numa ordem, nesse caso, a ordem escolar. Assim temos que:

“As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos.” (CERTEAU, 2009, p. 96)

Ao usar o Facebook como recurso de aproximação entre a vida cotidiana e a vida escolar, professora e alunos, usam táticas de praticantes para “sensocomunizar”⁷ o saber disciplinar, atribuindo um sentido à escolarização diferente daquele atribuído pela ciência moderna: o de hierarquizar saberes e verticalizar relações. As táticas de praticantes, usuários do Facebook, legitimam outros espaços como lócus de construção de saber.

Ao optar por uma abordagem dos estudos nos/dos/com os cotidianos para perceber a interação entre professora e alunos, entendemos que é no cotidiano que significamos nossas práticas, é no cotidiano que realizamos nossos fazeres, construindo, *dentrofora* da escola, o conhecimento em rede. Nesse sentido Alves afirma:

“Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário.” (ALVES, 2008, p.18-19)

E é nesse ponto do caminho diário que está o Facebook, trazendo para a sala de aula a emergência dos saberes e seus sentidos tecidos nas redes locais. Tomamos como referência a complexidade⁸ do cotidiano, para ir além da lógica cartesiana da ciência moderna, polarizada e dicotômica, buscando compreender o real na forma daquilo que é tecido junto, dialogando com a ciência como uma referência e não a referência, trazendo para o contexto de nossa pesquisa a possibilidade de beber em todas as fontes⁹.

Assim, concordamos com Azevedo (2008), quando afirma:

“A pesquisa com o cotidiano é uma pesquisa feita de histórias. Na pesquisa com o cotidiano a prática tem centralidade. Tomar a prática como centralidade é colocar no centro do debate a experiência do sujeito.[...] Para Benjamin, a tarefa do historiador é escovar a história a contrapelo, escovando-a na busca de fragmentos soterrados e rastros quase apagados de uma outra história.”(AZEVEDO, 2008, p.41-42)

Para melhor compreender de que forma as redes sociais na Internet estão dentro da escola, procuramos, através dos estudos nos/dos/com os cotidianos, acompanhar a interação entre uma professora de Matemática do Ensino Médio e seus alunos, no Facebook, durante um bimestre de atividades letivas. Iremos a seguir apresentar os resultados desse acompanhamento.

3.1. “Faceando” o currículo: as práticas no Facebook

*Facear*¹⁰ passou a ser verbo utilizado pelos usuários do Facebook para designar suas atividades nesse software social, ganhando mais adeptos a cada dia. De acordo com o site de estatísticas socialbakers¹¹, a participação do Brasil na rede aumentou em 11% no mês de maio de 2011, atingindo um número de 19 milhões de usuários.

No Facebook os usuários possuem um perfil, através do qual podem ser localizados por outros usuários do software social, de forma a ampliar sua rede de amizade, estabelecendo conexões, laços sociais que, segundo Recuero (2009), podem ser do tipo associativo ou do tipo relacional. Os laços relacionais acontecem via relações

sociais e por meio da interação entre os atores de uma rede social. Os laços associativos independem de uma interação, bastando o pertencimento a algum tipo de grupo.

Os laços sociais também podem ser fortes e fracos, sendo sempre relacionais, uma vez que existem em consequência da interação entre os atores. Assim, temos que:

“Laços fortes são aqueles que se caracterizam pela intimidade, pela proximidade e pela intencionalidade em criar e manter uma conexão entre duas pessoas. Os laços fracos, por outro lado, caracterizam-se por relações esparsas, que não traduzem proximidade e intimidade. Laços fortes constituem-se em vias mais amplas e concretas para as trocas sociais, enquanto os fracos possuem trocas mais difusas.”(RECUERO, 2009, p.41)

Para a autora laços fortes podem vir a se tornar laços fracos e vice-versa, dependendo das relações que se estabelecerão mutuamente. É nesse contexto que o Facebook passa a fazer parte também da sala de aula, através de uma solicitação de amizade, alunos e professores passam a dividir um mesmo ambiente virtual, uma rede social e podem intensificar seus laços.

Nesse espaço, usuários podem dividir suas ideias, sentimentos, opiniões evidenciadas por postagens, usos de aplicativos, comentários, utilização e criação de álbuns de fotos, vídeos, além do recurso do bate-papo. A partir da interação estabelecida pelos laços sociais relacionais, que segundo Primo (2000), pode ser mútua ou reativa¹², surge um terceiro elemento: o capital social.

Segundo Recuero (2009), o capital social é representado pelos recursos utilizados por um determinado grupo, individualmente ou de forma coletiva, baseado numa relação de reciprocidade. Ainda segundo Recuero, ao se estudar o capital social das redes sociais, é necessário que se estude não apenas as relações estabelecidas, mas principalmente o conteúdo das mensagens.

Para compreendermos como se estabelecem esses laços e como emerge o capital social, vamos nos deter nas telas abaixo:



Fig. 1 – Conversa entre professora e aluna no Facebook

Ao analisarmos essa tela (**Fig. 1**), podemos perceber a possibilidade de interação entre professora e alunos quando a professora fala: “*avisa a galera que tá com dúvida que estou indo pra casa pra responder*”. Perguntamos: qual o limite então para a

construção do currículo? Podemos pensar que essa relação existente nas redes sociais exige uma mudança paradigmática das concepções de currículo.

O uso de dispositivos comunicacionais do Facebook potencializa a articulação dos saberes, rompe com a noção de que a sala de aula é um lugar fixo, sendo o único *espaçotempo* possível de construção de conhecimento. Nesse exemplo, os encontros presenciais na escola são também realizados na interface.

Desta forma, através do Facebook, a aluna expressa sua mudança de sentimento em relação à Matemática, antes difícil de ser compreendida, viável apenas com a ajuda de professor particular e, agora como algo prazeroso, atribuindo os créditos dessa mudança à professora com a qual se relaciona na rede social.

Assim, percebemos que, a partir dessa análise é possível explicitar certos valores que são construídos nesses *espaçostempos*, como no caso da aluna que passa a gostar da Matemática, expondo-se nesse ambiente, trazendo suas subjetividades, permitindo que os outros atores da rede construam suas impressões sobre ela.

O uso do Facebook como potência comunicacional vem somar-se à sala de aula, ampliando as relações de um determinado grupo social, como afirma Santaella (2010):

“Sem substituir as formas mais tradicionais de comunicação organizacional, as redes sociais virtuais podem a elas se somar, incrementando sobremaneira as relações coletivas que fundamentam as organizações, pois a internet constitui-se em uma via alternativa bastante eficaz para o envolvimento em grupos sociais.” (SANTAELLA, 2010, p.278)

Com a Web 2.0, a comunicação colaborativa ganha força, possibilitando o trabalho participativo. Essas características também podem ser potencializadas pelo uso das redes sociais, principalmente como uma forma de promover uma interação mais horizontal, menos hierarquizada, em especial, entre alunos e professores.

Isso pode nos sugerir que precisamos pensar em outras formas de gestão da sala de aula, mais conectadas com a interatividade, como afirma Santaella, “*pensá-la na base da multiplicidade, da diversidade em ambientes de pouca hierarquia, regidos muito mais pela emergência e auto-organização do que pela coerção.*” (SANTAELLA, 2010, p. 279)

Percebemos a interatividade como um diferencial que se coloca na construção das relações estabelecidas via Facebook, entre professora e alunas e que pode ser estendida para a sala de aula presencial. Segundo Silva (1998), a interatividade está relacionada a uma nova dimensão conversacional promovida pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Um de seus fundamentos, a bidirecionalidade-hibridação, segundo o autor, está diretamente relacionado à noção de coautoria:

“A noção de bidirecionalidade, vista na teledifusão como reversibilidade entre emissão e recepção, como conversação, ganha maior riqueza semântica no campo das artes plásticas, das artes cênicas e da literatura. Aqui toma a cena a noção de coautoria; o receptor passa a ser visto como cocriador da obra.” (SILVA, 2010, p.140)

Na primeira tela analisada (Fig.1), podemos observar a possibilidade de coautoria a partir da relação que se estabelece entre seus praticantes (alunos e professora), na medida em que não há uma separação entre as atividades praticadas na interface, promovendo uma horizontalidade, condição para a emergência do binômio bidirecionalidade-hibridação.

Na tela abaixo (**Fig. 2**) podemos observar a interatividade entre alunos e a professora a partir da perspectiva de uma comunicação menos hierarquizada, tecida de forma mais rizomática, onde não há uma separação dicotômica entre escola e cotidiano:



Fig. 2 – Conversa entre professora e alunas no Facebook

O diálogo que há entre os usuários sugere uma ligação constituída de forma que seja possível identificar os saberes que emergem nas conversas entre eles. A conversa vai além dos conteúdos escolares e pela informalidade surgem outros interesses e outros assuntos. Os caminhos e descaminhos se dão a partir de relações não-lineares.

Percebemos na dinâmica dos movimentos do Facebook a inexistência de um controle ou comando, assumindo assim um comportamento auto-organizativo, característica dos sistemas complexos¹³, agilizando a comunicação entre as pessoas, aumentando as conexões e promovendo capital social.

As trocas percebidas nas duas telas apresentadas representam os laços constituídos entre a professora e o grupo de alunos, que podem ser fortes ou fracos dependendo da qualidade das interações vivenciadas. A partir dessas trocas é que se constitui o capital social, que possibilita o aprofundamento dos laços e a sedimentação do grupo (Recuero, 2009).

Buscamos em Deleuze e Guattari a idéia de rizoma para melhor compreender a forma como esses processos comunicativos ocorrem, intensificando a produção das subjetividades daí decorrentes e viabilizando a emergência do capital social. Assim temos que:

“[...] os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 32)”

As interações no Facebook sugerem uma ligação entre seus atores constituída de forma que não seja possível identificar o início e o fim. Os caminhos e descaminhos se

dão a partir de relações não-lineares, permitindo ao usuário ir e voltar a qualquer momento nessa relação rizomática.

Segundo Deleuze & Guattari (2009), uma das características do rizoma, diferentemente da raiz, que fixa um ponto, está na possibilidade de conexão a um ponto qualquer, conectando uma multiplicidade de pontos a outros pontos, formando um fluxo de conexões. Aqui percebemos claramente essa noção nas telas apresentadas, uma vez que a comunicação ocorre ora via professor/aluno, ora via aluno/professor, não havendo uma centralidade para a emissão das mensagens.

É a partir desse fluxo de conexões que percebemos o agenciamento das subjetividades, definidas pela presença de outras subjetividades, pois é daí que decorrem as relações intersubjetivas, fazendo com que os laços sociais estabelecidos tenham continuidade ou não.

Assim, o Facebook pode ser entendido como um sistema rizomático, sem centros de significância¹⁴, sem centros de comando, sem uma unidade superior, e talvez por essa razão, seja utilizado pelos alunos como *espaçotempo* de comunicação entre a escola e o cotidiano.

4. Os nós da rede: Considerações Finais

Narramos nesse artigo a experiência de uma comunicação construída em rede, para além dos muros da escola, entendendo que o uso do Facebook pela professora de Matemática propicia a construção de um currículo mais horizontal, colaborativo, onde são estabelecidas relações mais humanizadas, menos hierarquizadas, aproximando a realidade vivida pelos alunos fora da escola com a cultura legitimada pelas disciplinas escolares.

Desta forma, compreendemos que esses movimentos rompem com as limitações de espaço e de tempo dos encontros presenciais na sala de aula, possibilitando o uso de dispositivos comunicacionais potencializadores de uma construção curricular que contemple a diversidade do coletivo, articulando saberes em rede.

Perceber as possibilidades de um instante, através das artes do fazer, falar, e aqui, navegar, conectar, ajuda a compreender de que forma os praticantes produzem atos de currículo no cotidiano, marcando suas formas de estar no mundo.

Consideramos então a vida cotidiana como fonte de aprendizagem e construção de conhecimento, como o *espaçotempo* da tessitura de práticas sociais reais, assim instituídas pelos usos dos praticantes que modificam regras, criam e reinventam maneiras de estar coletivamente.

Referências Bibliográficas

ALVES, N. OLIVEIRA, I. BARBOSA. (orgs.) **Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes, Petrópolis: DP&A, 2008

AZEVEDO, J.G. *A tessitura do conhecimento em redes*. In ALVES, N; OLIVEIRA, I.B. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2008

ARDOINO, Jacques. *Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas*. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.

CERTAUEU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

_____. *Cidade e mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais*. Revista Matrizes, N. 1, out, 2007

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

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

MUSSO, Pierre. *A filosofia da rede*. In: Parente, A. (org). *Tramas da rede*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTAELLA, L. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiqüidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, E. *Idéias sobre currículo, caminhos e descaminhos de um labirinto*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.13, n.22, p. 417-430, jul/dez, 2004.

SILVA, Marco. Que é interatividade. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.24, n.2, maio/ago. 1998. p. 27-35

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Loyola, 2010

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009

MUSSO, Pierre. *A filosofia da rede*. In: Parente, A. (org). *Tramas da rede*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

¹ Para Santaella(2008), leitor imersivo é *aquele que navega entre nós e nexos construindo roteiros não lineares, não sequenciais*

² Optamos pelo uso da expressão *espaçostempos* a partir do referencial teórico de Alves(2001) na pesquisa sobre nos/dos/com os cotidianos.

³ A noção que trazemos sobre dispositivo é baseado em Ardoino(2003) que entende o dispositivo como “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto”. (ARDOINO, 2003, p. 80).

⁴ A posição de membro, segundo Coulon (1995) só é adquirida “no momento em que chegamos, sem demasiada dificuldade, a um acordo sobre a significação de nossas ações, apesar da infinita indicialidade das trocas conversacionais e das situações sociais”.

⁵ Morin, o objeto das ciências sociais é complexo.

⁶ Ato de currículo para Macedo (2007) é tratar o currículo como processo, como atividade nas dinâmicas formativas e na relação com os saberes veiculados pelos conhecimentos e pelas mediações didáticas envolvidas.

⁷ Expressão utilizada por Boaventura Sousa Santos ao apresentar no livro, *Um discurso sobre as ciências*, o paradigma emergente para uma vida prudente. Nesse sentido afirma que “a ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada.” (SANTOS, 2008, P.91)

⁸ Para Morin, “a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do “complexus” não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram.” (MORIN, 2010, p.)

⁹ Beber em todas as fontes, segundo Alves (2008), é um movimento necessário discutir que, exige a ampliação do que é entendido como fonte e os modos como lidamos com o diferente.

¹⁰ Significa comentar, compartilhar vídeos, imagens, enfim, entrar no Facebook e interagir

¹¹ <http://www.socialbakers.com/blog/171-facebook-is-globally-closing-in-to-700-million-users/>

¹² Segundo o autor interação reativa caracteriza-se por um sistema fechado, com relações lineares e unilaterais que resumem-se à relação estímulo-resposta, havendo uma limitação no processo interativo. Uma interação mútua caracteriza-se pela interconexão dos sistemas envolvidos, possibilitando às relações uma transformação permanente.

¹³ Segundo Santaella (2010) os sistemas complexos possuem as seguintes propriedades: emergência, auto-organização, conectividade, coevolução, regras simples, variedade, espaço de possibilidades, subotimização, iteração, limiar do caos e estruturas dissipativas

¹⁴ Um dos princípios do rizoma é o de ruptura a-significante. “Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.” (DELEUZE & GUATTARI, 2009, p. 18)