

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Participação e Partilha de Conhecimento na Sociedade em Rede
– os Contextos Educacionais Online**

Ana Maria Videira Paiva

Doutoramento em Educação,
Especialidade Educação a Distância e Elearning

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Participação e Partilha de Conhecimento na Sociedade em Rede
– os Contextos Educacionais Online**

Ana Maria Videira Paiva

Doutoramento em Educação
Especialidade Educação a Distância e Elearning

Dissertação orientada
pelo Prof. Doutor António Manuel Quintas Mendes

2018

RESUMO

O desenvolvimento das tecnologias sociais características da Web e dos *media* sociais da atualidade tem promovido uma “cultura participatória” marcada por uma grande multiplicidade de processos e contextos. A facilidade de personalizar os espaços nos quais as pessoas comunicam e interagem entre si e com a informação, tem transformado profundamente o uso das tecnologias, o relacionamento interpessoal, e o relacionamento com a informação e com o conhecimento. Este estudo pretende analisar como um conjunto de indivíduos ligados ao meio académico, universitário e não universitário, com uma reconhecida presença na web social, utiliza estes *media*, quer no plano pessoal quer profissional. Simultaneamente, visa dar conta das conceções pessoais e princípios filosóficos subjacentes a estes processos de presença na rede, bem como sobre as práticas que deles decorrem, e das implicações que se projetam na própria cultura académica. Partimos de um quadro teórico alicerçado em diversos autores que abordam questões da cultura de participação na rede, designadamente Henry Jenkins, Clay Shirky, Howard Rheingold, que, entre outros, convocam a alteração do papel passivo dos sujeitos para um papel de envolvimento ativo na produção de conteúdos e disseminação de ideias e informações na web. A nível metodológico o estudo enquadra-se no paradigma qualitativo tendo recorrido à realização de entrevistas aprofundadas como instrumento de recolha de dados. Adotámos o método de Análise Temática de Braun e Clarke para o tratamento dos dados. Os resultados estruturam-se ao redor de 3 grandes temas, A- Educação e Tecnologia, B- Identidade Digital e C- Partilha da Informação e do Conhecimento. No tema A, os participantes evidenciaram uma perceção da tecnologia e do seu uso sempre ligada à forma como percebem a cultura e o papel social da educação em geral. Verificam-se também diferentes posicionamentos face às filosofias subjacentes ao modo como se posicionam em relação às tecnologias variando num contínuo entre uma visão mais instrumental e uma visão mais ecossistémica/transformadora. No Tema B, ressalta a consciência da necessidade de construir uma presença na rede que cada vez mais é feita na confluência entre os mundos off e online. A dimensão profissional e pessoal da identidade digital emergiu de forma diferenciada. Alguns sujeitos separam claramente estas dimensões enquanto para outros, essa separação é muito mais fluída. Frente ao Tema C, verifica-se que a partilha, circulação do conhecimento e da informação na sociedade em rede constitui um aspeto a que todos os investigadores/professores deram substantiva importância, destacando-se dentro deste tema questões como: o valor que a partilha acrescenta, a relevância da partilha de conteúdos de natureza informal, participantes consumidores *versus* difusores, motivações para a partilha e rede de contactos. Este estudo veio contribuir, entre outros aspetos, com exemplos de configurações interessantes de práticas de participação e de partilha por parte de um conjunto de sujeitos que, agregando a sua pertença ao mundo académico com uma elevada integração no mundo da web social, nos podem iluminar face a novos e ainda pouco explorados caminhos da sociedade em rede e da cibercultura.

Palavras-Chave: Cultura Participatória; Educação e Tecnologia; Identidade digital; Partilha do conhecimento; Web social; Presença online; Participação.

ABSTRACT

The development of social web technologies and the characteristics of today's Social Media has promoted a "participatory culture" marked by a great variety of processes and contexts. The facility to customize spaces in which people communicate and interact with each other and with the information, has profoundly changed the use of technology, interpersonal relationships, and the relationship with information and knowledge. This study aims to analyze how a group of individuals linked to the academic, university and non-university environments, with a recognized social web presence, uses these media, both personally and professionally. Simultaneously it aims to understand the personal conceptions and philosophical principles underlying these processes of presence in the network, as well as the practices that result from them, and the implications that are projected in the academic culture itself. We start from a theoretical framework based on several authors that address issues of the culture of participation in the network, namely Henry Jenkins, Clay Shirky, Howard Rheingold, who, among others, call for change in the passive role of the subjects for a role of active involvement in production content and dissemination of ideas and information on the web. The methodology used relates to qualitative which has led to in-depth interviews as a data collection instrument. We adopted the Braun and Clarke Thematic Analysis method for data analysis. The results are structured around 3 major themes, A- Education and Technology, B- Digital Identity and C- Information and Knowledge Sharing. In theme A, the participants evidenced a perception of technology and its use, always related to the way they perceive the culture and social role of education in general. There are also different approaches to the underlying philosophies, how they stand in relation to technologies ranging from a continuum between a more instrumental vision and a more ecosystemic / transformative one. Theme B highlights the understanding of the necessity to build a presence in the network which is increasingly attained at the confluence between the worlds off and online. Digital identity, professional and personal dimensions, have emerged on differentiated ways. Some subjects clearly separate these dimensions while, for others, this separation is much more fluid. Theme C, clarifies that, sharing and knowledge and information flow in the network society, is an aspect to which all researchers / teachers gave a substantial importance, highlighting, in this theme, issues such as: sharing increases value, the relevance of informal content sharing, consumer versus diffuser participants, sharing motivations and network contacts. This study contributed, among other aspects, with interesting configurations of participation practices and sharing examples by a group of subjects that, summing their belonging to the academic world with a high integration in the social web world, can help us to face new and still little explored ways of the network society and of the cyberculture.

Keywords: Participatory Culture; Education and Technology; Digital Identity; Knowledge Sharing; Social Web; Online Presence; Participation

Agradecimentos

Ao longo do percurso de elaboração deste trabalho foram muitas as vezes que me senti grata para com as pessoas que me apoiaram e que com a sua confiança e suporte contribuíram para a concretização do mesmo.

O meu primeiro agradecimento especial vai para o meu Orientador António Quintas Mendes, pela confiança, orientação e apoio transmitidos ao longo dos anos em que trabalhámos juntos neste projeto. A sua capacidade de questionar (e despertar um sorriso), a paciência com que leu e comentou as fases evolutivas do trabalho foram essenciais no seu amadurecimento. Muito obrigada!

Agradeço muito especialmente aos Participantes neste estudo! Deram-nos algo que hoje é demasiado precioso – o seu tempo. Além disso, o envolvimento com que o fizeram durante as entrevistas foi de uma grande generosidade – muito obrigada!

Aos Amigos Queridos (Família próxima incluída) que mais uma vez estiveram no papel de compreender as indisponibilidades – muito obrigada!

Àqueles Amigos que comigo viajam desde os bancos do Liceu e Faculdade nos balanços da vida e que mais uma vez estiveram comigo quando foi preciso. Um muito obrigada!

Ao meu Marido – Pedro tu que és sempre o meu primeiro interlocutor, crítico e companheiro, dizer Muito Obrigada é redutor, não exprime adequadamente a minha gratidão pelo teu tão generoso apoio 😊!

Índice

1	Introdução	1
2	Revisão de Literatura.....	5
2.1	Da Sociedade em Rede à Cultura Participatória.....	6
2.2	A Cultura Participatória	7
2.2.1	Efeitos do paradigma informativo-comunicacional: diferentes contributos	9
2.2.2	<i>Prodsage</i> : definição da ideia original	14
2.2.3	Nas raízes da participação: Pertença social e Reciprocidade.....	16
2.3	Envolvimento na cultura participatória e nas literacias da participação	22
2.3.1	Curadoria e literacias	36
2.3.1.1	Playbor	41
2.3.2	Identidade digital.....	43
2.3.2.1	Twitter e as literacias num ambiente de informação radar	46
2.4	A Pedagogia da Participação.....	48
2.4.1	Educação online.....	54
3	Metodologia	62
3.1	Metodologia.....	63
3.1.1	Questões de Investigação.....	64
3.1.2	Investigação qualitativa	65
3.1.3	Participantes	66
3.1.3.1	Instrumento de recolha de dados: Guião da Entrevista	67
3.2	Procedimento	74

3.2.1	Entrevistas	74
3.2.2	Análise dos dados	75
3.2.2.1	Fases e procedimentos na análise qualitativa dos dados.....	76
3.2.2.2	Apresentação dos Temas.....	90
4	Análise e Discussão dos Dados.....	92
4.1	TEMA A – Educação e Tecnologia.....	95
4.1.1	As categorias conceptuais construídas na constituição do tema – Educação e Tecnologia	95
4.1.1.1	A1. Mudanças na Educação (Consequências para a Educação)	96
4.1.1.2	A2. Práticas Pedagógicas	97
4.1.1.3	A3. Aprendizagem Informal	97
4.1.1.4	A4- Literacias e Competências.....	98
4.1.2	Discussão Tema A: Educação e Tecnologia	98
4.1.2.1	Concepções filosóficas dos participantes	99
4.2	TEMA B – Identidade Digital	105
4.2.1	As categorias conceptuais construídas na constituição do tema – Identidade Digital	106
4.2.1.1	B1 – Historicidade da Identidade Digital	108
4.2.1.2	B2 - Uma Presença Online Estratégica.....	108
4.2.1.3	B3 - Autenticidade	109
4.2.1.4	B4 - Privacidade	109
4.2.1.5	B5. Profissional versus Pessoal e Privado	110
4.2.2	Discussão Tema B: Identidade Digital.....	110

4.2.2.1	Historicidade da Identidade Digital	112
4.2.2.2	Dimensão Profissional e Pessoal da Identidade Digital e Privacidade	116
4.3	TEMA C – Partilha da Informação e do Conhecimento	121
4.3.1	As categorias concetuais construídas na constituição do tema – Partilha da Informação e do Conhecimento.....	122
4.3.1.1	C1 - O que se partilha.....	124
4.3.1.1.1	Porque se partilha.....	124
4.3.1.1.2	Valor do que se Partilha.....	124
4.3.1.1.3	Reciprocidade	125
4.3.1.2	C2 - Com quem se partilha.....	125
4.3.1.2.1	Fluxo da informação	126
4.3.1.2.2	Seguir pessoas.....	126
4.3.1.2.3	Rede de Contactos	127
4.3.1.3	C3 - Como e Quando se Partilha	127
4.3.1.3.1	Diálogo e colaboração	128
4.3.2	Discussão Tema C: Partilha da Informação e do Conhecimento.....	128
4.3.2.1	A participação e a Partilha	128
4.3.2.2	Entre o Dar e Receber. A Vivência dos processos de partilha.	130
4.3.2.3	As Motivações para Participar e Partilhar na Rede	132
4.3.2.4	Importância da Rede de Contactos Online	134
5	Conclusões.....	137
5.1	Limitações do estudo e perspetivas de investigação futura	143

Referências Bibliográficas.....	145
ANEXOS.....	157
Anexo I – Guião da Entrevista.....	159
Anexo II – Informação sobre o estudo e Consentimento Informado.....	163
Anexo III – Transcrição de uma entrevista para o NVivo	167

Índice de Tabelas

Tabela 2-1 - Software Social que suporta os diversos tipos de agregados sociais.....	57
Tabela 2-2 - Funções do software social educacional	58
Tabela 3-1 - Participantes	67
Tabela 3-2 - Adaptação do modelo de 6 fases de Braun & Clarke, ao NVivo	80
Tabela 4-1 - Exemplo de codificação – Identidade Digital	107

Índice de Figuras

Figura 2-1 - The Producer, (Bruns A. , 2010, p. 2).....	8
Figura 2-2 - The Information Commons of Producers, (Snurb, 2007, p. 2))	15
Figura 2-3 - The long timeline of slow change: information. Siemens (2008, p.4)	49
Figura 2-4 - Limitless dimensions of learning. Siemens (2008, p. 10)	51
Figura 3-1 - Exemplo das primeiras codificações/importação de dados	81
Figura 3-2 - Fase 2 da codificação.....	84
Figura 3-3 - Fase 3 da codificação.....	85
Figura 3-4 - Exemplo de codificação aberta	86
Figura 3-5 - Exemplo de relacionamento de dados no Nvivo	87
Figura 3-6 - Fase 4 – Rever os temas	88
Figura 3-7 - Fase 5 e 6 - Definir e nomear os temas.....	89
Figura 4-1 - Educação e Tecnologia	96
Figura 4-2 - Conceções filosóficas dos participantes.....	100
Figura 4-3 - Identidade Digital	107
Figura 4-4 - Partilha da Informação e do Conhecimento – estrutura hierárquica	122
Figura 4-5 - Partilha, tema e subtemas 1º nível	123
Figura 4-6 - Partilha, Tema e sub-temas todos os níveis.....	123
Figura 4-7 - Partilha - Distribuição da codificação por tema e subtemas	135

Índice de Quadros

Quadro 3-1 - Modelo das 6 fases de Braun & Clarke (2006).....	77
---	----

1 Introdução

A utilização da internet e, em particular a eclosão da Web social, veio colocar a necessidade de estudo do impacto destas novas formas de comunicação e participação que, ao contrário dos *media* tradicionais, se caracterizam pela horizontalidade e autonomia da participação pública. O conceito de rede está atualmente presente nos nossos processos de comunicação levando à valorização da participação da “voz” individual nos espaços sociais de troca de informação, que fazem assim surgir um coletivo participante que dá sentido à tecnologia, através dos seus interesses e dos seus valores.

Estes novos contextos, em que quase sem darmos conta vamos sendo envolvidos, requerem o estudo daquilo a que (Jenkins H. , Purushotma, Clinton, Weigel, & Robison, 2006) designaram de “cultura participatória”. Neste conceito destacam-se quatro aspetos fundamentais: i) afiliação, ii) expressão, iii) resolução colaborativa de problemas e iv) circulação, remetendo-nos para a pertença e participação dos seus membros em comunidades online suportadas pelos *media* sociais. Neste contexto de ‘públicos’ em rede as oportunidades de resolução conjunta de problemas, a reciprocidade e a interdependência (colaborativa) entre os indivíduos fortalecem o sentimento de pertença ao grupo ao mesmo tempo que potenciam o poder, os espaços e possibilidades de expressão.

Nestes novos cenários emerge a necessidade de se estudar como grupos específicos, designadamente professores e investigadores, se apropriam e usam nos seus contextos profissionais e pessoais o espaço da web social e como esse uso se reflete nas suas práticas, como as percebem e o que as determina.

O interesse sobre estas questões decorre do nosso posicionamento pessoal face ao poder do uso das tecnologias sociais como espaços agregadores, espaços de ampliação, de abertura e democratização do saber, através da partilha, da colaboração, da autonomia e da própria diversidade subjacente a estes contextos.

Assim pretendemos, com este estudo, analisar como um conjunto de indivíduos ligados ao meio académico, universitário e não universitário, com uma reconhecida presença na web social, utiliza estes *media*, quer no plano pessoal quer profissional. Simultaneamente, visamos

dar conta das concepções pessoais e princípios filosóficos subjacentes a estes processos de presença na rede, bem como sobre as suas práticas, e implicações na própria cultura académica.

Partimos de um quadro teórico alicerçado em diversos autores que abordam as questões da cultura de participação na rede, designadamente (Jenkins H. , 2009), (Shirky, 2011), (Rheingold H. , 2012), que, entre outros, convocam a alteração do papel passivo dos sujeitos para um papel de envolvimento ativo na produção de conteúdos e disseminação de ideias e informações na web. Sublinham assim o modo participativo e influente destas práticas que agregam valor ao coletivo.

Considerando o nosso objeto de estudo, a opção por uma metodologia qualitativa afigurou-se como aquela que melhor poderia captar as experiências e perspetivas dos participantes, proporcionando informação detalhada sobre a sua vivência, perceção e representação dos fenómenos sociais em estudo e das suas implicações nos contextos educacionais em que atuam.

Quanto à organização desta tese, encontramos, para além deste capítulo introdutório em que procuramos fazer uma breve apresentação do estudo, quatro outros capítulos, que descrevemos a seguir.

No capítulo 1, que designámos de Revisão de Literatura apresentamos um enquadramento do conceito de cultura participatória no paradigma da sociedade em rede, e definimos as ideias que deram origem a este constructo teórico. Integramos os conceitos de pertença social e de reciprocidade e abordamos os processos de envolvimento e participação suportados pelas tecnologias em contextos da Web. Procuramos ainda abordar, neste capítulo, o conceito de identidade digital, aludimos à pedagogia da participação e por fim, no que se refere à educação online, procuramos dar conta da importância da criação de novas dinâmicas sociais nas comunidades de prática pedagógica, decorrentes da cultura participatória nestes contextos.

No capítulo 2, focamo-nos na metodologia do estudo, apresentando as questões de investigação que o orientam e os objetivos delineados. Definimos a natureza do estudo, os seus participantes e a entrevista, que constituiu o nosso instrumento de recolha de dados. Em seguida, descrevemos o procedimento de recolha e análise dos dados, designadamente o método de Análise Temática de (Braun & Clarke, 2006) que escolhemos para a identificação de padrões de significados que deram origem aos grandes temas que emergiram desta pesquisa.

Depois de descrita a metodologia, passamos, no Capítulo 3 à apresentação da análise e discussão dos dados. Organizamos esta apresentação, em redor dos três grandes temas que resultaram do processo de análise desenvolvido, procurando por um lado dar conta das fases que conduziram à construção das categorias, realizando a sua definição e ainda explicitando como os dados foram codificados ao longo deste processo.

Esta apresentação de dados é sustentada pelos muitos exemplos de enunciados dos participantes que fomos mobilizando, tendo em vista pôr em evidência e sustentar a análise realizada e as interpretações que dela decorreram. Procuramos ainda fazer a ligação entre os dados e as perspetivas teóricas que ajudam a compreendê-los.

Por último, o capítulo 4 apresenta as principais conclusões deste trabalho, procurando refletir sobre as suas implicações nesta área do conhecimento, designadamente no que diz respeito a alterações/incorporações na cultura académica, de novas práticas de interação e partilha do conhecimento na sociedade em rede. Referimos ainda algumas das limitações do estudo desenvolvido e apontamos algumas perspetivas de investigação futura.

2 Revisão de Literatura

2.1 Da Sociedade em Rede à Cultura Participatória

A reflexão sobre as implicações psicossociais das atividades mediadas pelos *usos* da tecnologia da informação e da comunicação representada na rede Internet abrange uma multiplicidade de enfoques. A multidimensão presente em abordagens diferenciadas decorrerá da proveniência dos campos de estudo, dos caminhos percorridos pelos investigadores nas suas práticas, das linhas orientadoras adotadas no questionamento e análise, e será influenciada pelas interpretações construídas com a conseqüente diversidade nas atribuições de significados. Os *olhares* contidos nas diferentes abordagens concorrem na construção de sínteses capazes de enquadrar um entendimento mais completo da essência da mudança social e pessoal introduzida pela mediação da telemática nos processos da comunicação, da informação, e nas suas implicações em contextos educativos.

2.2 A Cultura Participatória

O desenvolvimento das tecnologias participatórias, características da Web e *media* sociais na atualidade, decorrente da enorme adesão dos utilizadores da Internet tem promovido uma “cultura participatória”, marcada pela multiplicidade de processos e contextos. A facilidade de personalizar os espaços nos quais as pessoas comunicam e interagem, entre si e com a informação, tem transformado profundamente o uso das tecnologias, o relacionamento interpessoal, e o relacionamento com a informação e o conhecimento. Apesar de os participantes nestes espaços tecnológicos colaborativos, estarem neles, em primeiro lugar como utilizadores, a possibilidade de combinar de modo não isolado, diferentes fontes de produção e estilos de práticas, em atividades de criar, melhorar e partilhar conteúdos, tem promovido o autoenvolvimento e a agregação de pessoas e de grupos, em projetos facilmente disseminados nas redes sociais (e.g., Bruns, 2010, Mota J., 2009a; 2009b; Siemens, 2008).

As ações independentes de autoexpressão dos imensos utilizadores individuais são facilmente tornadas públicas na Web e alimentadas através de um “efeito de rede” na interação entre pessoas e conteúdos produzidos. A esta vontade de interagir junta-se a facilidade, permitida no uso das tecnologias de *software* social, para *fazer* coisas, como encontrar e recolher informação, agregar conhecimento, resolver problemas, e mediante novas formas de ação coletiva entre as pessoas, partilhar estes recursos. Estas são as ideias fundamentais da “arquitetura de participação” (*architecture of participation*), de que Tim O’Reilly (2004) fala, ao designar os *pequenos atos* determinados pela vontade e necessidade de expressão de cada um. São os atos partilhados na rede que contribuem para a “inteligência coletiva” e constituem o valor da arquitetura deste espaço público, tornando-o mais interconectado e presente no nosso dia-a-dia (Mota J. , 2009a). Os processos de uso na sua diversidade (e.g., partilhar as *bookmarks* e *tags*, publicar num blogue reflexões, participar em discussões online) resultam, num aumento do número de utilizadores que adicionam valor pelas suas ações, gerando o aperfeiçoamento de serviços/ferramentas (Anderson, 2007). A

tentativa de melhorar ferramentas, serviços disponíveis, pensada e desenhada pelas empresas da Web, para integrar a arquitetura de participação gerada pelos utilizadores (facilitar e assim potenciar o que fazem) é alimentada pelo próprio “efeito de rede”. Este efeito de rede verifica-se no aumento da utilização dos *media* sociais (diversidade de uso, número de utilizadores), implicações económicas e sociais pelo desenvolvimento do valor dos serviços, e na qualidade dos *media* ficarem cada vez adaptados ao modo como são usados, através das interações (envolvidas) que retroalimentam a participação de mais pessoas (Anderson, 2007).

Os atos de participação dos utilizadores da Web social fazem parte de um fluxo contínuo de desenvolvimento e melhoria de conteúdos que os coloca na *posição híbrida* de serem consumidores ativos de informação e conteúdos, e simultaneamente, produtores da informação e conhecimento, partilhados no espaço colaborativo de uma comunidade, na qual se auto-envolvem como *producers* (Bruns A. , 2008).

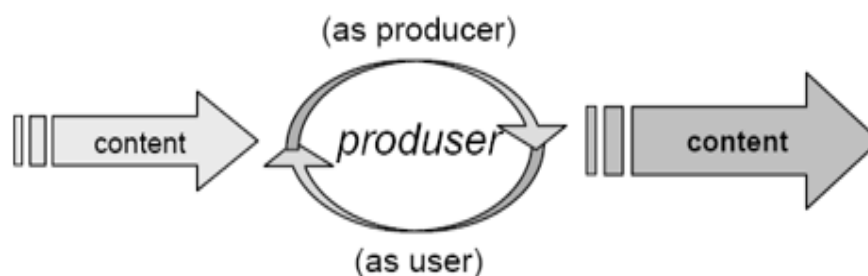


Figura 2-1 - *The Producer*, (Bruns A. , 2010, p. 2)

Contudo, a ênfase no carácter híbrido das duas posições (produtor, utilizador) é realizada sem subestimar a diferença entre os dois papéis que lhe estão subentendidos:

rather than representing only a quantitative increase in participation, it is a qualitative shift from mere interactive engagement with content and information, which does not in itself produce new or alter existing content, to what Tim Berners-Lee, the inventor of the World Wide Web, has called ‘intercreativity’ (1999) (Bruns A. , 2007).

Assim, a designação atribuída por Axel Bruns a esta prática recente de produção de conteúdos e conhecimento acentua o papel do indivíduo-utilizador como líder (decide ser/não

ser participante) numa atividade de tipo criativa e colaborativa que resulta da interação entre pares, e deve, como refere o autor, ser entendida pelos tipos de uso traçado pelos *producers* participantes, consoante as conexões estabelecidas nos seus processos de exploração dos conteúdos disponíveis e/ou na criação de novos conteúdos e conhecimento.

2.2.1 Efeitos do paradigma informativo-comunicacional: diferentes contributos

O conceito de rede está, atualmente, presente nos nossos processos de comunicação levando à valorização da participação individual nos espaços sociais de troca de informação.

No domínio da compreensão das mudanças socioculturais provocadas pelo uso das redes digitais na transformação dos processos de comunicação, Castells (2005) discute a influência dos espaços comunicacionais característicos da Internet, na transformação das estruturas comunicativas de outros sistemas de *media* (como a televisão) e nas formas e comportamentos adotadas nos nossos processos de comunicação. Conclui que estas alterações se têm refletido na passagem de uma estrutura comunicativa de massas para a criação de espaços informativos dirigidos a grupos específicos de público: “*audiência segmentada (...) que, já não é uma audiência de massas em termos de simultaneidade e uniformidade da mensagem recebida*” (op. cit., p. 446). Este autor defende também a ideia de que na *Sociedade interativa em Rede* se tem construído uma *cultura de virtualidade real*, fortemente marcada pelo uso mediador da Internet. Os efeitos da rede refletem-se no indivíduo e na possibilidade de criação de processos de relacionamento interpessoais e sociais vividos em ‘espaços’ específicos (e.g., *grupos* que requerem o uso de palavras-chave para participar nas trocas estabelecidas), onde se criam significados partilhados, mantendo a especificidade de identificação a uma dada perspetiva sobre os assuntos tratados. Nestes contextos de cultura informativa e comunicacional desenvolvem-se ainda aspetos importantes na socialização como o conceito de pertença a um grupo, e atitudes de maior abertura a “expressões culturais” diversas (Castells, 2005).

Numa linha de continuidade com a análise defendida por Castells (*op.cit.*) sobre os efeitos socioculturais da *Sociedade em Rede*, Gustavo Cardoso (2006) situa a cultura da *Era da Informação* como uma *cultura da virtualidade real* gerada para representar “as necessidades sociais dos indivíduos”. Esta ideia, que traduz um “maior poder” na capacidade de interação dos indivíduos/consumidores sobre as “indústrias culturais” está associada à evolução da Internet que potenciou o exercício desse tipo de influência. No entanto, como o autor salienta o “maior acesso”, a “maior interação” permitida pela plataforma tecnológica, não asseguram as capacidades e competências socioculturais requeridas por uma “maior autonomia” no exercício da “cidadania”. A cidadania que pressupõe autonomia necessita que “projetos individuais e coletivos”, partilhados entre redes de indivíduos com interesses e valores comuns lhe deem expressão. Isto é, temos previamente a necessidade de uma aprendizagem para que se verifique a iniciativa da participação nos espaços de mediação culturais disponíveis. Como afirma Cardoso, a participação requer o “*domínio individual das literacias necessárias, para interagir com as ferramentas de mediação, quer das que fornecem acesso à informação quer das que nos permitem organizar, participar e influenciar os acontecimentos e as escolhas. (...) Esse é o poder dos media (...) aceder ao espaço simbólico produzido pelas tecnologias da mediação e poder fazer uso delas*” (Cardoso, 2006, p. 44).

Da sua análise sobre efeitos dos processos de apropriação social dos *media*, com incidência no papel que ocupam, na forma como a sociedade os afeta e nas novas aprendizagens geradas nos processos de uso com estes meios, refere-se ainda uma advertência deixada pelo autor ao recordar-nos que neste mundo fortemente habitado pela mediação tecnológica coexiste, e continuará a coexistir, a comunicação presencial (*face a face*). Esta recomendação situa-se ao nível basilar de lembrar as coexistências vividas nos processos de mudança e igualmente presentes nestes novos espaços de mediação. A mudança, entendida como parte integrante dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, é vivida através de linhas de continuidade conjuntamente às linhas de rutura transformadoras por vezes exigidas. Em simultâneo às novas modalidades comunicacionais promovidas pela literacia tecnológica, nos modos de interagir e transmitir

conteúdos, temos a ideia fundamental de que “a interação social e as relações pessoais” (Carneiro, 2001, p. 11) continuam a ser os ingredientes essenciais dos processos de construção e partilha do conhecimento.

No domínio dos efeitos produzidos pelos indivíduos na apropriação da *rede* ao projetar o *Eu* no espaço público importa questionarmo-nos sobre quais as adaptações que são realizadas ao nível da forma de comunicar e na partilha da informação sobre pensamentos e atos individuais?

Relativamente às formas de pensar, sentir, existir temos os múltiplos *Eu* de que fala (Turkle, 1997) explicando como a Internet enquanto parte do “*nosso trabalho cultural em curso*” e elemento cultural tem contribuído para “*encararmos a identidade como multiplicidade*” (*op. cit, p. 261*), esclarece que as diferentes identidades online podem ser um “*objeto-propiciador-do-pensamento*”, significando uma oportunidade de “autodescoberta” e até “autotransformação”. Não sendo necessariamente desconfortáveis e/ou fragmentadoras podem, contudo, convergir para rever algumas das dimensões tradicionais do ‘eu’. Neste sentido a ‘linha de comunicação’ mais aberta (menos censurada) permitida pela identidade virtual pode desenvolver maior capacidade individual e de grupo para aceitar a diversidade de pessoas e processos.

Na confluência das linhas de reflexão contidas nas abordagens anteriores mobilizaremos ainda contributos que referem o relevo das transformações nos modos de acesso como motores das mudanças com maiores implicações na conceção dos processos e necessidades educativas e de aprendizagem.

Assim, no que respeita à delimitação entre ‘espaços públicos e privados’ temos nas palavras de Kerkhove (1997) “*com os media eletrónicos o controlo da linguagem torna-se público e oral. Com o advento da Internet temos o primeiro meio que é oral e escrito, privado e público, individual e coletivo ao mesmo tempo*” (*op. cit, p. 249*) podendo encontrar-se aqui, a expressão do papel acelerador da Internet nas mudanças observadas e nas expectáveis, quanto ao modo de operar na disseminação e produção das fontes de conhecimento.

Por outro lado, Kerkhove (1997) sublinha também o papel de “aceleração” das redes digitais pelas mudanças introduzidas na tradição da lógica intelectual de transmissão dos saberes, culturalmente predominante, no caminho para um novo “paradigma civilizacional” marcado pelo efeito da capacidade do indivíduo criar informação e poder transmiti-la com uma ‘rapidez’ cada vez maior. Como o autor acentua, esta transformação no poder comunicacional ao colocar “o controlo nas mãos do utilizador”, irá “acelerar” transformações, “*trará novas formas de consciência e exercerá pressões sobre os sistemas educacionais para que estes aprendam a lidar com a mudança*” (op. cit, p. 90) cujo sentido, remete para a ideia de através de ligações entre a “mente pública” e a “mente privada” se desenvolver uma “inteligência coletiva”.

Com base nas características de comunicação bidirecionais e interativas presentes nas redes telemáticas Patrocínio (2004) disserta que a influência da bidireccionalidade contida na comunicação mediada pela Internet vem permitir maior atividade do indivíduo nas situações de partilha comunicacional mediatizada. Estas possibilidades revelam-se por exemplo, na facilidade de interatividade e partilha de recursos, em vez da “mera distribuição de informação” (op. cit., p. 208), tanto ao nível do relacionamento interpessoal como social. Nesse sentido destaca o papel da interatividade e da bidireccionalidade para o desenvolvimento de uma “cultura participativa”, na qual o indivíduo (cidadão) possa sentir-se também ‘coprodutor’ de informação (op. cit.).

A Internet e a *Web* como *rede universal comunicativa e informativa* (Silva B. , 2001) designam hoje a tendência principal do nosso sistema de comunicação. Da facilidade no acesso e de relacionamento representada por estes meios decorre o seu papel de “rede de base colaborativa” que como o autor explica se reflete simultaneamente no âmbito da informação e da comunicação. Este efeito verifica-se ao nível da *partilha* de informação, mas encerra um outro sentido do conceito de comunicar *revolucionado* pelo uso da Internet, pois permite fazer circular “*atos de comunicação*” pessoais, muitas vezes criados com a intenção de marcar uma presença individual num espaço público (op. cit., pp.841-842).

A este nível de “*trasladar para a esfera coletiva, (...) a informação transacionada entre o grupo humano*”, Borges (2002, pp. 79-80) destaca o papel representado por estes meios na transferência para a “esfera coletiva” (memória) do conhecimento armazenado e a amplificação que esta possibilidade de partilha tem desempenhado na alteração das formas de comunicar a cultura produzida.

Igualmente Lévy (2000) sublinha as implicações do novo relacionamento informacional baseado no acesso direto e fácil partilha, de fontes diversas (e.g., bases de dados, conferências eletrónicas), de reflexões suscitadas para o trabalho em contexto educativo, afirmando que em consequência este deverá ser conduzido num caminho de ‘pilotagem’ dos percursos de aprendizagem e de troca de ‘saberes’. Ao nível das novas formas de comunicar e de aceder à informação Lévy precisa os efeitos do “ciberespaço” na possibilidade de desenvolver o *potencial coletivo* dos grupos humanos, numa “*inteligência coletiva*”. Como explica o autor, a possibilidade de simulação, articulada com as características de partilha e interação, contidas nas redes digitais permitem aos indivíduos e grupos construir e gerirem cooperativamente espaços cognitivos de aprendizagem de que resultam tipos de conhecimento mais elaborados e complexos.

Os consensos encontrados nestes contributos encaminham no sentido de, nos efeitos de uso permitidos pela rede, se notar a tendência a promover a presença dos contributos individuais e de grupo, organizados em torno de interesses específicos no espaço público de comunicação da informação, bem como a necessidade de construir competências que permitam a apropriação do seu uso neste sentido. Aspetos que têm implicações a um nível mais social, nos modos de comunicar e aceder à informação, e a um nível mais cognitivo, conduzindo a construir as competências metacognitivas necessárias na gestão do potencial conhecimento adquirido na interação com estes meios.

2.2.2 *Producership*: definição da ideia original

A atividade de participação colaborativa, vivenciada nos processos evolutivos de desenvolvimento gradual de conteúdos, criados e partilhados em práticas comuns pela comunidade, vai além das *balizas* delimitadoras do relacionamento entre o individual e o coletivo, quebrando-as. Como vimos anteriormente, a ideia de *producership* (Bruns, 2008, 2010) e (Bruns & Schmidt, 2011), traduz a relação entre alguns destes elementos, explicando a dinâmica entre o individual e o grupal, no processo contínuo (e incompleto) de criar conteúdos, de misturar informação à já existente, explorando assim, novas possibilidades de produzir e comunicar informação e conhecimento, através do envolvimento numa comunidade.

De acordo com Bruns & Schmidt (2011) foi a necessidade de encontrar um *novo termo* que descrevesse “*the new phenomena emerging from the intersection of Web 2.0, user-generated content, and social media since the early years of the new millennium*” (Bruns & Schmidt, 2011, p. 1) que o conduziu a introduzir o termo *producership*, para estabelecer rutura com as designações de produto acabado, pertença de um dado autor, desenvolvidas durante a revolução industrial. Trata-se de um conceito que designa na sua definição,

the collaborative and continuous building and extending of existing content in pursuit of further improvement (Bruns A. , 2008, p. 21).

No mesmo sentido, este autor afirma sobre os processos comunitários de *producership* de conteúdos, que mais do que geradores de ‘produtos’, os projetos aí desenvolvidos, geram artefactos (objetos) de informação, de conhecimento “*inherently incomplete, always evolving, modular, networked, and never finished*” (Bruns A. , 2008, p. 22).

Assim, a cultura de *producership*, vivida como produção de conteúdos e conhecimento pelo utilizador-líder tem, na atualidade, um impacto forte na sociedade em geral, na socialização, *media*, economia, democracia, direito e educação. Os participantes nestas trocas de informação e de experiências comunitárias agregam recursos informativos comuns, embebidos num ambiente *tecno-social* de rede, dinâmico e evolutivo, cujo valor excede a soma das partes (op. cit.).

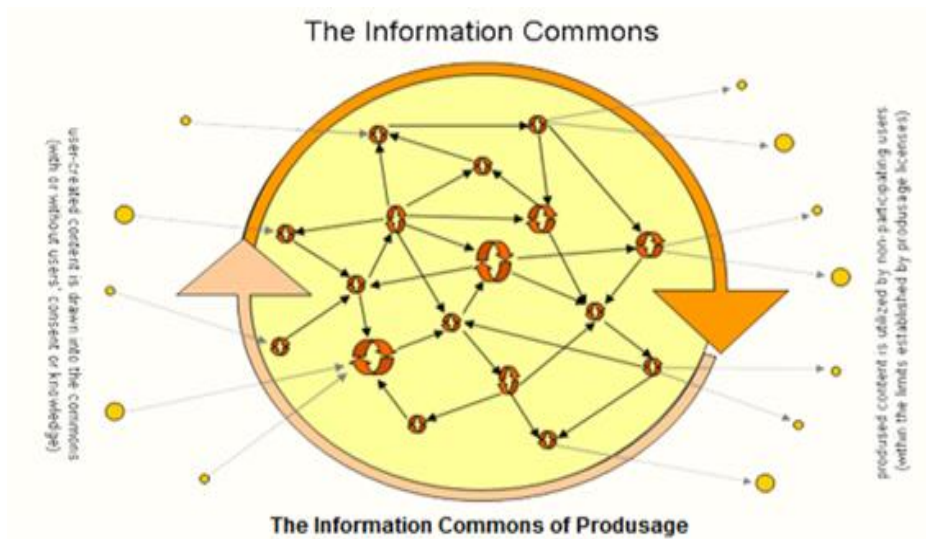


Figura 2-2 - *The Information Commons of Producers*, (Snurb, 2007, p. 2))

Como explica Snurb (2007):

the object of the communal effort is almost always as much the development of social structures to support and sustain the shared project as it is the development of that project itself.

Nas redes colaborativas, a capacidade de criar, pressupõe manter e construir relacionamento social e conteúdos, se bem que muitos indivíduos se assumam como participantes e não como produtores (Bruns A. , 2010). A verdade é que como afirma Mota (2009a, p. 18) a *arquitetura da participação* no ciberespaço requer aos utilizadores das ferramentas de *software* social a “persistência e vontade necessárias” para colaborarem e acrescentarem informação (de diferente valor) ao fluxo de conhecimento partilhado na rede.

Os participantes nestas novas dinâmicas sociais e culturais integram a geração cujos comportamentos têm moldado o desenvolvimento dos movimentos de *software* aberto e grátis (*Open Source Software*), na procura de respostas às necessidades de se exprimirem e realizarem. Através de dispositivos de partilha de audio (Podcasts), de imagens e vídeos (Flickr, Youtube), do *bookmarking social* (Delicious, Diigo, etc.), de publicação e comunicação (blogues, wikis, Digg, Twitter), de licenças de autoria (Creative Commons), da Wikipédia ou do

citizen journalism, os utilizadores da Web social mobilizam e agregam fluxos de informação digital, em resultado desta perspectiva participativa de *produsage* que circulam nas comunidades de pessoas para pessoas na Internet.

Dos processos de *produsage* resultantes das interações sociais entre pares, ressaltam consequências importantes nas formas como socializamos e entendemos o conhecimento. O carácter destes artefactos construídos colaborativamente, marcadamente temporário, personalizado e filtrado consoante os interesses, necessidades, conhecimentos, competências dos *producers* (Bruns, 2008, 2010), sem preocupação de que os conteúdos dos *artefactos* representem o produto final, ou no reconhecimento do mérito da autoria individual dos seus contributos, implica mudanças de *focus* na compreensão do que é o conhecimento e particularmente do que é a aprendizagem. Na medida em que a informação e o conhecimento criados pelos participantes das comunidades resultam dos seus atos de participação nestes contextos, têm entre si um valor muito diverso. Para muitos constituem-se somente novas formas de expressar o seu envolvimento no uso das tecnologias, para outros, são consequências mais refletidas, da sua arquitetura de participação nos processos vividos nestes espaços. Todavia, estas manifestações de *inteligência coletiva* apontam sem dúvida, redireccionamentos e transformações nos contextos culturais e educacionais, nas dimensões e conceitos da aprendizagem.

2.2.3 Nas raízes da participação: Pertença social e Reciprocidade

Quando se procura compreender o fenómeno crescente da “produção amadora” figurado nos mais diversos *media* disponíveis na Web, especialmente a partir do início do século XXI, sobressaem características de apropriação e de experimentação entre pares - Mizuko Ito, citado por Rheingold, (2012). O fenómeno de explosão criativa, e energia humana visível nestas produções (numa coexistência entre elevada e baixa qualidade informativa e comunicativa) desenvolve-se numa ecologia de rede, marcada pela presença da vida social, na

diversidade de formas de interação, e nos valores da liberdade, cooperação, informalidade e reciprocidade.

No mundo da cibercultura, aumentado à volta das *coisas feitas pelas pessoas*, a arquitetura da participação online, pode significar “poder”-“if you know how to do it – can translate into real power.” (Rheingold H. , 2012, p. 112). Para isso, devemos lembrar uma condição essencial,

Participation, however, is a kind of power that only works if you share it with others. Even if their form of participation consists of ranting on their blogs, bloggers need public to read, comment, and link to them. (op. cit.).

Assim, neste espaço onde predomina a heterogeneidade de formas e processos de interagir e intervir, é fácil contribuir, participar individualmente, em grupos, redes, coletivos ou comunidades, fazendo evoluir a cultura digital.

A colaboração no gigantesco movimento coletivo e cooperativo, de que a Web, as iniciativas de *software open-source* ou a *Wikipedia* são excelentes exemplos de práticas, orientadas pelo princípio “many people will cooperate if the medium makes it easy enough” (op. cit.:112), têm sido geradas sob o amplo conceito de elaborar formas alternativas de produção cultural (Jenkins H. , 2009), baseadas na participação livre e voluntária, em interação com os outros.

Nesta linha, por exemplo a *Wikipedia*, desenhada num formato de comunicação colaborativa de *muitos-para-muitos producers* constitui exemplo de referência, entre as muito boas práticas, resultantes das novas formas de “inteligência coletiva” e conhecimento, emergentes da agregação e interações produzidas por um coletivo (op. cit.). Este coletivo gigantesco escrito a várias mãos, sem um nome que assegure a identificação do contributo individual da entrada no documento (é possível e frequente o *nickname* no *histórico* não ligar a página de utilizador), resulta da possibilidade de qualquer pessoa com interesses comuns se associar (quase sempre desconhecidas entre si) livremente, e contribuir num projeto mundial de criação de recursos *abertos*. A utilização dos artigos desta enciclopédia multilingue de livre

acesso coloca, obviamente necessidade de literacia da informação e digital. Contudo a obrigatoriedade de uso de critérios de avaliação crítica da informação acedida (e.g., rigor nos conteúdos, qualidade da escrita, vandalismo das páginas) não retira, de modo algum, valor ao projeto criado pela comunidade *Wikimedia/Wikipedia*, alimentado por todos os cidadãos disponíveis a nele participar.

Mas, o que motiva as pessoas a gastarem tempo e energia em movimentos cooperativos vividos na Web social? O que as leva a voluntariamente contribuírem, e interagirem com participantes desconhecidos, na expansão de uma rede, comunidade ou coletivo online? Talvez, sejam impulsionados por valores e normas da reciprocidade: *contribuo e aumento o valor duma comunidade da qual também recebo/uso valor(es), tenho a liberdade de pedir informação/ajuda de que necessito e procuro responder quando outros pedem? A necessidade de manter uma reputação pode motivar a construção de uma presença social mais participativa na Net? Procuraremos traçar algumas pistas que apoiem a construção de respostas a estas questões.*

Segundo Rheingold (2012), cada utilizador participa voluntariamente online, desde logo para o seu próprio benefício. Muitas pessoas contribuem individualmente para projetos coletivos por razões tão diversas como o altruísmo, a curiosidade, a reputação, a aprendizagem e a reciprocidade.

A regra da reciprocidade é considerada uma “das mais potentes armas de influência” que utilizamos nos processos de relacionamento interpessoal, culturais e de socialização, pelos quais nos desenvolvemos. Significa que devemos tentar (Cialdini, 2015, pp. 31-35), “obrigados” por uma “sensação de dívida”, a retribuir ao outro o que ele “nos proporcionou”. Como este autor destaca, a “sensação de obrigação” que acompanha esta regra é universalmente respeitada e está presente nas diversas trocas vividas nas sociedades humanas. Mediante contributos da sociologia, arqueologia e antropologia, o autor explica o conceito como sendo “a essência do que nos torna humanos. (...) [Com base] no sistema de reciprocidade e suas consequências nas nossas vivências [constrói-se uma] “rede de dívidas” [vista] como um

mecanismo adaptativo singular dos seres humanos, o qual permite a divisão do trabalho, (...) a troca de diferentes serviços (possibilitando o desenvolvimento de especialistas) e a criação de um feixe de interdependências que reúne os indivíduos em unidades altamente eficientes.” (op. cit.). Se a noção de obrigatoriedade quando compartilhada, é essencial para a evolução social e cultural - a pessoa que oferece confia na valorização do seu ato, o que desinibe as trocas individuais – a pessoa que não cumpre a regra, recebe e não retribui, é sancionada (op. cit.).

No processo de interdependências, gerado entre *dar, receber e tentar retribuir (o favor, o presente)*, de que fala o antropólogo Marcel Mauss (citado por Cialdini, 2015), podemos estar perante processos desencadeados por pressões socioculturais humanas, de natureza muito diversa. Podemos participar num processo que integra a “honrosa rede de obrigação” útil “desde os primórdios da humanidade” (op. cit.: 41-44), ou, perante um processo de persuasão, ser enganado e manipulado, por pessoas, conhecedoras da influência da reciprocidade como instrumento de regulação social (ibidem). A seu ver é a obrigação de receber que nos torna vulneráveis e esta característica da reciprocidade/vulnerabilidade pode implicar “dívidas indesejadas”, “trocas injustas” na vida social.

O peso de constrangimentos internos e as eventuais reprovações externas representam um fator de pressão psicológico tão elevado, que muitas vezes, conduz as pessoas a optar por trocas desiguais, para não quebrar a regra da mutualidade. Outras formas de manipulação mais complexas, no uso da regra da reciprocidade, ligadas às “concessões recíprocas”, envolvem a técnica de persuasão de “recusa e retrocesso posterior” – se pretende que o outro concorde com dado pedido, começa por algo extremo e recua (negoceia) até ao pedido real (que deve ser visto pelo outro como uma concessão sincera). Esta técnica, ligada ao princípio da “perceção contrastante”, tem uma eficácia muito elevada. O princípio do contraste faz o pedido real parecer menor do que é, após o outro maior ter sido apresentado. Na explicação deste fenómeno encontram-se subjacentes, as estratégias de “responsabilidade” da pessoa alvo, face ao suposto acordo final, e as estratégias de “satisfação” da pessoa alvo, mais satisfeita com acordo final (Cialdini, 2015).

Por outro lado, quando analisado na perspetiva das atividades online, o conceito de reciprocidade pode ajudar a compreender a natureza das mudanças observadas no comportamento social mediatizado (Pelaprat & Brown, 2012). Tal como já referimos, genericamente, a reciprocidade refere-se sempre a processos de dar e receber vividos nas interações sociais. Nestas complexas interações de dar e receber, sobressaem as relações de reconhecimento e trocas recíprocas (uma oferta inicial requer um retorno), subjacentes em muitas das atividades online, que constituem padrões, nos processos de relacionamento interpessoal e partilha, da vida social nos contextos mediatizados.

Pelaprat & Brown (2012) defendem que a natureza simbólica das trocas recíprocas, envolvidas na reciprocidade, é um aspeto crítico para se compreender o envolvimento dos utilizadores das redes sociais, na formação das relações sociais entre pares, e manutenção e mudanças que nelas se verificam. Especificamente procuram entender, como é que as interações recíprocas, na vida social mediatizada, desencadeiam “obrigações” de reconhecimento do outro, a fim de também ser reconhecido, e de partilha. Às obrigações sociais, geradas em práticas de trocas recíprocas simbólicas (pouco ou nenhum ganho individual é perceptível), atribuem o papel crucial, de explicar como se forma, mantém, altera e reproduz o relacionamento na vida social. Estes autores partem de uma visão da reciprocidade como processo racional, na medida em que faz parte de uma troca contratual e de auto-interesse (*self-interested*), que desencadeia padrões de comportamento social, e analisam os mecanismos de reciprocidade, usados nas atividades em redes sociais, fóruns de discussão e jogos online. Dos padrões sociais que identificaram nas ações online facilitadoras da reciprocidade, destacam-se (op. cit.): as práticas de reconhecimento recíproco (e.g., repetição simbólica do agradecimento, identificar a pessoa reconhecida); o “*valor ambíguo da troca*” – *a não equivalência do bem retribuído face ao que foi recebido tende a manter, aumentar a relação*; a diversidade de formas *de interação social pelas quais se manifesta o reconhecimento recíproco*.

Para concluir salientamos que, nesta abordagem da reciprocidade como fenómeno essencial de suporte à vida online, as práticas de troca recíproca, identificadas como trocas

simbólicas por Pelaprat & Brown (2012), decorrem de processos de *reconhecer para ser reconhecido*.

A liberdade permitida nas formas de participação digital pode significar também a escolha de estruturar uma arquitetura de participação orientada pelo princípio da economia de esforço: aproveito uma tarefa de uso de um recurso de *social bookmarking* para, sem esforço extra, tornar públicas as minhas *bookmarks* e etiquetas (*tags*) associadas, ou por exemplo, aproveito o facto de intervir em discussões online para desenvolver competências na cultura digital participatória.

Não obstante a natureza das ações desempenhadas, são os milhões de atos individuais de participação (arquitetura da participação) que constituem, na essência, o valor da cultura digital participatória atual. Os conteúdos gerados, a partir dos diversos tipos de contributos, são partilhados na rede, na qual comunicamos e nos organizamos socialmente, por ações de agregação, motivadas por diferentes necessidades, formas de contribuir, expectativas e saberes.

Para Rainie, citado por Rheingold, (2012) a participação em si própria, no espaço público da vida online, confere ao utilizador um sentido de pertença e de poder real que se traduz, no seu envolvimento ativo com as matérias do seu interesse. Este sentido de ser ativo e participativo é um precursor de influência pessoal, e nesse sentido, de poder real nas interações com os outros.

2.3 Envolvimento na cultura participatória e nas literacias da participação

In the world of digitally networked publics, online participation – if you know how to do it – can translate into real power.

Participation, however, is a kind of power that only works if you share it with others. Even if their form of participation consists of rating on their blogs, bloggers need public to read, comment, and link to them. We participate online primarily for our own benefit, but if we use what digital culture leader Tim O’Reilly calls “architectures of participation”, millions of individual acts of participation add up to a “participatory culture”.

*Howard Rheingold (2012). Participation Power
In Net smart: how to thrive online*

A cultura participatória tem como marcas distintivas os processos de envolvimento e colaboração, a aprendizagem entre pares, a experimentação partilhada com os outros, como processos suportados pela mediação tecnológica. As vivências geradas nas estruturas sociais em que cada um, pessoa, elemento, ator social, interage e se desenvolve, comunicando e partilhando conteúdos, nos contextos de comunidades online, grupos, ou redes, pelo relacionamento e ações conjuntas com os outros conduziu-nos ao “reaparecimento” da cultura nesta forma participativa.

A noção de cultura participatória conduz-nos à ideia de um ambiente social criado pelos cidadãos mediante as suas participações digitais na Web. Neste ambiente, gerado através de diferentes níveis de comunicação, da partilha de experiências da vida social e visões plurais, por formas também diversas de expressão, indo dos jogos à curadoria online, cada um de nós, cidadãos utilizadores, ao produzir e distribuir informação na Web, torna-se um “agente ativo na produção cultural” (Rheingold H. , 2012, p. 10), que adiciona valor à rede consoante o uso que dela faz ao participar.

A participação, um dos elementos essenciais da Web social, liga-se a outras três ideias fundamentais, os conteúdos produzidos pelos utilizadores, a partilha e colaboração entre as pessoas, os serviços e ferramentas potenciadores do uso massivo e variado pelas pessoas. Para

além da liberdade e diversidade, facilitadas nas imensas possibilidades conectoras e de partilha, a participação na Web, decorre na atualidade, das competências e estratégias individuais, geradoras de dinâmicas sociais colaborativas. No âmbito dos atos socioculturais participativos, as literacias da participação online envolvem os saberes relacionais que permitem adicionar valor à rede, ao criar e manter formas agregadoras da colaboração individual.

A ideia da *participação* envolve competências e estratégias individuais que permitem a cada um exprimir-se, e ao mesmo tempo, as relacionais que permitem convergir e agregar na rede, uma multiplicidade de atos participativos. Nestes processos e práticas, a literacia da participação transforma-se em literacia da colaboração (Rheingold H. , 2012). São conhecimentos e competências de cariz mais social e cultural que vão sendo aprendidas com o uso reflexivo dos serviços e ferramentas da Web 2.0. A sua apropriação é essencial, como nos adverte Rheingold, sob pena de, ao falhar o nível de literacia da participação para publicar nos *media* sociais e partilhar com os outros, recuarmos aos “*ambientes mediáticos da era do broadcast*” nos quais um pequeno número de produtores culturais difundia os seus produtos para um grande número de passivos consumidores (op. cit.).

Recorramos a Jenkins, et al,¹ (2006) e Ito, et al² (2008), cujos estudos se têm focalizado nas intersecções entre o uso dos *media* sociais, a cultura e a aprendizagem, para, com os contributos destes investigadores, compreender os fenómenos culturais e as literacias da participação subjacentes.

Começemos pelos contributos de Henry Jenkins e da sua equipa de trabalho, sintetizados no *Confronting the Challenges of a Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, em 2006 e 2009. Nestes dois relatórios publicados sob o mesmo título pela

¹ <http://henryjenkins.org/>.

² Spigot agrega as pesquisas realizadas, notícias e reflexões publicadas no domínio dos media digitais e aprendizagem.

Fundação MacArthur³, os autores clarificam, de forma que nos parece simples, a definição do conceito de Cultura Participatória, os “ideais/princípios subjacentes” ao mesmo, as “forças que têm dificultado a sua concretização” (Jenkins H. , 2009), e os desafios educativos que surgem no decurso de uma caminhada sociocultural com uma direção mais participatória.

Jenkins, et al., (2006, p. 8) introduz a ideia de uma nova era da cultura participatória *“interactivity is a property of technology while participation is a property of culture”* e parte desta distinção ao refletir sobre os desafios culturais e socioeducativos a enfrentar para promover a aprendizagem de competências e conhecimentos necessários a um maior envolvimento e participação em atividades colaborativas na rede.

Na definição de cultura participatória proposta por Jenkins e a sua equipa de trabalho (Jenkins, *et al.*, 2006, 2009) os principais valores e características apontadas indicam que esta cultura:

1. Opõe poucas barreiras à expressão artística e ao envolvimento cívico,
2. Constitui um suporte à criação individual de conteúdos e à partilha com os outros,
3. Facilita a ajuda informal dos mais experientes aos iniciados, normalmente um pedido de orientação na rede obtém uma resposta,
4. Possibilita aos seus membros acreditarem que as suas contribuições interessam à comunidade, grupo ou rede a que pertencem,
5. Promove nos seus membros alguma conexão social com os outros, o envolvimento na comunidade ou grupo, a preocupação com a opinião do outro sobre as suas criações e contributos.

Nesta caracterização de cultura, o enfoque é posto na combinabilidade, na conexão, no envolvimento com o outro - compromisso com os membros da comunidade - na partilha, no respeito pelo outro, na cidadania. O entendimento de construção da nossa identidade, da socialização e do conhecimento, enquadra-se no contexto sócio histórico de uma cultura

³ O primeiro relatório foi publicado na forma de livro branco (Jenkins, et al., 2006), no segundo relatório Jenkins, et al. (2009) abordam a questão das literacias ligadas aos processos de um *envolvimento ativo e cívico na cultura participatória*, mediado pelo uso dos media digitais com maior detalhe - inscrevendo excertos das entrevistas realizadas e fundamentação sobre temas da era digital, apoiados nestas estórias.

coordenadora de valores, normas e conceitos compartilhados (Shirky, 2011). É no seio da cultura que nos desenvolvemos nas *dimensões do ser pessoa* - aos níveis psicossocial, sociocognitivo, sociomoral - em interação social, e na interação com as ferramentas culturais disponíveis, i.e., nos processos de usar as tecnologias em atividades da comunicação, da informação e de entretenimento. A importância de experimentar as muitas formas de participar, afirmada deste modo, na perspectiva de inter-relacionamento no uso das tecnologias e as comunidades culturais geradas em torno das atividades que estas suportam, em processos de comunicação, informação e entretenimento, salienta duas ideias, também elas interligadas, a importância da combinabilidade e do fluxo, na expressão criativa e no conhecimento partilhado.

Da multiplicidade de atividades tecidas no uso das novas tecnologias digitais em rede, nomeadamente aos níveis da participação social, cultura cívica e capital social, decorre a importância da proposta de cultura participatória, como conceptualizada por Jenkins, *et al.* (2006), que apresenta a participação como uma propriedade da cultura, traduzida nas formas e processos vivenciados com os *media* sociais. A participação ganha assim, sentido e poder, na partilha com o outro (Rheingold H. , 2012). Conceitos, ideias e valores são mutuamente coordenados, mediante processos colaborativos diversos, agregadores dos “Muitos” contributos individuais. Numa cultura de rede, os contributos individuais ganham sentido e poder, em estruturas sociais agregadoras e amplificadoras dos atos individuais. Nestas ações agregadas e das convergências nelas encontradas, vão emergindo novas formas de organização, a partir da colaboração entre as pessoas na Web. São os novos espaços, nos quais os “Muitos” que “povoam a Rede global” participam e constroem novas formas de trabalho e comunicação, enquanto membros de diferentes tipos de estruturas online.

Os princípios subjacentes à conceção da cultura participativa, defendida por Jenkins e a sua equipa (Jenkins *et al.*, 2006, 2009), constituem-se requisitos que os participantes possam acreditar na liberdade de escolher como e quando participar - “nem todos os membros têm que contribuir”, mas quando decidem fazê-lo, devem poder acreditar na valorização dos seus contributos pelos outros membros. Surge também como central, a ideia do envolvimento

individual na comunidade online, que se constitui ela mesma, grupo de interesse, num incentivo à expressão criativa da produção individual e a uma participação social ativa, mediada pelo uso das ferramentas digitais.

O conceito de participação é melhor entendido visto numa perspetiva ecológica dos *media* digitais que inter-relacione as práticas de usar as diversas tecnologias de comunicação e atividades com elas realizadas, com as comunidades culturais emergentes em torno dos processos de uso. O entendimento das novas formas de comunicar, ou lidar com a informação, dificilmente é compreendido se olharmos de modo isolado as tecnologias. E não faz sentido, sem refletir sobre o papel central do utilizador nestes processos e contextos. A forma, como cada um de nós usa o computador e os *media* digitais em rede (*"a computer does nothing in the absence of a user"*), afetará (por exemplo) o modo de usar o livro ou o filme, no que pensamos e desejamos fazer com esses *media*. Na verdade, uma dada tarefa pode ser feita com uma diversidade de tecnologias, e uma dada tecnologia pode igualmente servir finalidades diversas (Jenkins, et al, 2006).

No círculo de inter-relacionamento de efeitos inspirados nos processos de uso, sendo importante analisar os *media* culturais disponíveis num dado momento, é essencial analisar, o que a cultura e as suas instituições decidem fazer com esses *media*. Em suma, temos nas palavras de Jenkins (*"(...) the introduction of a new technology may inspire certain uses. Yet, these activities become widespread only if the culture also supports them, if they fill recurring needs at a particular historical juncture."* Jenkins, et al (2006, p. 8).

O conceito de participação, assim utilizado, a designar as relações entre os processos criativos, as práticas educativas, a vida nas comunidades socioculturais e a cidadania democrática está enquadrado em protocolos políticos, legais e económicos (Gitelman, 1999, *apud* Jenkins *et al.*, (2006). Este conceito, emerge no uso dos *media*, como produto do ser "participante pleno" na cultura atual (Jenkins, et al, 2006), em especial, se usado como forma de explorar o potencial colaborativo da rede enquanto plataforma.

Os autores entendem a escolha da participação de cada um, i.e., do que fazer/como fazer com as novas tecnologias, como uma “propriedade da cultura” que é socialmente construída em resposta às necessidades sentidas, num contexto histórico e cultural particular, enquadrado por normas e valores conjunturais. Assim, à medida que a “cultura integra e responde à explosão dos novos *media* (...) vai emergindo a cultura participatória” (Jenkins *et al.*, 2006, p.8).

Jenkins (2009), resumem as múltiplas formas que a cultura participatória contemporânea pode assumir e pelas quais nela se pode participar ativamente, com o uso dos *media* digitais, em quatro grandes categorias:

1. **Afiliações:** membro de comunidades formais e informais, constituídas em torno de diferentes *media* (e.g., através do MySpace, Facebook, fóruns de discussão, grupos de jogos online),

2. **Expressões:** produção independente e criativa de novos conteúdos em formas novas, baseada na habilidade de extrair, “remisturar” e combinar, conteúdos originais significativos, acedidos em bases de dados de *media* diversos. Habitualmente são consumidores-fãs que criticamente transformam conhecimento prévio, combinando-o e produzindo novos conteúdos que publicam em formatos diversos (e.g., através de mashups, fanzines⁴, produção digital de vídeo).

3. **Resolução colaborativa de problemas:** uma situação de trabalho em equipa, formal ou informalmente constituída, em que duas ou mais pessoas em conjunto completam ou tentam completar uma tarefa, remixam conhecimento prévio, ou, aprendem ou tentam

⁴ Apresenta o conceito de “fanzine publication” desde a cunhagem ligada às revistas produzidas por fãs de ficção científica (*fanzines*) nos Estados Unidos da América: <https://en.wikipedia.org/wiki/Fanzine> [acedido em 15-08-2015]. Mais informação sobre a produção de Fanzines no Brasil e em Portugal, disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine> [acedido em 15-08-2015].

aprender algo em conjunto através da construção colaborativa (e.g. com a Wikipedia, com Jogos de Realidade Alternativa⁵).

4. Circulação de ideias: Designa processos e práticas seguidas pelo utilizador que ao escolher como publicar na Internet vai assim delineando o contínuo de *media* e ideias -“*fluxo dos media e das ideias*” - que circulam na rede (e.g., *podcasting* ou *blogging*).

O “fenómeno da circulação” de ideias e conteúdos põe o foco na mudança de controlo da informação (Jenkins *et al.*, 2006), possível na emergência das novas tecnologias digitais, e com os processos e práticas de uso que o cidadão comum tem desenvolvido, ao empenhar-se em múltiplas formas, na partilha de pontos de vista diversos, do mundo e do quotidiano, independentes dos poderes editoriais anteriormente instituídos.

Jenkins, ao refletir numa conversa com estudantes, sobre as possibilidades abertas pelas práticas sociais e culturais na criação de valor e conteúdos significativos, com a utilização dos *media* sociais em rede, afirma as vantagens que advêm para os “consumidores”. Os

⁵ Alternative Reality Games (“jogos de realidade alternativa”) é a designação atribuída por Jenkins et al. (2009, p.9) e Jenkins (2009, p.180) a jogos online de estrutura colaborativa. Um tipo de jogos que Jane McGonigal caracteriza pela vivência das situações do jogo, na utilização dos *media* habituais em plataformas diversas (e.g., sms, email, televisão) e nos espaços quotidianos, jogados em tempo real. Os jogadores vão constituindo as comunidades do jogo, em interações online, para resolver os enigmas surgidos, e que obrigam a “escolhas entre realidades distintas”(apud Askwith, Jenkins, Green & Crosby, 2006, p.11). Mobilizando de novo contributos de McGonigal – Diretora do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento no Jogo, do Instituto para o Futuro da Universidade de Palo Alto, investigadora e *designer* destacada na área dos “alternate reality games ou ARGs - e contributos de Christy Dena - analista dos media, Askwith et al. (2006), escrevem acerca do conceito de Alternate Reality Games, são jogos com características de: “real worlds that use games as a metaphor. (...) [ligados] to science fiction, where the term refers to depictions of a world of changed history, and consequently of changed dynamics. Have a high degree of both narrative and game -play experiences. [Os] ARGs allow players to actively change the nature of their real (?) reality by participating in these alternate ones.(...) (apud Askwith et al., 2006, p.10-11).

Acerca da última ideia contida na caracterização deste tipo de jogos (ARGs), a de permitirem aos jogadores, experienciar estratégias e dinâmicas transformadoras da natureza da realidade, McGonigal parece juntar a ideia de que estas aprendizagens podem ser “aplicadas” na transformação do mundo, se transpostas dos contextos do jogo para a realidade da vida quotidiana. Apesar de nos merecer todo o consenso que as aprendizagens e os conhecimentos se constroem nas múltiplas vivências e contextos em que se realiza a vida humana, a possibilidade da ideia estar associada a um ideal modelador das relações e vida humanas, suscitou-nos a leitura de um artigo de Nelson Zagalo, publicado em 2013 no seu blogue “Virtual Illusion” que sugerimos “Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World” (2011). A análise crítica de (Zagalo, 2013) sobre o livro de Jane McGonigal ajuda a pensar sobre as relações entre as formas de comunicar e interagir em conjunto que envolvem os participantes em comunidades de jogos online, a educação, a sociabilidade, o ser pessoa.

movimentos de circulação dos conteúdos gerados na atual ecologia online, permitem quebrar o poder e controlo da informação detido pelas grandes empresas de *media*, quando o cidadão comum assume um papel ativo no fluxo dos *media* e conteúdos partilhados nas estruturas construídas.

A capacidade de partilhar na rede, nos grupos, comunidades, coletivos, construída nos nossos processos de uso dos *media* e conteúdos, envolve escolher comportamentos para assumir um papel de participante ativo, e poder tomar decisões na circulação da diversidade de conteúdos, e nos tipos e formas de usar as tecnologias digitais na disseminação dos conteúdos em modo aberto online.

A partilha da informação contribuída por cada um, alimenta o fluxo informativo, ao alargar a circulação de conteúdos, a publicação de cocriações individuais, na maioria amadoras, o redireccionamento de informações previamente publicadas, são algumas das formas possíveis de agir para assumir um papel ativo na participação no fluxo de ideias que circulam (*“flow of ideas”*), e nas múltiplas práticas de uso das tecnologias digitais que permitem a modelação dos *media*, adaptando-os assim, às necessidades de cada um (*“shaping the flow of media”*).

Sobre a importância de cada um de nós assumir nas suas mãos o poder do *controlo da circulação*, sabendo criar ou facilitar o fluxo do conhecimento na rede, Jenkins, Ford & Green (2013) referem,

“Rather than seeing circulation as the empty exchange of information stripped of context and meaning, we see these acts of circulation as constituting bids for meaning and value. [These acts] (...) shape both the cultural and political landscape in significant ways” (Jenkins, Ford, & Green, 2013, p. 44).

É importante compreender a diferença estabelecida por Jenkins entre os conceitos de “circulação” e “distribuição” de conteúdos mediatizados que por vezes se utilizam indistintamente a um nível mais coloquial.

O termo “distribuição” está ligado aos modelos de comunicação típicos dos *mass media* tradicionais nomeadamente: à produção de conteúdos patenteados pelas empresas editoras (imprensa, rádio, televisão, Web 1.0), a formas de comunicação unidirecionais, estáticas, baseada numa lógica de “um-para-muitos”, na disseminação controlada pelas editoras (Jenkins, Ford, & Green, 2013), que detinham controlo sobre a produção, a hierarquização e o valor monetário da informação consumida pelo público.

A ideia de “circulação” surge ligada aos modelos de comunicação característicos da cultura de rede, gerada a partir das experiências de utilização permitidas pela Web 2.0, enquanto plataforma distribuidora de serviços e suporte de ferramentas orientadas para permitir o controlo pelo utilizador. Esta ideia enquadra-se na abordagem das ecologias culturais e do conhecimento mais participatórias geradas em torno de novas formas de uso dos *media* sociais. Sintetizando, as características mais evidenciadas nestas formas de comunicação são, um maior controlo pelo utilizador: na produção - criação amadora massiva, na partilha de conteúdos, e na personalização de serviços e *media* (blogue/microblogues, projetos colaborativos, multimédia, comunidades de prática). O carácter dinâmico da informação – fragmentada, remisturada, ligada de modo fluido entre *media* e pessoas. Uma lógica de comunicação participativa e dinâmica que permite disseminar os conteúdos de modo quase instantâneo, na forma de “muitos-para-muitos”, “muitos-para-alguns”, “muitos-para-um”, “alguns -para-alguns”, “alguns -para-um”, enfim uma lógica comunicacional de participação, dirigida à construção da inteligência coletiva.

Das grandes mudanças, representadas na passagem da distribuição à circulação de conteúdos temos, para resumir, as palavras de Jenkins, Ford & Green (2013):

“The shift from distribution to circulation signals a movement towards a more participatory model of culture, one which sees the public not as simply consumers of preconstructed messages but as people who are shaping, sharing, reframing, and remixing media content in ways which might not have been previously imagined. And they are doing so (...) within larger communities and networks, which allow them to spread content well beyond their immediate geographic proximity” (op.cit., p.2).

Falando ainda na grande multiplicidade de *media* digitais com que o utilizador tece os seus contributos na rede, associada à facilidade de usar algumas funcionalidades no alargamento da partilha, circulação do conhecimento, referimos, a utilidade de subscrever um *feed* no formato RSS ou no *Atom* para receber informação atualizada, sincronizada com a publicação pelos respetivos autores, de conteúdos partilhados nas suas áreas interesse.

Na mesma linha de contribuições sobre a cultura da participação vem Howard Rheingold, de quem mobilizamos como trabalho essencial o seu livro *Net smart: how to thrive online* (2012). Obra que nos ajuda a compreender os fenómenos de influência recíproca entre a “explosão de novos *media*” e sua apropriação pelos utilizadores – muito diferentes dos “consumidores” passivos. O contexto socio-histórico e os ambientes sociais em que emerge uma cultura, tendencialmente participativa são marcados por processos de envolvimento e colaboração, construídos nas estruturas sociais em que cada um, pessoa, elemento, ator social interage e desenvolve (comunidades online, grupos, ou redes), no relacionamento e em ações conjuntas, com os outros membros participantes.

Rheingold (2012), cruza aspetos individuais dos comportamentos online (personalidade, estratégias, capacidades, competências) com a cultura digital desenvolvida no uso dos *media* sociais, na abordagem da participação na vida online e na cultura. Como salienta nesta obra, é necessário a cada um de nós pensar, sobre o processo de - *como quer e pode* - habitar a cibercultura, para se ir construindo participante ativo.

De modo muito claro e interessante, o autor partilha connosco, o seu processo reflexivo sobre as literacias dos *media* sociais e as aprendizagens que construiu ao longo de trinta anos de vida online, questionando-se a ele próprio e a pessoas que reconhece como muito competentes, sobre o conhecimento e as literacias da participação envolvidas nas práticas de usar os novos *media*. Do fio condutor dos seus questionamentos, escreve: “*I’ve been asking myself and others how to use social media intelligently, humanely, and above all mindfully. This book is about what I’ve learned.*” (Rheingold H., 2012, p.1).

Das suas aprendizagens sobre as capacidades individuais facilitadoras da imensa força agregadora da colaboração na rede, diz-nos que o processo de participar é,

“about the literacy of participation, or the know-how that empowers the best of bloggers and videobloggers, netizens, Twitterers, and online community participants - those who use digital media to express themselves, socialize, advocate, organize, educate, and grow collective intelligence. (...) [e também sobre] the Webwide aggregation of participation - where the literacy of participation shades into the literacy of collaboration.” (op.cit. p. 9-10).

Nas diferentes vertentes que segue ao dissertar sobre a cultura emergente das vivências conectadas no ciberespaço, sobressai do autor a ideia de que a apropriação individual das várias formas de intervir socialmente com os *media*, é construída na experimentação partilhada, entre pares, numa multiplicidade de enlaces em que comunidade e indivíduo cooperam, e transformam a participação de cada um em *capital social*.

O conceito de “capital social” cunhado na sociologia e ciências políticas descreve o poder das populações, cooperarem conjuntamente em ações coletivas fora dos formalismos legais e institucionais estabelecidos, na resolução de problemas (Rheingold H. , 2012). Nas ações coletivas mencionadas, é pela coordenação de *vontades* e competências das pessoas agregadas entre si que emergem benefícios, alargam-se os recursos disponíveis (Amante, 2013), *codesenvolvem-se* resultados inteligentes.

Para os autores referidos, a ideia de capital social vincula-se com as transformações sociais e culturais geradas na Web e o uso da atual convergência de *media* digitais. Temos ainda como subjacente às explicações desenvolvidas, o reconhecimento de que, mais do que a estrutura ou forma das conexões, importa considerar o poder amplificador resultante da articulação conjunta das pessoas. Ideia, aliás, muito bem sintetizada por Manuel Castells quando afirma a importância do conceito de capital social no contexto da Web, como *a razão pela qual a Rede importa* (apud, Rheingold H., 2012, p.12).

Rheingold enfatiza a ideia sublinhando o poder da participação conjunta na rede, que funciona somente, se soubermos partilhar com os outros, nas interações online. A partilha assim entendida, vai muito além da obtenção de vantagens pessoais, visa repensar o papel do

cidadão utilizador como mais participativo e como coautor dos seus próprios processos e práticas de conhecimento, mediadas pelo uso dos *media* sociais. As propostas de participar cooperativamente nesta ideia de cultura, têm o utilizador como um coprodutor, assumindo um papel de utilizador que potencia as características dos *media* sociais, em ações de cidadania, direcionadas a uma sociedade mais democrática e diversificada pela participação conjunta no espaço coletivo (Rheingold H., 2012, p.114).

Este “efeito do poder da participação” presente nas múltiplas formas de utilizar os *media* sociais na rede é ampliado nas partilhas dos atos de participação individuais, nas novas ligações criadas constantemente, entre pessoas e conteúdos, ou nos serviços agregadores de dados, moldados pelas diversas formas de os usar (op. cit). No entanto, para que os conteúdos contribuídos pelos muitos utilizadores (da publicação no blogue, à partilha da etiqueta associada ao recurso guardado nos favoritos) tenham o efeito potenciador permitido pela natureza hipertextual da Web, é necessário a cada um integrar a *arquitetura da participação* nas vivências do espaço coletivo online.

A expressão arquiteturas da participação, cunhada por Tim O’Reilly (2004), designa os comportamentos de participação, construídos individual ou cooperativamente, nos processos de uso dos *media* digitais, contribuindo para aumentar o valor coletivo da informação disponível na Web social, gerando novas formas de comunicar e aprender.

É na feliz conjugação entre os interesses de empresas e serviços no planeamento de projetos cujo desenho tem por base uma “arquitetura natural de participação”, e os interesses dos utilizadores em livremente interagirem, comunicarem e contribuírem que tem acontecido a explosão da nossa experiência de usar a Web como espaço social. Como escreve O’Reilly, no seu artigo (2004): *“The architecture of Linux, the Internet, and the World Wide Web are such that users pursuing their own “selfish” interests build collective value as an automatic byproduct.”*

Na multiplicidade e complexidade da imensidão de processos de uso, “o efeito de rede” é em simultâneo, retroalimentador da partilha e do desenvolvimento dos serviços que a

facilitam. Às atitudes de intervir de cada um e da comunidade de participantes, liga-se a natureza da arquitetura dos próprios serviços, plataformas, ferramentas, facilitadoras de comportamentos que “acrescentam valor” ao bem público e criam um sentido de pertença nos utilizadores, participantes nos muitos projetos cooperativos que em modo aberto pululam nas redes digitais.

O autoenvolvimento de utilizadores, na criação dos conteúdos e a agregação com outras pessoas, em projetos colaborativos, estão conectados aos fundamentos da arquitetura da Web, cujo desenho hipertextual e de convite à partilha, assenta em serviços e tecnologias suportados pelas formas como os utilizadores, nos diversos contextos e estruturas sociais, lhes adicionam valor ao usá-los.

Para se verificar sucesso no poder da participação pública na Web e potenciar o efeito de rede torna-se essencial alargar a presença das pessoas não-profissionais como participantes na rede, além de consumidores e, assim, como salienta Rheingold (2012), potenciar a diversidade e a qualidade de conteúdos contribuídos.

O alargamento da participação individual na rede tem acontecido de modo interligado às mudanças ocorridas nas “oportunidades” de o fazer (Shirky, 2011). Sabemos que por um lado, a fluidez dos *media* aumentada pelas redes digitais e a atual facilidade de aceder e usar serviços e ferramentas, remove barreiras e promove a publicação pelos “amadores”, também facilita a “experimentação” que hoje acompanha os atos de criação individuais, de grupos ou comunidades, o “tornar público” e a diversidade quer estes atos possibilitam (op. cit.).

Shirky (2011) discute as *oportunidades* de intervir, interagir na rede, notando a influência do ambiente social sobre as mudanças - mais ou menos significativas - na forma como orientamos os comportamentos na participação e partilha online, enquanto as motivações humanas (extrínsecas e intrínsecas), para participar ou não, e como fazê-lo mudam, muito mais lentamente ao longo dos tempos (op.cit, 2011: p. 60-61).

Quando pensamos na imensa possibilidade de participação pública através das redes sociais, e independentemente das diferenças individuais na criação do valor agregado –

qualidade ou quantidade - nos conteúdos contribuídos, surgem outras questões que merecem ser pensadas. Estas questões ligam-se (ou não), com a necessidade de desenvolver “autonomia” - incluindo o sentimento e poder do controlo e da livre escolha, e a necessidade de desenvolver “competência” - construída à medida que se constrói domínio nas formas de usar as ferramentas para participar com elas (Rheingold H., 2012; Shirky, 2011).

A ideia da arquitetura da participação emerge das próprias práticas habituais de usar os novos *media*, interligando as literacias da participação e as competências sociais e individuais que asseguram o papel de participante ativo no fluxo de ideias e conteúdos que circulam na rede, pela partilha pública com os outros, a coordenação de interesses comuns nas estruturas sociais em que interagimos e comunicamos no espaço público da rede (grupos, comunidades, coletivos) a criação de valor agregado entre as pessoas pelas dinâmicas de partilha e resolução colaborativa de problemas (Rheingold H, 2012; Shirky, 2011; Gere & MacDonald, 2010; Jenkins et al., 2006; 2009; Ito et al. 2008).

De facto, a rede com os *media* sociais é usada entre nós, como instrumento coordenador do nosso quotidiano. Nos eventos habituais baseados na comunicação informal, no trabalho com a imensidão de recursos informativos, na partilha de criações individuais, as pessoas agregam valor umas às outras, juntam soluções de outros às suas, convertendo o nosso “excedente cognitivo” num recurso partilhável (Shirky, 2011).

Mas para que seja possível agregar o valor das ações independentes de autoexpressão dos imensos utilizadores comunicadas publicamente, é afirmada a necessidade de desenvolver literacias, adequadas ao traçado de uma arquitetura da participação individual e social, permitindo a todos a escolha de interagirem na construção de uma cultura da participação (Rheingold H., 2012; Shirky, 2011; Gere & MacDonald., 2010; Jenkins et al., 2009, 2006; Ito et al. 2008).

Rheingold (2012) situa-se na compreensão da importância de desenvolver literacias para construir uma arquitetura de participação amplificadora das habilidades e competências sociais, possíveis na interação e partilha de saberes, mediada pelas tecnologias de rede.

Abordando o processo participativo na força agregadora e colaborativa na rede, como um processo de desenvolvimento de capacidades e estratégias individuais facilitadoras, no decurso de uso práticas que enquadradas pelo conhecimento e saber como fazer designa por literacias da participação, apresenta-nos deste modo a importância dessas literacias,

“the literacy of participation, or the know-how that empowers the best of bloggers and videobloggers, netizens, Twitterers, and online community participants - those who use digital media to express themselves, socialize, advocate, organize, educate, and grow collective intelligence. (...) [e também sobre] the Webwide aggregation of participation - where the literacy of participation shades into the literacy of collaboration.” (op.cit, p. 9-10).

Com o propósito de nos envolver nos percursos sociodigitais na Web social, como participantes informados, capazes de escolhas fundamentadas e ações inovadoras, Rheingold (2012) apresenta-nos uma análise reflexiva de literacias participatórias que podem traduzir-se em poder (*Participation Power*), se nós compreendermos as *“literacies of attention, participation, crap detection, collective intelligence, and social network dynamics,”* (op.cit, p. 128).

Iremos debruçar-nos sobre a sua abordagem das literacias no âmbito da evolução socio-tecnológica, baseadas numa espécie de “contrato social” integrador das normas da reciprocidade, confiança e partilha. Refletiremos sobre: curadoria, *playbor*, identidade digital (*profiles*) e comunicação através do *blogging* e especificamente do *microblogging com o uso do twitter*.

2.3.1 Curadoria e literacias

Na cibercultura, o entendimento genérico da curadoria⁶ designa *uma forma de interagir com a imensidão de conteúdos disponíveis e uma competência essencial* na participação online. A *retoma* do termo curadoria neste contexto, visa descrever as práticas

⁶ Na origem do conceito de curadoria temos a função dum responsável de museu pela organização e partilha dos conteúdos-espólio com o público.

de pesquisa de participantes que se dedicam ao trabalho do curador no espaço da ação coletiva da Web.

Rheingold (2012, p.126) citando um trecho da obra de Scoble (2010) *The Seven Needs of Real-time Curators*, explica o papel do *curador de conteúdos* à semelhança de um “químico da informação” que mistura “milhares [de] átomos”, selecionados e congregados por si em “info-moléculas” às quais acrescenta valor. “Um tweet, uma publicação de foto no *Flickr* ou um vídeo no *YouTube*” são exemplos de “átomos” informativos que o curador manipula, acrescentando valor pelos processos participativos de uso: ao selecionar, misturar, congregar, descrever, comentar e ao redistribuir na rede, os novos conteúdos gerados.

A atividade de curadoria designa os processos de pesquisa, escolha e avaliação deliberada da informação, com os quais se constroem “coleções” de *links* que podem ser reusados pelos outros participantes. Mediante um trabalho refletido de análise e partilha (“*mindful participation*”), as atividades participativas de curadoria originam novas “moléculas informativas” que retornam à rede, alimentando a *inteligência coletiva*.

Muitos dos processos supradescritos são realizados por nós “voluntariamente” no uso cotidiano da informação, por exemplo, ao colocar um *link* num website ou guardar uma referência e recomendar a outras pessoas. Estas ações exemplificam a um nível básico, a essência do papel do curador. Que diferenças temos então, entre estas ações de curadoria e as que são realizadas por pessoas que se destacam tornando-se populares e reconhecidas entre quem se dedica ao estudo de um tema? O que distingue a qualidade no papel de curador?

A curadoria, a atenção seletiva, e a influência junto dos outros mediante práticas colaborativas. No contexto da Web social, os curadores especializam-se num dado tema, pesquisam a informação que avaliam, agrupam, reordenam e categorizam, partilhando com os outros os links das suas coleções de conteúdos, e incitando-os ao uso através dos *media* participatórios (Rheingold H. , 2012).

O que é essencial desenvolver como habilidades na interação com os meios de comunicação humanos da Web social e nas novas formas como nos organizamos socialmente?

Um dos aspetos que Rheingold (2012) salienta é a atenção, nos processos cognitivos de concentração e seleção da informação. No *espaço online* onde a informação guia as nossas atividades, “quem escolhe a informação tem poder” (Steve Rosenbaum, 2011, *apud* Rheingold, 2012).

No quotidiano todos nós procedemos a escolhas, deliberadas ou espontâneas, sobre a que atender. Na imensidão do ciberespaço, é determinante desenvolver competências para distinguir entre o que é “lixo” ou informação exata, e esta aprendizagem decorre em novas formas de organização social, caracterizadas por uma estrutura de comunicação “todos-para-todos” que é essencial na ideia de “inteligência coletiva” como entendida por Pierre Lévy (Lévy P. , 1997). Assim, na perspetiva deste autor, na interação com as tecnologias digitais de cooperação e partilha está implicada a negociação de significados e os processos de reconhecimento mútuo de indivíduos, comunidades ou grupos, envolvidos num contexto de comunicação em que cada um contribui (seja para alterar ou manter) nas práticas digitais de criar, melhorar e partilhar conteúdos em que se envolvem.

Nesta linha de pensamento, Silva e Morgado (2014) através da observação e análise das práticas de curadoria online de um grupo de professores, concluíram que estes curadores assumiam e promoviam a sua identidade digital, realizavam uma gestão controlada da informação, bem como uma efetiva partilha na Web.

As normas sociais que informalmente regulam as interações na sociabilidade humana são sintetizadas por Rheingold ao nível da curadoria, na importância que pode advir do reconhecimento de um bom desempenho pelos outros. O autor refere a ideia de “contrato social” no processo de “dar algo e permitir a alguém receber algo”, como uma norma, informalmente estabelecida entre os membros da sua comunidade virtual, em 1987, que funcionou como boa estratégia reguladora das trocas entre membros da comunidade. Como refere Rheingold (2012) reencaminhar o que se encontra de utilidade para os ‘amigos’, a partir

de um processo de pesquisa centrado nos interesses individuais é uma forma de fazer curadoria que não implica trabalho acrescido e funciona como estratégia geradora duma dinâmica equilibrada entre o altruísmo e o autointeresse.

Na ligação à abordagem das literacias implicadas num bom desempenho do papel de curador o autor destaca a perspetiva de Robert Scoble, um dos “mestres” de curadoria” por si reconhecidos. A partir da entrevista realizada com Scoble em agosto de 2010, a refletir sobre os processos de literacia digital (“digerati”) característicos do bom curador explica-nos os sete atributos fundamentais. Nas palavras de Scoble, são formas de encontrar respostas para satisfazer [the] Seven Needs of Real-time Curators”. Rheingold (2012, p.129-130) explica as condições que têm de estar presentes segundo Scoble, da seguinte forma:

1. Necessidade de **etiquetar** (tags), de categorizar e agregar em coleções (bundle) os *links* e respetivos conteúdos, a outros que entenda misturar novas ligações, para atualizar ou aprofundar a informação (e.g., através de ferramentas como o Scoop.it, ligar vídeos a tweets sobre o tema).
2. Necessidade de **reordenar** a informação acedida e analisada, preparando-a para a partilha com o seu “público”, no cuidado de salientar os tópicos mais relevantes antes de os distribuir.
3. Necessidade de **partilhar**, distribuir as categorias da informação (bundle) através do URL associado à etiqueta (e.g., de ferramentas de *blogging* automático).
4. Necessidade de **editorializar** (*editorialize*), o curador tem a tarefa essencial de comentar os conteúdos selecionados para a partilha na rede.
5. Necessidade de **atualizar**, acompanhando a evolução no tema que trabalha e publica (e.g., através dos *RSS feeds*).
6. Necessidade de instigar à participação (e.g., permitindo comentários no seu blogue).
7. Necessidade de **acompanhar**, monitorizar o seu público (e.g., quantas vezes abriram um dado link, analisando o que fazem).

Rheingold (2012) destaca ainda os contributos de Robin Good outro curador bem-sucedido para pensar e nos explicar as literacias a desenvolver. Desta abordagem destacamos três ideias a complementar as de Scoble suprarreferidas:

1. O **domínio e entusiasmo pelo tema** (*subject matter expertise [and] passion for the topic*).

2. **Relevância** (*relevance*), construída pela junção entre o domínio do tema e o conhecimento, compreensão do público para quem partilha.
3. **Confiança** (*trust*) a que se chega através da continuidade da relevância da informação contribuída como curador. O que implica cuidado de análise e escolha redobrado antes da partilha pública (qualidade das fontes, itens).

As recomendações apresentadas a partir das perspectivas e experiências de Scoble e de Good (cf. Rheingold) são um ponto de referência para iniciar um percurso refletido nas práticas de curadoria online. Dentro das recomendações acima listadas podemos eleger duas para iniciar esta atividade, aprender a etiquetar (*tag intelligently*) e seguir etiquetas nos processos de busca da informação, através de ferramentas de *social bookmarking* (e.g., Delicious, Diigo), e aprender a partilhar (i.e., tornar públicas) listas da informação categorizadas, (e.g., listas do Twitter).

Em suma, as práticas de *social bookmarking* ou as atividades de curadoria são formas de participação digital e social na rede, requerem de nós, participantes, que atendamos à necessidade de desenvolver habilidades de atenção, colaboração, e um saber fazer online que efetivamente possibilite, multiplicar o valor do bem público, a partir da acessibilidade a múltiplas formas de interagir com os outros e com a informação, e a partir da satisfação das nossas próprias necessidades e motivações.

Desenvolver estes níveis de competências no uso da Web social, vai muito além do participar na rede, pois permite a cada um construir ferramentas pessoais de aprendizagem, em simultâneo com, uma enorme liberdade no uso do fluxo informativo. Como nos diz Rheingold (2012, p.133): “*When millions of people tag, categories emerge, and entities can easily be stored and found via multiple categories—an organizational form that has come to*

be known as a “folksonomy.”” As *folksonomies*⁷ facilitam o acesso a fontes de conhecimento e a pessoas relevantes, sendo muitas vezes um facilitador na agregação de pessoas até aí desconhecidas em redes ou comunidades com interesses comuns.

2.3.1.1 Playbor

“Playbor: Do You Know Who Profits from Your Participation?”, é o lema sob o qual Howard Rheingold nos confronta com a reflexão sobre a não neutralidade das tecnologias e consequentemente a necessidade de se pensar nos interesses suscitados pelas nossas *pegadas digitais*. Alertando para a importância dessa tomada de consciência diz:

“Attention is not only an inward-pointing instrument that you can learn to control; it is an economic factor that others seek to control. Every Facebook update, tweet, Flickr photo, and YouTube video you upload contributes clues to what kind of media and media content might get your attention - clues that are detected as well as analyzed by enterprises, individuals, and political actors who want to sell you a product, service, or idea.” (2012, p.133)

A sobreabundância das fontes informativas e o empobrecimento da atenção interligam-se, mesmo quando analisamos estes processos à luz da intersecção entre brincar/trabalhar (*playbor*). É necessário aprender a controlar a atenção como processo e como capacidade. Um olhar crítico às atividades na rede deve ser mantido como atitude consciente do lado do utilizador.

⁷ *Folksonomy* designa uma forma de indexar conteúdos pela classificação livre dos mesmos, é realizada pelo indivíduo que cria os recursos ou seleciona recursos acedidos e anota pelos seus próprios conceitos – com etiqueta ou marcador (*tags*). O uso desta forma de organizar, processar e agregar a informação, segundo sistemas de classificação individual por palavras-chave depois partilhados com outros, grupos ou utilizadores na rede, através de ferramentas de *software* social (e.g., Delicious), tornou-se uma ferramenta frequente de arquivo e catálogo ("*social bookmarks*"), de filtragem de conteúdos (relevantes ou associados ao tema) e um recurso habitual e importante no trabalho colaborativo com utilizadores interessados por tópicos comuns. (Folksonomy, 24-08-2015), In *Wikipedia: The free encyclopedia*. <https://en.wikipedia.org/wiki/Folksonomy>

Através de ficheiros de *cookies* instalados pelos *sites* (sem permissão) o rastreamento das “*narrativas da participação*” fica facilitado nas atividades online. Este rastreio que fornece dados muito completos sobre conteúdos e *media* motivadores dos nossos interesses (*aggregated by-products*), atrai os fornecedores de serviços simultaneamente às pessoas ou comunidades, com interesses semelhantes (*the customers create the value that attracts more customers*). Neste ciclo de efeitos, as características das tecnologias desencadeiam (ou inibem) as práticas de uso dos “consumidores-produtores”, por sua vez ações digitais das pessoas influenciam a evolução tecnológica (Rheingold, 2012, p.135).

Dando voz a Michael Wesch⁸, que Rheingold apresenta como um dos seus “mentores” educacionais, explica-nos os grandes desafios sociais que hoje se colocam a professores, estudantes, pais e crianças na iniciação ao uso dos *media* sociais. Segundo Wesch (*apud* Rheingold, 2012) os “professores usam os *media* sociais em sala de aula, não porque os alunos os usam (habitualmente), mas por recearem que os *media* estejam a usar os alunos (que os usam de modo cego) (op. cit, p. 136).

Ambos os autores, afirmam que estas questões devem ser enquadradas no desenho de uma “narrativa da participação”. Acerca da sua perspetiva de “narrativa da participação”, Rheingold escreve,

“every smart phone as a printing press and broadcasting station, millions of cultural creators, the transformational potential of writing for a network, the gift economies of virtual communities, and fan cultures as learning networks leaves out the ways wealthy corporations might be exploiting participatory culture.”(2012, p.136).

⁸ Michael Wesch, professor de antropologia na Kansas State University, especialista em ecologia dos media e etnografia digital, tem partilhado no Youtube excelentes trabalhos realizados com os seus estudantes, sobre cultura digital. O seu blogue Digital Ethnography @ Kansas State University é também referência fundamental, no acompanhamento de boas práticas educacionais na área e na reflexão sobre as interações entre o uso dos media digitais e socialização.

Da necessidade de controlo pelo utilizador do aproveitamento que é feito das suas participações digitais, pelas empresas de *media* – interessadas em vendas comerciais, ou por outros atores sociais, como os políticos – interessados em vender ideias, Rheingold (2012, p.136) propõe o uso do “consentimento informado online”. Esta ferramenta pode servir como regulador do trabalho e envolvimento individual, no uso dos *media* sociais que são “*free of visible financial charges for a reason*”, Daí que conhecer e compreender por que razão os contributos e o trabalho de cada um está a ser usado, seja um primeiro passo na apropriação do consentimento informado online, e na consciencialização das formas pelas quais as corporações estão a tirar partido da cultura participatória, muitas vezes contestando a produção amadora.

À laia de síntese, ficamos com algumas questões colocadas por Rheingold, advertindo da necessidade de se pensar nas implicações negativas ligadas ao esbatimento de barreiras entre entretenimento e trabalho, e de uma vivência digital não informada:

“Do people know how their labor (or play) is being used by others? That’s the informed consent part. And do digital participants understand the central importance of human agency in accomplishing social progress? (...) Hence, my version of the narrative of participation stresses that what people know and do with their social media literacies matters. (...) Speaking of informed consent: before encouraging anybody to create digital material and attach their real name to it, I want to emphasize that our identifiable online behavior influences the way others see us. And our digital activities can influence how we think of ourselves.” (Rheingold, 2012, p.138).

2.3.2 Identidade digital

A afirmação de Rheingold (2012, p. 139) “*Life is a performance, online and face-to-face.*”, remete-nos para um breve enquadramento sobre a *Identidade*, como processo de desenvolvimento pessoal construído ao longo do nosso ciclo de vida. É contudo, na etapa de desenvolvimento da adolescência que se constrói um sentido de direcionamento mais preciso e de maior estabilidade nos nossos projetos de vida iniciais (Erikson, 1992). Segundo Erikson a construção da identidade na adolescência implica a tentativa de encontrar respostas a

questões tão essenciais como: quem sou, como sou, o que quero fazer na minha vida, em que me distingo dos outros, tem como centrais dois conceitos que são a personalidade e a experimentação de papéis, nos quais são especialmente relevantes as experiências pessoais que envolvem sucesso e satisfação, combinadas com aceitação social e reconhecimento. Entre as dimensões constituintes da personalidade na teoria da identidade de Erikson, salientamos a *reciprocidade psicossocial* que envolve a representação intrapsíquica do self mas também a relação com as pessoas, a comunidade e a sociedade. (op. cit).

Erikson é especialmente sensível ao papel de cultura no desenvolvimento da identidade, sublinhando como, a definição de valores, a concepção de si, o sentido de projeto de vida e as identidades culturais, se desenvolvem na conjugação de fatores intrapessoais (características de personalidade), interpessoais (identificação com o outro) e culturais (valores sociais, normas, conhecimento) (Erikson, 1992).

Chamamos ainda os contributos de Harter (1997) sobre a ideia da construção dos múltiplos “eus” (*Selfs*). O “eu” (*self*) designa um conjunto dinâmico de crenças que um indivíduo considera verdadeiras a respeito de si mesmo e que integra à medida que incorpora as regras sociais, no relacionamento com os outros e em diferentes contextos relacionais. Os múltiplos *eus* criados em diferentes contextos, relatam diferentes níveis de “voz” que traduzem múltiplos percursos e sentimentos – ligando-se à percepção de si, à autoestima que pode variar em função do contexto (grupo de pares, equipa de trabalho) (Harter, 1997).

Os processos identitários desenvolvem-se tendo por base o contexto sociocultural, em que se integram as tecnologias digitais, que como parte do habitat natural dos adolescentes são naturalmente usadas nestas tarefas essenciais de experimentação e multiplicidade de papéis e de atributos da personalidade.

A afirmação de que *a vida face-a-face tal como a vida online é uma performance* Rheingold (2012) tem o sentido primeiro de lembrar que construímos os nossos perfis digitais e a identidade na rede, participando de formas diferentes consoante os objetivos escolhidos. As “pegadas” digitais da nossa autoexpressão nos atos participativos, ao comunicar ou publicar

têm *impressões* da nossa representação na vida presencial. *Como quero que o outro me perceba nas interações online? O que digo de mim? [ou] O que não devo vestir?* São ponderações usuais acerca do que *quero/não quero mostrar/que saibam de mim*, que se colocam no relacionamento, offline e online, e são as informações que as pessoas decidem “deixar de fora”(give off), ou transmitir sobre si (Goffman, *apud* Rheingold, 2012), e que também se ligam às questões da “**privacidade**”. O processo de “**gestão de impressões**” e as habilidades que requer são “essenciais na evolução humana”. As informações transmitidas ou ocultadas influenciam e importam no relacionamento interpessoal. A “gestão de impressões” tem importância na avaliação que fazemos uns dos outros nas diversas situações de interação social, é guiada por um dado objetivo (s), condicionada pelo papel, personagem que num dado momento e contexto se/nos representa.

De acordo como Turkle (1997), a crescente utilização da Internet como meio preferencial de **relacionamento** tem vindo a moldar a forma como os indivíduos pensam sobre si próprios e sobre os outros. A Internet tornou-se no “laboratório social”, onde o indivíduo trabalha facetas de si próprio menos exploradas, “do outro lado do espelho”, sem os constrangimentos sociais da vida offline (Turkle, 1997, p. 261).

Em larga escala, esta oportunidade de experimentação de papéis, identidades, de múltiplos *selves*, deve-se também à possibilidade de recorrer ao anonimato nos relacionamentos mediados pela Internet (Joinson, 2001; McKenna et al., 2002; Turkle, 1997; Walther, 1996). Tradicionalmente, o **anonimato** é definido como a impossibilidade de identificação da verdadeira identidade de um indivíduo (Christopherson, 2007).

Amichai-Hamburger (2007) preconiza que a possibilidade de anonimato nos relacionamentos online é um impulsionador de uma expressão mais sincera do *self*, uma vez que os indivíduos parecem mais propensos às autorrevelações quando não conhecem o outro e quando a probabilidade de reencontro *offline* é mínima. Por outro lado, ao contrário do que acontece no *offline*, o relacionamento através da Internet permite também que o indivíduo expresse o seu *self* ideal, ou seja, o que pode ser, o que gostaria de ser e o que tem medo de

vir a ser. O ambiente online modera a pressão social a que os indivíduos, e especialmente os adolescentes, estão sujeitos em situações de convívio social com os pares. São múltiplas, as experimentações agora pensadas no contexto da participação online e que ajudam a decidir sobre as impressões transmitidas aos outros, voluntária ou involuntariamente. Como exemplo, ao clicar em "Like" num determinado *post* no *Facebook*, que diz sobre a pessoa não se importar com o que os outros dizem, poderá trazer duas vertentes de pensamento (no mínimo). Uma de que é a real, que de fato não se importa, mas por outra pode ser um desejo não consciente e que na sua realidade importa-se sim. O certo é que na sua participação estará desencadeando uma performance para agregar voz ao seu objetivo interior.

Nas literacias sociodigitais para a gestão da identidade e impressões online, a escolha das características a tornar públicas no perfil digital são orientadas pelo objetivo da participação, e pelo conhecimento de como usar a atenção, participar e colaborar com os outros. Sendo também importante atender e ter controlo sobre as informações publicadas, no perfil, nos demais conteúdos contribuídos (o *like*, o comentário, etc.,) que constroem a nossa “pegada digital” e definem o nosso “perfil digital”, sendo recomendável pensar no poder de controlo que podemos usar (Rheingold H. , 2012) .

2.3.2.1 Twitter e as literacias num ambiente de informação radar

A facilidade de utilizar o *Twitter* como ferramenta de comunicação conectora de conteúdos e pessoas tem permitido a sua apropriação na curadoria que se destaca quando o que se pretende é acompanhar (ou difundir) temas, que emergem online em tempo real. A simplicidade do desenho estrutural, a acessibilidade, a abertura das ligações às fontes informativas originais, a variedade e velocidade de circulação dos conteúdos tem-se traduzido numa enorme adesão às práticas do seu uso transformando-se numa plataforma muito útil para intervenções breves e rápidas, agregadora da formação de comunidades, sendo uma

excelente fonte inicial em pesquisas individuais ou trabalhos de natureza colaborativa, no acompanhamento de atualizações e de intervenções sociais (Rheingold H. , 2012) .

Valorizando as características do *Twitter* na perspectiva em que temos referido as *boas* razões para desenvolver literacias participatórias no uso dos *media*, Rheingold (2012, p. 142-143) sintetiza as seguintes razões:

- **Abertura:** qualquer pessoa pode participar e seguir quem quiser (se a pessoa não tiver definido restrições obrigando a “request access”).
- **Imediatismo:** as publicações estão constantemente a ser atualizadas, “Twitter is a rolling presente”.
- **Variedade:** a diversidade de assuntos possíveis e conteúdos contribuídos é completa (poesia, informação científica, “bisbilhotices”), neste “canal multiplicador de públicos”, o que é excelente, mas obriga a filtragem cuidada do que interessa ou não, ao controlo da atenção pelo utilizador.
- **Reciprocidade:** as pessoas contribuem dando e pedindo a informação de que necessitam.
- **Assimetria:** não existe obrigação (social) de seguir quem quer que seja, permite ser usada como “janela ampla” no conhecimento/encontro de pessoas, temas, colaboração massiva, formação de comunidades.
- **Pesquisável (*Searchability*):** a possibilidade de pesquisar em tempo real o que está a ser partilhado, a partir de frases (“escrita digital”) complementadas com o uso de RSS, permitem usar este *media* como um excelente “radar de informação” centrada nos nossos tópicos de interesse, mas requer a apropriação de literacias diversas (analíticas, reflexivas, sociais) que permitam sintonizá-lo de forma útil e adequada aos contextos e situações.

Em suma, a utilização do *Twitter* (e das demais tecnologias digitais), pode ser (quase) o que nós utilizadores delas fizemos. Isto é, pode ser usado de forma fútil ou constituir-se num excelente radar informativo gerador de novos radares infocomunicacionais de confiança. Depende de nós utilizadores construirmos formas de o usar para potenciar a partilha na rede, construir comunidades de prática, aumentando o capital social.

2.4 A Pedagogia da Participação

As transformações socioculturais geradas pelos utilizadores dos *media* sociais, evidenciam as possibilidades de planejar a aprendizagem, sob cunhagem do maior controlo individual do utilizador/aprendente, nos conteúdos criados e na interação com os outros (Siemens, 2008). Não obstante as oportunidades de se desenhar a educação como processo centrado no aprendente que, sustentadas pela permeabilidade das tecnologias participatórias aos processos de uso (*espontâneos*), e às noções das teorias, construtivista (indivíduo construtor do conhecimento) e socioconstrutivista da aprendizagem (papel do contexto social/cultural). Mais recentemente com contributos do conectivismo proposto por Siemens, numa abordagem que apoia as mudanças exigidas para se verificar a integração destas oportunidades, elas mantêm-se um sonho (op. cit.).

Siemens (2008) intitulando de modo humorado e significativo, a dificuldade de integração em contexto educativo, das mudanças associadas às tecnologias da informação e comunicação por "*The long timeline of slow change: information*" explica a dificuldade de abertura à mudança, pela influência destas tecnologias em três dimensões: (1) na capacidade de criar e partilhar informação e conteúdos, (2) na capacidade de conexão e diálogo com os outros, pela menor influência da tirania do espaço e tempo, (3) na capacidade de experimentar e simular a realidade.

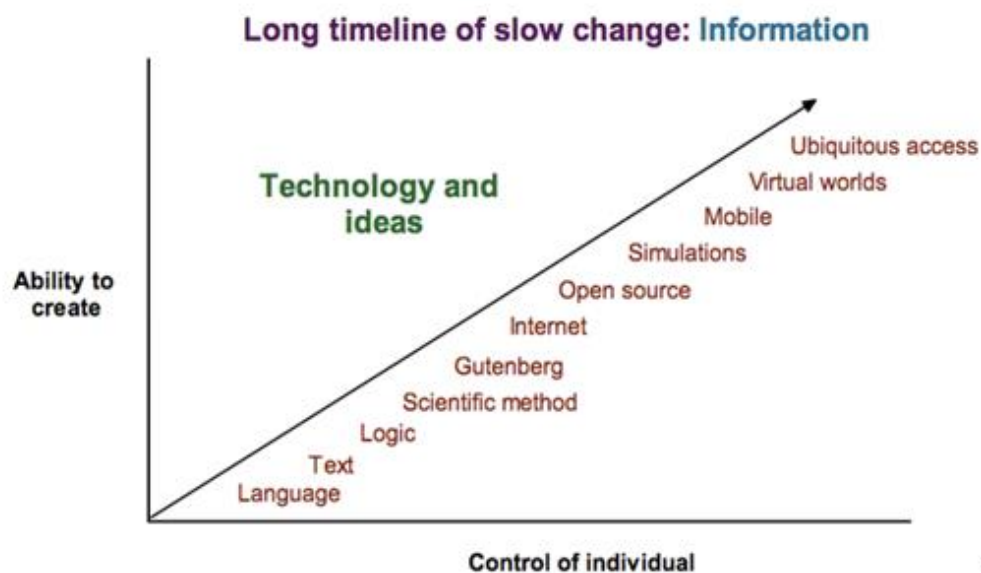


Figura 2-3 - The long timeline of slow change: information. Siemens (2008, p.4)

Dos desafios colocados à educação, pelas mudanças hoje verificadas nas características do conhecimento, referem-se as alterações que configuram o conhecimento em si mesmo. Sobre a *fluidez do conhecimento (knowledge fluidity)*, a abundância (*abundance*), o ritmo de desenvolvimento (*pace of development*), observa-se como salienta Siemens (2004, 2008) a passagem de um corpo estável de conhecimento, produzido por autores reconhecidos como especialistas no mundo acadêmico, para uma *escrita* do conhecimento realizada pelo indivíduo (que decide fazê-lo) num fluxo contínuo de conexões partilhadas na rede.

Apesar da controvérsia ligada às características atuais do conhecimento, as atividades de criar, utilizar, organizar e distribuir conhecimento, individual e colaborativamente, numa rede ou entre redes, será um dos elementos da cultura digital, de abertura e reconhecimento da participação prevaiente. Num mundo em que a abundância de dados, e informação em geral, avança tão rapidamente é forçoso pensar novas concepções de informação, de conhecimento, de educação e aprendizagem.

A complexificação configurada nos elementos referidos liga-se à necessidade de as instituições educativas se direcionarem para promover o desenvolvimento de competências e

capacidades de organizar o pensamento, mais direcionadas para *continuar a aprender, do que para demonstrar o domínio do conhecimento já existente e estabelecido*. Como afirma Siemens (2008, p. 6),

The development of a certain type of person with certain mindsets exceeds the importance of being in possession of a particular type of knowledge—becoming in contrast with knowing.

“*The dance of change between catalyst and counter pressures*” é a forma que Siemens (2008, p. 9) encontra para exprimir que a transformação das instituições educativas, de modo a aproveitar os potenciais das trocas estabelecidas nas comunidades de prática em curso, exige uma mudança sistémica, do modelo de sala de aula, gestão pedagógica, desenho instrucional e, da visão de aprendizagem praticada nos cursos tradicionais. A integração de ferramentas como blogues, Wikis ou outros tipos de *social networking*, quando confinadas ao contexto de sala de aula, sob gestão do professor, são exemplo, do que Siemens refere como expressão do modelo de resistência catalítico (*catalyst-resistance model*). A dualidade expressa no modelo de algum modo traduz um certo estado de confusão vivenciado na cultura universitária predominante no mundo académico (op. cit.).

Estas ideias ligam-se, às anteriormente referidas de que o processo de aprendizagem se vive muito além da educação formal, e da importância de integrar nas atuais teorias de aprendizagem e estruturas educativas institucionais, a riqueza das diversas situações de autoaprendizagem, realizadas através de conexões relacionais, de interações sociocognitivas, vividas em “muitos lugares, formatos e processos” na mediação com as tecnologias da Web social (e.g., nas comunidades de prática, redes pessoais, conferências) (op. cit.:9).

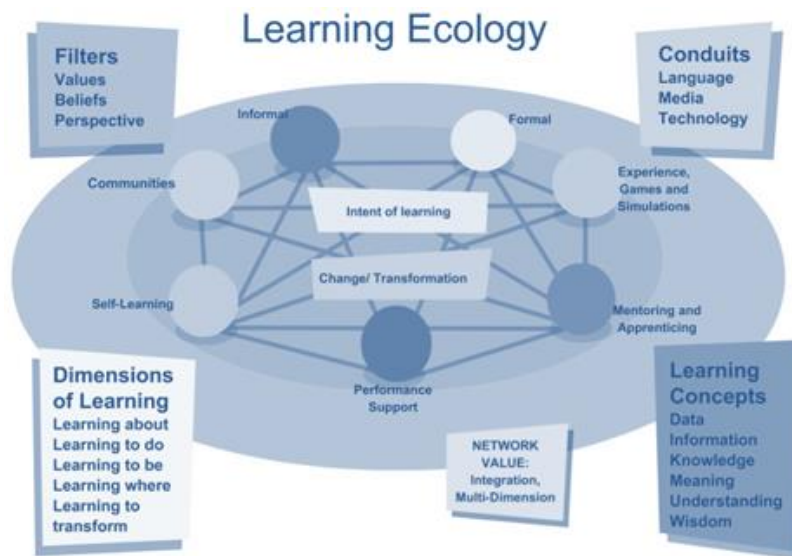


Figura 2-4 - Limitless dimensions of learning. Siemens (2008, p. 10)

Na mesma linha, defendendo que o processo de conhecimento é também construído (e muito) por aprendizagem contínua, de modo informal, por experimentação, diálogo, reflexão, sínteses e conexões, Siemens, afirma ser necessária uma teoria da aprendizagem que enquadre e permita ler, a riqueza das situações e processos de desenvolvimento sociais e cognitivos, construídos no uso das tecnologias participatórias em comunidades (2004, 2008). Na falta de conseguir incorporar nas teorias da aprendizagem estabelecidas, a variedade de metodologias que pode promover a diversidade dos aspetos integrados nos processos de aprendizagem na ecologia de uma comunidade, e de uma rede, George Siemens propõe o Conectivismo como uma nova *Teoria de Aprendizagem para a Era Digital* (2004).

No conceito de conectivismo é central a ideia das redes como esquema organizador das interações estabelecidas com a variedade de informação que nelas circula. As redes, construídas num ambiente social/contexto que enquadra/molda, têm a função de atualizar os conteúdos que aprendemos e que nela circulam num enorme fluxo. Nesta importante função (social e cognitiva), a capacidade de criar, avaliar e reajustar padrões de informação úteis, a partir de imensidade de fontes informativas, e a capacidade de auto-organização requerida

nestes processos *são essenciais para a aprendizagem* (Siemens, 2004, 2008; Mota, 2009a). Na abordagem conectivista do processo de aprendizagem, o conhecimento é construído, estruturado e distribuído nas redes pessoais, e comunidades de prática, criadas e organizadas, para realizar tarefas ou atualizar, partilhar conteúdos e novos conjuntos de informação.

A aprendizagem ocorre como um processo controlado pelo indivíduo e diversas entidades constituintes, no qual *“the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing”* (Siemens, 2004, p. 5). Esta capacidade de aprender motivada pela necessidade de o fazer é sem dúvida o essencial para promover o processo de construir conhecimento, num ciclo de desenvolvimento que se processa através das conexões formadas.

As comunidades, como uma ecologia, são as estruturas que melhor podem apoiar as necessidades dos aprendentes, no âmbito da contínua atualização da informação, de integrar as aprendizagens na vida real, estabelecendo ligações entre pessoas e segmentos de conhecimento, em suma, na resposta às necessidades sentidas pelos seus participantes. Uma ecologia da aprendizagem é um ambiente que promove e suporta a criação de comunidades e redes nas quais as pessoas aprendem de formas diversas (Siemens, 2008). A noção da Internet como uma ecologia (espaço), e redes (estruturas) da aprendizagem, coloca à educação o desafio de saber que tipo de ecologia permitirá criar mais redes, com conexões entre fontes de informação diversas, atualizadas e relevantes, e ligações, entre comunidades especializadas de conhecimento (Siemens, 2004).

Em síntese, podemos afirmar que, a *pedagogia participatória* tem como pressuposto base que os aprendentes podem, a partir das suas competências individuais e necessidades de conhecer, contribuir na negociação para definir o currículo. As suas participações, opiniões, as realizações criadas nas atividades e interações, na medida em que vão construindo o conteúdo final da sua experiência de aprendizagem, dão corpo ao seu conhecimento curricular (Siemens, 2008).

Esta ênfase participatória reflete alguns dos desafios sociais colocados à educação pelo desenvolvimento contínuo de conteúdos em comunidades de prática online. Como já afirmámos anteriormente, Siemens exprime a preocupação de que os sistemas educacionais tradicionais reconheçam a importância da fluidez da aprendizagem e do conhecimento atual, elaborado, através da dinâmica de interações sociais que ocorrem nas comunidades e nas redes.

Das suas propostas de mudanças nos contextos formais de aprendizagem, a ideia de construir práticas educativas baseadas numa negociação mais individualizada: um balanço entre o que os aprendentes estão mais motivados para aprender e o que as instituições de acreditação definem como objetivos educacionais num dado campo, integra um processo de mudança, na prática lentamente iniciada. Em boa verdade, as instituições educativas continuam direcionadas para o *“act of becoming”* numa perspetiva de compreensão global dos avanços e perspetivas, o que sendo importante não integra as pressões socioculturais resultantes das oportunidades geradas pela adoção das tecnologias digitais no quotidiano. As práticas de criar, processar, filtrar, avaliar e validar nova informação, através das relações interpessoais entre pares, tornam premente integrar a aprendizagem informal construída numa ecologia de redes, nas práticas pedagógicas das instituições educativas (Siemens, 2008) . A sua perspetiva de uma pedagogia da participação é apresentada através da ideia de ecologia da aprendizagem, na qual *“são os próprios espaços e estruturas de aprendizagem que se deslocam e transformam”* (Mota J. , 2009a, p. 120), na passagem a uma abertura da aula (como espaço educativo formal) à *“diversidade, o diálogo e a participação ativa”* das redes e comunidades.

2.4.1 Educação online

Pensar a aprendizagem como processo de construção social do conhecimento e de participação social tem um sentido reforçado em modalidades de educação online. As especificidades e potencialidades da educação online alicerçam-se na capacidade de os estudantes comunicarem e interagirem. Seja, através dos *media*, em redes com vastos recursos de aprendizagem, seja nas interações entre pares, como se processa nos fóruns de discussão, ou ainda, mediados por outras ferramentas da Web social (Facebook, Second Life, Twitter, PLEs, etc.) ou com professores e especialistas, estes novos cenários pedagógicos, promovidos pelos professores em redes colaborativas que as comunidades de aprendizagem online são construídas (e.g., Ma & Yuen, 2011; Quintas-Mendes, Morgado & Amante, 2010).

Porém, o sucesso da educação online, e simultaneamente o seu desafio-chave, depende da criação de novas dinâmicas sociais nas comunidades de prática pedagógica. Estas dinâmicas que ocorrem em ambiente de separação física entre os participantes e mediados pelas tecnologias têm características psicológicas e pedagógicas específicas, evidenciadas nas interações aí construídas, ao nível dos comportamentos de ensino e de aprendizagem e daquilo a que Moore (1991; 1973) definiu como a *distância transacional*, e ao nível das ligações/conexões estabelecidas com as outras pessoas. Segundo a teoria de Moore, a distância transacional refere-se ao espaço psicológico entre professor e estudante na interação a educação a distância o que transforma a distância entre professor e estudante, numa distância educacional e psicológica e não numa distância geográfica (Morgado, 2004).

Dando continuidade à questão da *transação* online, também os estudos de Shin (2003, 2010) atribuem o principal relevo ao constructo da “presença transacional” para compreender como o estudante online percebe o seu envolvimento nas interações com os outros significativos, nomeadamente, através de duas dimensões influentes nestas interações: “disponibilidade para”, que significa obter “o que é necessário ou desejável (...) quando pedido, envolvendo (...) uma relação interpessoal com reciprocidade (...)” e da “ligação com”, que designa “crença ou sentimento da existência de uma relação (...), envolvendo um julgamento

subjetivo da extensão do envolvimento em relações com os outros.” (p.14, op. cit.). Assim, e como sugerem os trabalhos de Quintas-Mendes *et al.* (2005; 2008; 2010) o nível em que o estudante percebe sentir-se “ligado, participante e conectado aos outros” (Quintas-Mendes, 2010: p.14) pode constituir uma variável influente na percepção da satisfação com a sua aprendizagem e curso, e que torne recomendável aumentar os níveis de interação nas comunidades educativas online.

A quantidade de interações: frequência e persistência, e qualidade das interações: baseadas em trocas sócio emocionais intensas, no envolvimento (por formas diversas), na participação, na interação social entre pares, constituem fatores preditores da satisfação do estudante online (Quintas-Mendes, Morgado, & Amante, 2010). Por outro lado, a conjugação destas dimensões da interação é geradora da partilha de conhecimento (Ma & Yuen, 2011).

Como vimos anteriormente, a partilha do conhecimento é essencial para a sua construção e aprendizagem significativa. As formas de ligar/interagir e ser participante, quando conjugadas com a competência para comunicar a presença social (capacidade de se projetar a si mesmo através dos *media*) (e.g., Haythornthwaite, 2002; Garrison, Anderson & Archer, 2000), facilitam o desenvolvimento de comportamentos de proximidade (afiliação/pertença) e de relações interpessoais positivas. Nos contextos de prática, vividos numa comunidade educativa, as dimensões de comunicação cognitivas e relacionais são necessárias para que os membros percecionem as relações sociais e pedagógicas estabelecidas como fundadas na confiança e na reciprocidade, satisfazendo o caráter inato da motivação humana para criar laços sociais, para manter relações interpessoais significativas ou ser membro de um grupo (Baumeister, 1995; Gangadharbatla, 2008) promovendo, assim, processos de participação social e de envolvimento na aprendizagem quer individuais quer grupais. (Quintas-Mendes, Morgado, & Amante, 2010).

As perspetivas da aprendizagem como um processo de participação, partilha e interação social estão associadas a efeitos positivos ao nível da satisfação e da aprendizagem do estudante, (Hrastinski, 2009, *apud.* Ma & Yuen, 2011). Efeitos que se manifestam na vivência

das experiências educativas, através de dimensões como a colaboração, diálogo, reflexão, ligação ao contexto e transferência de conhecimento (op. cit).

Com a emergência da Web 2.0 e do chamado *software* social surgiram novos padrões de colaboração e de independência pessoal. Este *software* social já foi classificado como sendo de dois tipos (Stutzman, 2007): aquele que é centrado em objetos e o que é centrado em pessoas. O *software* social centrado em objetos permite aos utilizadores partilharem, comentarem e mostrarem objetos como música, textos, livros, filmes, etc.; o software social centrado nas pessoas permite construir perfis pessoais, listas de amigos, formar grupos e comunidades potenciando o jogo, o trabalho e os relacionamentos.

Dron & Anderson (2014) classificaram também as funções do Software Social em ferramentas que suportam *Grupos*, ferramentas que suportam *Redes* e ferramentas que suportam *Conjuntos ou Agregações* (“Sets”) de indivíduos. De acordo com os autores, aos *Grupos* corresponderia a metáfora da “Sala de Aula Virtual”, às *Redes* corresponderia a metáfora das “Comunidades Virtuais de Prática” e aos *Conjuntos* a “sabedoria das multidões”. No que respeita aos objetivos dos *Grupos* seriam a Aprendizagem e a Acreditação formal, os objetivos da *Redes* seriam a Geração/Produção de Conhecimento e aos *Conjuntos* corresponderia a função de *Extração* de Conhecimento. Assim, os primeiros centram-se na discussão em Fóruns e em *chats* e têm períodos de formação bem definidos e limitados (o trimestre, o semestre); no caso dos segundos, são baseados, por exemplo, em listas de correio e em agregadores de blogues ocorrendo em tempo real ou numa assincronia de curto prazo e por fim, os terceiros, de que são exemplo as redes sociais ocorrem numa assincronia de longo prazo (cf.

Tabela 2-1 - Software Social que suporta os diversos tipos de agregados sociais

(adaptado de Dron & Anderson, 2014)

Sistema	Grupo	Rede	Conjunto (Set)
Facebook	Média O Facebook permite grupos e áreas de grupo	Muito alta Esta é a razão de ser do Facebook	Média O Facebook permite páginas que as pessoas podem customizar para tópicos específicos
Twitter	Muito baixa Existem ferramentas de terceiros (third-party tools) e formas de organizar em função de sets, mas o Twitter não suporta grupos explícitos	Alta A função "following" do Twitter suporta ligações fortes nos 2 sentidos (two-way) e também (mais comuns) num só sentido (one-way)	Muito alta As <i>hashtags</i> do Twitter fornecem um poderoso meio de agrupamento em torno de um único tópico/tema
Pinterest	Baixa Não existe suporte explícito para grupos	Média A relação em rede é uma funcionalidade do sistema, mas raramente o principal meio de descoberta de conteúdos no site	Muito alta Como o nome indica, a característica mais importante do Pinterest é o partilhar de interesses comuns
LinkedIn	Média O LinkedIn possibilita grupos de interesse fechados que são bastante utilizados	Muito alta Esta é a razão de ser do LinkedIn	Alta É habitual a pesquisa de pessoas com base em categorias de competências e interesses por elas indicados
Moodle, Blackboard, e outras plataformas LMS	Muito alta Os cursos do Moodle são ferramentas típicas de suporte de grupos, com papéis bem definidos, controlo de participantes, e ferramentas colaborativas para apoiar o trabalho em equipa.	Muito baixa O uso de blogues e perfis globais, supra-curso, permite uma relação em rede mínima, se bem que sejam raramente usados	Baixa Os cursos, especialmente os abertos, oferecem uma âncora para interesses baseados em tópicos, se bem que o ato de nos adicionarmos a um curso faça com que este seja basicamente um sistema de suporte de grupos

Para Dron & Anderson, o *software* social educacional constitui uma rede de ferramentas que suportam e encorajam os indivíduos a aprender em conjunto mantendo, no entanto o controlo individual sobre o seu tempo, o seu espaço, a sua presença social, a sua atividade, a sua identidade e os seus relacionamentos. Tratam-se de verdadeiros Ambientes Pessoais de Aprendizagem (PLE) que questionam as nossas formas tradicionais de aprender, de ensinar e de acreditar a aprendizagem e a formação (Mota J. , 2009b). Todo este conjunto de

ferramentas pode ter uma utilização educacional diversa como é demonstrado por Dron & Anderson na tipologia que elaboraram sobre as funções educacionais do *software* educacional que reproduzimos na tabela seguinte:

Tabela 2-2 - Funções do software social educacional

Função	Uso Educacional	Exemplo
Auto-Publicação	A capacidade de partilhar reflexões através de texto, áudio e vídeo, e de oferecer um espaço para que os outros comentem, classifiquem, entrem em diálogo ou recomendem, dando assim feedback e beneficiando, também, aqueles para quem o trabalho é publicado	<i>Blogs, vlogs/vodcasts, podcasts</i>
Conversação online (chatting)	A conversação online em tempo real permite o feedback quando é necessário. É também motivadora dada a presença de outros	Mensagens instantâneas, áudio e videoconferência (Skype), encontros na web (web meetings) (<i>Elluminate, Adobe Connect, LiveMeeting</i>)
Manutenção de ligações e presença social	Permite dar a conhecer aos outros as nossas atividades atuais e reduz a solidão num ambiente online, melhorando, assim, a motivação.	<i>Microblogging (Twitter), indicadores de presença nos mensageiros instantâneos, atualização do estado no Facebook</i>
Agregar conhecimento de fontes variadas e beneficiar, também, da agregação feita por outros	Permite aos utilizadores reunir informações de várias fontes e organizá-las de acordo com os interesses e o comportamento de Muitos, estimulando atividades de criação de sentido realizadas pela multidão (<i>crowd</i>) ou para benefício de outros. Há também benefícios metacognitivos em categorizar e organizar os conteúdos.	<i>Digg, Slashdot, Mixx, Pinterest, Learnist</i>
Descobrir coisas e pessoas à nossa volta	Permite ao utilizador ter consciência dos outros num local físico, ampliando o espaço físico através do social tagging e de anotações. Enriquece a aprendizagem presencial aumentando os canais de relacionamento	<i>Foursquare, partilha de localização no Facebook, Geotagging, Google Goggles</i>
Descoberta de recursos	Partilha de recursos e de descobertas com os outros; permite anotar e categorizar conteúdos; permite a contribuição de muitos e que todos possam descobrir mais do que fariam sozinhos ou com a ajuda de um único professor	<i>Del.icio.us, Pinterest, Digg, Slashdot, CiteULike, Furl</i>
Descobrir respostas e soluções	Abordagens “crowdsourced” para descobrir respostas para questões, ajudando os aprendentes a ultrapassar obstáculos de aprendizagem e mostrando formas para avançar	<i>Amazon Mechanical Turk, Quora, Innocentive</i>

Conseguir que as coisas sejam feitas	Uma forma de passar trabalho a outros de forma a que tarefas que não beneficiam a aprendizagem sejam distribuídas a terceiros	<i>Amazon Mechanical Turk, k68.cn</i>
<i>Crowdfunding</i>	Permite a grupos ou indivíduos angariar fundos para apoiar um projeto de aprendizagem	<i>Kickstarter</i>
Fluxo de trabalho e coordenação de projeto	Melhora a capacidade dos aprendentes para trabalhar em projetos, quer sozinhos, quer com outros	<i>Github, Bugzilla, Microsoft Outlook, Microsoft Sharepoint</i>
Calendários sociais	Ajuda a gerir o processo prático de aprendizagem	<i>Doodle, Google Calendar, Zimbra</i>
Criação de conhecimento por muitos (<i>crowdsourced</i>)	Consegue respostas para problemas específicos com recurso à <i>crowd</i>	<i>SETI@home reCAPTCHA</i>

A utilização de ferramentas tão diversas exige a estudantes e professores, a formandos e formadores e enfim à generalidade dos cidadãos que habitam os espaços da cibercultura uma apropriação, por vezes lenta, por vezes difícil, por vezes entusiástica, mas que é condição necessária (mas não suficiente) para a participação sistemática e para a partilha nos grupos, nas redes e nas comunidades híbridas ou digitais.

Como referimos, a adesão e envolvimento verificados na sociedade em geral, no uso de tecnologias sociais da Web 2.0, têm desencadeado inúmeras investigações. As oportunidades de interagir em atividades de participação e partilha nas redes e comunidades combinando as possibilidades de personalizar e socializar, têm suscitado estudos que visam essencialmente, compreender como criar espaços educativos que integrem as características destas tecnologias em processos de aprendizagem que encorajem o pensamento crítico, reflexivo e o envolvimento do estudante. Uma das características das redes apontada como positiva e vantajosa é a de cumprir a função de atualizar a informação, que se expande de forma acelerada, permitindo aos participantes manterem-se atualizados. Estas interações com a informação e os outros trazem para as suas experiências de aprendizagem, elementos adaptativos que configuram ligações por diversos meios, entre o saber que estão a construir, e a vida real, e estas ligações/interações são aplicáveis aos processos e competências de aprendizagem.

Nesta linha de investigações centradas no uso de ferramentas participatórias em contextos de educação online, salientamos os trabalhos de Knight & Gandomi (2010) e Everhart & Knight (2010), que se têm distanciado de metodologias adotadas em estudos prévios tipicamente baseadas numa ferramenta específica, procurando demonstrar a eficácia, no contexto particular de um curso (*single-tool-in-a-single-context*) e numa medida de sucesso da aprendizagem pré-defenida (e.g., *feedback* do professor, avaliações gerais dos estudantes). Em vez disso, estes investigadores procuraram (1) conhecer as perceções individuais dos estudantes e dos professores sobre as condicionantes sociais, identificar padrões de utilização, expectativas e motivações para o uso das ferramentas participatórias em atividades de aprendizagem (Knight & Gandomi, 2010); (2) compreender as motivações dos estudantes e as circunstâncias subjacentes ao auto-envolvimento (*self-engagement*) e à participação na utilização das ferramentas participatórias em atividades de aprendizagem Everhart & Knight (2010).

Um dos aspetos salientados como necessidade de investigação (Everhart & Knight, 2010; Knight & Gandomi, 2010; Eynon & Malmberg, 2011) é o de procurar saber *como* e *porque* os estudantes se envolvem nestas interações com as ferramentas participatórias para atingir os seus objetivos de aprendizagem, de que modo os contextos e situações educativas podem fomentar o autoenvolvimento em atividades de participação e partilha. Estas respostas devem ser procuradas através do conhecimento das perspetivas dos estudantes, e nesta área existe pouca investigação. Especialmente faltam pesquisas que (1) observem e analisem situações nas quais os estudantes estão envolvidos eficazmente, em atividades de aprendizagem colaborativas, usando as múltiplas ferramentas da Web 2.0 no contexto dos cursos que frequentam, independentemente do envolvimento do professor, (2) que estudem as motivações para escolher e usar estas ferramentas, e (3) estudem o seu autoenvolvimento em atividades de participação online (Everhart & Knight, 2010).

Um pressuposto que prevalece neste campo de investigação é o de que os professores devem organizar o trabalho pedagógico de modo a que o uso destas ferramentas seja válido e consistente. No entanto trabalhos prévios evidenciaram que classificações ou outros tipos de

motivações externas podem diminuir as motivações para a aprendizagem e a participação, e pesquisas sobre motivação do estudante, tendem a ligar alta qualidade de aprendizagem a elementos como o envolvimento, e o interesse (Deci et al. 2001; Williams & Jacobs, 2004, *apud*. Everhart & Knight, 2010; Shernoff et al., 2003; Daniels & Arapostathis, 2005).

Dos principais resultados nas suas investigações salientamos (1) relativamente à escolha e motivações para usar uma dada ferramenta, quando o professor não fornecia linhas de orientação sobre o seu uso, ou era pouco consistente (o que se verificou com todos os professores, à exceção de um) a tendência observada nos estudantes foi a de auto selecionarem uma ferramenta, constituindo grupos de trabalho, para realizarem as atividades de aprendizagem (e.g., reflexão, síntese, recolha de informação contextualizada, pesquisa colaborativa, construção de comunidade), consoante as suas necessidades e interesses, mantendo o uso focalizado na ferramenta escolhida.

Estes comportamentos de agrupamento foram evidenciados nas atividades de aprendizagem quando havia uma massa crítica de material partilhado (Everhart & Knight, 2010). Em geral verifica-se que professores e *designers* instrucionais identificam certas ferramentas como mais adequadas a um certo tipo de atividades de aprendizagem, mas os comportamentos e comentários dos estudantes entrevistados evidenciaram a adaptação de uma ferramenta específica para várias atividades de aprendizagem (e.g., publicar *links* a recursos de investigação no blogue, e simultaneamente, para construir uma comunidade) (*op. cit.*).

Acreditamos que a necessidade de se compreender melhor estes fenómenos, as motivações e perceções de estudantes e professores pode contribuir para compreendermos melhor as grandes mudanças a que assistimos atualmente no plano das relações sociais, da cultura e da educação. É nesse sentido que se dirige o esforço do trabalho que realizámos e de que passaremos a apresentar nos capítulos seguintes os aspetos empíricos, quer na vertente da metodologia utilizada, quer na vertente da análise e interpretação dos dados recolhidos.

3 Metodologia

3.1 Metodologia

A consciência das dimensões criativas e sociais da participação na rede e de como estas se desenvolvem na interação e partilha com os outros, trouxe alterações ao modo como se compreendem as questões relacionadas com as práticas de comunicação, de relacionamento, de participação online, de partilha, educação e conhecimento. Associada às alterações ligadas aos *media* participatórios, a dimensão online da partilha do conhecimento, assume importância crescente nas atividades de participação, no contexto do ensino superior, nomeadamente no que respeita à disseminação do conhecimento e à gestão de práticas colaborativas (no trabalho com alunos, ou entre pares). Assim, neste estudo procura-se analisar a forma *como os participantes no estudo constroem a arquitetura da sua participação online e da partilha do conhecimento na rede*.

Tendo como objeto de investigação a participação e a partilha de conhecimento no espaço social da rede e em contextos educacionais online (espaços digitais formais), este capítulo descreve os procedimentos metodológicos orientadores do trabalho de investigação através da enunciação das questões de investigação e definição de objetivos, da contextualização e definição do estudo, da apresentação das técnicas e instrumentos de recolha de dados. Nesta seção iremos descrever alguns dos aspetos mais procedimentais da recolha de dados e das fases de análise da pesquisa.

Apresentaremos o modo como a amostra foi construída e a nossa abordagem à realização das entrevistas que pode ser descrita como um processo de vivenciar, refletir e de autoanálise para os participantes. Apresentaremos também a utilização do programa *NVivo* para gerir e analisar os dados.

3.1.1 Questões de Investigação

No âmbito deste estudo identificamos, como objeto de análise a um nível mais geral, perceber a natureza e intensidade da participação social e da partilha do conhecimento na rede (informal) e em contextos educacionais online (formal). Assim, temos como foco *(questão) principal* deste estudo:

- A cultura participatória e as inter-relações entre a cultura do indivíduo conectado em rede com as suas próprias práticas de participante e partilhador do conhecimento.

Consideramos ainda:

- estudar o efeito amplificador das conexões estabelecidas por estes participantes digitais (professores e investigadores), reconhecidos pelas práticas de partilha de conhecimento na rede - em espaços informais e formais - por isso ser um aspeto que pode trazer mais informação e ajudar a refletir sobre o impacto de novas formas de expressão individuais, de interagir, aprender e socializar, na própria cultura.

Desta questão central definiram-se como ponto de partida para o presente estudo as seguintes sub-questões de investigação:

- num cenário onde a rede possibilita a ligação entre pessoas, grupos, comunidades, e contextos, como é que professores e investigadores, ativos na rede, constroem o seu perfil de participantes ativos na partilha do conhecimento, nos espaços formais e informais em que interagem?
- que aspetos caracterizam a arquitetura da participação online construída na Web social e aquela que é construída nos ambientes institucionais em que interagem?
- será que a natureza do que é partilhado influencia o modo como é partilhado? E será que essa influência difere nos espaços formais e informais?
- qual a importância percebida pelos participantes sobre a partilha do conhecimento na rede, enquanto forma de contribuir para amplificar o conhecimento coletivo e participar na nova ecologia cultural?

No sentido de encontrar resposta às questões colocadas, definiu-se uma base de apoio à investigação concretizada nos seguintes objetivos:

- Caracterizar a natureza da utilização dos *media*, redes sociais, os contextos em que esta utilização se desenvolve.
- Conhecer as suas ideias sobre a importância da presença na rede e a influência desta nas suas práticas, como participante ativo e partilhador.
- Identificar e caracterizar a natureza do que partilham, contextos da partilha e formas de a concretizar em ambientes informais e formais.
- Compreender as motivações para as suas atividades de partilha do conhecimento online, nos diferentes cenários onde as realizam.
- Compreender a perceção que têm da sua identidade, pertença social e influência destas dimensões nos comportamentos online.
- Conhecer a sua perceção sobre a importância de trabalhar em contexto educacional, as literacias exigidas a uma participação social consciente com os *media* digitais.
- Compreender as suas ideias sobre a influência das tecnologias participatórias na sociabilidade, nas formas como comunicamos, no modo como aprendemos.

3.1.2 Investigação qualitativa

A abordagem qualitativa na investigação procura analisar os processos sociais dentro dos contextos em que ocorrem sem os separar em dimensões distintas da realidade social. A perspetiva filosófica subjacente baseia-se na ideia de que a realidade é construída pelos indivíduos em interação com os seus meios sociais e culturais. Os investigadores que se inserem na abordagem qualitativa procuram compreender o sentido global construído pelos indivíduos participantes desde a perspetiva dos próprios sobre o(s) processo(s) e fenómenos em estudo. Embora recorra usualmente a equipamentos áudio, vídeo ou informáticos, para registo dos dados recolhidos, o investigador, que enquadra o desenho do estudo nesta perspetiva, procura, muitas vezes, interpretar e completar a descoberta do significado que os fenómenos, acontecimentos, ou processos estudados assumem para os indivíduos que os experienciam discutindo com eles as interpretações que fizeram das suas perspetivas (Bodgan & Biklen, 2007; Guba & Lincoln, 1994; Patton, 1990). Esta atitude traduz a ideia de que os

atores sociais participantes no estudo podem confirmar se os registos descritivos, a compreensão e interpretações dos processos ajudam a perceber o “como” dos processos estudados, em comportamentos, atitudes, procedimentos, ou o “como” os comportamentos, atitudes, procedimentos são alterados no decurso dos processos de mudanças (Amante, 2004).

3.1.3 Participantes

Os participantes neste estudo são professores e investigadores, reconhecidos pelo papel de congregadores de conteúdos, de filtradores e analisadores da informação na Web, ligados a práticas de participação digital nas redes sociais, em grupos e comunidades, que se destacam em atividades de partilha do conhecimento. Procurámos escolher pessoas que se nos afiguraram como bons informantes na área do uso dos *media* digitais em rede, com experiência em elearning, que atuam na área da educação.

Os critérios que considerámos essenciais foram:

1. Trabalharem como professores e/ou investigadores em instituições de ensino superior e/ou em equipas responsáveis pelo apoio ao desenvolvimento de projetos de inovação educativa
2. Terem perfis públicos ativos em *media* sociais [entendemos como *ativos*, participantes que publicam regularmente (diário/semanal) e cujas publicações geram interações com os conteúdos publicados notórias na rede porque geram comentários, novas publicações, etc..]
3. Possuírem o grau académico de Doutoramento/Mestrado

Neste levantamento pessoal, surgiram-nos professores e investigadores, quer de Portugal, quer do Brasil que atuam em áreas especialmente relevantes para o estudo em causa: Integração das tecnologias na educação, docência online, investigação na cibercultura, produção de recursos educacionais abertos, etc. Dado a participação assentar em ambos os

casos na língua portuguesa, entendemos interessante considerar participantes de ambos os países.

Participaram neste estudo 13 indivíduos, docentes e investigadores como referido anteriormente (cf. Tabela 3-1), dos quais oito (8) são portugueses e cinco (5) são brasileiros.

Tabela 3-1 - Participantes

Entrev	Atividade profissional	Tempo de atividade	Nacionalidade	Tempo de investigação	idade	Modo
E1	Docente univ. / investigador	>40	Brasileira	>20 <30	>60 <65	skype
E2	Docente univ. / investigador	>40	Brasileira	>30 <40	>60 <65	skype
E3	Docente univ. / investigador	>10 <20	Brasileira	>10 <20	>40 <45	skype
E4	Docente ensino secundário	>20 <30	Portuguesa	>10 <20	>55 <60	presencial
E5	Docente univ. / investigador	>40	Portuguesa	>40	>65 <70	escrita
E6	Docente univ. / investigador	>20 <30	Portuguesa	>20 <30	>50 <55	presencial
E7	Docente univ. / investigador	>30 <40	Portuguesa	>10 <20	>55 <60	skype
E8	Docente univ. / investigador	<10	Portuguesa	>30 <40	>30 <35	skype
E9	Docente 3º ciclo Ens. Básico.	>10 <20	Portuguesa	<10	>40 <45	skype
E10	Docente univ. / investigador	>10 <20	Brasileira	>30 <40	>50 <55	skype
E11	Docente univ. / investigador	<10	Brasileira	>10 <20	>35 <40	skype
E12	Docente univ. / investigador	>30 <40	Portuguesa	>20 <30	>55 <60	presencial
E13	Docente univ. / investigador	>10 <20	Brasileira	>10 <20	>50 <55	skype

3.1.3.1 Instrumento de recolha de dados: Guião da Entrevista

O instrumento de investigação usado para recolha de dados, face aos objetivos definidos, centrou-se numa entrevista semiestruturada (Patton 1990; Bryman 2008). Foi elaborado um guião de entrevista desenvolvido com base na revisão de literatura efetuada e considerada essencial para a realização deste estudo. Além disso visou suscitar uma análise reflexiva de práticas, ideias, crenças, atitudes e perceções dos participantes na investigação sobre as suas práticas e processos de uso participativo dos *media* sociais na partilha do conhecimento.

A estrutura do guião teve como foco o estudo da participação digital e da partilha de conhecimento na rede, como processos construídos num ambiente cultural e educacional em mudança, por professores e investigadores.

As questões elaboradas procuram assim, captar o entendimento dos participantes sobre processos e experiências de uso nos contextos das práticas, ligadas ao seu papel na educação e no ensino superior, e nas atividades que desempenham na Web, como filtradores, analisadores, congregadores, partilhadores da informação, de ideias e de conhecimento. Procurou-se compreender processos de compromisso e envolvimento com os *media* participatórios, quer como cidadãos, quer como docentes/investigadores, na atividade de circulação e partilha do conhecimento na rede e na comunicação online. Procurou-se ainda, saber como perspetivam as alterações no acesso, publicação, produção de conteúdos associadas ao uso destes *media*. Pretendeu-se também compreender que implicações têm estas evoluções no desenvolvimento pessoal/profissional de cada um.

A entrevista foi estruturada com base em *três blocos temáticos de questões gerais* subdivididos em sub-questões dentro desses blocos. Os três grandes temas definidos como orientadores das narrativas pessoais focalizam em:

- Informação contextual geral: Dados sociodemográficos;
- Práticas de uso da Web: Envolvimento na cultura participatória e literacias na arquitetura da participação online;
- Conhecimento, aprendizagem e educação: Processos colaborativos, interações online e inteligência coletiva.

A primeira questão de cada entrevista é genérica e foca-se na experiência educacional (disseminar conhecimento) e *história da prática* de uso dos *media*, como forma de posicionar os participantes nas suas respostas. O conjunto de questões seguintes está construído numa estrutura aberta visando gerar uma situação conversacional na qual os narradores se sintam a conduzir a *história da sua experiência de prática*.

Apresentam-se a seguir as *finalidades e ideias-chave* associadas à matriz de base a cada conjunto de sub-questões e em seguida as questões da entrevista (Anexo I – Guião da Entrevista).

I) Informação contextual geral (questão genérica)

Finalidade: construir uma perspectiva do processo de envolvimento e motivações, no âmbito da participação educacional mediatizada, em particular, relativamente às experiências de cooperação/partilha de conhecimento em rede, e de como isso tem mudado as suas práticas ao longo do tempo em que tem sido professor, investigador, participante na comunidade (formal/informalmente).

Ideias-chave:

- Descrever as suas características de utilizador ao nível da frequência, tipos de ferramentas, canais e *sites* usados.
- Descrever as suas ideias sobre a importância da presença na rede e influências nas suas práticas de participante e *partilhador* ativo.
- Compreender as suas experiências e ideias, relativamente às atividades e processos sociais, descritos como influentes nos seus modos de partilhar ideias e conhecimento, de comunicar, de socializar e nas mudanças sentidas.
- Compreender as suas experiências e ideias relativamente ao papel que atribui à Web nos contextos da aprendizagem e do conhecimento em que se movimenta e intervém.

Questão 1 - Informação contextual geral sobre o entrevistado (*dados sociodemográficos*)

Ao nível da *atividade profissional* em que atualmente está envolvido qual o seu papel/funções (e.g., professor, investigador), área disciplinar, com que estudantes trabalha em cursos formais (e.g., licenciatura, mestrado, secundário), estudantes informais (e.g., estudantes de cursos que não requerem registo formal)? Como descreve o seu campo de

trabalho na educação e investigação na atualidade? *Ainda sobre dados sociodemográficos, em que ano começou a trabalhar em educação e em investigação? Em que ano nasceu?*

II) Práticas de uso da Web

Finalidade: Conhecer através de que canais e de que modo (via interações e relações estabelecidas), os participantes procedem à comunicação e à partilha do conhecimento. Perceber com a sua narrativa de uso dos *media* participatórios, como têm construído os processos de participação nos vários campos em que interagem e intervêm.

Ideias-chave:

- Descrever as suas experiências, relativamente às atividades e processos sociais de comunicação, de partilha de ideias, da informação, do conhecimento
- Relatar um dia habitual das suas práticas de uso das tecnologias da Web.
- Descrever as suas motivações para as atividades de conexão, envolvimento, partilha e comunicação na rede.
- Conhecer a sua perceção sobre como tem construído a sua arquitetura na utilização dos *media* em contextos educacionais, e a influência destas experiências nas mudanças vivenciadas nas suas práticas durante este tempo.
- Analisar os atos de cooperação, colaboração, participação/não-participação, nos vários *campos* em que intervém.

Questão 2 - Quais as ferramentas de *software* social que utiliza mais? Com que frequência as utiliza? E quais os contextos de uso (e.g., comunicacional, social, relacional, profissional, entretenimento)?

Questão 3 - Quais os canais/ambientes da rede que destaca como frequentes nas suas atividades de participação? (*nas ligadas à participação institucional..., nas outras...?*) Faz parte de alguma comunidade/grupo online? E quais os canais/ambientes/atividades que evita?

Questão 4 - Como descreve o seu dia-a-dia de utilizador dos *media* sociais e de participante ativo na rede?

Questão 5 - As atividades de participação podem ser agrupadas em diferentes campos, no educacional, no cívico/político, no relacional/interpessoal. Dentro destes três campos onde/em qual costuma partilhar mais? O que é que costuma partilhar? Dê-me exemplos de coisas que costuma partilhar com os outros. Como descreveria o seu processo de partilha:

partilha com indivíduos, partilha com grupos, partilha para a rede? [Partilha mais o que recebe reenviando de volta? Partilha o que produz: um novo *slideshare*, um texto, etc.? Provavelmente faz um pouco e tudo isto, mas, o que costuma fazer mais?] Em que atividades/contextos destaca a sua participação?

Questão 6 - Como sente o processo do dar e receber nas interações online (e.g., agradece ou retribui com uma outra partilha, costuma comentar, acrescenta valor, sente que recebe muito mais do que partilha, sente o receber como constrangedor para si)?

Questão 7 - Quais são as suas principais motivações para participar, envolvendo-se ativamente em online atividades de partilha na rede?

Questão 8 - O que pensa sobre a importância de construir uma identidade/presença online? Como tem construído a sua identidade online? Que aspetos tem privilegiado na construção das suas presenças/identidades?

Questão 9 - Como é que caracteriza um participante envolvido ativamente em atividades de participação, de colaboração e de partilha na rede?

Questão 10 - De acordo com a sua experiência, qual a importância de construir uma *boa* rede de contactos online? E como caracteriza uma *boa* rede de contactos?

Questão 11 - Gostaria que me ajudasse a conhecer quem são as pessoas com quem mais interage na rede e que segue mais assiduamente? Em que cenários e contextos?

II) Conhecimento, aprendizagem e educação

Finalidade: Conhecer de que modo, através das interações e relações estabelecidas, os participantes procedem à comunicação e à partilha do conhecimento. O que pensam sobre controlo mental sobre processos de uso dos canais de comunicação *always-on* da cultura digital - *infoatenção*⁹, autoapresentação, competências sociais de persuasão, envolvimento e de dinâmica cooperativa e colaborativa, curadoria, inteligência coletiva, participação consciente e deliberada (*mindful*), nas comunidades e na rede).

⁹ Tradução do termo *infotention* utilizado por Rheingold (2012:17) para referir a *combinação específica* da aprendizagem de competências da atenção e da proficiência em tecnologias da informação e da comunicação (TIC), assinalando a importância de trabalhar este *aspeto novo* dentro da literacia socio digital.

Aprender com as narrativas do seu desenvolvimento das literacias no uso dos *media* sociais, como tem construído os processos de literacias digitais, e literacias da participação social na rede.

Ideias-chave:

- Descrever as suas experiências, relativamente às atividades e processos sociais de comunicação, de partilha de ideias, da informação, do conhecimento.
- Compreender na sua abordagem às novas formas de comunicação os processos colaborativos online, materializados através das interações e relações estabelecidas, em ações conjugadas cooperativamente que aumentam a partilha de conhecimento e a inteligência coletiva.
- Compreender como as arquiteturas da participação na Web permitem criar novas formas de ação coletiva, amplificadoras da socialização (via redes sociais, comunidades online) e da cognição (via redes de conhecimento, inteligência coletiva), em contextos formais/informais.
- Descrever a sua perceção sobre as características e as mudanças socioculturais marcantes na atualidade, as mudanças observadas no seu trabalho em educação.
- Analisar os facilitadores/barreiras à partilha e disseminação do conhecimento perfeccionados em processos colaborativos caracterizados pela interdependência e complexidade, como as dinâmicas de práticas sociais resolutivas de problemas.
- Descrever as suas ideias, relativamente às literacias digitais e literacias da participação social, importantes, no contexto atual dos *media*.
- Relatar as suas experiências na partilha de perspetivas e práticas educacionais promotoras das literacias possíveis pelo uso das tecnologias da Web.
- Analisar as ideias e práticas descritas sobre tipos e níveis de literacias em relação com os tópicos de disseminação do conhecimento, agregação, inteligência coletiva, presença social, identidade online, papel do cidadão no espaço público digital, cooperação e colaboração online, cultura participatória.

Questão 12 - Gostava de saber como vê as influências das mudanças tecnológicas, associadas à Web 2.0, nas novas situações educacionais e novos contextos de aprendizagem, ao nível dos processos sociais aí gerados (*e.g., ao nível dos processos sociais de comunicação, de interação com a informação, das relações estabelecidas nos processos sociais colaborativos*)? E o papel da Web atual relativamente à aprendizagem e ao conhecimento, tanto em contextos educativos formais como informais?

Questão 13 - Quais os problemas com que se confronta ao usar as tecnologias digitais para participar nos processos de disseminação do conhecimento (e.g., *a nível cognitivo, a nível social, a nível institucional – por exemplo, em relação ao nível da propriedade intelectual*)?

Questão 14 - Relativamente aos conteúdos gerados e partilhados coletivamente na Web como vê o valor da informação e do conhecimento, organizados nestas novas formas de ação?

Questão 15 - Como vê o impacto desta evolução nas formas de comunicar e se relacionar com os outros? E nas mudanças que têm ocorrido nos contextos educacionais formais/informais?

Questão 16 - Como percebe as mais-valias que tem obtido nos processos colaborativos vividos em grupos e comunidades, nas redes sociais, ao nível social e ao nível cognitivo (e.g., ao nível do conhecimento e da aprendizagem)?

Questão 17 - Nessa perspetiva (desenvolver literacias) o que é aconselharia a alguém no sentido de promover a criação de uma identidade digital e uma prática de uma participação online ativa?

Questão 18 - Qual a sua opinião sobre as competências e as capacidades necessárias na atualidade a um uso informado, participante e crítico, da Internet?

3.2 Procedimento

No que diz respeito à Entrevista, após a conceção da 1.^a versão do *Guião da Entrevista*, foram realizadas três entrevistas piloto para validação. Procedeu-se à análise dessas entrevistas com o objetivo de por um lado, eliminar e/ou reformular questões, e por outro, para ter uma ideia do tempo requerido para a sua realização e para treinar competências da investigadora na condução da entrevista. Após a reformulação decorrente desta aplicação piloto chegámos ao Guião final e passámos aos contactos com os participantes tendo em vista a realização da entrevista. Todos os participantes tomaram conhecimento prévio dos objetivos da entrevista tendo-lhes sido disponibilizado o texto “*Informação e consentimento informado*” (cf. Anexo II).

3.2.1 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas presencialmente (três) e por Skype (nove) sendo que uma foi respondida por escrito via *email*. Decorreram entre agosto de 2014 e março de 2015.

Procurámos após a criação de um clima inicial de empatia, seguir as questões definidas no guião. Ouvimos atentamente as respostas e tentámos aprofundar alguns aspetos que nos pareceram pertinentes em função do diálogo estabelecido e dos nossos objetivos (Bryman, 2008). A flexibilidade desta abordagem foi adequada ao carácter exploratório da investigação.

Procurando assegurar a segurança, as entrevistas foram gravadas em dois dispositivos eletrónicos: no computador e num gravador de cassetes. Posteriormente foram convertidas para formato MP3 de forma a poderem ser lidas num programa utilizado para a transcrição das mesmas. Um outro aspeto considerado no decurso das entrevistas foi o registo e a tomada de algumas notas sobre pontos importantes ou questões que considerámos interessantes e/ou inesperadas, como aconselhado por Creswell (2014). Depois de finalizada cada entrevista e sempre que tal foi possível, fizemos uma primeira audição escrevendo um *memo* com uma pequena “impressão” da mesma e tentando também analisar a nossa própria atuação no

sentido de avaliar se poderia ter influenciado de alguma forma alguma resposta com o nosso comportamento (David & Sutton, 2007).

As entrevistas eram iniciadas com uma pequena introdução em que se contextualizava rapidamente o estudo e os seus objetivos num curto espaço de tempo. Nenhum dos entrevistados se mostrou incomodado com esse procedimento e um ou outro fez mesmo uma pergunta a que respondemos sucintamente de forma a não prolongar demasiado o tempo da entrevista.

O tempo expectável para a totalidade da entrevista era de 1h 45m e essa foi de facto a média aproximada de todas as entrevistas, no entanto houve 2 entrevistas que passaram as 3h e outras que não demoraram 1h. A forma como os entrevistados se comportavam, desenvolvendo ou até acrescentando questões e temas que não estavam no guião levou a essas diferenças. A média por entrevista foi de 1h 59m.

No total foram gravadas vinte e três horas e quarenta e oito minutos (23h 48m) de entrevistas, correspondentes a um *corpus* de análise de duzentas e noventa e cinco (295 páginas) e cento e noventa e dois mil e novecentas e cinquenta e sete palavras (192 957 palavras) após a sua transcrição total.

Refira-se ainda que a identificação dos participantes foi, nos exemplos apresentados nesta tese, substituída de forma a manter o anonimato dos entrevistados.

3.2.2 Análise dos dados

Depois de recolhidos os dados que se traduziram nas transcrições das 13 entrevistas, recorreremos à utilização de um programa de análise qualitativa de dados (CAQDA¹⁰) para o seu tratamento, no caso o programa *NVivo*. A opção pelo uso do *NVivo* teve como fundamento o facto de estarmos perante um grande volume de dados de texto que tínhamos acumulado e

¹⁰ CAQDA – Computer Aided Qualitative Data Analysis

porque é um programa comum no setor onde trabalhamos, o que cria a possibilidade de colaborações em futuras pesquisas.

O *NVivo* também disponibiliza bastante formação e informação online (vídeos, tutoriais, ajuda, etc.), nomeadamente fóruns, o que considerámos necessário para uma otimização da sua utilização com reflexo no desenvolvimento do trabalho.

Por outro lado, o *NVivo* é uma ferramenta útil para a gestão e manuseamento de dados, reduzindo o uso de codificação manual e evitando uma manipulação de dados que poderia tornar-se algo confusa (Bazeley, 2007), acrescentando, portanto, confiabilidade aos resultados da pesquisa, devido ao armazenamento e disponibilidade dos dados e abordagem mais preceptiva à sua codificação.

O recurso a um programa CAQDA também torna mais rápido o recurso a pesquisas nos dados, a criação de códigos e a identificação de relações (David & Sutton, 2007). Sarantakos (2013) refere-se a este método de gestão e análise de dados como "precisa, fiável e flexível".

Não se trata de aliviar a responsabilidade do pesquisador que, em última análise, é quem realiza a análise e que é o responsável pelos resultados obtidos (Gibson & Brown, 2009). Os programas CAQDA podem "envolver-nos" demasiado na codificação afastando-nos da teoria (Sarantakos, 2013) devemos, portanto, estar conscientes de que as máquinas não podem extrapolar sempre a essência dos dados (cf. *ibid.*), que é ainda o papel do pesquisador.

3.2.2.1 Fases e procedimentos na análise qualitativa dos dados

Seguindo as fases de análise sugeridas por Braun & Clarke (2006) iniciámos o processo de análise usando *NVivo* como uma ferramenta de gestão e uma ferramenta de análise, recorrendo, posteriormente, às nossas competências de investigação para extrair significado dos dados.

O modelo de tratamento de dados de Braun & Clarke (2006), muito útil para identificar temas emergentes, e como podemos observar na Quadro 3-1 é uma abordagem bastante intuitiva constituindo uma ferramenta transparente e muito facilitadora.

Quadro 3-1 - Modelo das 6 fases de Braun & Clarke (2006)

Fases	Descrição do Processo	Resultado	Processo recursivo de análise
Fase 1 - familiarizar-se com os dados	Ler e reler os dados para se familiarizar com o que os mesmos envolvem, prestando especial atenção aos padrões que ocorrem.	Códigos “iniciais” e notas detalhadas.	Listar os códigos iniciais com uma descrição do que cada código significa e a origem do código.
Fase 2 gerar os códigos iniciais	Gerar os códigos iniciais documentando onde e como os padrões ocorrem. Isto acontece através de redução de dados onde o investigador comprime os dados em rótulos de forma a criar categorias para uma análise mais eficiente. Extrapolação, inferências e temas emergentes são também tratado aqui.	Códigos abrangentes de como os dados respondem às questões investigadas.	Fornecer informação detalhada acerca de como e porquê os códigos foram combinados, que questões o investigador pergunta aos dados e como os códigos se relacionam.
Fase 3 Procurar temas	Combinar códigos em temas abrangentes que descrevem com precisão os dados. É importante, no desenvolvimento de temas, que o pesquisador descreva exatamente o que estes significam, mesmo que o tema não pareça "caber". O pesquisador também deve descrever o que falta na análise.	Listar os temas selecionados para uma análise detalhada	Cadernos de reflexão que devem anotar como os códigos foram interpretados e combinados para formar os temas.
Fase 4 Rever os temas	Nesta fase, o pesquisador analisa a forma como os temas suportam os dados e a perspectiva teórica abrangente. Se a análise parece incompleta, o pesquisador precisa voltar e encontrar o que falta.	Identificação coerente dos padrões temáticos para contar uma história precisa acerca dos dados.	As notas devem incluir o processo de compreensão de temas e como eles se encaixam com os códigos criados. As respostas às questões de pesquisa e às questões de dados devem ser abundantemente complexas e bem suportadas pelos dados.

Fases	Descrição do Processo	Resultado	Processo recursivo de análise
Fase 5 Definir e nomear os temas	O pesquisador precisa definir o que cada tema é, que aspetos dos dados estão sendo capturados e o que o torna interessantes.	Uma análise compreensiva de como os temas contribuem para compreender o problema.	O investigador deve descrever cada tema em algumas frases.
Fase 6 Elaboração do relatório	Quando os pesquisadores escrevem o relatório, devem decidir quais os temas que contribuem de forma significativa para entender o que está acontecendo dentro dos dados. Os pesquisadores também devem realizar "member check" ¹¹ É aqui que os pesquisadores voltam à amostra em estudo para ver se a sua descrição é uma representação correta.	Uma descrição aprofundada dos resultados	Anotar quais os temas que são mais úteis e que mais contribuem, e compreender o que se passa com os dados. Descrever o processo de escolha da forma pela qual os resultados foram relatados.

Adaptado de Braun e Clarke 2006, 2012; Clarke e Braun 2013

Braun & Clarke (2006, 2012), Clarke & Braun (2013, 2014) identificam sua abordagem orientada para a análise por temas como sendo consistente com a metodologia construcionista já que relacionada com o relato de experiências, "os significados e as realidades dos participantes".

¹¹ Na pesquisa qualitativa, uma verificação de elementos (*member check*), também conhecida como feedback ou validação de respondente, é uma técnica usada por pesquisadores para ajudar a melhorar a precisão, credibilidade, validade e transferibilidade (também conhecido como aplicabilidade, validade interna, ou adequação) de um estudo. Existem muitas subcategorias de *member check*, incluindo; verificações de rigor da narrativa, validade interpretativa, validade descritiva, validade teórica e validade avaliativa. Em muitos *member check*, a interpretação e o relatório (ou uma parte dele) são dados aos membros da amostra (informantes) para verificar a autenticidade do trabalho. Os seus comentários servem como verificação da viabilidade da interpretação.

Fase 1 – Familiarização com os Dados

Segundo Clarke e Braun (2013) a familiarização com os dados é importante devendo o investigador “mergulhar” nos mesmos quer ouvindo, no nosso caso as entrevistas, quer lendo e relendo após a transcrição das mesmas, de modo a que se torne bastante “familiar” com os dados recolhidos. Deste processo deverão sair as observações às análises iniciais

A familiarização com os dados começou com a realização das próprias entrevistas pela investigadora. De seguida, durante e após a entrevista, foram tomadas notas, mais tarde inscritas em *memos* no *NVivo*. As entrevistas foram depois ouvidas e transcritas individualmente, processo durante o qual emergiram mais notas. Foram de seguida importadas para o *NVivo* (cf. Anexo III – Exemplo de transcrição de uma entrevista para o *NVivo*).

Na Tabela 3-2 esquematizamos os processos seguidos na adaptação do modelo de análise temática de Braun & Clarke ao uso do *NVivo*.

Tabela 3-2 - Adaptação do modelo de 6 fases de Braun & Clarke, ao NVivo

Processo de Análise 6 fases de Braun e Clarke (2006)	Processo 6 fases de Braun e Clarke adaptado ao NVivo	Objectivos	Processo recursivo de análise
1 - Familiarizar-se com os dados	Transcrever, ler e reler. Criar cabeçalhos. Importar os dados para o Nvivo	Gestão dos dados - codificação detalhada com recurso ao Nvivo	Atribuição de conceitos aos dados dando-lhes significado
2- Gerar os códigos iniciais	Codificar sistematicamente todo o conjunto de dados	↓	↕
3 - Procurar temas	Criar "nodes". Agregar "nodes" em possíveis temas	Relatos descritivos	Refinar e depurar
4 - Rever os temas	Rever "nodes" e criar mapa temático	↓	↕
5 - Definir e nomear os temas	Selecionar dados, refinar os temas	Relatos expositivos criando significados mais profundos	↕
6 - Elaboração do relatório	Análise final, relacionar com as questões de pesquisa e literatura		gerar temas e conceitos

Após este processo houve um período de aprofundamento com leituras repetidas procurando padrões e significados. Começámos a escrever algumas notas com temas que emergiam das leituras, potenciais *nodes* em NVivo.

<input type="radio"/>	a cidade como sala de aula	1	1
<input type="radio"/>	ABCiber Associação Brasileira de pesquisadores em cibercultura	1	1
<input type="radio"/>	aceito todo o mundo	1	1
<input type="radio"/>	articulação que eu faço hoje do Instagram, Twitter e FB me atende perfeitamente	1	2
<input type="radio"/>	autorizar em rede	1	1
<input type="radio"/>	compartilhar tudo	1	1
<input type="radio"/>	Comunicação híbrida	1	1
<input type="radio"/>	criar e gerenciar ambientes colaborativos de aprendizagem	1	1
<input type="radio"/>	defende mudança atitude sobre rede e FB - interagir mais	1	1
<input type="radio"/>	desenvolver produtos colaborativos	1	1
<input type="radio"/>	desenvolver projetos de pesquisa	1	1
<input type="radio"/>	Educação - não separo da cultura	1	2
<input type="radio"/>	EVITAR vigiar e punir - medo da exposição	1	1
<input type="radio"/>	exercitar a conversa	1	1
<input type="radio"/>	habitar as redes sociais	1	2
<input type="radio"/>	incentivar vida cultural	1	2
<input type="radio"/>	ninguém faz rede com quem não conhece	1	1
<input type="radio"/>	os portugueses exercitar informalidade	1	1
<input type="radio"/>	ousar mais, compartilhar	1	1
<input type="radio"/>	partilho mais coisas dos outros	1	1
<input type="radio"/>	partilho mais que recebo	1	1
<input type="radio"/>	principal investigadora	1	1

Figura 3-1 - Exemplo das primeiras codificações/importação de dados

A utilização de uma abordagem indutiva para o desenvolvimento de temas, por meio da criação de “nodes” que contenham extratos significativos permite ligar diretamente os temas aos dados, em vez de projetar ideias preconcebidas do pesquisador sobre o que os resultados deveriam ser (Braun & Clarke, 2006). Isto acrescenta confiança aos resultados, reduzindo desvios e pondo os dados a falar em vez do pesquisador. O recurso ao NVivo também cria dados rastreáveis aumentando a confiabilidade, criando resultados que são "suportados por evidências suficientes e convincentes" (Somekh & Lewin, 2011).

Trabalhar com o NVivo foi uma boa opção porque permitiu um processo essencialmente iterativo em que se continuam a rever os dados transformando-os em temas cada vez mais importantes levando o pesquisador a uma aproximação estreita com o significado dos dados.

Fase 2 – Gerar os Códigos Iniciais

“Some of the worst examples of “thematic” analysis we have read have simply used the questions put to participants as the “themes” identified in the “analysis” – although in such instances, there really is not any analysis done at all!” (Braun & Clarke, 2006, p.15)

No que se refere à fase 2, foi realizada uma codificação de nível básico que se relacionasse com a temática em estudo percorrendo todas as transcrições e codificando, com o recurso ao áudio, quando necessário, para compreender melhor o contexto.

Consideramos que esta fase foi “data-driven”, isto é, os *nodes* criados eram extrapolados directamente dos dados. Estes *nodes* eram “alargados” sendo que se o entrevistado referia “feedback” era toda a frase codificada no *node* de forma a não perder o contexto em que se inseria. Algumas frases foram codificadas em mais que um *node*. Foram também criadas notas (*memos*) para alguns *nodes* para estudo posterior.

Esta tarefa foi codificada na base de dados do NVivo mas por ser visualmente mais facilitador “criámos” alguns exemplos em texto que refletem com rigor o que foi executado no programa:

Exemplo 1

CODIFICAÇÃO	
	Codificação (nodes criados)
E1 Gabriel: os professores precisarão agora de lançar mão, digamos assim, de um jogo de cintura que eles precisarão ter para <i>contemplan as autorias, o saber e a expertise dos seus alunos</i> . Se antes nós tínhamos o professor como o grande sabe tudo hoje <i>o professor precisa, digamos, ser, como é que a gente pode dizer, ser mediador não é?</i> e inclusive <i>ele pode até tomar o aluno também como mediador</i> , mediador do uso. <i>Ele não é o rei da cena</i> , em relação aos usos, ele pode ser o rei da cena específica sobre um conteúdo de aprendizagem, mas ele não é mais o rei da cena do uso das mídias, você me entende?	O saber dos alunos O professor como mediador O aluno como mediador A dessacralização do papel do professor

Exemplo 2

CODIFICAÇÃO	
	Codificação (nodes criados)
<p>E4 – Gil Ok. No Mestrado haa... No Mestrado são sempre grupos entre vinte, vinte cinco, portanto, trinta pessoas quer dizer nos cursos de formação também são, eram, eram grupos de vinte cinco, trinta pessoas e portanto são grupos em que há muita interação, <i>há muita orientação, estou muito presente não é? faço muito.. dou muito feedback..</i> ao longo das atividade as pessoas sei lá... imagina que têm que fazer haa.. Fazem <i>um projeto por exemplo, as pessoas têm que apresentar um pré-projeto, dizerem o que é que vão fazer, o que é que tão a pensar fazer</i> mas depois <i>daí até ao projeto, à versão final do projeto eu... dou muito feedback, vou vendo o que as pessoas tão a construir, vou dando feedback, é um bocadinho orientação não é?</i> Haa... as pessoas não fazem do pré... do projeto que apresentam, ou do pré projeto, ou <i>do draft até à versão final não andam a trabalhar sozinhas não é?</i> Porque muitas vezes isso fazia com que as pessoas construíssem coisas que tinham pouco a ver ou que eram pouco adequadas... e portanto eu, eu dou muitíssimo feedback durante o, a fase da execução dos projetos não é? <i>Vejo o que eu vão fazendo e vou dizendo se tá bem, se tá mal, vou dando sugestões, vou ajudando a resolver problemas e pronto, as pessoas no fundo, a versão final no fundo raramente é um trabalho que tens o menos bom não é?</i> Porque os problemas já foram todos resolvidos (...)</p>	<p>Orientação Presença do Professor Feedback</p> <p>Prática Pedagógica</p> <p>Feedback</p> <p>Orientação</p> <p>Ajuda</p> <p>Qualidade do Trabalho dos Alunos</p>

A figura 3-2 exemplifica esta fase do processo no programa *NVivo*.

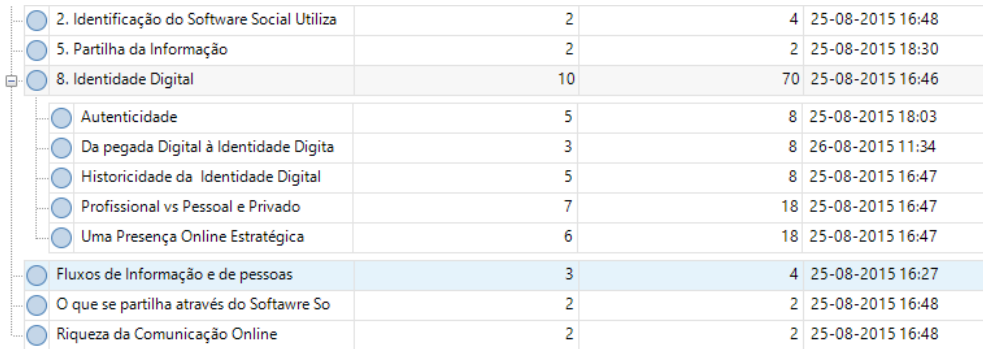
Outros	0	0	24-11-2014 05:53
Armazenamento	1	2	24-11-2014 07:14
Conformismo	1	1	25-11-2014 09:01
Conhecimento enquanto processo acabado - acabou	1	1	26-11-2014 13:21
Cursos abertos e livres	1	1	26-11-2014 06:32
Diversidade e crítica	1	1	24-11-2014 15:47
ensino ao longo da vida	1	1	26-11-2014 09:26
Interpenetração Formal Não formal Informal	1	1	26-11-2014 09:34
Escolher bem as pessoas que segues	1	1	25-11-2014 06:53
Experimentação	1	1	24-11-2014 06:07
Facebookização da Internet	1	1	24-11-2014 15:42
Filtragem	1	3	26-11-2014 05:31
Gerir informação	1	1	24-11-2014 07:12
Interação Orientação Feedback	1	2	24-11-2014 15:00
Liberdade uso ferramentas	1	1	24-11-2014 05:50
Mundo físico versus mundo digital Question	1	1	24-11-2014 15:38
Nómada	1	2	24-11-2014 07:18
Padronização comportamentos	1	1	24-11-2014 15:42
Porque isso das pessoas de serem elas a decidirem o que querem fazer e	1	2	26-11-2014 13:01
Trabalho - participação colectiva	1	1	24-11-2014 05:52
web	0	0	24-11-2014 15:46

Figura 3-2 - Fase 2 da codificação

A análise inicial, embora muito útil, é apenas um nível para criar significado e porventura não o mais importante. Este tipo de análise pode ter revelado algumas potencialidades da cultura participatória, mas foi o trabalho posterior de pesquisa através de análise crítica que revelou os mais importantes significados. Isto quer dizer que, após extrair os principais trechos através do *NVivo*, foi a atividade de extração e interpretação realizada pelo pesquisador que permitiu “ouvir” os dados através daquilo que os participantes disseram, quer enquanto indivíduos, quer enquanto grupo.

Fase 3 e 4 – Procurar, criar e rever os temas

As fases 3 e 4 desenvolveram-se combinando estes “nodes” de nível básico em temas que representam e descrevem os dados de uma forma correta



2. Identificação do Software Social Utiliza	2	4	25-08-2015 16:48
5. Partilha da Informação	2	2	25-08-2015 18:30
8. Identidade Digital	10	70	25-08-2015 16:46
Autenticidade	5	8	25-08-2015 18:03
Da pegada Digital à Identidade Digital	3	8	26-08-2015 11:34
Historicidade da Identidade Digital	5	8	25-08-2015 16:47
Profissional vs Pessoal e Privado	7	18	25-08-2015 16:47
Uma Presença Online Estratégica	6	18	25-08-2015 16:47
Fluxos de Informação e de pessoas	3	4	25-08-2015 16:27
O que se partilha através do Software So	2	2	25-08-2015 16:48
Riqueza da Comunicação Online	2	2	25-08-2015 16:48

Figura 3-3 - Fase 3 da codificação

A codificação por temas engloba, segundo Clarke & Braun (2013) três fases distintas: **pesquisa de temas, revisão dos temas, definir e nomear os temas**. Segundo as autoras, os temas representam as paredes e chão enquanto os códigos/nodes representam os tijolos duma casa.

Na fase de **pesquisa de temas** o que fizemos foi agrupar os códigos por semelhança, de forma a criar temas e codificar nestes todos os dados relevantes para cada tema.

Apresentamos em seguida um exemplo de **codificação aberta** que vai dar origem a um tema numa fase em que ainda não foi estabilizado um nome/título para o tema. A definição e o nomear do tema ocorrem segundo Clarke & Braun (2013) na Fase 5 do processo.

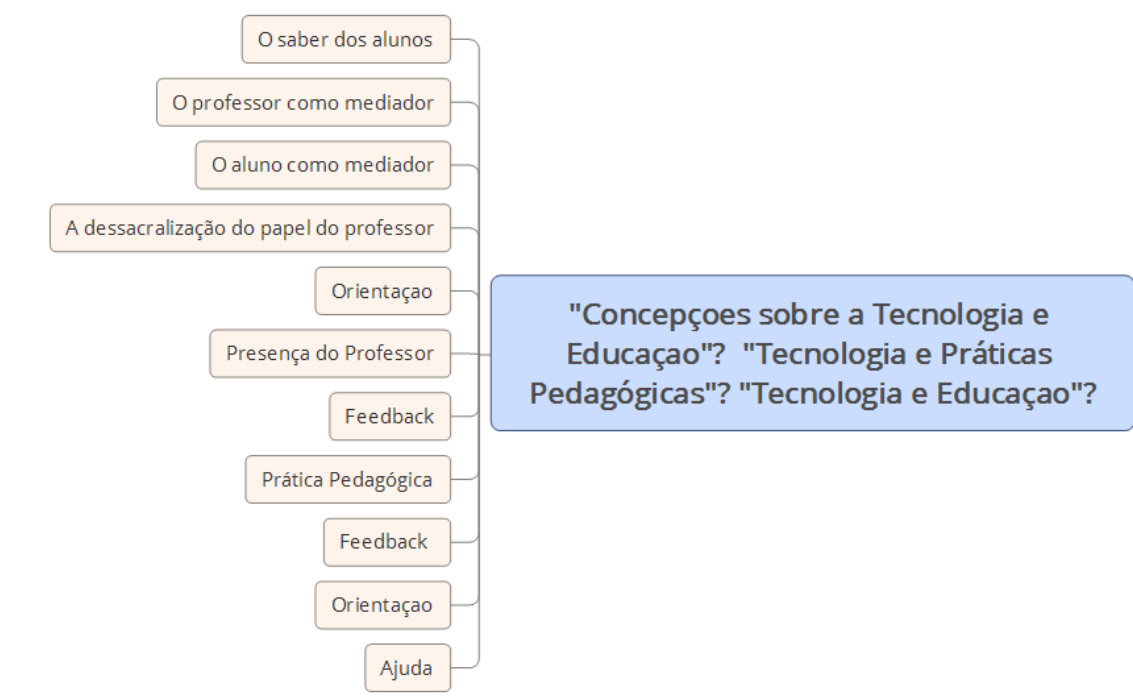


Figura 3-4 - Exemplo de codificação aberta

Nesta fase de **revisão de temas** (4.^a) tentámos verificar os temas quer em função dos extratos de entrevista codificados, quer em relação a todo o conjunto de dados. Tentámos certificar-nos de que os temas tinham um fio condutor permitiam contar uma história, que se relacionavam diretamente com os dados e que eram importantes, quer em função dos dados quer em função da literatura. Nesta fase apareceram novos temas, alguns foram reagrupados e alguns outros desapareceram. A utilização do *NVivo* permitiu também relacionar, de uma forma mais simples, fontes, notas (*memos*), *nós* (*nodes*), toda a informação codificada ou relacionada de alguma forma. A figura 3-4 exemplifica este processo.

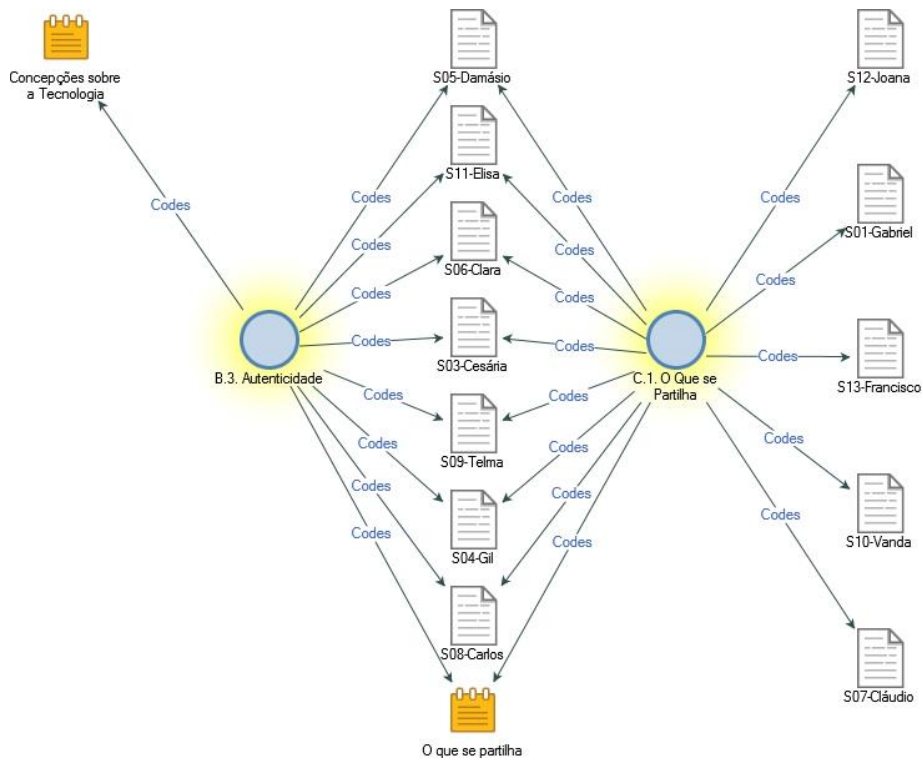


Figura 3-5 - Exemplo de relacionamento de dados no Nvivo

A figura 3-5 representa a etapa do processamento de dados que corresponde à fase 4 sendo que este processo é dinâmico e recursivo pelo que as fases interagem, isto é, não acaba exatamente a fase 3 para passar à fase 4, antes se vão construindo, por vezes, simultaneamente.

Nodes			
Name	Sources	References	
● Aprendizagem Informal	2	3	
● Práticas Pedagógicas	1	10	
● Literacias e Competências	2	11	
● Consequencias para a Educação	4	15	
● Perfis de utilizadores	5	20	
● Disponibilidade	2	3	
● Concepções sobre a Tecnologia	6	32	
● Identidade Digital	10	52	
● Privacidade	3	5	
● Historicidade da Identidade Digital	4	6	
● Autenticidade	5	8	
● Uma Presença Online Estratégica	5	9	
● Profissional vs Pessoal e Privado	7	17	
● Partilha da Informação	8	66	
● Como e Quando se partilha	3	3	
● Diálogo e Colaboração	2	17	
● Com quem se partilha	2	4	
● Rede de Contactos	3	7	
● Fluxo da Informação	5	15	
● Seguir pessoas	5	16	
● Porque se partilha	4	8	
● Reciprocidade	6	13	
● O Que Partilha	6	15	
● Valor do que se partilha	7	23	

Figura 3-6 - Fase 4 – Rever os temas

Esta fase e a seguinte, de **definir e nomear os temas** foram executadas quase ao mesmo tempo. Nestas fases houve uma aproximação dos temas à literatura pelo que apesar de “data-driven”, isto é, de os temas emergirem da interpretação dos dados de que dispunhamos houve também algo de “theory-driven” com um trabalho de ligação a estudos realizados nesta área.

Nodes			
Name	Sources	References	
C. Partilha da Informação	2	3	
C.3. Como e Quando se partilha		12	64
C.3.1. Diálogo e Colaboração		8	44
C.2. Com quem se partilha		12	137
C.2.3. Rede de Contactos		8	39
C.2.2. Seguir pessoas		10	32
C.2.1. Fluxo da Informação		11	37
C.1. O Que se Partilha		12	46
C1.3. Reciprocidade		12	44
C1.2. Valor do que se partilha		12	64
C1.1. Porque se partilha		11	24
B. Identidade Digital		9	16
B.5. Profissional vs Pessoal e Privado		9	25
B.4. Privacidade		6	11
B.3. Autenticidade		8	18
B.2. Uma Presença Online Estratégica		9	20
B.1. Historicidade da Identidade Digital		5	11
A. Concepções sobre a Tecnologia		11	44
A4. Literacias e Competências		9	73
A3. Aprendizagem Informal		7	10
A2. Práticas Pedagógicas		6	28
A1. Mudança na Educação		13	89

Figura 3-7 - Fase 5 e 6 - Definir e nomear os temas

É importante sublinhar que estas “fases” não são lineares: elas operacionalizam-se de forma recursiva através de um processo de vaivém entre os dados, a interpretação, a codificação e a escrita¹². Embora haja sempre uma discussão no domínio da análise qualitativa de dados quanto à sua natureza mais *bottom-up* ou mais *top-down* (Kelle, 2005) é evidente que as questões colocadas aos sujeitos durante a entrevista tematizam desde logo os dados

¹² Nunca é demais salientar a importância do processo de escrita (também ele recursivo) que acompanha todo o processo de análise e interpretação dos dados: “*Writing is an integral element of the analytic process in TA (and most qualitative research). Writing-up involves weaving together the analytic narrative and (vivid) data extracts to tell the reader a coherent and persuasive story about the data, and contextualising it in relation to existing literature*” (Braun & Clarke, 2006, p. 123.)

obtidos, embora seja de sublinhar em absoluto que os temas gerados durante as fases de análise dos textos orais e dos enunciados deles resultantes não derivam de forma direta das questões e respostas dos entrevistados.

3.2.2.2 Apresentação dos Temas

Isto dito, passamos a apresentar os grandes Temas identificados na nossa análise e que são basicamente três: A) **As concepções sobre Educação e Tecnologia**, B) **A Identidade Digital** e C) **A Partilha da Informação e do Conhecimento**.

O **Tema A**, que acabámos por intitular “**Educação e Tecnologia**” engloba todos os enunciados que remetem para reflexões sobre o impacto da Tecnologia na Educação, o posicionamento e as atitudes face às tecnologias na Educação, a caracterização de práticas pedagógicas assumidas ou vividas pelos sujeitos, de natureza formal ou informal, bem como enunciados que remetem para as questões da literacia digital e das competências que são julgadas necessárias para a vida na sociedade em rede.

O **Tema B** que intitulámos de “**Identidade Digital**” engloba todos os enunciados que remetem para as questões da identidade na Sociedade em Rede e na Cibercultura e que reflectem o posicionamento dos sujeitos face à sua “pegada digital” e à sua Presença na Rede.

O **Tema C** que intitulámos de “**Partilha da Informação e do Conhecimento**” remete para todos os enunciados que reenviam para as questões da circulação da informação e do conhecimento na sociedade em rede e o modo como os sujeitos se posicionam face às questões dos fluxos da informação e do conhecimento e aos processos de utilização, partilha, edição e reutilização de conteúdos.

A ordem pela qual apresentamos a análise dos nossos temas (A, B, C) é importante (Braun & Clarke, 2012) para através da sequência estabelecida conseguirmos construir com sentido e conexão lógica uma linha argumentativa das narrativas. A análise e o *relatório* da mesma, visa *responder às questões de investigação contando uma história coerente acerca dos dados* (op. cit. p. 69).

Decidimos usar como *primeiro tema as reflexões dos participantes sobre as suas atitudes e posicionamentos face às tecnologias, à educação, à cultura, as literacias e competências* que julgam necessárias na sociedade em rede, bem como *as práticas pedagógicas* assumidas ou vividas pelos sujeitos. Porque as suas *concepções filosóficas modelam (influenciam) as formas de gerir e viver a presença e as interações nos contextos formais/informais em que estas vivências decorrem*. Pareceu também lógico apresentar o *tema da identidade a anteceder as práticas da partilha na rede. Se bem que com a noção da interdependência de efeitos em todos estes processos: o pensar a cultura e o uso das suas ferramentas, pensar a evolução pessoal, as formas de expressar as presenças online, as experiências de partilhar e interagir tanto a nível relacional como a nível do conhecimento* .

4 Análise e Discussão dos Dados

Organizámos a análise e discussão dos dados em três subcapítulos, correspondentes aos três temas maiores que construímos no decurso das cinco primeiras etapas do processo de análise temática dos nossos dados.

Mediante um processo evolutivo de análise interpretativa e reflexiva dos significados contidos nas entrevistas originámos códigos abertos (Braun & Clarke, 2006) a que associámos todos os dados relevantes no processo de codificação, (indicadores como: “papel do professor” “saber dos alunos”, “papel mediador do professor”, entre outros, vieram a dar origem à categoria concetual “Mudanças na Educação”. De modo articulado com as questões de investigação constituímos as várias categorias concetuais (subtemas), com as quais prosseguimos na “captura” analítica de padrões de significados, originando a partir desses padrões 3 temas maiores que definimos e nomeámos (**Tema A - Educação e Tecnologia; Tema B – Identidade Digital e Tema C – Partilha da Informação e do Conhecimento**).

Numa linha de análise recursiva das relações entre dados codificados/temas/questões de investigação, após apreciarmos os temas constituídos como estabilizados ¹³ foram eles mesmos estruturantes da fase da escrita no processo de apresentação da análise e discussão dos dados, conforme exposto neste capítulo. Sendo os temas gerados no desenvolvimento do processo de análise temática os alicerces estruturais dos subcapítulos, como defendido por Braun & Clarke (2006) referimos aqui os aspetos comuns à estrutura da sequência inicial da

¹³ Um tema tem um foco principal que o distingue na relação com a globalidade dos dados e a questão de estudo. Está relacionado com os outros temas construídos na análise, mas não se sobrepõe a estes, permitindo “capturar” padrões de significados nos dados que contam uma parte da história útil e coerente. Assim, os significados de que os dados associados ao tema nos ‘informam’ são coerentes *per se* e podem ser estabilizados (numa perspetiva recursiva). Considerados de qualidade, integram e completam com a totalidade dos temas construídos na análise, o sentido mais abrangente da história que queremos contar (Braun & Clarke, 2012; Clarke & Braun, 2014).

abordagem aos três temas. Iniciamos a apresentação da análise dos dados identificando e definindo o tema e as categorias resultantes do processo de análise realizado na codificação¹⁴.

Relacionando o tema à questão e objetivos de investigação, exemplificamos aspectos da organização e reorganização dos dados com extractos relevantes das entrevistas (ilustrativos, analíticos), de suporte ao entendimento da linha interpretativa e reflexiva seguida no processo de análise temática.

¹⁴ A codificação foi gerada mediante os processos evolutivos de análise sistemática dos dados, orientados pela “captura” de *especificidades*, das quais se originaram códigos associando-se os dados respetivos às categorias conceptuais desses mesmos códigos. Assim, mediante um processo analítico da codificação realizada e dos dados no global, dirigido à “busca” de *padrões* de significados mais alargados, nos conteúdos vão-se constituindo subtemas que se agregam em temas, por proximidade semântica e conceptual, potencialmente relevantes ao estudo das questões de investigação (Clarke & Braun, 2014).

4.1 TEMA A – Educação e Tecnologia

O Tema A, que acabámos por intitular “Educação e Tecnologia”, engloba todos os enunciados que remetem para reflexões sobre a interdependência de efeitos (o seu impacto) desenvolvidos no uso da Tecnologia na Educação: O posicionamento e as atitudes face às tecnologias na Educação, a caracterização de práticas pedagógicas assumidas ou vividas pelos sujeitos, de natureza formal ou informal, bem como os enunciados que remetem para as questões das literacias sociais e digitais e das competências, julgadas necessárias para a vida na sociedade em rede.

Iniciamos a apresentação da análise dos dados neste subcapítulo com uma descrição das categorias consideradas e do percurso que nos levou à constituição do tema.

Passamos depois a um nível de análise e discussão dos dados que visa a construção de uma linha argumentativa ligada às narrativas dos sujeitos. Visamos conhecer as conceções filosóficas que eles consideram modelar as suas formas de gerir e viver a presença na rede e as suas interações nos contextos formais/informais em que decorrem, bem como as práticas pedagógicas que adotam. As suas reflexões sobre as atitudes e posicionamentos face às tecnologias, educação, cultura, e o que pensam sobre as literacias e competências que julgam necessárias na sociedade em rede.

4.1.1 As categorias conceptuais construídas na constituição do tema – Educação e Tecnologia

As relações entre filosofia da tecnologia, filosofia educação e cultura têm sido debatidas por vários autores. A ideia de que o uso e escolha das tecnologias é tanto mais profícuo quanto mais claros forem os princípios filosóficos subjacentes à prática e é salientado entre outros, por Kanuka (2008).

“More importantly, educational practices concerned with using and choosing e-learning technologies could be conducted more effectively if basic philosophical differences were understood. Differences over the benefits of e-

learning technologies are linked to differences over the ends our educational purposes are to achieve (Kanuka & Kelland, forthcoming). For example, the debate over whether or not we need to prepare our learners for a pervasively networked world revolves around what types of persons we expect our education systems to produce.” (op. cit., p.93).

Nas respostas/reflexões dos participantes estas ligações são uma constante. Assim, neste tema identificámos quatro categorias (subtemas) conforme abaixo se apresenta:

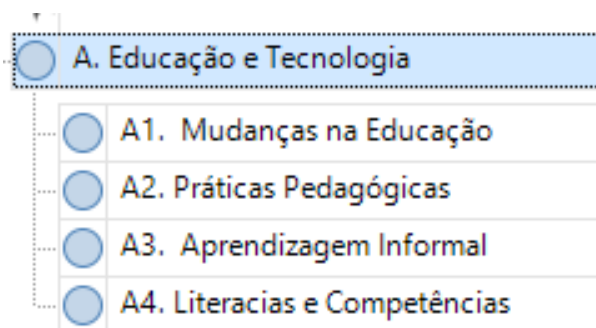


Figura 4-1 - Educação e Tecnologia

Em seguida explicitamos a definição de cada uma das categorias e exemplificamos com extractos relevantes de transcrições das entrevistas, o entendimento da linha de análise interpretativa construída.

4.1.1.1 A1. Mudanças na Educação (Consequências para a Educação)

Na primeira categoria “**A.1 Mudanças na Educação**” foram colocados todos os enunciados em que os sujeitos expressam as suas ideias quanto às possíveis mudanças na Educação devidas à sua inserção na Sociedade em Rede.

Exemplo:

E11-Elisa: *no Brasil, eu tenho um histórico, vamos dizer assim, de compartilhar e trabalhar e atuar, de ter prática na educação a distância, desde quando a gente começou essa ideia em 2006, e aí a gente teve um período de desafio, que é produzir material didático online e organizar isso para os nossos estudantes. E daí..., mas qual é o princípio que está por detrás disso?... É democratizar o acesso ao ensino superior e expandir o ensino superior. Então a gente acaba tendo [amhm], um compromisso e um envolvimento com ideais, não é?, [como você disse], com propósitos sociais e culturais,*

muito mais amplos, do que simplesmente colocar lá alguma informação que a gente pessoalmente considera relevante.

4.1.1.2 A2. Práticas Pedagógicas

Nesta categoria foram incluídos todos os enunciados que remetem para *práticas pedagógicas* concretas dos sujeitos.

Exemplo:

E4 – Gil: *Ok. No Mestrado haa... No Mestrado são sempre grupos entre vinte, vinte cinco, portanto, trinta pessoas quer dizer nos cursos de formação também são, eram, eram grupos de vinte cinco, trinta pessoas e portanto são grupos em que há muita interação, há muita orientação, tou muito presente não é? faço muito... dou muito feedback ao longo das atividade as pessoas sei lá... imagine que têm que fazer haa.. fazem um projeto por exemplo, as pessoas têm que apresentar um pré-projeto, dizerem o que é que vão fazer, o que é que têm a pensar fazer mas depois daí até ao projeto, à versão final do projeto eu... dou muito feedback, vou vendo o que as pessoas têm a construir, vou dando feedback, é um bocadinho orientação não é? Haa... as pessoas não fazem do pré... do projeto que apresentam, ou do pré-projeto, ou do draft até à versão final não andam a trabalhar sozinhas não é? porque muitas vezes isso fazia com que as pessoas construíssem coisas que tinham pouco a ver ou que eram pouco adequadas... e portanto eu, eu dou muitíssimo feedback durante o, a fase da execução dos projetos não é? vejo o que eu vão fazendo e vou dizendo se tá bem, se tá mal, vou dando sugestões, vou ajudando a resolver problemas e pronto, as pessoas no fundo, a versão final no fundo raramente é um trabalho que têm o menos bom não é? Porque os problemas já foram todos resolvidos (...).?*

4.1.1.3 A3. Aprendizagem Informal

Nesta categoria “**Aprendizagem Informal**” incluímos todos os enunciados em que os sujeitos referem situações reais ou potenciais de aprendizagem informal na Web.

Exemplo:

E4 – Gil: *(...) para a maior parte das coisas, hoje em dia, de facto há informação suficiente na Web, para te tornares bastante proficiente e competente,*

epá, numa série infindável de áreas. Quer dizer..., consegue aprender, seja história, seja filosofia, seja matemática, seja..., seja filologia, seja o que for [haaam...], lendo e discutindo e conversando e estando ativo em redes que nos interessem na Internet. Por isso, eu acho que isso é uma coisa extraordinária, acho que isso é uma coisa brutal, não é?

4.1.1.4 A4- Literacias e Competências

Foram incluídos nesta categoria todos os enunciados dos sujeitos que remetem para a aquisição de competências e capacidades relevantes para a inserção na Sociedade em Rede e para a Educação Online.

Exemplo:

E11-Elisa:- eh, eu acho que a fluência tecnológica ela se constrói com um conhecimento teórico também mas muito com o conhecimento prático mas ela está associada com uma outra dimensão que é a 'dimensão crítica emancipatória', ou seja, se eu trabalho com princípios [amhm] de colaboração e participação que vão me levar a um exercício da cidadania mais consistente, eu dificilmente vou ter a preocupação de compartilhar e participar na rede. Então eu acho que há, o conhecimento técnico e prático de como lidar com as ferramentas que ainda depende das ferramentas que a gente tem, mas 'tá muito associado com as nossas concepções, os nossos valores, os nossos ideais de sociedade, de formação humana, de cultura. Não tem como separar essas coisas, você me entende?

4.1.2 Discussão Tema A: Educação e Tecnologia

Tal como referimos anteriormente, o modo como os sujeitos se posicionam face às tecnologias na Educação depende também das suas concepções filosóficas, implícitas ou explícitas sobre a tecnologia (Kanuka, 2008; Markauskaite & Wardak, 2015; Webster, 2016).

A este propósito Kanuka (2008) distingue três grandes diferentes orientações filosóficas face à tecnologia: a) O determinismo do utilizador, b) O determinismo social e c) o determinismo tecnológico.

No seu sentido mais simples o *determinismo do utilizador* enfatiza os usos tecnológicos e concentra-se nas formas como usamos as tecnologias nas interações de ensino e

aprendizagem. Nesta abordagem, as tecnologias são percebidas como basicamente neutras. As ferramentas são simplesmente dispositivos que ampliam as nossas capacidades e os sujeitos enquanto utilizadores determinam os efeitos dos artefactos tecnológicos.

Na perspectiva do *determinismo social* os educadores estão preocupados com a integração de artefactos tecnológicos dentro dos sistemas sociais e dos contextos culturais. Esta perspectiva enfatiza a forma como os nossos usos das tecnologias são afetados pelas estruturas sociais e pela construção social dos artefactos tecnológicos. Os educadores que partilham essa visão estão preocupados com as formas como os usos sociais e tecnológicos moldam a forma e o conteúdo das experiências de aprendizagem.

No que diz respeito ao *determinismo tecnológico*, as tecnologias são vistas como agentes causais que determinam as nossas práticas e têm um papel fundamental nas mudanças sociais. A própria tecnologia determina como a usamos e a tecnologia desempenha um papel fundamental no nosso desenvolvimento social e cultural. Em muitas das suas versões esta perspectiva vê a tecnologia evoluir como um instrumento de controlo em que a tecnologia é percebida como uma potencial ameaça de controle para a liberdade académica. O pressuposto aqui é que os efeitos das mudanças técnicas são inevitáveis e inquestionáveis.

4.1.2.1 Concepções filosóficas dos participantes

Uma análise mais fina dos enunciados produzidos na nossa amostra revela de facto várias concepções filosóficas assumidas pelos nossos sujeitos e que poderíamos representar do seguinte modo:

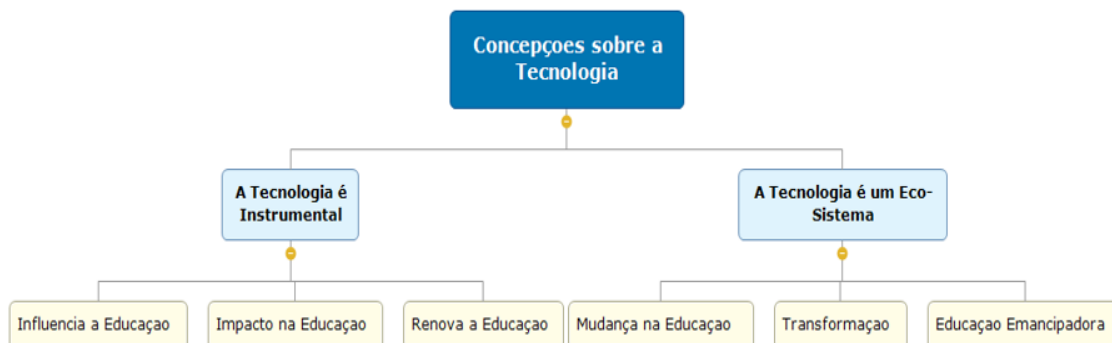


Figura 4-2 - Concepções filosóficas dos participantes

A categoria a que chamamos de “A Tecnologia é Instrumental” corresponde basicamente ao que Kanuka (2008) apelida de “Determinismo do Utilizador” e relaciona-se com um discurso em que os sujeitos assumem uma influência (muitas vezes vaga) das tecnologias na educação ou ainda um discurso que assume que as tecnologias têm impacto na educação ou mesmo que a renovam.

A dimensão “A Tecnologia é um EcoSistema” recobre simultaneamente as últimas duas categorias de Kanuka (op. cit.), a saber, o determinismo social e o determinismo tecnológico, embora sem o pessimismo distópico que muitas vezes aparece associado ao determinismo tecnológico. Ou seja, os nossos sujeitos admitem simultaneamente a dimensão da construção social da tecnologia e da inevitabilidade da sua inserção na prática social, mas tendo uma visão otimista da mesma, apontando essencialmente o seu potencial transformador embora com *nuances*. Assim, alguns sujeitos apontam para significativas “mudanças na educação”, outros para verdadeiras transformações, outros, porventura mais radicais, apontam para uma verdadeira “Educação Emancipadora” com base no potencial de empoderamento que as tecnologias da informação e da comunicação nos proporcionam.

Vejamos então alguns exemplos da concepção “instrumental” da pedagogia:

Clara:

“em termos educacionais que é o foco desta questão, quer dizer, no geral o que eu vejo aí são aspectos positivos, (...) há coisas que se calhar uma boa discussão presencial traz que uma discussão online síncrona não consegue, isso., eu penso que isso é diferente, se estiver a discutir um tema não é?, [amhm (pausa)] não é ler um texto, não é não sei quê, não é, pronto, se for discutir um tema, se calhar, em termos do presencial consegue-se mais do que utilizando estas ferramentas, agora, o que acontece é que se não é possível o presencial estas ferramentas permitem aquilo que não era possível [amhm (pausa)] e portanto o que eu vejo de facto é como positivo”. (E6 Clara)

Clara enuncia aqui o potencial das ferramentas tecnológicas, as suas possíveis vantagens e desvantagens face ao ensino presencial, o seu carácter não propriamente transformador, mas sim de válido substituto das interações presenciais.

Também Gil enuncia uma perspetiva que poderíamos situar dentro da visão “A Tecnologia é instrumental” acentuando os aspetos ligados à “inovação”:

“(...) bom mas isso são práticas pedagógicas digamos, específicas que se podem enquadrar no currículo atual, são, implicam poucas transformações, é, um pouco de abertura ao exterior que é permitido por este, ora tipo de práticas. Uma [aahhmmm], uma das coisas de que se tem falado muito ultimamente é da chama flipped classroom, ou seja, e, dalguma forma consegue dar a volta a este problema do espaço, tempo diferentes, do ecossistema e da escola”. (E4 Gil)

Por seu turno Cláudio enuncia uma perspetiva claramente ecossistémica das relações entre Tecnologia e Educação:

Bem, eu, eu acho que (..) a web (..) [aahhmmm], em primeiro lugar eu acho que se calhar (..) nem é muito correto nós falarmos em influências da tecnologia na educação. De facto, as tecnologias, normalmente as tecnologias de informação, [aahhmmm], geraram, e geram constantemente um novo ecossistema, digamos, não é? Um novo ambiente. Portanto, nem é, embora as pessoas muitas vezes ponham a questão em termos "ah e se utilizássemos as tecnologias para melhorar as práticas pedagógicas?" ou, [aahhmmm], pronto, eu penso que isso nem sequer é bem a questão. A questão é que nós vivemos num ambiente ecológico, ecossistema e [ininteligível], totalmente diferente do que era aqui há uns anos e portanto isso necessariamente tem que se incorporar [aahhmmm], na prática pedagógica. Ou seja não há dois ambientes, de um lado as tecnologias, do outro lado as práticas pedagógicas e vamos aqui ver se, como é

que podemos aproveitar [ininteligível] De facto existe um ambiente que envolve as práticas pedagógicas e que [aahhmmm], a escola pode ser mais permeável ou menos permeável, mas, mais tarde ou mais cedo, tem que, nem diria, não tem que as incorporar, tem que se integrar neste novo sistema, ecossistema. Portanto é a escola, as escolas, que têm que se incorporar neste ecossistema, mais do que [aahhmmm], estar a procurar aqui uma coisita, aqui outra, para ver se melhoram as práticas antigas não é? “ (E7 Cláudio)

“para mim a ideia importante é que não se trata de umas tecnologias que estão aí, que a gente pode aproveitar ou não, trata-se de facto um ecossistema completamente diferente daquele em que vivíamos e que [aahhmmm], a aprendizagem tem que se integrar dentro desse ecossistema, que tem coisas boas e tem coisas más”. (E7 Cláudio)

Clara enuncia uma visão que poderíamos classificar de “Transformadora” dentro de uma perspetiva da Tecnologia enquanto Ecossistema invocando mesmo a noção de “corte epistemológico” para dar conta das transformações que as tecnologias em educação apelam:

“Tem de haver uma rutura, não é? e eu acho que essa rutura se tem vindo a adiar, a adiar, a adiar. Tem de haver uma revolução imensa na forma como se ensina e se aprende. Alterar a forma como nós entendemos o trabalho docente

O modelo da escola que a gente herdou do séc. XIX de facto não faz sentido hoje em dia, ou pelo menos em grande parte não faz grande sentido. Há coisas no fundo que têm de ser mexidas” (E6 Clara)

Esta ideia, afirmada por Clara, de “coisas que têm de ser mexidas” embora incorporando a ideia de mudança, inovação, transformação e de “corte epistemológico” não apela no entanto para uma abordagem de todo radical tendo em vista um projeto emancipatório mais global.

Milton, por seu turno, enuncia a ideia de que a visão instrumental da tecnologia é limitada e que é preciso perceber a tecnologia como transformadora da educação atual:

(...) a tecnologia não é ferramenta, o uso devido às tecnologias da educação não é um uso para animar e para ilustrar a velha escola, então a tecnologia ela é estruturante desta forma de pensar e de produzir conhecimento na contemporaneidade.

(...) ou seja estamos pensando no uso das tecnologias em educação como um processo efetivo de transformação da escola daquilo que é a tradicional escola consumidora de informação para uma escola produtora de conhecimentos e culturas.
(E2 Milton)

A posição de Milton vendo as tecnologias no quadro de uma Educação Emancipadora fica clara e explícita quando afirma:

“construir um mundo justo e solidário é uma frase chavão mas é isso, o que eu quero é construir um mundo justo, contribuir para a construção de um mundo justo e solidário.” **(E2 Milton)**

Diz-nos ainda:

“o princípio fundamental do uso das tecnologias na educação para nós é compreender que a tecnologia hoje ela exerce um papel muito importante enquanto possibilidade de expressão do ser de cada um, ou seja, a tecnologia não é uma ferramenta, ela é uma possibilidade de novas escritas, escritas imagéticas, escritas em áudio, escritas em vídeos, ou seja, ela tem que se caracterizar, tem que se constituir e por isso ela tem que se apropriar daquele usuário para o cidadão como elemento fundamental de expressão do mundo contemporâneo, da mesma forma que foi e continua sendo o lápis para a escrita no papel não é?” **(E2 Milton)**

Numa perspectiva ainda mais radical, refere-nos:

“então nós temos que., por isso que nós implementamos., defendemos a implantação de radio web nas escolas de laboratórios hackers ou seja, nós não podemos.... aah aah aah ... não sei se a palavra é classificar mas é enquadrar as tecnologias num currículo fechado, quer dizer, ele tem que explodir, o currículo tem que explodir e a tecnologia ajuda, não é um determinismo tecnológico, eu não estou dizendo que a tecnologia fará isso mas no momento em que eu me aproprio desse instrumento que é um instrumento de linguagem eu tenho possibilidade de ter novas escritas novas possibilidades de expressão e novas possibilidades de me colocar no mundo com autonomia com força e não apenas como um consumidor de informação”. **(E2 Milton)**

Na sua reflexão Damásio salienta o valor do ciberespaço na possibilidade que abre de realizar descobertas ‘afortunadas’ no campo do conhecimento científico, na participação online, referindo a “arte” de quem o faz.

“Participo, finalmente, para me expor a descobertas acidentais, que valorizo muito, no contexto de um fenômeno que tenho estudado com atenção e que está na

raiz de muitas das maiores descobertas científicas da humanidade – a serendipidade, ou “arte de encontrar o que não se procura, procurando o que não se encontra”. (E5 Damásio)

Numa linha de pensamento em que Gil disserta sobre o que a Web representa na participação (potencial) de todos na partilha do conhecimento pela “criação de uma comunidade global”, diz-nos:

“acho que é provavelmente o contexto mais extraordinário em termos civilizacionais humanos a.. a criação de uma comunidade global não é? e em que todos falam haaa... e em que todos partilham o conhecimento e também parvoíces haa.. muitas mas acho que é... acho que é algo que um dia, quando se olhar para trás, é um marco civilizacional do nível da invenção da imprensa, do nível da invenção da escrita...” (E4 Gil).

Sublinhamos assim, que os participantes inquiridos tornaram evidente nas suas respostas, uma perceção da tecnologia e do seu uso sempre ligada à forma como percecionam a cultura e o papel social da educação.

Em suma, sublinhamos neste subcapítulo que para além do que os sujeitos assinalam em comum (por exemplo, importância da Aprendizagem Informal ou da aquisição de competências em literacia digital) existem diferentes posicionamentos face às filosofias subjacentes ao modo como estes sujeitos se posicionam em relação ao tema **Educação e Tecnologias** variando num contínuo, entre uma visão mais instrumental da Tecnologia e uma visão mais ecossistémica/transformadora. Não significa isso que num mesmo sujeito não possam coexistir enunciados que se podem colocar em várias das dimensões deste contínuo, mas tendencialmente os sujeitos posicionam-se de forma coerente numa ou noutra destas polaridades.

4.2 TEMA B – Identidade Digital

O Tema B que intitulámos de “Identidade Digital” engloba os enunciados que remetem para as questões da identidade na sociedade em rede e na cibercultura e que refletem o posicionamento dos sujeitos - professores e investigadores ativos na participação e partilha na rede - sobre a sua “pegada digital”, a importância da sua presença online, a perceção sobre as “formas” como expressam as múltiplas facetas da construção da identidade individual, social, cultural e profissional nos espaços online, bem como enunciados que remetem para a interpretação individual das dimensões de autenticidade, íntimo e privado, positivo ou negativo e que refletem sobre a interdependência de efeitos nos processos de construção duma presença digital que é mediada por tecnologias que têm evoluído na crescente transparência dos processos, das práticas e das audiências.

A temática da identidade digital tem sido discutida e investigada por diversos autores. Para Warburton, García, & Attwell (2010) por exemplo, a ideia do que nos referencia como indivíduo no ciberespaço, pode ser formada em resultado da agregação dos muitos dados que deixamos nos variados percursos e espaços percorridos online:

“Whether we call it ‘digital identity’, ‘online persona’ or ‘virtual self’ we are talking about accumulated electronic data that references us as an individual – the things that we say about us, and/or the product of our electronic transactions that are driven by human-machine or machine-machine interactions” (op. cit. p. 8).

Para Costa & Torres (2011), a auto-apresentação e a reputação são aspetos essenciais na construção da identidade digital:

“centres around two macro areas: presentation and reputation. The first deals with the way we showcase our practice online, how we participate and interact in shared spaces, i.e., how we present ourselves and which ‘persona’ we assume as part of our presence online. The second focuses on what others think of us”. (p.49)

E no contexto da vida na academia, Hildebrandt & Couros (2016) enfatizam por seu turno, os aspetos positivos ligados às *possibilidades* abertas pelo envolvimento na participação digital e na construção da identidade online:

“by extending their networks of ideas and people beyond the local and immediate; rather than being limited to a particular institutional or intellectual context, academics can use social media to connect to scholars globally as well as to those outside of the realm of academia.” (Hildebrandt & Couros, op. cit. p. 91).

4.2.1 As categorias conceptuais construídas na constituição do tema – Identidade Digital

Nos nossos dados agrupados no tema da **Identidade Digital**, à semelhança do que fizemos em todo o processo de análise e interpretação dos resultados obtidos pelas entrevistas realizadas, começámos por *assinalar semelhanças* nos registos dos textos orais e codificá-las de modo aberto, para depois agregando códigos (nodes) e respectivos extratos da entrevista, dar forma à criação do tema “Identidade Digital” e dos subtemas relacionados e constituintes do mesmo (que Braun & Clarke, 2006 designam por categorias) num processo recursivo de análise e interpretação dos dados, já anteriormente explicado.

Antes de passarmos a apresentar e exemplificar a definição das categorias constituídas, vejamos um exemplo da codificação inicial dentro deste tema:

Tabela 4-1 - Exemplo de codificação – Identidade Digital

Exemplo de codificação – Identidade Digital	
<p>S6- Clara: <i>eu acho que a questão da identidade online é uma questão que se coloca mas que é uma coisa muito recente, não é?, portanto só agora é que a gente começa, pelo menos eu, só agora é que eu começo a ter consciência disso, não é? Isto para dizer que eu nunca pensei no que (...) estava a fazer com a minha identidade online, eu limitei-me a ir no barco a ir seguindo o que me interessava, o que gosto, o que não gosto.... Portanto nunca pensei nisso como uma identidade online, como uma pegada digital, ou como se queira chamar. Agora admito que neste momento isso é importante, é importante pensar nisso e é importante se calhar desde muito cedo, (...) começar a pensar nesses aspetos,...</i></p>	<p>Identidade online questão muito recente</p> <p>Consciência da presença na rede</p> <p>“Pegada digital”</p> <p>Pensar implicações da presença online</p>

Nos nossos dados o tema da **Identidade Digital** desdobra-se em várias dimensões e características tendo sido sub-divididas nas **cinco categorias** (subtemas) abaixo apresentadas:

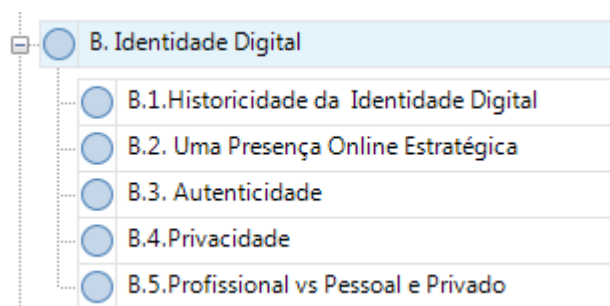


Figura 4-3 - Identidade Digital

Apresenta-se a seguir a definição de cada uma das cinco categorias e excertos que exemplificam os textos contidos na respetiva categoria.

4.2.1.1 B1 – Historicidade da Identidade Digital

Foram incluídos na categoria **Historicidade da Identidade Digital** os enunciados em que os sujeitos referem uma progressiva consciência da importância da construção de uma identidade pessoal online e os enunciados em que os sujeitos referem alterações históricas na forma como as suas identidades têm sido construídas na Web, ligadas às alterações nas tecnologias.

Exemplo:

E9-Telma: eu não tenho bem marcado o momento de ter começado nas redes, mas não..., mas, quase de certeza que foi quando elas começaram em Portugal porque tenho mais ou menos a ideia de que....Como sou muito curiosa, cada vez que surgia uma ferramenta nova eu ia experimentar , não é? pronto, e eu passei desde o site totalmente Web 1.0 feito por *Frontpage* e aquelas coisas todas que carregavam no servidor primeiro ainda era o sapo.pt, depois comprei um espaço de servidor próprio, não é, passei para os blogues, essa foi a 1ª ferramenta e ainda hoje é a minha ferramenta de eleição. Eu comecei em 2004, foi precisamente numa das disciplinas de mestrado em que uma das tarefas era fazer um blogue e eu fiz um blogue que me acompanhou não sei prá aí quantos anos, não sei mesmo, mas sei que terminou no dia em que eu estava....

4.2.1.2 B2 - Uma Presença Online Estratégica

Na categoria **Uma Presença Online Estratégica** incluímos os enunciados em que os sujeitos referem existir ou não existir, uma estratégia pensada, deliberada e intencional de construir a sua presença online.

Exemplo:

E13-Francisco: fez-me tentar perceber que por um lado tinha que ser cuidadoso e por outro lado, já que assim era também podia criar uma identidade pensada e, portanto, em vez de ser muito ocasi... muito ocasional ou muito irrefletida podia ser mais refletida e por isso ahhh... criei, exatamente..., criei porque gosto e porque é isso que eu faço e porque é isso que eu quero

4.2.1.3 B3 - Autenticidade

Na categoria **Autenticidade** foram colocados todos os enunciados em que os sujeitos revelam uma preocupação explícita com a autenticidade da identidade que projetam online evitando a criação de “personagens” ou “máscaras”.

Exemplo:

E8 – Carlos: eu acho que aquilo que sou é aquilo que acabo por projetar, aquilo que eu sou no âmbito geral é aquilo que eu projeto na rede social, e aquilo que eu sou individualmente, com cada uma pessoa, também o faço individualmente com essa pessoa online. Ou seja, há sempre aqui uma extensão do nosso Eu, e eu neste caso procuro ser aquilo que sou, não procuro ser aquilo que desejaria ser, ou que sonhava ser, ou tentar assumir um papel muito grande para me testar a mim mesmo. Não, não é por aí, é mesmo uma extensão daquilo que eu sou no meu dia-a-dia.....

4.2.1.4 B4 - Privacidade

Foram incluídos na categoria **Privacidade** os enunciados em que os sujeitos referem existir ou não existir uma separação clara entre a sua esfera pública e a sua esfera privada.

Exemplo:

E6- Clara: evito, no FB evito pôr coisas muito pessoais, mas isso porque não gosto daquela coisa de estar a pôr a fotografia das ..., não quer dizer que se puser uma ou outra, ou se alguém puser uma ou outra fotografia que isso me chateie, mas não gosto de... (pausa) pronto, o Face é muito usado não é?, para essa coisa que é quase um diário da vida, não é?, assim do agora estou a fazer isto, logo vou a fazer aquilo, pronto, e isso para mim não me apetece. Não me apetece estar a fazer essa exposição, nem tenho tempo porque aquilo realmente também demora tempo, não é?, , portanto evito esse tipo de coisas, de estar ali a fazer coisas muito pessoais e tal, mas de resto não evito...

4.2.1.5 B5. *Profissional versus Pessoal e Privado*

Na categoria **Profissional versus Pessoal e Privado** foram incluídos os enunciados em que os sujeitos referem existir ou não existir uma separação clara entre o seu âmbito profissional e o seu âmbito pessoal/privado.

Exemplo:

E3 - Cesária: não há mais uma separação entre essa identidade profissional on e off, porque com o hibridismo, o ciberespaço não é mais um espaço separado da cidade. A mobilidade, as conexões 3g, o WI-FI mais o acesso à rede na palma da mão ... A gente não separa mais essa coisa da Cesária na Universidade, da Cesária no FB. Eu estou no híbrido desses dois lugares. Então no fundo, no fundo, as tecnologias digitais em rede, elas estão em nós e fazem a mediação dessa construção diária que você está chamando de identidade.

4.2.2 **Discussão Tema B: Identidade Digital**

O carácter público das identidades tem sido realçado e amplificado com o uso das tecnologias digitais. No relacionamento interpessoal mediado pelas tecnologias da Internet coexistem tipicamente, múltiplas audiências com multiplicidade de processos e contextos de utilização, tornando-se os processos pessoais de autoapresentação em espaços públicos mais complexos (Firyck, 2016; Hildebrandt & Couros, 2016).

A formação de impressões e a ideia de *perfil* individual são conceitos percecionados em termos de conteúdos e de desempenhos numa dada situação comunicacional. Assim o que percecionamos como detalhes íntimos, num conteúdo ou num desempenho de papéis profissionais, é função do contexto e simultaneamente fruto das interpretações construídas pela audiência, e ainda da interpretação individual, do que é íntimo, privado, positivo, e/ou negativo em conteúdos transacionados em interações sociais (Kimmons & Veletsianos, 2014; Hildebrandt & Couros, 2016).

Como referem Marwick e Boyd (2010), na interação com outro ou nos processos de comunicação pública, os indivíduos 'guiam' a apresentação da sua identidade e *self*,

procurando adequar ao contexto e à audiência o que expõem de si e o que os distingue dos outros constituindo-os quem são.

Entre as características diferenciadoras dos processos de expressão da identidade e do *self* nos contextos sociais e culturais específicos da comunicação face a face, comparativamente aos processos de expressão da identidade e do *self* nos contextos abertos da comunicação online, temos a simultaneidade do espaço, do tempo e da presença física dos participantes. A deslocalização dos utilizadores da Internet, de participantes em contextos de interação social específicos, para plataformas de *media* sociais, transporta-nos a novas possibilidades de estar em contacto com, a novas formas de interagir e a outras realidades, permitindo através de uma comunicação mais aberta¹⁵, fazer quase tanto quanto seja desejado/possível.

Por sua vez, os *elementos da identidade digital* expostos na autoapresentação sejam *preferências, atributos* ou *traços* de uma *entidade* (i.e., pessoa, ou bens) estão muito ligados ao autoconceito online (Firych, 2015), sendo compreendidos em função da situação social e percepções dos participantes envolvidos na interação. Estes tentam por sua vez, obter informações, para *construir uma impressão* acerca dela.

A autoapresentação construída nos *media* sociais, através do uso de “atributos” e “traços” pessoais (Firych, 2015) dando a conhecer crenças individuais, padrões culturais, usando uma linguagem que liga a vida quotidiana à vida no ciberespaço, permite a outros utilizadores ‘o reconhecimento’, o identificar códigos comuns (às suas visões) e impulsiona a criação de comunidades online.

¹⁵ *Comunicação mais aberta*, no sentido do anonimato que quebra *barreiras*, ligadas por exemplo, ao aspeto físico, à raça, ao estatuto sócio económico.

4.2.2.1 Historicidade da Identidade Digital

Uma análise fina dos nossos dados dá conta da ideia da progressiva consciência da importância da construção de uma identidade pessoal online. Vários sujeitos afirmam a importância da tomada de consciência da presença de cada um na rede, e a necessidade do indivíduo refletir sobre a construção de uma identidade pessoal online.

Clara explicita a sua progressiva consciência da importância de construir a identidade online, “desde muito cedo” como um processo refletido:

Exemplo:

... eu nunca pensei no que é que eu estava a fazer com a minha identidade online eu limitei-me a ir no barco, a ir seguindo o que me interessava, o que gosto... Agora admito que neste momento (...), é importante pensar nisso e é importante se calhar desde muito cedo, não é?. (E6 Clara)

Francisco situa a consciência da sua presença pessoal na rede como algo recente:

Exemplo:

... percebi que tinha uma identidade online há alguns anos, três ou quatro anos, quando por acaso fiz uma pesquisa no... motor de pesquisa, também não vale a pena dizer nome (...) e percebi que de facto, o meu próprio nome tinha algumas páginas, percebi que até coisas que eu achava que não tinham tido valor nenhum estavam lá escritas. E, portanto, percebi que para o bem e para o mal existe uma identidade ... (E13 Francisco)

Narrando como a tomada de consciência da sua ‘pegada online’ o fez pensar na importância de ‘ser cuidadoso’, de criar uma identidade pensada’:

Exemplo:

e nós deixamos uma pegada na... online, e isso fez-me lembrar exatamente, fez-me (...) perceber que por um lado tinha que ser cuidadoso e por outro lado já que assim era também podia criar uma identidade pensada e, portanto, em vez de ser muito ocasi... muito ocasional ou muito irrefletida podia ser mais refletida ... (E13 Francisco)

Por outro lado, a propósito da importância da identidade é referida a questão do controlo *versus* não controlo do indivíduo sobre essa identidade digital.

Assim, a consciencialização da existência de um rastro digital construído pelas diversas formas de participar nos espaços online e de que as marcas da presença online ficam fora do controlo do indivíduo é destacada por Clara, ao referir:

Exemplo:

... já há histórias que a gente vai ouvindo de que daqui a não sei quantos anos vais concorrer a não sei o quê e a primeira coisa que fazem é ir à Net fazer o levantamento sobre tudo o que já se fez na vida e é claro se pusemos fotografias a fazer o pino no FB ou não sei onde, portanto, isso vai aparecer e pode ou não condicionar, (...). De facto, nós passamos a ter um registo nosso na rede e acho que realmente é uma coisa que se tem de pensar e que existe agora. Até há muito pouco tempo não pensei, agora penso [nisso em termos da minha construção de identidade online] ... (E6 Clara)

Também Telma, no mesmo sentido, aponta, a propósito de um blogue criado uns anos antes no âmbito de uma disciplina, a consciência da exposição de si:

Exemplo:

O blogue é um blogue pessoal, ou seja eu falava muito de coisas que.... Não era tanto confessional mas daquilo que me dizia alguma coisa, tinha alguns poemas meus,... tinha o que fazia com os alunos..... descobri uns 2 anos depois que esse blogue tinha sido objecto de um trabalho numa disciplina de uma licenciatura em Psicologia no Brasil... imagine como é que eu fiquei quando li o trabalho de alguém a falar sobre aquilo que era o" meu eu" no blogue. Realmente as coisas., naquela altura já era como se fosse uma outra pessoa pra mim... Mas sentir ali aquilo dissecado e analisado, realmente...estas ferramentas realmente têm um potencial terrível. (E9 Telma)

Ainda sobre a consciência das mutações existentes nos últimos anos relativamente às questões de identidade, alguns sujeitos assumem uma natureza híbrida da identidade, defendendo que a passagem de um mundo *offline* para um mundo online constitui algo natural, resultante de um processo de amadurecimento da identidade no contexto da cibercultura.

Exemplo:

“A mobilidade, as conexões 3g, o WIFI mais o acesso à rede na palma da mão, a gente não separa mais essa coisa do Edmea na UERJ Edmea no FB eu estou no híbrido desses 2 lugares, então no fundo, no fundo as tecnologias digitais em rede elas estão em nós e fazem a mediação dessa construção diária que você está chamando de identidade “ (E3 Cesária)

Para Cesária, já não é possível separar identidade offline e identidade online, dado que é algo que se cruza e se sobrepõe de forma natural.

Por outro lado, manifesta uma consciência clara da historicidade da identidade digital e do modo como ela se tem transformado ao longo dos anos. Quando afirma:

Exemplo:

“Inicialmente antes da Web 2.0, estar online significava publicizar e dar visibilidade ao que a gente fazia no presencial. Hoje com a mobilidade, com a cultura digital mais consolidada na palma da mão das pessoas, não há mais uma separação entre essa identidade profissional on e off, porque com o hibridismo o ciberespaço não é mais um espaço separado da cidade”. (E3 Cesária)

Nesta mesma linha de consciência sobre a transformação da identidade digital ao longo dos últimos anos associada à natureza das tecnologias, Cláudio afirma:

Exemplo:

“Nunca consegui, construir por exemplo, uma presença online através de um blogue porque é preciso uma disciplina, uma sistematicidade que eu de facto não tenho [hum]. O facebook desse ponto de vista facilita muito. [aahhmmm], até há quem diga que os blogues de certa forma perderam um bocado o fulgor a partir do momento em que as pessoas utilizam o facebook, porque o facebook permite uma intervenção mais fragmentária, não é? Mais indisciplinada. [aahhmmm], e há pessoas até que deixaram os blogues para passarem a escrever no facebook, pronto. Ou então mantém os blogues e transmitem para o facebook.” (E7 Cláudio)

Alguns sujeitos insistem mesmo na natureza necessariamente híbrida da identidade defendendo que não é já possível separar uma da outra. Tornam explícito que a

consciencialização da importância da Identidade Digital tem sido um processo de consciencialização progressiva.

Damásio, expressa claramente este hibridismo:

Exemplo:

“Penso que nos nossos dias a identidade de cada um não pode deixar de estar presente online. Não defendo que se construa artificialmente uma identidade para consumo online, mas sim que a reflexão que cada um conduz no dia-a-dia, ao construir-se como cidadão, deve ter em conta tanto a dimensão presencial como a dimensão online. Entendo que, por definição de identidade, estas duas dimensões se confundem numa só.” (E5 Damásio)

No mesmo sentido, apontando para um *continuum* entre as esferas da comunicação online e presencial, Gil refere:

Exemplo:

“.. as tecnologias à medida que se tornam mais.. mais disseminadas as pessoas deixam de ter a noção da tecnologia quer dizer..... à medida que as coisas se foram disseminando e se foram tornando naturais, sobretudo com isto de facto das redes sociais e dos muitos meios de comunicar via online, as pessoas já estão a começar a deixar de ver a tecnologia nisso, não é? Tá-se a começar a transformar numa coisa que é muito transparente, não é? E é verdade que as pessoas acabam por se dar, sobretudo, com pessoas que conhecem do mundo físico ou, por razões profissionais muitas vezes acabam por conhecer bem várias pessoas [que conheceram online] em encontros, conferências ... congressos e por aí fora..., portanto acho que isso começa a ser cada vez mais... mais fluido tu saltares de uma dimensão [presencial] a outra [rede] é tudo parte da tua sociabilidade, não é? (E4 Gil)

Para Carlos, a continuidade entre os mundos online e offline traduz-se na aprendizagem individual e social de outras formas de ‘projetar a extensão do eu’ e a ‘descoberta do outro’ nestes novos espaços de socialização onde a identidade se constrói:

Exemplo:

...tem sido em termos pessoais, tem sido uma aprendizagem engraçada porque me tem permitido se calhar um descobrir de perspetivas a que eu não tinha acesso de outra maneira e que me permitem refletir sobre... e é naquele espaço. Eu acho que é

interessante porque se calhar num ambiente entre amigos, mesmo conhecidos, e amigos, não nos expomos a determinados papéis ou determinadas conversas (...), mas como não é bem uma extensão de nós próprios, às vezes vamos descobrir características da pessoa na Web, que não tínhamos descoberto presencialmente e que depois acabam por despoletar uma conversa presencial, derivado a essa conversa social que tivemos online. Eu acho que é um potencial muito grande, da extensão do Eu e na descoberta do Outro, haver um espaço online onde nós nos possamos projetar e onde os outros se possam projetar. Acho que é importante. (E8 Carlos).

4.2.2.2 Dimensão Profissional e Pessoal da Identidade Digital e Privacidade

A dimensão profissional e pessoal da identidade digital emergiu de forma diferenciada. Nota-se que existem diferenças acentuadas entre sujeitos que entendem que não há uma separação notória entre uma *presença pública* e uma *presença privada*, entre uma *Identidade online profissional* e uma *identidade online pessoal*, e os sujeitos que separam claramente estas dimensões.

Alguns sujeitos referem existir uma separação clara entre a sua esfera profissional e a esfera pessoal/privada:

Exemplo:

“eu isso acho que é evidente que considero importante essa presença intencionalmente como professora, não é? Como professora preocupei-me sempre por essa temática e em definir essa presença. Como eu dizia inicialmente, uma das questões com que me confrontei pessoalmente, foi um certo dilema em que essa presença fosse uma presença distinta entre aquilo que eu sou pessoalmente, como pessoa, meus hábitos, meus habitats etc., e por outro lado aquilo que eu sou na rede não é?, e profissionalmente o que é que eu privilegio, portanto, eu tive esse dilema e privilegio a parte profissional, portanto, a minha presença é muito por esse lado (E12 Joana)

Para outros, é importante afirmar que esta separação Profissional/Pessoal não existe, ainda que possam salvaguardar a esfera privada.

Exemplo:

“no campo relacional ainda há pouco recebi uma mensagem de um irmão meu, com a filha dele no colo e ele dando um abraço bem apertado na filha dizendo "Amo muito", aí eu falei é uma beleza né?, o pai poder externar essa sua intimidade com a sua filha, esse carinho, esse afago, me deu vontade de também fazer a mesma coisa

com a minha filha, eu faço isso publicamente né?, você sabe que o Face a gente pode colocar em público, em privado, em não sei o quê inequivocamente que acho que é uma mensagem de humanidade para quem quiser ler nas minhas redes, ou seja, tem esse cunho, também, relacional” . (E1 Gabriel)

Por seu turno, Gil explica que tal como no *offline* existem diferentes grupos e cenários, onde atuamos de forma distinta, o mesmo sucedendo no online, onde evidencia igualmente preocupação relativa à autenticidade projetada na rede:

Exemplo:

“eu não partilho muitas coisas da minha vida pessoal volta e meia lá vai uma fotografiazita ou vai volta e meia lá comento uma coisita mas quer dizer.. o grosso da minha atividade online e da minha identidade online é muito ligada à minha atividade profissional mas nesse papel ligado à atividade profissional sou muito a pessoa que sou, quer dizer.. não.. não tenho assim uma.. uma.. uma personagem, não tenho assim uma máscara não é? ... não quer dizer que uma pessoa não possa ter estes dois lados não é? Haam.. agora acho que no mundo, no mundo físico também não temos estes dois lados ao mesmo tempo certo? Portanto no mundo físico também vamos expressando as várias facetas da nossa personalidade em contextos diferentes não é? E portanto acho que é estranho as pessoas fazerem isto no mesmo contexto e há pessoas que fazem isto online não é?” (E4 Gil)

Assim, assinala a necessidade de não confundir contextos quando a interação se processa em cenários digitais, à semelhança do que acontece no offline:

Exemplo:

“acho que aí as pessoas têm que separar águas e. e ou criam outro perfil ou publicam noutra rede ou usam redes diferentes para fins diferentes não é? mas.. mas.. porque aí as pessoas confundem um pouquinho.. as pessoas não se apercebem às vezes disto, que é, nós na vida.. no mundo físico também somos pessoas muito multifacetadas haa.. somos pessoas que temos grupos diferentes com quem nos damos e que nunca misturamos muitas vezes não é? Eu.. eu.. eu não convido para almoçar em minha casa ou jantar em minha casa os meus alunos do secundário, os colegas da universidade e o Siemens e o Stephen Downes quer dizer, não vou pôr estas pessoas todas à minha mesa porque não têm a ver não é? E as pessoas às vezes na internet fazem isto não é? (E4 Gil)

Quando se partilha está sempre em questão a separação ou não separação entre a dimensão pública e privada de cada sujeito. Atitudes de defesa da privacidade de cada um são evidentes embora mais acentuadas nuns sujeitos do que noutros havendo até quem afirme que não faz uma diferença muito grande entre essas duas esferas e havendo quem procure dosear essas duas esferas de uma forma equilibrada na sua exposição pública:

Exemplos:

“No FB evito pôr coisas muito pessoais mas isso porque não gosto daquela coisa de tar a pôr a fotografia ...não quer dizer que se puser uma ou outra, ou se alguém puser uma ou outra fotografia que isso me chateie mas não gosto o Face é muito usado para essa coisa que é quase um diário da vida não é?, do agora estou a fazer isto, logo vou a fazer aquilo, pronto, e isso para mim não me apetece... portanto evito esse tipo de coisas, de estar ali a fazer coisas muito pessoais.” (E6 Clara)

No mesmo sentido, Joana, afirma:

“coisas com a minha família, não partilho, não faço isso.., não faço isso por razões várias, e portanto, atividades que eu considero que são do meu foro pessoal não é?” (E12 Joana)

Ainda relativamente à identidade profissional, e à sua afirmação, alguns participantes destacam a importância de marcarem a sua presença, a esse nível, no contexto das redes sociais:

Exemplo:

Utilizo muito do ponto de vista profissional, relacional, mas a parte pública digamos assim é no relacional que não é um relacional muito, muito privado não é?. Do ponto de vista da minha atividade profissional é importante divulgar aquilo que escrevo, aquilo que faço, é bom quando alguém encontra interesse naquilo que fizemos não é?, pronto, e tem agora, cada vez mais, também esse papel talvez ainda faltasse dizer isto que é, e sobretudo na área em que eu estou, que é importante estar na rede não é?, importante também em termos de reconhecimento pelos outros, de saberem o que fazemos”.(E6 Clara)

Também Gil, afirma ser essencial ao professor/investigador construir uma presença online:

Exemplo:

“para quem trabalha no contexto online é importante desenvolver uma presença online haa.. de uma forma mais, mais planeada ou com uma estratégia. Eu sou uma pessoa investigadora hoje em dia, sou docente... é evidente que hoje em dia haa.. se as pessoas quiserem acompanhar os tempos e acompanhar a forma como as pessoas vão comunicando e ler a informação é muito importante ter uma presença online. É muito importante que as pessoas te encontrem, que as pessoas possam ter formas de perceber que tu habitas naquele contexto, que tu partilhas informação naquele contexto, que podem comunicar contigo. Desse ponto de vista acho que é fundamental. Para quem não tem, ... não é investigador, não é docente e não trabalha numa área muito ligada ou que esteja dependente das tecnologias, isso aí não sei..., mas acho que no futuro será sempre fundamental, acho que nós vamos inevitavelmente acabar por viver num mundo em que o mundo físico e mundo virtual vão estar muito interligados” ... (E4 Gil)

No que respeita à questão da *identidade digital* é notório que existe uma consciência grande da sua importância e quase todos os sujeitos referem essa importância. Mas será que a *presença online* é sistemática? É estratégica? É intencional e pensada? É coerente? Os sujeitos não parecem, em geral, ter uma abordagem estratégica da sua presença online e da sua identidade digital, mas a coerência surge, por vezes como uma preocupação expressa:

Exemplo:

“Em primeiro eu acho que é uma coerência. a gente tem que ter uma coerência entre o que a gente faz no âmbito profissional e no âmbito pessoal. Então eu penso assim, não adianta ter uma preocupação com a seriedade académica, falta de pesquisa, me construir como docente no espaço em que eu atuo, um curso de graduação e programas de pós-graduação se eu vou lá para uma rede social como o FB e sou contraditória em termos do que eu publico lá, dos meus pensamentos políticos sei lá, económicos, meus ideais, não é? Não adianta ir lá e, por exemplo, colocar um comentário no YouTube se você é incoerente com o que ficou discutindo conceptualmente com os seus estudantes em sala de aula. Eu acho que essa coerência conceptual, profissional e pessoal a gente tem que ter, eu preocupo-me muito com isso... essa coerência ela, ela me preocupa muito, no sentido de construção mesmo de um perfil não é?, de uma identidade” (E11 Elisa)

Em síntese, dentro deste tema, verificamos que as questões da identidade pessoal, identidade profissional, privacidade e autenticidade, são áreas que se cruzam e interligam, sendo difícil separá-las. Sai claramente expressa a consciência da necessidade de construir uma presença na rede que cada vez mais é feita na confluência entre os mundos off e online. Para alguns participantes a distinção entre pessoal e profissional deve ser claramente entendida no mundo online, tal como acontece nos contextos presenciais, para outros, esta distinção é muito mais fluída.

A multidimensionalidade das redes digitais e o registo que guardam ao longo da nossa vida daquilo que vamos projetando de nós em diferentes fases constituem uma nova realidade com a qual ainda estamos a tomar contacto. Lidar com ela e avaliar os seus efeitos passa também por um processo de apropriação desta nova realidade e de definir formas de convivência com ela.

4.3 TEMA C – Partilha da Informação e do Conhecimento

O Tema C que intitulámos de “Partilha da Informação e do Conhecimento” remete para todos os enunciados que reenviam para as questões da circulação da informação e do conhecimento na sociedade em rede e para o modo como os sujeitos enquanto participantes ativos nas redes sociais se posicionam face à “partilha” online, tanto ao nível do que partilham nas práticas e atividades em que participam (nos grupos, comunidades e redes em que estão envolvidos), quanto ao nível do que os motiva para se envolverem (ou não) nestas práticas de partilha, através dos *media* sociais. Este tema inclui também as reflexões e posicionamentos dos entrevistados, face ao valor do que é partilhado na rede, bem como face ao permanente fluxo de informação e conhecimento que circula na web.

O tema da partilha da informação e conhecimento por professores e investigadores aponta para o estudo das práticas e atividades que desenvolvem com o uso dos *media* tendo em vista as suas atividades de produção e disseminação de conhecimento (Veletsianos, 2013). De acordo com o autor, existe pouca e inadequada investigação sobre este assunto, recaindo a maioria dos estudos na população estudante.

Esta participação dos académicos na rede é definida de acordo com Veletsianos e Kimmons, (2012), como “*scholars’ use of participatory technologies and online social networks to share, reflect upon, critique, improve, validate, and further their scholarship*” (p. 768).

A influência desta participação, quer ao nível das práticas educacionais, quer ao nível do desenvolvimento profissional dos professores/investigadores, requer um estudo alargado e aprofundado, dada a imensidão das dimensões envolvidas e dos múltiplos contextos e atores que passam a interligar-se através destas práticas de partilha.

Como se liga esta participação com os movimentos abertos, quer ao nível dos recursos quer das práticas educacionais abertas? Como interfere com a construção da identidade profissional do professor e sua ligação com a identidade pessoal? Como se articula com os constrangimentos institucionais e com práticas tradicionalmente fechadas da academia?

Esta ideia de abertura relacionada com os processos de partilha interliga-se com os processos colaborativos de desenvolvimento do pensamento de que nos fala Rheingold (2012). De acordo com este autor a participação nos *media* em rede, deu lugar a “a expressões como “comunidades virtuais”, “multidões inteligentes” “inteligências coletivas e “produção social” que expressam formas de participação nestes movimentos de “colaboração aumentada”. Assim, saber como fazer parte destas colaborações e como alargar a rede de conexões constitui-se atualmente como uma poderosa competência social sobre a qual importa refletir, designadamente ao nível da educação superior (Veletsianos G. , 2013).

4.3.1 As categorias concetuais construídas na constituição do tema – Partilha da Informação e do Conhecimento

A profusão de ideias e conceitos encontrados nos dados que emergiram no âmbito da grande temática C, Partilha da Informação e do Conhecimento, requereram uma organização dos dados em 3 níveis hierárquicos de análise, como se evidencia no diagrama.

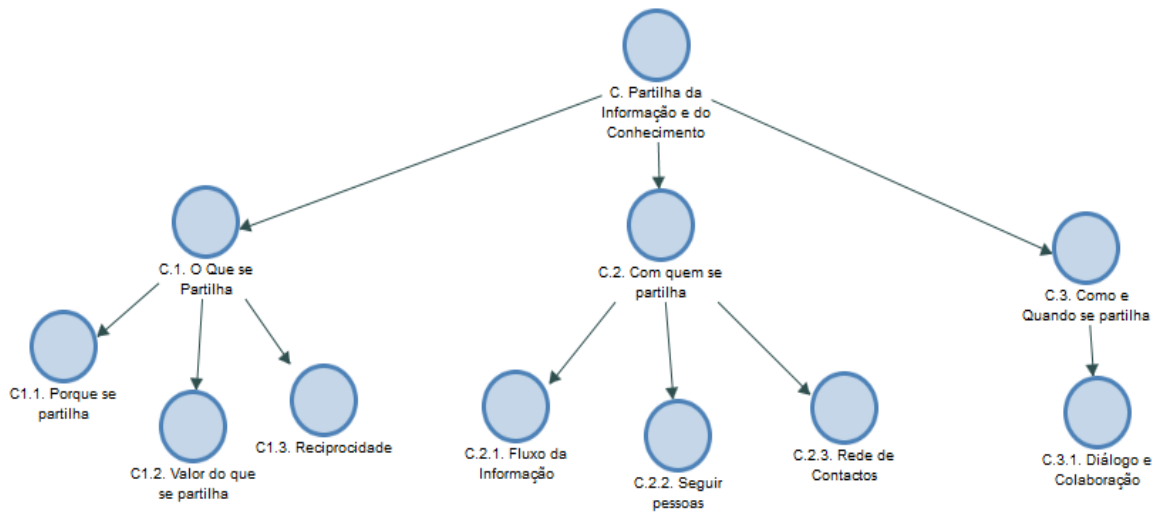


Figura 4-4 - Partilha da Informação e do Conhecimento – estrutura hierárquica

Assim, o nível superior apresenta o tema, tendo dado origem a um nível hierárquico intermédio em que agrupámos os enunciados de acordo com 3 tópicos: O que se partilha, Com quem se partilha e Como e Quando se partilha.

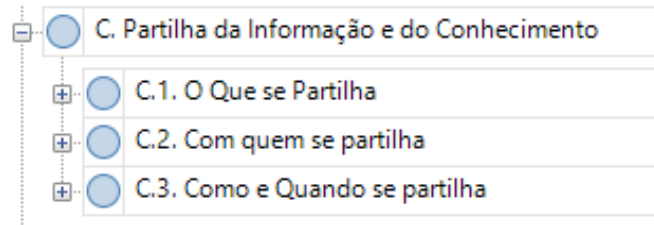


Figura 4-5 - Partilha, tema e subtemas 1º nível

Cada um destes subtemas (C1, C2 e C3), dá origem a diversas categorias que abarcam aspetos particulares dos processos de partilha, como motivações, ideias acerca do valor do que se partilha, importância atribuída à colaboração, papel da reciprocidade, entre vários outros.

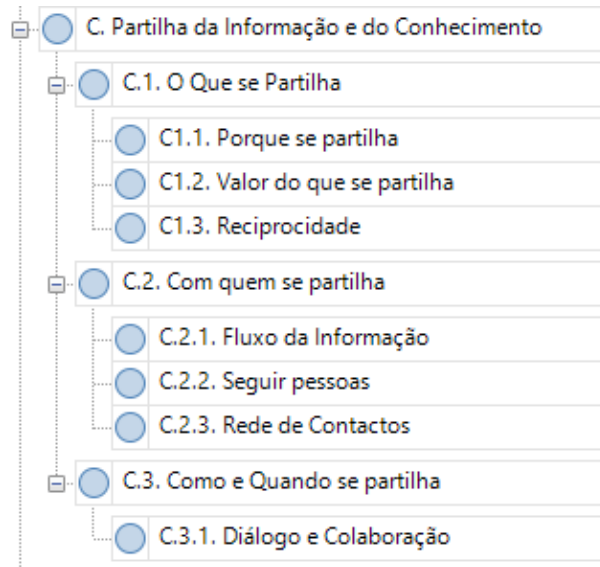


Figura 4-6 - Partilha, Tema e sub-temas todos os níveis

4.3.1.1 C1 - O que se partilha

Foram incluídos nesta categoria todos os enunciados em que os sujeitos referem e/ou descrevem o que partilham na Web seja o mais quotidiano e informal, seja o mais académico e formal.

Exemplo:

E5 – Damásio: *“As minhas partilhas relacionam-se com os trabalhos que tenho em mãos (...) divulgar informação que possa inspirar quem está a trabalhar numa área próxima dos meus interesses, procurando seguir com atenção as reações que essa divulgação proporciona. Partilho artigos, opiniões e informações alheias originais que valorizo e que possam ser úteis para quem me lê. (...) Partilho o que produzo, mas faço-o com pudor, pelo risco de se confundir com o narcisismo que caracteriza os media sociais. Participo nas atividades/contextos em que estou a trabalhar, que variam ao longo do tempo. Por vezes partilho informação de newsletters e outras fontes especializadas a que tenho acesso e que sei que têm pouca divulgação”.*

4.3.1.1.1 Porque se partilha

Foram incluídos nesta categoria todos os enunciados em que os sujeitos explicitam as razões porque partilham na Web.

Exemplo:

E6 Clara: *estamos num (..) mundo que é cada vez mais, mais partilhado, mais global não é?, e, portanto nesse sentido a interação nestes contextos passa precisamente por isso, pelo receber e pelo dar não é? (...) para que as coisas cresçam, para que o conhecimento evolua, para que não sei quê, quer dizer, temos que ir dando o contributo, e buscando, o contributo vai-se buscar ao contributo dos outros, mas digamos, alguma obrigação não é?, de retribuir isso com aquilo que possamos ter, por nós, avançado não é?, e, portanto acho que mais., passa muito por isso, por esse sentimento de partilha”.*

4.3.1.1.2 Valor do que se Partilha

Foram incluídos nesta categoria todos os enunciados em que os sujeitos dão uma valoração positiva ou negativa ao que partilham na Web e ao que é partilhado na Web incluindo dimensões como o valor intrínseco do que se partilha e o valor acrescentado ao que é partilhado.

Exemplo:

E7 Cláudio: *“em geral acrescento pouco valor àquilo que recebo quando partilho. Estou a falar em coisas como o facebook (...) acrescento pouco valor porque por exemplo se vejo uma coisa que gosto, um objeto, quando eu digo objeto pode ser um texto ou um filme ou uma coisa qualquer, em geral não faço um grande comentário, ponho um título e vejo se, enfim, as pessoas se interessam, dispenso-as da minha opinião sobre aquilo. Mas pronto quando eu digo que acrescento pouco valor é nessas, genericamente nessas questões, mas depois há todo aquele campo pedagógico em que trabalho não é, e que aí pronto, tenho que trocar texto, tenho que trocar coisas já trabalhadas, etc. E penso que aí acrescento valor enquanto professor não é? Comentando, tentando levar as pessoas a fazer mais, a usar, a reusar, a partilhar, a emendar (...)”.*

4.3.1.1.3 Reciprocidade

Foram incluídos nesta categoria todos os enunciados em que os sujeitos referem processos de reciprocidade onde estão implicados o dar e o receber, as expectativas de ganho ou não ganho com a partilha, bem como situações de equilíbrio ou desequilíbrio com a obrigação de reciprocitar ou não, bem como de agradecer.

Exemplo:

E2 Milton: *“ sim sim claro, não, não acho que partilho mais do que recebo não, eu acho que recebo muito, eu acho que sou muito beneficiado pela generosidade dos meus colegas, dos meus amigos, das comunidades que eu participo, eu vejo uma perspectiva de partilhamento muito grande, e fico muito feliz de ver isso. Nem necessariamente estou me referindo ao meu grupo especificamente, não é?. Tem, ele [o meu grupo], ele também tem isso, tem. Mas eu estou-me referindo no geral, eu tenho percebido uma perspectiva de crescimento. Essa perspectiva de..., de partilhamento bastante grande. E eu fico muito contente com isso”.*

4.3.1.2 C2 - Com quem se partilha

Foram incluídos nesta categoria todos os enunciados em que se referem os indivíduos, grupos, comunidades, ou públicos com quem se partilha a informação.

Exemplo:

E10-Vanda – *“olhe, normalmente, essa questão da partilha ela tem feito parte da nossa vida cada vez com mais frequência não é?, porque você veja, quando eu estou no FB e vejo alguma coisa interessante, tanto na área de., tanto na área profissional, eu partilho com amigos não é?, tanto na área pessoal, às vezes alguma coisa de interesse mais pessoal, coisas, assuntos, fora do âmbito profissional, eu também compartilho e com os alunos não é”.*

4.3.1.2.1 Fluxo da informação

Foram incluídos nesta categoria todos os enunciados em que os sujeitos se referem ao modo como lidam com o permanente fluxo da informação na Web.

Exemplo:

E4 Gil: *“eu acho que essa coisa de as pessoas acharem que o fluxo as faz perder muita informação, porque no fundo sentem que estão a olhar para um rio e que a água tá sempre a passar, não é? Quando tiram os olhos já passou uma quantidade de água e elas não viram... as pessoas têm um bocadinho a sensação de perda, não é? Mas é, é... porque não têm se calhar, os bons filtros que garantam que... Ok, eu não estava a olhar quando passou, mas está uma represa ali à frente que apanha o que é importante e eu, quando tiver tempo vou lá e vejo se ficou ali alguma pedra pelo meio da coisa, haa... e portanto, eu acho que é muito por aí não é? Portanto, eu o fluxo trato como fluxo mesmo, respondo ao que tenho de responder o mais depressa possível para não deixar acumular, mas não tenho assim, não sou muito estruturado nessa abordagem, não é?”*

4.3.1.2.2 Seguir pessoas

Foram incluídos nesta categoria todos os enunciados em que os sujeitos referem “o seguir pessoas” como estratégia para seguir o fluxo de informação e criar redes.

Exemplo:

E7-Cláudio – *“Eu procuro em termos de ligações, procuro ao nível profissional e de investigação, etc., procuro identificar quem são as pessoas importantes na rede em determinados assuntos que me interessam. Por exemplo a questão das redes, do conectivismo, etc., ou a educação a distância, educação online. Procuro estar atento àquilo que essas pessoas produzem. Portanto de alguma forma estar ligado às suas redes, aos seus blogues, ao seu material, não é? No que diz respeito a outro tipo de coisas, por exemplo ao nível de intervenção social e político procuro estar ligado a*

“pessoas que eu acho que têm comentários inteligentes, informados, independentes, (...) procuro é realmente pessoas informadas, independentes, que me possam trazer informações novas, coisas que eu normalmente não encontraria num jornal, no telejornal. Esse também é o lado bom da rede que é, nós podemos estar em contacto com pessoas curiosas, interessantes, independentes e de quem podemos obter informação e opiniões que normalmente não são veiculadas nos mass media típicos, não é?”

4.3.1.2.3 Rede de Contactos

Foram incluídos nesta categoria todos os enunciados que referem estratégias de alargamento da rede de Contactos e aumento do Capital Social e em particular quando os sujeitos referem que um dado contacto deu origem a um dado projeto, e/ou trabalho comum.

Exemplo:

***E6-Clara** “exatamente, esse fluxo de formação, esse fluxo de contactos não é?, ainda ontem eu comentava (...) que este projeto que eu submeti para o Brasil não conhecia, quer dizer, tudo partiu dum júri de qualificação de doutoramento onde eu estive onde eu não conhecia nenhum, nem a candidata nem as pessoas que estavam no júri e tudo partiu, partiu da rede, não é? e do interesse precisamente pela questão das redes sociais porque a tese dela é também nessa área, não é? (...) pronto e isto são coisas que, que são focos de interesse comum não é?, e, portanto a partir daí isto expandiu-se para um projeto não é? (...) portanto sem a rede, digamos assim, não teria havido esta aproximação, não teria havido este projeto conjunto (...)”.*

4.3.1.3 C3 - Como e Quando se Partilha

Foram incluídos nesta categoria todos os enunciados em que os sujeitos referem o modo e o tempo das suas partilhas, seja no quotidiano através de um *smartphone*, seja no trabalho académico através da utilização de repositórios de trabalhos científicos.

Exemplo:

***E3 - Cesária:**“ (...) se fizer uma análise do meu facebook, sei lá, numa semana você vai encontrar tudo misturado, por exemplo eu compartilhei, hoje eu compartilhei um congresso sobre redes que umas amigas estão organizando, a semana passada saiu um artigo meu com uma aluna, eu compartilhei, mas este fim de semana eu compartilhei as minhas andanças pela cidade, então numa semana a gente faz as 3 coisas, é isso aí (...)”.*

4.3.1.3.1 Diálogo e colaboração

Foram incluídos nesta categoria todos os enunciados em que os sujeitos referem estratégias e modos de diálogo, interação e colaboração com outros sujeitos e/ou conteúdos na Web.

Exemplo:

E4 Gil: *“Mas comento nos blogues das pessoas e discuto com elas isso ou escrevo um post no meu blogue a propósito... quando um comentário é muito grande para não estar a encher ali a caixa de comentários com um post meu haa... se faço um post no meu blogue e linko para o post original portanto, comunico muito por aí desse ponto de vista, do ponto de vista educacional é como eu disse, é muito, é muito os espaços institucionais haaa”.*

4.3.2 Discussão Tema C: Partilha da Informação e do Conhecimento

4.3.2.1 A participação e a Partilha

Que tipo de práticas de participação é que nós encontramos entre os nossos entrevistados? Este é um primeiro aspeto que nos importa considerar. Na análise realizada emerge sempre a ideia de educar. Verifica-se em vários enunciados dos participantes, que a partilha só se torna realmente interessante se de alguma forma acrescenta valor. Alguns sujeitos são muito claros em explicitar o que partilham e o modo como esperam acrescentar valor através, por exemplo, da partilha e discussão de trabalho académico.

Exemplo:

Costumo partilhar o que se inscreve na lógica que acima descrevi: divulgar informação que possa inspirar quem está a trabalhar numa área próxima dos meus interesses, procurando seguir com atenção as reações que essa divulgação proporciona. Partilho artigos, opiniões e informações alheias originais que valorizo e que possam ser úteis para quem me lê. Salvo exceções justificadas, evito partilhar o que já foi partilhado. Dou preferência ao que, sendo útil e relevante, corra o risco de passar despercebido. Partilho o que produzo, mas faço-o com pudor, pelo risco de se confundir com o narcisismo que caracteriza os media sociais. Participo nas atividades/contextos em que estou a trabalhar, que variam ao longo do tempo. Por vezes partilho informação

de newsletters e outras fontes especializadas a que tenho acesso e que sei que têm pouca divulgação. (E5 Damásio)

Também no sentido da necessidade de acrescentar valor, e não apenas marcar presença na rede, Gabriel assinala:

Exemplo:

“em geral as pessoas têm uma compulsão por postar, elas não têm interesse em interagir, então você ainda tem muito mais..., você ainda está na lógica da televisão né? tudo o que você quer é transmitir coisas, encontrou uma imagem, vai lá e posta, encontrou sei lá o quê, vai lá e posta, encontrou um vídeo vai lá e posta, e você nem se dá ao trabalho de voltar lá depois para ver o que as pessoas comentaram e fazer treplicas e replicas”.(E1 Gabriel)

O partilhar de conhecimentos que estão mais na zona do informal surge também como uma prática habitual, entendendo alguns sujeitos que a partilha de conhecimentos não académicos é também ela importante e formadora. Nesse sentido, encontramos a resposta de Cesária, que associa a partilha de informação à divulgação sobre de eventos culturais na cidade:

Exemplo:

por exemplo na minha realidade aqui, meus alunos têm smartphone mas muitos alunos que moram no Rio de Janeiro, nunca foram, por exemplo, ao Centro Cultural do Banco do Brasil. que é um espaço cultural onde a cultura global circula e é gratuito, então eu faço um trabalho intencional de ampliação do meu reportório cultural e também dos meus alunos. Por exemplo ontem eu vi 2 exposições artísticas, eu compartilhei e já acionei os meus alunos, vejam isso e façam, é uma forma de incentivar uma vida cultural para além de tomar chope com o marido no final de semana. Como é que você vai educar se você não utiliza o reportório cultural, vai ser uma professora só de conteúdo escolar? Eu discuto isso exaustivamente no meu grupo de pesquisa então é fundamental ir ao cinema, é fundamental ir ao museu, é fundamental passear no jardim...você pode levar isso para a sala de aula e discutir com o seu aluno, para mim é fundamental, eu faço muito esse trabalho com os meus alunos. (E3 Cesária)

Tal como referido na literatura, encontramos nos nossos participantes um uso das tecnologias sociais da Web que se prolonga para lá da sua vida profissional, integrando aspetos dos seus interesses mais pessoais

Jenkins (2009) refere-se a esta forma de viver a cultura participatória como uma manifestação ativa de cidadania, um disseminar da informação e conteúdos que traduz uma atitude próxima de práticas socioconstrutivistas e concepções plurais e democráticas da aprendizagem.

4.3.2.2 Entre o Dar e Receber. A Vivência dos processos de partilha.

O processo de partilha online implica naturalmente, tal como na vida offline, processos de reciprocidade onde estão implicados o dar e o receber, as expectativas de ganho ou não ganho com a partilha. A perspetiva conceptual da reciprocidade proposta por Pelaprat e Brown (2012) centra-se na ideia de um mecanismo adaptativo regulador das trocas, segundo o qual a reciprocidade nas interações mantém e reproduzem a vida social. O conceito de reciprocidade pode ajudar a compreender como os comportamentos online se constituem padrões sociais na vida quotidiana. A atitude de participar contribuindo e aumentando o valor de uma comunidade online da qual também se recebe valores sugere uma troca recíproca ligada à ideia de benefício pessoal a que se associa também o proporcionar ajuda como resposta ao pedido de outros.

Entre os participantes encontramos perfis que apontam para uma maior atividade de partilha, em contraponto com outros que se assumem como mais consumidores do que produtores dessas partilhas.

Exemplo:

“em geral eu partilho muito mais que recebo, eu já percebo isso, desde a época do meu mestrado porque eu fiz o mestrado com o professor Nelson Preto e ele tem uma máxima que é você é o que compartilha, então a gente tinha uma lista de discussão, a gente sempre aprendeu a compartilhar tudo”. (E3 Cesária)

A perspetiva de quem é mais ativo na partilha aponta para a ideia de contribuir/dar:

Exemplo:

“eu vejo a partilha como generosidade mas muita gente percebe a partilha como exibicionismo, inclusive isso aparece na fala de alguns colegas ou na literatura de alguma forma, então acho que a pessoa que está conectada, partilha né?, eu acho que ela é muito mais generosa, uma vez que ela compartilha, que aciona, convida, eu gosto muito quando as pessoas lembram que eu me interesse por um tema me chamam lá e me mostram...” (E3 Cesária)

Por outro lado, Clara assume-se como mais consumidora do que difusora, em resposta ao questionamento de como sente os processos de dar e receber nas interações online:

Exemplo:

“sim sem dúvida, eu sou mais consumidora do que difusora, tenho essa percepção não é?, agora também evito pôr lixo, porque também há muita gente que põe puro lixo e eh pá isso sinceramente [...gargalhadas...]. Depois há quem seja muito difusor e que não seja lixo, que vai buscar coisas interessantes e não sei quê, mas eu também parto do principio que quem o faz fá-lo porque tem prazer em o fazer e porque [amhm (pausa)] tem essa disponibilidade, portanto digamos que não me sinto em dívida propriamente não é?” (E6 Clara)

Já Cláudio, sente-se um participante “assimétrico”, considerando o balanço entre o que “dá” e o que “recebe”:

Exemplo:

“enquanto participante eu sou um bocado assimétrico, eu sou muito mais um recetor ainda do que um produtor, não é? [aahhmmm], pois acho que recebo mais do que dou e em geral acrescento pouco valor àquilo que recebo quando partilho. Estou a falar em coisas como o facebook. ... mas depois há todo aquele campo pedagógico em que trabalho não é, e que aí pronto, tenho que trocar texto, tenho que trocar coisas já trabalhadas, etc. E penso que aí acrescento valor enquanto professor, não é? (...) Comentando, tentando levar as pessoas a fazer mais, a usar, a reusar, a partilhar, a emendar, portanto tudo isso são...[contributos]”. (E7 Cláudio)

A necessidade de retorno, que alimenta os processos de comunicação no relacionamento interpessoal presencial, é também sentido nestes contextos como nos refere Carlos:

Exemplo:

“se [as pessoas] estão a publicar na rede não é só o desabafo porque precisava de desabafar, não [é só isso], precisava de desabafar porque precisa de ter feedback precisa de sentir que o outro lado o ouve, que o outro lado lhe dá alguma resposta, dá algum amparo, reforça a teoria dele, entra em discussão... eu por exemplo com um colega meu adoro discutir coisas sobre política, ele é bocado extremado mas eu gosto bastante também de o espicaçar mas lá está,... quando alguém publica alguma coisa está à espera sempre de algum retorno por isso não me venham cá com coisas que é só publicar por publicar, não, uma pessoa publica porque está sempre à espera que haja algum crítico. Afinal somos seres sociais, não é?” (E8 Carlos)

Esta posição é bem resumida por Damásio quando nos diz:

Exemplo:

“Sinto-me bem com o princípio da reciprocidade implícito em todas as relações humanas, incluindo as que decorrem online. Em matéria de agradecimentos, procuro seguir as netiquetas implícitas em cada um dos meios. “ (E5 Damásio)

4.3.2.3 As Motivações para Participar e Partilhar na Rede

Pode dizer-se que as motivações para partilhar na rede são bastante variadas mas também lógicas e facilmente compreensíveis. Elas são essencialmente de natureza cívica e académica sendo certo que a maioria dos entrevistados sublinha o potencial amplificador da rede beneficiando de alguns efeitos inesperados que advêm de fenómenos como a “serendipidade” ou a “emergência” diretamente relacionados com fatores de “propagação” da informação e das relações na rede.

Em alguns enunciados deteta-se o elencar de um conjunto diversificado de motivações, onde a preocupação com o coletivo está sempre subjacente:

Exemplo:

“Participo, antes de mais, no exercício alargado da minha função de professor, entendida como contribuição cívica para que o meio social em que me inscrevo se torne intelectual, estética e emocionalmente mais rico, em benefício do coletivo e de cada uma das partes. Participo também para sujeitar as minhas ideias a escrutínio, e assim poder revê-las e melhorá-las. Participo, finalmente, para me expor a descobertas

acidentais, que valorizo muito, no contexto de um fenómeno que tenho estudado com atenção e que está na raiz de muitas das maiores descobertas científicas da humanidade – a serendipidade, ou “arte de encontrar o que não se procura, procurando o que não se encontra”. (E5 Damásio)

Também Clara, enuncia explicitamente motivações de natureza pessoal/relacional e motivações de cariz profissional:

Exemplo:

“Eu acho que a principal motivação é a relação humana não é?, e... e se há coisa que este mundo nos trouxe é, enfim, com todos os defeitos, com todos os perigos, com aquelas coisas todas que a gente ouve e com todo o tempo que nos ocupa, porque nos ocupa muito, mas de facto... é uma situação completamente nova em termos da proximidade que se pode manter com as pessoas, quotidiana quase não é?... Portanto eu acho que isso é um fator que me atrai (...) depois em termos profissionais eu acho que é uma coisa também fabulosa, porque como é que nós dantes, fazíamos pesquisa? Encontrar textos, encontrar não sei quê, quer dizer tinhas, ia-se ao Instituto Britânico pedir um artigo, demorava 15 dias para o artigo chegar etc. etc. e pagavas.... hoje em dia isto permite toda essa interação muito mais facilmente. Estou a falar de recursos mas em termos de pessoas, desenvolve-se trabalho com pessoas que estão no outro lado do mundo..., portanto podemos fazer muito mais coisas, trocarmos muito mais experiências, saber muito mais sobre os outros, portanto a motivação acho que é essa, tem a ver com a relação e com o que isso nos enriquece também na sua diversidade. (E6 Clara)

Por outro lado, Clara alude ainda à questão da visibilidade profissional:

Exemplo:

“do ponto de vista da minha atividade profissional é importante divulgar aquilo que escrevo, aquilo que faço, é bom quando alguém encontra interesse naquilo que fizemos não é?, [a rede] tem agora, cada vez mais, também esse papel talvez ainda faltasse dizer isto que é, e sobretudo na área em que eu estou, que é importante estar na rede, importante também em termos de reconhecimento pelos outros, de saberem o que fazemos.” (E6 Clara)

Motivações muito centradas na profissão e também na necessidade de visibilidade, tendo em vista expandir a rede de parceiros intelectuais e usar esse efeito amplificador na

difusão das suas perspectivas, surgem como os principais motivos de Cesária para participar nas redes:

Exemplo:

“a minha principal motivação é ampliar as redes, eu aprendi com os meus professores no mestrado doutorado, e aprendi com o quadro teórico que eu tenho, o Pierre Lévy por exemplo, ele diz o seguinte “ninguém faz rede com quem não conhece”. A visibilidade do que você faz é fundamental para você ter e ampliar redes. Por exemplo, eu recebo muitos emails particulares de pessoas que agradecem as coisas que eu compartilho, do Brasil você sabe que é continental não é?, e nem tudo circula do mesmo jeito em todos os estados, então as pessoas dizem assim “Pôxa professora que bom que você compartilhou aqueles artigos”... as pessoas gostam e muitas vezes me convidam para bancas, júris ... ou para palestrar ou participar de eventos, as pessoas me convidam, porque leem as coisas que eu compartilho. Então no fundo a minha maior motivação é dar visibilidade ao que a gente faz, até porque eu acho que o que a gente faz, do ponto de vista da militância na área, é fundamental e quanto mais a gente compartilha e dá visibilidade às nossas coisas e às coisas dos amigos ou parceiros intelectuais, é mais rede em potência que a gente forma. (E3 Cesária)

4.3.2.4 Importância da Rede de Contactos Online

Os sujeitos entrevistados revelam uma consciência clara da importância da presença e interação com os outros no estabelecimento de vínculos na rede. Para além desse facto em abstrato revelam estratégias concretas de construção dessa rede como por exemplo a identificação de “nós” relevantes, autores ou disseminadores importantes num determinado domínio e que ajudam a ter uma visão consistente e atualizada de determinados centros de interesse.

Em resposta à questão, qual a importância atribuída à rede de contactos online, Damásio, afirma-nos:

Exemplo:

“É muito importante. Nenhum ser existe por si só. Existe, sim, pela rede de relacionamentos que o acompanha e da qual faz parte. A ideia já vem, pelo menos, de Gregory Bateson. Eu, por exemplo, só sou eu pela rede em que me inscrevo e que reconstruo e me reconstrói em permanência. Os meus amigos, os meus inimigos, os meus alunos, os meus colegas, a minha universidade, os livros que leio, os trabalhos que faço, tudo isso faz parte da minha rede. Bastaria que um deles não tivesse existido para que eu fosse diferente. Os “contactos” online, como lhe chama, são uma parte

importante dessa rede. Uma boa rede será uma rede que me complete como cidadão e me auxilie a construir livremente o meu destino”. (E5 Damásio)

Por seu turno Cláudio, destaca a importância de construir uma rede que reúne determinados peritos nas suas áreas de interesse como estratégia para seguir o fluxo de informação que considera relevante:

Exemplo:

“Eu procuro em termos de ligações, procuro ao nível profissional e de investigação, etc., procuro identificar quem são as pessoas importantes na rede em (...) determinados assuntos que me interessa. Por exemplo a questão das redes, do conetivismo, etc. Ou educação a distância, educação online, procuro estar atento àquilo que essas pessoas produzem, portanto de alguma forma estar ligado [aahhmmm], às suas redes, aos seus blogues, ao seu material não é?” (E7 Cláudio)

Concluindo a análise dos principais aspetos que se destacam no Tema C, podemos ver graficamente a distribuição dos vários subtemas que o compõem, considerando o conjunto de enunciados produzidos pelos sujeitos do nosso *corpus* de análise.



Figura 4-7 - Partilha - Distribuição da codificação por tema e subtemas

Damos conta que em cada grande categoria (C1, C2 e C3 -manchas castanhas) surgem expressos os diferentes subtemas de forma bastante equilibrada, no que se refere à quantidade de enunciados produzidos em cada um deles. Assim, de acordo com Clarke e Braun (2014), evidencia-se que o conjunto dos temas identificados revelam coerência e robustez na “narrativa analítica” que nos apresentam ao nível de cada um dos conceitos centrais (C1, C2 e C3), na relação entre si, e na sua relação com os objetivos de estudo.

Relativamente ao foco essencial deste tema, partilha, circulação do conhecimento e da informação na sociedade em rede, constatámos que é de facto um aspeto a que todos os investigadores/professores deram substantiva importância ao longo das entrevistas realizadas. Assim, para lá das constatações que pudemos observar neste estudo exploratório, designadamente, a importância de construir redes, das motivações subjacentes á partilha, da articulação colaborativa na ampliação dos saberes, será importante que as pesquisas venham a deter-se na relação destas atitudes e perspetivas com os seus efeitos no contexto da cultura académica. Importa considerar os reflexos dessas perspetivas e ações nas práticas pedagógicas e numa dada ideia de Universidade. Uma Universidade menos circunscrita a práticas e espaço formais. Mais aberta à diversidade, à pluralidade, à colaboração, à cidadania, ao acesso livre, entre outros aspetos que permitam (re)significar os processos de construção do conhecimento e disseminá-los no sentido da “colaboração aumentada” defendido por Rheingold (2012).

Como assinala Veletsianos (2013) requer-se analisar como estas colaborações e a rede de conexões se constituem, elas próprias, como competências sociais a desenvolver designadamente ao nível da educação superior.

5 Conclusões

Este estudo pretendeu responder à questão de saber como um conjunto de sujeitos ligados ao meio académico e com uma presença online reconhecida e consolidada, utiliza as redes sociais. Como participa, como partilha, porque partilha, o que partilha e como partilha nestes contextos e, simultaneamente, quais as suas conceções pessoais e filosóficas acerca destes processos de presença na rede, conceções sobre a aprendizagem que deles decorre e suas implicações na própria cultura académica.

Trata-se de um estudo exploratório em que a metodologia adotada se enquadra num paradigma qualitativo. Assume-se uma perspetiva interpretativa construtivista com fundamento epistemológico na Análise Temática, conforme proposto por Braun e Clarke (2006). Os dados foram recolhidos através de entrevistas que realizámos a 13 professores/investigadores, tendo essas entrevistas, depois de transcritas, dado lugar ao nosso *corpus* de análise, constituído por cerca de 300 páginas. Recorremos à utilização de um programa de análise qualitativa de dados para o seu tratamento, no caso, o programa NVivo.

Assim, identificamos como objeto de análise, perceber a natureza e intensidade da participação social e da partilha do conhecimento na rede (informal) e em contextos educacionais online (formal).

Definiram-se então como ponto de partida para o presente estudo as seguintes sub-questões de investigação:

- num cenário onde a rede possibilita a ligação entre pessoas, grupos, comunidades, e contextos, como é que professores e investigadores, ativos na rede, constroem o seu perfil de participantes ativos na partilha do conhecimento, nos espaços formais e informais em que interagem?
- que aspetos caracterizam a arquitetura da participação online construída na Web social e aquela que é construída nos ambientes institucionais em que interagem?
- será que a natureza do que é partilhado influencia o modo como é partilhado? E será que essa influência difere nos espaços formais e informais?
- qual a importância percebida pelos participantes sobre a partilha do conhecimento na rede, enquanto forma de contribuir para amplificar o conhecimento coletivo e participar na nova ecologia cultural?

No sentido de encontrar resposta às questões colocadas, formularam-se os seguintes objetivos:

- Caracterizar a natureza da utilização dos *media*, redes sociais, os contextos em que esta utilização se desenvolve.
- Conhecer as suas ideias sobre a importância da presença na rede e a influência desta nas suas práticas, como participante ativo e *partilhador*.
- Identificar e caracterizar a natureza do que partilham, contextos da partilha e formas de a concretizar em ambientes informais e formais.
- Compreender as motivações para as suas atividades de partilha do conhecimento online, nos diferentes cenários onde as realizam.
- Compreender a perceção que têm da sua identidade, pertença social e influência destas dimensões nos comportamentos online.
- Conhecer a sua perceção sobre a importância de trabalhar em contexto educacional, as literacias exigidas a uma participação social consciente com os *media* digitais.
- Compreender as suas ideias sobre a influência das tecnologias participatórias na sociabilidade, nas formas como comunicamos, no modo como aprendemos.

Na análise realizada demos conta da interligação deste conjunto de objetivos, não sendo possível, ou sendo redutor, realizar uma abordagem dos dados que individualizasse respostas para cada um deles separadamente. A metodologia de Análise Temática que aplicámos ao nosso *corpus*, permitiu, no entanto, fazer sobressair três grandes temas que abarcam as relações entre educação e tecnologia (Tema A), a identidade digital (Tema B) e a partilha da informação e do conhecimento (Tema C). Dentro destes temas encontrámos as perspetivas dos participantes do estudo sobre o seu entendimento acerca das várias questões que formulámos, procurando o entendimento da sua vivência da e na cultura participatória.

No âmbito do **Tema A, Educação e Tecnologia**, pudemos constatar que os participantes evidenciaram nas suas respostas uma perceção da tecnologia e do seu uso sempre relacionada

com a forma como percebem a cultura, o papel social da educação, bem como o seu duplo papel de cidadãos e professores.

Emergiram diferentes visões da tecnologia, uma visão mais instrumental e uma visão mais ecossistémica/transformadora, podendo ambas coexistir em alguns sujeitos em função de contextos e papéis específicos. Tendencialmente, contudo, os sujeitos posicionam-se de forma coerente numa ou noutra destas polaridades.

Constatamos, tal como vários autores (Kanuka, 2008; Markauskaite & Wardak, 2015; Webster, 2016) que, nas narrativas analisadas, o modo como os sujeitos perspetivam as tecnologias na educação expressa o seu posicionamento filosófico, implícito ou explícito, sobre a tecnologia. Mas, pensamos também que este posicionamento vai mais além e é, desde logo, fortemente influenciado pelas suas convicções pessoais, princípios, valores de base face à educação e face à sociedade em geral.

O Tema B, Identidade Digital, aponta-nos para o carácter público das identidades e o modo como tem sido realçado e amplificado com o uso das tecnologias digitais.

Nas comunicações hoje, temos, pois, de considerar o fenómeno multidimensional dos *media* sociais, com os quais a identidade de cada um (também ela multidimensional), se tem tornado por defeito um fenómeno público no qual interagem atores muito diversos. A tomada de consciência destes novos campos de afirmação da identidade é algo que só recentemente se tem começado a colocar. As narrativas dos nossos entrevistados expressaram claramente a consciência da necessidade de construir uma presença na rede, acentuando na generalidade que esta construção é cada vez mais, feita na confluência entre o mundo presencial e o mundo digital. Se para alguns participantes a distinção entre pessoal e profissional nas redes, deve ser marcada, para outros, essa distinção é muito mais fluída. Simultaneamente evidenciaram-se enunciados em que os entrevistados expressam a importância da coerência entre a sua presença na rede e o seu papel enquanto educadores, referindo que as suas opiniões e comportamentos na rede não devem ser dissonantes da sua presença e posicionamento na Escola/Universidade.

Como referem Hildebrandt e Couros (2016) as instituições de educação formal vivem muito na base da reputação e do reconhecimento, pelo que o carácter público das identidades tem vindo a constituir-se como fonte de pressão particularmente importante. Por um lado, professores, escolas e academia, não podem e/ou não querem estar totalmente fora do espaço digital. Por outro lado, têm que conseguir manter um equilíbrio entre saber estar presente e participar e, em simultâneo, ponderar se as suas características identitárias expostas nos espaços públicos, são socialmente aceitáveis.

Refletindo sobre as implicações destes processos apercebemo-nos que a vivência e presença pública do professor na rede e consequente afirmação de uma dada identidade(s) conduz a uma gestão da sua imagem muito mais complexa e multifacetada do que quando estávamos perante um professor cuja identidade era afirmada em espaço e tempos circunscritos: sala de aula, escola, universidade, turma, aula, conferência. Quer isto dizer que, atualmente, o professor é “avaliado” em muitos outros cenários que, não estando diretamente relacionados com a sua atividade enquanto docente, acabam por influenciar a construção da sua imagem e por conseguinte interferir também na relação pedagógica aluno/professor e nos próprios processos de aprendizagem. De algum modo, esta visibilidade do professor, para lá dos espaços formais de ensino, contribui também para uma diminuição das fronteiras entre contextos formais e informais de aprendizagem.

Relativamente ao **Tema C, Partilha da Informação e do Conhecimento** na sociedade em rede, evidenciou-se na análise realizada como um aspeto a que todos os investigadores/professores deram bastante importância.

O que torna a rede útil não são as inúmeras partículas de conteúdo espalhadas em inúmeros *sites* e redes. É a capacidade de nela partilhar o que há de interessante. Como assinalou Rheingold (2012) a apropriação individual das várias formas de intervir socialmente com os *media* é construída na experimentação partilhada, entre pares, numa multiplicidade de enlaces em que comunidade e indivíduo cooperam e transformam a participação de cada

um em *capital social* e em conhecimento. Na verdade, o poder da participação conjunta na rede é amplificado quando se sabe partilhar.

Considerando este poder amplificador bem como a cultura da autonomia, da pesquisa, da seleção, das dinâmicas colaborativas ligadas à partilha online, torna-se evidente que lidar com o conhecimento em rede coloca novas exigências, ao mesmo tempo que faz emergir novas formas de organização do conhecimento e de aprendizagem. Assim, importa perceber, de que modo a cultura da participação e partilha do conhecimento nestes contextos, vai ao encontro do perfil de competências transversais que se considera dever ser promovido no âmbito académico. Partindo do princípio que não basta alimentar as redes com informação, há que saber transformar, adaptar e criar conhecimento a partir da cooperação entre todos. Importa refletir sobre como levar os estudantes a desenvolver saberes relacionais e sociais para atuarem de forma agregadora, adicionando valor quer no plano individual, quer no plano do coletivo

5.1 Limitações do estudo e perspectivas de investigação futura

Ainda que tenhamos procurado apresentar uma análise temática que desse conta da enorme complexidade e diversidade de assuntos focados no nosso *corpus* de análise desta tese, estamos cientes que haveria muito mais a explorar e que a análise que realizámos deixou muitos dados por aprofundar. Por outro lado, também a possibilidade de estabelecer relações entre os padrões de significados encontrados nos vários temas ficou por efetuar, o que poderia conduzir a outro nível de conclusões. Consideramos ainda que, também o tema C, **Partilha da Informação e Conhecimento** mereceria um tratamento mais detalhado designadamente, no que se refere aos diferentes tipos de partilha, modo de partilha, natureza da partilha e ligação aos contextos em que esta ocorre.

Por outro lado, teria também sido interessante realizar uma análise indivíduo a indivíduo, com o objetivo de delinear perfis de participação, detalhando as suas especificidades nestas dinâmicas.

Ainda a nível metodológico, assinalamos que procedemos à triangulação de investigadores na categorização efetuada, mas tínhamos intenção de devolver a análise realizada aos próprios participantes, convidando-os a comentar a interpretação construída, no sentido de a poder melhorar e clarificar. Tal não foi possível, por constrangimentos diversos.

Quanto a perspectivas de investigação futuras, muito há a investigar nesta recente área do conhecimento. Entre outras possibilidades e caminhos gostaríamos de apontar para investigação que aprofunde a relação entre as práticas de uso dos *media* sociais por professores universitários e a adoção de práticas educacionais abertas e seus desenvolvimentos. Também o papel destes agentes enquanto participantes, designadamente na partilha do conhecimento na rede, oferece muito a explorar.

Apesar das limitações já apontadas, pensamos que o nosso estudo pode contribuir, entre outros aspetos, com exemplos de configurações interessantes de práticas de participação e de partilha por parte de um conjunto de sujeitos que, agregando a sua pertença

ao mundo acadêmico com uma elevada integração no mundo da Web social, nos podem iluminar nestes novos e ainda pouco explorados caminhos da sociedade em rede e da cibercultura.

Referências Bibliográficas

- Amante, L. (2004). *A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar: Um Estudo de Caso*. Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa.
- Amante, L. (2013). Facebook e Novas Sociabilidades: Contributos da Investigação. *Atas da VIII Conferência Internacional de TIC na Educação. Challenges 2013* (pp. 1035-1047). Braga: Universidade do Minho.
- Amichai-Hamburger, Y. (2007). Personality, Individual Differences and Internet Use. Em A. M.-D. Joison, *Oxford Handbook of Internet Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0: Ideas, technologies and implications for education*. JISC Technology and Standards Watch. . Obtido de http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/Web2.0_research.pdf
- Askwith, I., Jenkins, H., & Green, J. &. (2006). This Is Not (Just) An Advertisement Understanding Alternate Reality Games. (MIT Convergence Culture Consortium, Ed.) Obtido de http://www.convergenceculture.org/http://convergenceculture.org/research/c3_not_just_an_ad.pdf
- Baumeister, R. F. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. Obtido de http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/the_need_to_belong_-_desire_for_interpersonal_attachments_as_a_fundamental_human_motivation.pdf
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. London: Sage.
- Borges, M. M. (2002). *De Alexandria a Xanadu*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative research in psychology*(3), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Em P. M. H. Cooper, & P. M. IH. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–91). Washington: DC: American Psychological Association.

- Bruns, A. (2007). Beyond Difference: Reconfiguring Education for the User-Led Age. Em R. Priory (Ed.), *in Proceedings ICE 3: Ideas Cyberspace, Education*. Loch Lomond, Scotland.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Prodosage*. New York: Peter Lang.
- Bruns, A. (2010). Distributed Creativity: Filesharing and Prodosage. Em Springer-Verlag (Ed.), *Mashup Cultures* (pp. 24-37). Wien: Springer-Verlag.
- Bruns, A., & Schmidt, J. (2011). Prodosage: A Closer Look at Continuing Development. *Editorial, Special Issue: Exploring Prodosage. New Review of Hypermedia and Multimedia*, 3-7.
- Bryman, A. (2008). Of methods and methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 3(2), 159-168. Obtido de <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/17465640810900568>
- Cardoso, G. (2006). *Os media na sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carneiro, R. (2001). Nota introdutória. *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem* (pp. 11-15). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2005). *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura* (2 ed., Vol. II). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Christopherson, K. (2007). The positive and negative implications of anonymity in Internet social interactions: "On the Internet, Nobody Knows You're a Dog". *Computers in Human Behavior*(23), 3038-3056.
- Cialdini, R. B. (2015). *Influência - A Psicologia da Persuasão*. Lisboa: Sinais de Fogo - Publicações, Lda.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Clarke, V., & Braun, V. (2014). Thematic analysis. Em T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1947-1952). New York: Springer.
- Costa, C., & Torres, R. (2011). To be or not to be, the importance of Digital Identity in the networked society. *Educação, Formação & Tecnologias, n.º extra*, 47-53.

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4 ed.). Thousand Oak: CA: Sage.
- Daniels, E., & Arapostathis, M. (2005). What do they really want: Student voices and the motivation research. *Urban Education, 40*(1), 3-59.
- David, M., & Sutton, C. D. (2007). *Social research: the basics*. London: Sage.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71*, 1–27.
- Dron, J., & Anderson, T. (2014). *Teaching Crowds - Learning and Social Media*. Edmonton: AU Press.
- Erikson, E. (1992). *Identidad, Juventud y crisis*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Everhart, D., & Knight, E. (2010). We used it the way we wanted to”: research on learner self-engagement in web 2.0 participatory environments. *EDEN Annual Conference 2010*. Valencia: Curran Associates, Inc.
- Eynon, R., & Malmberg, L. (2011). A typology of young people’s Internet use: Implications for education. *Computers & Education, 56*(3), 585–595.
- Firych, P. (2015). Internet as a source of knowledge about an individual. One's identity through social media platforms. *E-Methodology, 2*, 51-57.
- Firych, P. (2016). The importance of national and cultural belonging for constructing one’s identity through social media. *E-Methodology, 3*, 51-62.
- Gangadharbatla, H. (2008). Facebook me: Collective self-esteem, need to belong, and Internet self-efficacy as predictors of the integration’s attitudes toward social networking sites. *Journal of Interactive Advertising, 8*(2), 5-15.
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*(2-3), 87-105. Obtido de [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gere, J., & MacDonald, G. (2010). An Update of the Empirical Case for the Need to Belong. *The Journal of Individual Psychology, 66*(1), 36.
- Gibson, W., & Brown, A. (2009). *Working with Qualitative Data*. London: Sage.

- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. (N. K. Denzin, Ed.) *Handbook of Qualitative Research*, 105-117.
- Harter, S. (1997). The personal self in social context: Barriers to authenticity. (R. D. Ashmore, & L. J. Jussim, Edits.) *Rutgers series on self and social identity, Vol 1. Self and identity: Fundamental issues, 1*, 81-105.
- Haythornthwaite, C. (2002). Strong, weak, and latent ties and the impact of new media. *The Information Societ*, 18(5), 385-401.
- Hildebrandt, K., & Couros, A. (2016). Digital selves, digital scholars: Theorising academic identity in online spaces. *Journal of Applied Social Theory*, 1(1), 87-100.
- Ito, M. H., Bittanti, M., Boyd, D., Stephenson, B. H., Lange, P. G., Pascoe, C. J., & Robinson, L. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning . Cambridge: Mit Press.
- Jenkins, H. (08 de 04 de 2009). Critical Information Studies For a Participatory Culture (Part One). *Confessions of an Aca/Fan* . Obtido de http://henryjenkins.org/2009/04/what_went_wrong_with_web_20_cr.html
- Jenkins, H. (10 de 04 de 2009). Critical Information Studies For a Participatory Culture (Part Two). *Confessions of an Aca-Fan*. Obtido de http://henryjenkins.org/blog/2009/04/what_went_wrong_with_web_20_cr_1.html
- Jenkins, H., & Purushotma. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture : media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., & Robison, A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. (The MacArthur Foundation, Ed.) Chicago. Obtido de <http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/NMLWhitePaper>.

- Joinson, A. N. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: the role of self-awareness and visual anonymity. *European Journal of Social Psychology, 31*, 177-192.
- Kanuka, H. (2008). Understanding e-learning technologies-in-practice through philosophies-in-practice. Em T. Anderson, & F. Elloumi (Edits.), *The Theory and Practice of Online Learning*, (pp. 91-118).
- Kelle, U. (2005). Emergence vs. Forcing of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered [52 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6*(2, Art. 27). Obtido de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467/1000>
- Kerkhove, D. (1997). *A Pele da Cultura*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Kimmons, R., & Veletsianos, G. (March de 2014). The Fragmented Educator 2.0: Social Networking Sites, Acceptable Identity Fragments, and the Identity Constellation. *Computers & Education, 72*(C), 292-301.
- Knight, E., & Gandomi, N. (2010). *Participatory Media for Education. Final Report*. Obtido de https://www.ischool.berkeley.edu/sites/default/files/student_projects/participatory_media_education_finalreport_1.pdf
- Leary, M. R., Kelly, K. M., Cottrell, C. A., & Schreindorfer, L. S. (2007). Individual differences in the need to belong: Mapping the nomological network.
- Lévy, P. (1997). *A inteligência Colectiva: para uma Antropologia do Ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ma, W. W., & Yuen, A. (2011). Understanding online knowledge sharing: An interpersonal relationship perspective. *Computers & Education, 56*(1), 210-219.
- Mack, L. (2010). The Philsophical Underpinnings of Educational Research. *PolygLearning Outcomessia, 19*, 5-11.
- Markauskaite, L., & Wardak, D. (2015). Research students' conceptions of the role of information and communication technologies in educational technology research.

- Australasian Journal of Educational Technology*, 31(4), 421-438. Obtido de <https://doi.org/10.14742/ajet.1419>
- Marwick, A., & Boyd, D. (2010). I Tweet Honestly, I Tweet Passionately: Twitter Users, Context Collapse, and the Imagined Audience. *New Media & Society*, 20(1), 1-20. doi:10.1177/1461444810365313
- Marwick, A., & Boyd, D. (2011). To See and Be Seen: Celebrity Practice on Twitter. *Convergence: The International Journal of Research Into New Media Technologies*, 17(2), 139-158.
- McKenna, K. Y., Green, A. S., & Gleason, M. (2002). Relationship formation on the Internet: What's the big attraction? *Journal of Social Issues*, 58, 9-31. doi:10.1111/1540-4560.00246
- Milles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moore, M. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, XLIV(12), 661-679.
- Moore, M. (1991). Distance education theory. *The American Journal of Distance Education*, 5(3), 1-6.
- Morgado, L. (2004). *Ensino Online: Contextos e Interações*. Tese de Doutorado, Universidade Aberta, Ciências da Educação.
- Moss, P. A., Phillips, D. C., Erickson, F. D., Floden, R. E., Lather, P. A., & Schneider, B. L. (2009). Learning from our differences: a dialogue across perspectives on quality in education research. *Educational Researcher*, 38(7), 501-517.
- Mota, J. (2009a). *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0 : Aprender na rede*. Universidade Aberta, Dissertação de Mestrado em Pedagogia do eLearning. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.2/1381>
- Mota, J. (2009b). Personal Learning Environments: Contributos para uma discussão do conceito. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(2), 5-21.

- Neuman, W. L. (2011). *Social Research Methods: qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson Education .
- O'Reilly, T. (2004). The Architecture of Participation. Obtido de http://archive.oreilly.com/pub/a/oreilly/tim/articles/architecture_of_participation.html
- O'Reilly, T. (June de 2004). The Architecture of Participation. Obtido em 25 de 05 de 2013, de http://archive.oreilly.com/pub/a/oreilly/tim/articles/architecture_of_participation.html
- Patrocínio, T. (2004). *Tornar-se pessoa e cidadão digital: aprender a formar-se dentro e fora da escola na sociedade tecnológica globalizada*. Tese de Doutorado, Univ. Nova de Lisboa,, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2 ed.). Newbury Park: Sage Publications.
- Pelaprat, E., & Brown, B. (2012). Reciprocity: Understanding online social relations. *First Monday*. Obtido em 10 de 01 de 2013, de <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/rt/printerFriendly/3324/3330>
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum. .
- Quintas-Mendes, A., Morgado, L., & Amante, L. (2005). Psicologia das Interações Online e eLearning. *Atas da Conferência CEEI*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quintas-Mendes, A., Morgado, L., & Amante, L. (2008). Online Communication and E-Learning. Em T. T. Kidd, & H. Song (Edits.), *Handbook of Research on Instructional Systems and Technology* (pp. 927-943). Information Science Reference. doi:10.4018/978-1-59904-8
- Quintas-Mendes, A., Morgado, L., & Amante, L. (2010). Comunicação Mediatizada por Computador e Educação Online: da Distância à Proximidade. Em M. Silva, L. Pesce, & A. Zuin (Edits.). Brasil, Rio de Janeiro: Editora WAK.

- Rheingold, H. (2012). *Net smart: how to thrive online*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Rheingold, H. (2012). Participation Power. Em H. Rheingold, *Net smart: how to thrive online* (pp. 111-146). Cambridge: MIT Press.
- Rheingold, H. (2013). Participative pedagogy for a literacy of literacies. Em A. Delwiche, & J. J. Henderson (Edits.), *The Participatory Cultures Handbook*. New York: Routledge.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosely, M., Hui, D., & O'Garro Joseph, G. (2005). Critical discourse analysis in education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-416.
- Sarantakos, S. (2013). *Social Research*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Em N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118-137). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Scoble, R. (27 de March de 2010). The seven needs of real time curators. Obtido de <https://scobleizer.blog/2010/03/27/the-seven-needs-of-real-time-curators/>
- Scotland, J. (2012). Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating. *English Language Teaching*, 5(9), 9-16.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Sherhoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158-176.
- Shin, N. (May de 2003). Transactional Presence as a Critical Predictor of Success in Distance Learning. *Distance Education*, 24(1), 69-86.
- Shin, N. (2010). Beyond Interaction: The relational construct of 'Transactional Presence. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(2), 121-137. doi:10.1080/02680510220146887
- Shirky, C. (2011). *A Cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

- Siemens, G. (12 de 12 de 2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. elearnspace. Obtido em 03 de 05 de 2011, de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [acedido em 03-05-2011].
- Siemens, G. (2008). New structures and spaces of learning: the systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning. Em A. A. Carvalho (Ed.), *Actas do Encontro sobre Web 2.0* (pp. 7-23). Braga: CIEEd.
- Silva, B. (2001). A tecnologia é uma estratégia. Em P. Dias, & V. d. Freitas (Ed.), *Actas da II Conferência Internacional* (pp. 839-859). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio.
- Silva, M. P., & Morgado, L. (2014). A Contribution to the Study of the Process of Content Curation as an Emergent Skill for Personal Knowledge Management. *Proceedings of European Conference on Educational Research (ECER): Emerging Researchers*. Porto, Portugal.
- Snurb. (31 de 12 de 2007). Probusage: A Working Definition. Obtido de <http://probusage.org/node/9>
- Somekh, B., & Lewin, C. (2011). *Theory and methods in social research*. London: Sage.
- Stake, R. (1994). Case Studies. Em N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks: CA: Sage Publications.
- Stutzman, F. (5 de 11 de 2007). Social Network Transitions. Unit Structures: Thoughts about information, social networks, identity and technology. Obtido em 20 de 2 de 2008, de <http://chimprawk.blogspot.com/2007/11/socialnetwork-transitions.html>
- Touraine, A. (1978). *Lutte Etudiante*. Paris: Seuil.
- Touraine, A. (2000). A method for studying social actors. *Journal of World-Systems Research*, VI(3), 900-918.
- Turkle, S. (1997). *A Vida no Ecrã. A identidade na era da Internet*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Van Dijk., T. A. (1993). Critical Discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2).
- Van Dijk., T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249-283.

- Veletsianos, G. (2013). *Learner Experiences with MOOCs and Open Online Learning*. Madison: Hybrid Pedagogy Press.
- Veletsianos, G. (2013). Open practices and identity: Evidence from researchers and educators' social media participation. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 639-651.
- Veletsianos, G., & Kimmons, R. (2012). Networked Participatory Scholarship: Emergent Techno-Cultural Pressures Toward Open and Digital Scholarship in Online Networks. *Computers & Education*, 58, 766-774.
- Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23, 3-43.
- Warburton, S., García, M., & Attwell, G. (2010). *Digital Identity Matters*. London: King's College, Rhizome awareness report, London. Obtido de http://digitaldisruptions.org/rhizome/wp-content/uploads/2010/06/rhiz08_DigitalIdentityMatters.pdf
- Webster, M. D. (2016). Examining Philosophy of Technology Using Grounded Theory Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(2), Art. 5. Obtido de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2481>
- Wesch, M. (3 de 1 de 2009). Participatory Media Literacy: Why it matters. *Digital Ethnography*. Obtido de <http://mediatedcultures.net/thoughts/192/>
- Zagalo, N. (18 de julho de 2013). Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. *Virtual Illusion*. Obtido de <http://virtual-illusion.blogspot.pt/2013/07/a-realidade-esta-partida.html>

|

ANEXOS

Anexo I – Guião da Entrevista

Anexo I – Guião da Entrevista

De que trata esta Investigação...

Quem é que sou...

1. Informação contextual geral sobre o entrevistado (*dados sociodemográficos*)

Ao nível da atividade profissional em que atualmente está envolvido qual o seu papel/funções (e.g., professor, investigador), área disciplinar, com que estudantes trabalha em cursos formais (e.g., licenciatura, mestrado, secundário), estudantes informais (e.g., estudantes de cursos que não requerem registo formal)? Como descreve o seu campo de trabalho na educação e investigação na atualidade? *Ainda sobre dados sociodemográficos, em que ano começou a trabalhar em educação e em investigação? Em que ano nasceu?*

2. Quais as ferramentas de *software* social que utiliza mais? Com que frequência as utiliza? E quais os contextos de uso (e.g., comunicacional, social, relacional, profissional, entretenimento)?
3. Quais os canais/ambientes da rede que destaca como frequentes nas suas atividades de participação? (*nas ligadas à participação institucional..., nas outras...?*) Faz parte de alguma comunidade/grupo online? E quais os canais/ambientes/atividades que evita?
4. Como descreve o seu dia-a-dia de utilizador dos *media* sociais e de participante ativo na rede?
5. As atividades de participação podem ser agrupadas em diferentes campos, no educacional, no cívico/político, no relacional/interpessoal. Dentro destes três campos onde/em qual costuma partilhar mais? O que é que costuma partilhar? Dê-me exemplos de coisas que costuma partilhar com os outros. Como descreveria o seu processo de partilha: partilha com indivíduos, partilha com grupos, partilha para a rede? [Partilha mais o que recebe reenviando de volta? Partilha o que produz: um novo slideshare, um texto, etc.? Provavelmente faz um pouco e tudo isto, mas, o que costuma fazer mais?] Em que atividades/contextos destaca a sua participação?

6. Como sente o processo do dar e receber nas interações online (e.g., agradece ou retribui com uma outra partilha, costuma comentar, acrescenta valor, sente que recebe muito mais do que partilha, sente o receber como constrangedor para si)?
7. Quais são as suas principais motivações para participar, envolvendo-se ativamente em atividades de partilha na rede?
8. O que pensa sobre a importância de construir uma identidade/presença online? Como tem construído a sua identidade online? Que aspetos tem privilegiado na construção das suas presenças/identidades?
9. Como é que caracteriza um participante envolvido ativamente em atividades de participação, de colaboração e de partilha na rede?
10. De acordo com a sua experiência, qual a importância de construir uma *boa* rede de contactos online? E como caracteriza uma *boa* rede de contactos?
11. Gostaria que me ajudasse a conhecer quem são as pessoas com quem mais interage na rede e que segue mais assiduamente? Em que cenários e contextos?
12. Gostava de saber como vê as influências das mudanças tecnológicas, associadas à Web 2.0, nas novas situações educacionais e novos contextos de aprendizagem, ao nível dos *ao nível dos processos sociais aí gerados (e.g., ao nível dos processos sociais de comunicação, de interação com a informação, das relações estabelecidas nos processos sociais colaborativos)*? E o papel da Web atual relativamente à aprendizagem e ao conhecimento, tanto em contextos educativos formais como informais?
13. Quais os problemas com que se confronta ao usar as tecnologias digitais para participar nos processos de disseminação do conhecimento (e.g., *a nível cognitivo, a nível social, a nível institucional – por exemplo, em relação ao nível da propriedade intelectual*)?
14. Relativamente aos conteúdos gerados e partilhados coletivamente na Web como vê o valor da informação e do conhecimento, organizados nestas novas formas de ação?

15. Como vê o impacto desta evolução nas formas de comunicar e se relacionar com os outros? E nas mudanças que têm ocorrido nos contextos educacionais formais/informais?
16. Como percebe as *mais-valias* que tem obtido nos processos colaborativos vividos em grupos e comunidades, nas redes sociais, ao nível social e ao nível cognitivo (e.g., ao nível do conhecimento e da aprendizagem)?
17. Nessa perspetiva (*desenvolver literacias*) o que é aconselharia a alguém no sentido de promover a criação de uma identidade digital e uma prática de uma participação online ativa?
18. Qual a sua opinião sobre as competências e as capacidades necessárias na atualidade a um uso informado, participante e crítico, da Internet?

Muito, muito obrigada, pela sua preciosa colaboração!

Anexo II - Informação sobre o estudo e Consentimento Informado

Anexo II – Informação sobre o estudo e Consentimento Informado

Informação sobre o estudo e Consentimento Informado

De que trata esta investigação

Este trabalho tem como foco o estudo da participação digital e da partilha de conhecimento na rede, como processos construídos num ambiente cultural e educacional em mudança, por professores e investigadores.

O nosso interesse surge da observação e da própria experiência como membro duma sociedade em que as mudanças nas tecnologias da Web e o envolvimento com estas ferramentas culturais influenciam o desenvolvimento de novas práticas sociais, modificando as formas de interagir com a informação, o conhecimento, a aprendizagem e o relacionamento interpessoal.

Estudar os efeitos das mudanças observadas nas formas de comunicar, no acesso, na produção, publicação, partilha de conteúdos, e formas de interagir com os outros, individualmente, ou em grupos ou comunidades, designadamente em contextos educativos informais ou formais, com base nas perspetivas e práticas de professores e investigadores ativamente envolvidos na participação digital e partilha do conhecimento no contexto sociocultural, tecnológico e educativo da Web, é central para este estudo. Também importa refletir sobre a evolução e influência das novas práticas socioculturais, geradas pelos próprios na vivência das suas participações mediatizadas, quer nos percursos individuais quer nas ideias sobre as formas de pensar a educação e a aprendizagem.

Quem sou

Sou uma estudante de doutoramento, na especialidade em Educação a Distância e Elearning, a fazer a minha investigação sobre práticas de participação digital e de partilha de conhecimento na Web, na Universidade Aberta – Laboratório de Educação a Distância e eLearning, LE@D.

Confidencialidade

As informações fornecidas nas entrevistas serão consideradas confidenciais e codificadas para o efeito. O mesmo se aplica ao anonimato completo. Em todas as publicações resultantes desta pesquisa, os resultados serão apresentados de tal forma que nenhum indivíduo poderá ser identificado, a menos que concorde expressamente com outro procedimento.

Direito de retrabalhar a informação

A todos os participantes nas entrevistas, ou cujos dados contribuam para o estudo sendo objeto de análise e discussão no presente trabalho é assegurado o direito de conhecer e corrigir os dados que lhes respeitem, mediante contacto com amvpaivaster@gmail.com.

Muito obrigada! Cordialmente,

Ana Paiva

Consentimento

Data

.....

.....

(O Participante na Investigação)

.....

(A Investigadora)

Anexo III - Transcrição de uma entrevista para o NVivo

Anexo III – Transcrição de uma entrevista para o NVivo

Ana - Olá Gabriel muito bom dia

Gabriel - Como está você?

Ana - Bem obrigada e você também?

Gabriel - Ótimo, aquele sol maravilhoso por aí?

Ana - Sol e calor Gabriel que agora é que parece que estás no...a começar o mês de Agosto, hoje está, hoje está calor, calor a sério, quando pões o nariz fora da casa parece que queima

Ana - obrigada olha Gabriel este trabalho para que eu pedi a vossa, peço a vossa participação, incide, tem como foco a participação digital e a partilha do conhecimento como processos construídos na rede os participantes são selecionados, são professores e investigadores, portanto isto é assim o âmbito. Eu começo por pedir que me responda a algumas perguntas que são mais genéricas para recolher dados que me permitam conhecer-lo melhor como pessoa a este nível da experiência e da sua história de práticas ligadas ao uso dos media, tanto nas tuas catividades no ensino superior, quanto enquanto cidadão.

Ao nível da atividade profissional em que está envolvido atualmente qual é que é o papel que desempenha no trabalho com estudantes, em que áreas disciplinares é que está a trabalhar, quer em cursos formais, quer em cursos informais, portanto, como é que descreve o seu campo de trabalho, atualmente, tanto na educação como na investigação?

Gabriel - atualmente eu deixei um pouco a pós-graduação, mestrado doutorado, estou, digamos, um pouco descansando disso porque passei os últimos 10 anos, praticamente 12 anos muito engajado com mestrados e doutorados, muitos mestrados e doutorados e cansei. Eu trabalhava com eles a temática da educação online especialmente, como professorar online, como criar desenhos de dados interativos, eu uso o conceito de desenho de dados, que não o desenho instrucional e toda esse engajamento de 12 anos me desgastou demais porque, não sei se você está a par mas a nossa escola básica, o nosso ensino médio são precários, então os alunos vêm para a universidade onde não aprendem a escrever e acabam lá no mestrado doutorado dando trabalho para os seus orientadores, então tive o caso, por exemplo, de reescrever dissertações inteiras e eu sou um pouco perfeccionista e me deparar com esse quadro foi muito desgastante então por isso me ausento agora do mestrado doutorado e também por causa de uma posição política minha em relação à como a coisa está estruturada ao nível de mestrado doutorado num certo, numa certa lógica produtivista de muitas cobranças dos pesquisadores, de muitos relatórios, de muitos engajamentos, de muitas publicações, como se isso de facto fosse fazer grande qualidade, então, enfim é toda uma questão longa, eu não gastar agora seu tempo com isso mas é só 2 justificativas, entre outras, para estar mais focado na graduação. A graduação não dá muito status, lamentavelmente, o que dá status para um professor pesquisador é atuar no mestrado doutorado. Eu estou fazendo o caminho inverso, eu estou focando agora na graduação, e na graduação eu leciono na faculdade de educação na universidade do estado do *local indicado*, lá eu tenho focado as disciplinas de didática onde eu posso de facto explorar a fundo a temática que eu venho pesquisando há mais de 15 anos que é o conceito de interatividade na sala de aula presencial e na sala de aula online. Então discutindo didática eu tenho oportunidade de re-discutir os conceitos tradicionais de didática e trazer aí para esse universo de temas e de discussões a temática da interatividade das tecnologias digitais da cibercultura então eu tenho focado bastante, o meu..., digamos a minha energias no estudo de didática com meus alunos de graduação e também na temática uso das mídias digitais na sala de aula, essa é uma outra disciplina que é chamada de informática em educação ou informática educativa. Então nessas duas disciplinas eu tenho trabalhado com o Ava-Moodle, e também com o FB como

extensões do presencial ou seja descobri que o Ava-Moodle é bastante árido para os alunos por isso eu tenho que lançar mão do FB porque ele envolve um emocional isso já foi colocado também que o Moodle não tem o FB já é uma extensão da cognição da cultura dos alunos ao passo que o Moodle não então não abro mão do Moodle mas para chegar ao Moodle eu tenho que partir do FB conseguindo justificativa olha daqui a pouco nós vamos conhecer um FB mais potente então onde você tem mais liberdade de criar e etc etc eu vou levando os alunos com esse discurso até que, não todos mas alguns, digamos, conseguem êxitos interessantes lá no Moodle, com mais autorias, com criatividade com a exploração daquela interface o Wiki que eu gosto especialmente, essas coisas todas você não tem no FB, os próprios alunos vão percebendo isso e esse todo esse aprendizado já é, digamos assim, uma finalidade das disciplinas que eu leciono.

Ana - tá bom Gabriel obrigada e ainda sobre estes dados, ah perdão, é um pequenino comentário, se calhar, eu penso, a propósito do que disse e desta diferença, ou desta desconsideração pela graduação face ao mestrado e ao doutoramento ao lecionar aí, as coisas estão um bocadinho invertidas não é porque por maioria de razão deviam escolher pessoas muito experientes e muito envolvidas para trabalhar com os primeiros anos, não é? mas pronto de facto é a mesma lógica aqui, é a mesma lógica, [amhm (pausa) expressão monossilábica] ainda sobre, sobre dados sociodemográficos em que ano é que começou a trabalhar em educação, lembra-se?

Gabriel - Olha já tem muitos anos deixa tentar lembrar aqui é digamos que tenha sido nos anos 70, eu nasci em 55, eu tenho 59 anos

Ana - bonita idade

Gabriel - nos anos 70 eu comecei a trabalhar com a alfabetização de adultos porque o Paulo Freire que você conhece bem tem todo o engajamento político nesse sentido, então a alfabetização para ele é uma acto político e isso nos anos 70 era assim um movimento bastante eloquente porque a gente passava por uma ditadura, tudo isso que vocês já conhecem bem, então nós tínhamos, digamos assim, como manifestação política atuar de alguma maneira e a minha maneira foi alfabetizar os adultos do meu bairro através de grupos de jovens vinculados à igreja, etc, etc, então juntando essa história toda naquela época a igreja tinha uma coisa chamada, como se chama, comunidades eclesiais de paz não sei se você sabe disso, mas enfim era todo um movimento social, político dentro da igreja muito vinculado ao marxismo, engajamento político, então essa vinculação, um autor que a gente lia muito era Leonardo Boff não sei se você conhece, ele foi um padre muito eloquente um grande teórico brasileiro, até hoje ele vive aqui em [...ininteligível...] depois vou te mandar o link dele está hoje velhinho, de cabelo branco mas está extremamente articulado, e era, digamos assim, um pensador que a gente lia né?, inclusive esse padre foi expulso da igreja pelo papa esse que agora foi << canonizado?>> [...ininteligível...] esse papa que falou...que fez muitas viagens, que levou um tiro esqueci o nome dele. Você lembra o nome dele?

Ana - não, sei de quem está a falar, mas não me lembro do nome

Gabriel - esse que levou um tiro, foi esse. Este papa muito..., digamos assim, muito resistente a comunismo porque passou sufoco lá no país dele

Ana - na Polónia, sim, mas não me lembro do nome

Gabriel - é esse papa Karol Wojtyla o nome dele, lembrei agora, esse papa expulsou da igreja o Leonardo Boff, ou seja, tudo aquilo aquela agitação que o Leonardo Boff promovia, era para nós, assim muito instigante, então essa foi a minha articulação, igreja, educação, política, sociedade, ação política, isso nos anos 70 e de lá para cá eu tomei gosto, não é, por essa coisa da educação, fui fazer sociologia na graduação exatamente voltando a minha inquietação para a sociologia da educação, e fiz um mestrado discutindo pós-modernidade e educação exatamente que estava inquieto com a despolitização e o pós-moderno tem toda uma reflexão instigante, profunda sobre o des esse des que

está também na politização, des arquitetura, des moda, des ética, despolitização, estão estudando essa história toda eu quis fazer o mestrado sobre isso, você está me ouvindo?

Ana - *perfeitamente Gabriel e a gostar de ouvir [...gargalhadas...]*

Gabriel - sim é que tá, as vezes tem um barulho

Ana - *ah eu porque eu tenho, desculpe, peço perdão é que eu tenho o ar condicionado ligado que estava quente*

Gabriel - não, não é isso, é um barulhinho interno aí da própria rede mesmo, parece um mergulho, plum

Ana - *[mhm (negativo)] pois é mas não oiço...*

Gabriel - são coisas da Web enfim, então retomando, esse mestrado, no mestrado descobri Habermas e aí descobri a teoria da ação comunicativa. essa coisa me fascinou muito e eu fiquei instigado a fazer um doutorado sobre isso, articulando Habermas com Maffesoli que é aquele sociólogo francês. Enquanto um quer resgatar o projeto moderno, não é?, via ação comunicativa, o outro está dizendo que a modernidade acabou, que estamos num pós moderno, que pós moderno ação comunicativa é muito estética e não mais ética e política, então fazendo essa discussão toda eu me deparei com a efervescência da época foi exatamente o surgimento da Web WWW isso sucedeu em 94 então já estava doutorado, já depois de toda essa inquietação do mestrado e é aí que eu me deparei com essa história toda da Web lendo alguns autores franceses que discutiam que a Web é que vai permitir essa ação comunicativa horizontal e etc etc, eu me apaixonei por essa inquietação, que nem era a inquietação inicial do doutorado, essa coisa da cibercultura, das mídias digitais, enfim acabei enveredando por esse universo e acho que fiz uma excelente escolha que foi também pelo acaso e essa escolha eu defini, eu tenho bem presente o momento que ela ocorreu. Eu estava na USP onde eu fazia doutorado e vi nas paredes a divulgação de uma palestra feita pelo Arlindo Machado que eu, se você não conhece eu recomendo, é um dos maiores intelectuais brasileiros sobre mídias digitais, cultura digital, vídeo e mídia, enfim, é Arlindo Machado o nome dele, tenho algumas obras que eu posso indicar, este autor estava então, como professor da USP oferecendo uma palestra, uma conferência sobre TV interativa, [...ininteligível...] como é que a TV pode ser interativa se ela é unidirecional né?, então já tinha esse conceito de interatividade mais ou menos mapeado achei curioso e fui ver a conferência. E eis que me deslumbrei com a fala dele, ele traz vários exemplos, do Japão, dos Estados Unidos, onde artistas, mais artistas do que tecnólogos, estavam fazendo experimentações com TV bidirecional e enfim é uma longa história que eu descrevo no meu livro "Sala de aula interativa", você tem esse livro?

Ana - *não Gabriel, esse não tenho não senhor*

Gabriel - ah vou enviar para você um exemplar

Ana - *eu tenho um, mas esse, esse não tenho.*

Gabriel - eu enviar um exemplar para você então, depois você me passa seu endereço...

Ana - *tá bem Gabriel, obrigada*

Gabriel - ...residencial que eu vou postar para você no correio um exemplar.

Ana - *ok obrigada, esse não tenho não senhor [...gargalhadas...]*

Gabriel - este, neste livro eu faço, digamos assim, um mapeamento histórico dessas experimentações, da TV bidirecional, ainda como experimentação artística. Tudo isso foi só fortalecendo, na minha..., digamos assim meu desejo de investigar mais os conceitos de interatividade e agora com a emergência da Web1 que ainda não era interativa, aquela Web lá dos anos 1995/94 ainda, digamos assim, um site para você espionar e fazer download, não o ambiente para você interagir e cocriar, de qualquer maneira eu vi ali o prenuncio de um futuro interativo para a Web e de facto isso se fez porque a Web 2 é a Web das redes sociais, a Web do Wiki, da Wikipedia etc, esta Web de facto veio acontecer e o livro de Sala de aula interativo, ele veio antes da Web2 mas ele já veio prenunciando essa ação comunicativa

Habermasiana que agora está aí o mais possível não somente com intencionalidade política mas também como materialidade da ação cultural é o que se fala hoje, cibercultura e enfim, toda uma sociedade que já tem essa horizontalidade colaborativa nas redes e eu previa um pouco isso, que essa coisa ia se desmanchar, então falei - gente vamos agora pensar mais a fundo tanto a sala de aula presencial, seja em info rica seja info pobre, ela só tem a ganhar com a interatividade, interatividade não é um conceito de informática e sim um conceito de teoria da comunicação, então a sala de aula mesmo info pobre, ela pode ganhar com a interatividade uma vez que a interatividade vai passar a ser uma ambiência cultural, perfeito?

Ana - *exato e profundamente social como você tem cunhado, não é?*

Gabriel - isso mesmo, isso mesmo, então quer dizer, mesmo que o professor não tenha informática ele poderá disfrutar de uma ambiência cultural favorável. À rutura com o modelo unidirecional presente na pedagogia da transmissão, que é clássica e a escola está toda vinculada a isso secularmente e agora nós temos todos, digamos assim, um espaço fecundo de engajamento na transformação dessa sala de aula, e eu tenho como ajuda, como ajuda forte, não somente a ideologia, vamos fazer a sala de aula ideológica que é [...ininteligível...] nós temos agora também uma ambiência cultural, seja com informática, seja sem, nós temos essa ambiência cultural favorável. Isso tudo me instigou muito o "sala de aula" prenuncia isso e traz uma série de contribuições, no sentido de como fazer, como implementar, como operar com a formação de professores, nesse rumo hã, e, ao mesmo tempo para fechar essa fala agora, esse item que você pergunta, especificamente a educação online, eu sempre tive muita rejeição à velha EAD, a educação à distância feita por mídias tradicionais né?, impressos, radio, TV, exatamente pela falta de direccionalidade ou da interatividade, é, o trabalho solitário do aluno sempre me inquietou muito, eu sei que o aluno precisa naturalmente do trabalho solitário, mas isso já é um dado [...ininteligível...] isso não é novidade, a grande novidade seria aluno conversar com aluno, aluno cocriar com aluno, não somente conhecimento mas também a comunicação, então

Ana - *e essa é um dado consistente ou é o resultado de uma caminhada no seu modo de construir educação e de maturar o teu olhar sobre educação*

Gabriel - isso mesmo...

Ana - *Gabriel desculpe,, quando, tentando situar assim mais ou menos o ano ou o período em que destaca o inicio do seu trabalho em investigação, foi por volta de 1994 ou mais cedo?*

Gabriel - é, investigação, investigação propriamente dita foi com o mestrado, então o mestrado..., mas aí foi uma investigação muito, digamos bibliográfica, já que o tema era a pós-modernidade eu fiquei assim muito interessado em mapear o que havia a respeito e havia pouca coisa, a partir do Lyotard que tinha publicado o livro "A condição pós moderna" eu comecei a buscar autores simpáticos a esse livro, aqui e ali, ele foi o primeiro autor a trazer essa discussão nas áreas humanas, ele é um sociólogo, esse tema já estava presente na arquitetura, na literatura, mas assim como sociologia e filosofia, não estava presente então eu fiquei interessado em resgatar, um ou outro autor que estivesse falando sobre isso, contra ou a favor, isso foi a minha 1ª pesquisa bibliográfica. No doutorado a pesquisa é ainda bibliográfica mas ela ganhou muito de realidade empírica, porque eu observava escolas, observava falas de professores, observava usos de mídias digitais, ainda que eu não tenha trazido isso para o "sala de aula interativa" porque o que vi era muito precário, muito incipiente, e eu pensei comigo eu nem vou trazer isso para o "sala" porque vai ficar uma coisa datada e o "sala" vai morrer na praia, não sei se vocês usam essa expressão

Ana - *não mas percebo...*

Gabriel - mas você entende

Ana - *sim sim*

Gabriel - ou seja se você ficar agora aqui pautando sua produção em cima de uma prática muito precária de uso do computador que ainda era aquele 38meia antigo, então isso vai passar e o meu livro vai ficar datado eu não vou vincular o meu livro agora nisso, então eu fiquei focando muito mais a temática teórica, vislumbrando avanços culturais, sociais de usos e a minha pesquisa morou, digamos, habitou esse universo, daí gerou o "sala de aula interativa" que é fruto disso

Ana - *obrigada Gabriel pela riqueza de informação aqui para esta parte mais sociodemográfica centrando assim o olhar, que já referiu e algumas coisas anteriormente mais nas práticas de uso da Web e a... pedir ajuda para descrever as ferramentas de software social que mais utiliza, referiu o FB, já referiu a Wiki, não sei de há outras que considera que utiliza frequentemente, tem estado a ligar também a contextos de uso, o FB, já disse que o usa na educação, não sei se usa também noutros tipos de contextos, a Wiki também a referiu a propósito de educação, não sei se a utiliza também no contexto, educação portanto profissional, relacional, seguramente que sim não é?...[amhm (pausa) - expressão monossilábica]*

Gabriel - eu uso sim pode perguntar

Ana - *não, não, já perguntei portanto a questão é quais é que são as ferramentas de software social que mais utiliza e quais os contextos em que as usa?*

Gabriel - tá, então eu uso mais, bom a nível pessoal de interação com amigos e com alunos é o FB. Recentemente eu estou adotando o Whatsapp. O Whatsapp eu vou inclusive agora, investir bastante nele, eu...

Ana - *é muito simpático*

Gabriel - eu usava FB mudou, eu agora vou usar o Whatsapp in Moodle

Ana - *também comecei a usar o Whatsapp*

Gabriel - então é bem simpático né?

Ana - *é sim senhor*

Gabriel - e o que faço é o seguinte, bom, deixa eu explicar em detalhe, eu..., isso nas relações pessoais, enfim, contacto com alunos, com algum orientando de graduação é muito mais dentro do FB e agora <<segue>> o Whatsapp e em sala de aula é o que eu já te falei, FB e Moodle mas agora eu vou deixar o FB um pouco e eu vou apostar no Whatsapp, explorar as potencialidades dele, ele permite grupos né?, de conversas, não se você já viu lá?

Ana - *não essa parte não explorei ainda*

Gabriel - ele permite grupos, de trocas de conversas, então vou explorar isso aí e uma estratégia que eu vou adotar é a mesma que eu adotei quando usava o FB, de convidar os alunos, mais assim digamos, desenvoltos no uso dessa desse recurso, e fazer uma espécie de workshop onde eles vão mostrar como o usam, então a partir de aí, isso com aulas iniciais, eles nem vão entender muito, como não entendem mesmo, já que a aula é de didática, então eu peço a eles para falar sobre o Whatsapp, agora o que eu vou fazer, e aí fazendo aquele painel, aquele workshop sobre o uso e abusos do Whatsapp eu vou mostrar como é que a gente poderia explorar esse recurso em sala de aula e a partir de aí você já tem o engajamento de todos né? nessa interface e no sentido assim de mobilizar a comunicação para aquela disciplina e também criar mais aderência, de criar engajamento, dos alunos uma vez que todos gostam e sabem usar. Agora, sem perder de vista lá na frente o uso do Moodle porque, porque mais cedo ou mais tarde esses alunos poderão estar profissionalmente ou não atuando no curso online, como aluno ou como professor então já estarei formando essas pessoas para o uso de um ambiente [...ininteligível...], um ambiente de <<elearning>> [...ininteligível...] no sentido de plataforma de elearning acionando já essas pessoas já para pensar didática ali dentro, como pensar didática no Moodle, como pensar docência no Moodle, como pensar criação de desenho de dados no Moodle, então quer dizer eu não posso ficar só no Whatsapp que o Whatsapp dificilmente será utilizado né?,

como um ambiente oficial de educação online, e será de minha parte uma, digamos assim, uma pena, uma perda de oportunidade se não explorar com a <<AVA>> que é até agora o que temos gratuito mais potente é o Moodle mesmo, com todas as carências que ele possa vir a ter ou que ele já tem mas enfim, com a didática eu quero explorar a sala de aula presencial e a sala de aula online e para chegar à sala de aula online no Moodle um bom começo é o Whatsapp

Ana - *é um olhar, pois é um olhar engraçado ainda não tinha, eu pessoalmente não tinha pensado assim no Whatsapp, tinha pensado mais neste nível relacional e social, foi assim que o comecei a explorar mas acho que sim, acho que é uma ideia muito interessante.*

Gabriel - é porque nós temos que apresentar agora o Google está lançando uma plataforma de eLearning deles, você está a par?

Ana - não

Gabriel - eles fizeram uma coisa que eu estava prevendo que eles fariam isso já tem bastante tempo, que é a reunião as interfaces potentes que eles têm num local, né?, que a gente possa chamar de plataforma de eLearning então olha quantos recursos fantásticos o Google tem. Se você reúne aqueles recursos todos como o Hangout, por exemplo, além de todos os outros que eles têm, e coloca num lugar e dê um nome a isso e eles deram chamado Google Class ou uma coisa assim, quer dizer nós temos que lançar mão dos recursos que as pessoas estão usando no dia-a-dia, e fazer disso ambiência virtual.

Ana - *pois mobilizá-lo para um contexto formal também*

Gabriel - isso mesmo

Ana - *pois acho que sim Gabriel obrigada, faz parte de várias comunidades e de vários grupos online, pode ajudar a lembrar algumas, de que ..a.a., a que está ligado*

Gabriel - olha eu estava vinculado a um grupo brasileiro bastante forte chamado ABT Associação brasileira de tecnologias educacionais ou coisa assim, isso foi há bastante tempo atrás, e eu acabei me distanciando deles porque ficou uma coisa assim muito formal, muito pouco arejada então me distanciei desse grupo. Depois passei para a ABED que é uma outra associação muito forte, Associação brasileira de educação à distância, ABED, que hoje ela está muito forte no sector corporativo então empresas, stands de empresas, conferências de como as empresas fazem formação online e virou um grande mercado não e?, por isso me distanciei também. Digamos que eu agora esteja órfão de

Ana - *de comunidades*

Gabriel - de comunidades né?, e esteja mais voltado para esse trabalho na graduação, tentando criar no pequeno o engajamento dos alunos nessa temática e também me distanciei para o pós-doutorado em Portugal, onde me distanciei um pouco disso tudo e eu não vejo assim nada instigante em termos de comunidade académica nessa área, por enquanto não vejo, mas eu estou aberto se você conhecer alguma você me apresente

Ana - *tá bem [...gargalhadas...] sem dúvida, pensando em espaços que atualmente pode ter vontade de evitar, ou que tem vontade de evitar, há alguns canais, bom, não sei se se pode dizer ou se é um enviesamento que o ambiente de comunidade atualmente não o motiva muito não e?, foi isso que disse ou não tem nenhum que seja motivador continuando aberto...*

Gabriel - há sim um que esqueci de citar que eu tive lá um bom engajamento inclusive na gestão que foi a ABCiber eu convido você depois a buscar isso aí, depois na web, ABCIBER, então é uma associação brasileira de pesquisadores em cibercultura, eu acuei na fundação, fui um dos fundadores e esse grupo está bastante forte, o único problemas deles é que eles não têm muitos parceiros da área da educação o que é uma pena, você vai encontrar lá muito mais o pessoal da comunicação, pessoal que discute mídias digitais, discute redes sociais, enfim isso tem lá muitos e é um grupo que permanece no Brasil, pretendo voltar agora no meu retorno de Portugal, é um grupo bom e há um outro grupo também que

eu tenho assim uma admiração grande é pela Associação dos Pesquisadores seniores em comunicação que é a COMPOS está convidada também a procurar, é C O M P O S, COMPÒS, é uma, digamos assim, uma associação nacional de pesquisadores seniores em comunicação e lá dentro há uma panóplia de linhas, de interesse, e a minha em especial é uma chamada comunicação de cibercultura então você poderá procurar no site da COMPÓS esse pessoal e eles têm ali uma riqueza de papers não é?, desde 2000 ou até mesmo antes, para cá, ou seja, os últimos 14 anos você vai encontrar lá uma riqueza de publicações específicas sobre comunicação e cibercultura. É um pessoal que avançou bastante nessa temática, no Brasil hoje nós temos nomes internacionais que emergiram aí desse grupo, que é por exemplo o André Lemos que talvez você conheça ou o Eugénio Trevinho, Vinicius eeehhh, não sei o sobrenome dele mas depois eu te passo, Alex Primo, tem algumas mulheres também, se você depois quiser eu te passo o nome desse povo, mas é um pessoal que deslanchou né?, já na área da educação nós temos a ANPED que é a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação pós graduação né?, este pessoal tem também lá dentro uma panóplia de interesses e um deles é exatamente o GT de educação e comunicação, nesse GT, recentemente, digamos 5 anos para cá, tem havido mais interesse na área digital, então pelo facto de terem demorado tanto a sair do analógico ou de mixar o analógico com o digital eu também me desinteressei por eles, mas agora, digamos assim, que eles estão voltando com força na área do digital tem mais trabalho sobre isso, já aceitam papers lá no congresso de educação online, discussões sobre o FB, e isso é recente, então estou tomando o gosto por esse GT e pretendo voltar, a Nome1, está bastante envolvida com esse GT e há pessoas, há sangue novo lá, a área Ciber então isso tudo torna esse GT interessante, você também está a convidada a ir lá ver as publicações recentes sobre, eu publiquei, há algum tempo atrás, foi em 2012, um paper onde eu mapeei nos últimos 15 anos 10 15 anos os papers sobre educação à distância, sobre a educação online, se você quiser eu te mando esse certinho esse tá publicado na revista online, para você ver assim como é que vem caminhando ao longo da última década, o engajamento desse GT especificamente no assunto da educação à distância, educação online., então são essas as comunidades, são poucas, preciso de me engajar mais.

Ana - *Quer dizer, não sei se são poucas, se calhar há mesmo coisas que é isso, durante um tempo fazem muito sentido depois é que, a sua própria caminhada, a nossa própria caminhada conduz-nos até outros interesses não é?, ou outros olhares sobre os mesmos temas, obrigadíssima, temos um dia a dia, enquanto utilizadores dos media, um dia a dia de participante ativo muito participativo, como é que descreve o seu dia a dia de utilizador dos media Gabriel?*

Gabriel - olha eu gostaria de usar mais, por exemplo, meus alunos se queixam de mim de estar pouco no Twitter, mas são tantas coisas, eu andei nos últimos anos tão envolvido com publicações, organização de livros, então a gente não tem muito tempo e o Twitter ele é muito viciante, ele toma muito tempo que são muitas frasesinhas de 140 caracteres chegando a toda a hora, você precisa acompanhar essa coisa de um modo ou de outro então eu acabei abrindo mão do Twitter, eu fiquei mais no FB por causa desse engajamento de sala de aula e também por causa de amigos, eu acho muito gostoso passear lá pelo Twitter ainda [...ininteligível...] ali bastante, com alguns vídeos que recebi, então é basicamente o Twitter e agora o Whatsapp eu acho bastante interessante o Whatsapp e isso, são essas as redes, os canais de rede que eu tenho e... digamos.....como é que eu posso....ainda insatisfeito porque é muito mais diversão do que engajamento académico

Ana - *[amhm (pausa) - expressão monossilábica] ótimo*

Gabriel - as redes sociais elas são muito mais, aqui no Brasil a gente fala aboborinhas, não sei como é que vocês usam aí para traduzir esse termo, são banalidades

Ana - *[amhm (pausa) - expressão monossilábica]*

Gabriel - coisinhas do dia a dia,

Ana - para o trivial para...

Gabriel - trivial isso trivial, e não temos assim digamos usos mais instigantes, acadêmicos, do próprio FB comunidades interessantes no FB eu não tenho e já me engajei em algumas mas era tanta conversa banal e superficial que eu cansei e eu lamento né?, também não faço nada para mudar mas acho que são tecnologias subutilizadas em termos acadêmicos até porque os acadêmicos consideram essas tecnologias como uma coisa, ontem mesmo eu ouvi um acadêmico importante falar disso aí, e disse que ele é, como é que ele falou?, ele é Neandertal precisa sentir Neandertal quando está no FB, ou seja, são expressões pejorativas de uma mídia tão potente só porque essa mídia potente é cheia de banalidades, na verdade ela é meio Neandertal porque você não fez nada para ela deixar de ser banalidade para ela passar a ser um pouco mais instigante e eu me culpo também por isso eu vou caindo ali naquele universo de banalidades e faço pouco em termos de criar comunidades, por exemplo, e uma coisa que me desanimou das comunidades é que em geral as pessoas tem uma compulsão por postar, elas não têm interesse em interagir, então você ainda tem muito mais..., você ainda está na lógica da televisão né? tudo o que você quer é transmitir coisas, encontrou uma imagem, vai lá e posta, encontrou sei lá o quê, vai lá e posta, encontrou um vídeo vai lá e posta, e você nem se dá ao trabalho de voltar lá depois para ver o que as pessoas comentaram e fazer réplicas e réplicas

Ana - pois interagir como diz

Ana - pois demora, são processos que demoram e a mudança é mesmo assim, é o passo em frente e 2 passos atrás ou 3 ou 4 consoante o olhar [...gargalhadas...] ...Gabriel tanto no Twitter..., sendo o Twitter e o Whatsapp as ferramentas que mais utiliza neste momento para partilhar

Gabriel - [eh-heh (afirmativo)]

Gabriel - não o Twitter não, o Twitter não, o Face

Ana - ahhh o Face perdão,

Gabriel - o Twitter eu disse a você que uso pouco

Ana - desculpa uhm uhm uhm mas através das tecnologias que mais usa, neste caso o FB e o Whatsapp, para partilhar o que é..., onde é que..., em que campo é que costuma partilhar mais através das, das, das redes que utiliza pensando, sei lá, no cívico político, no campo mais relacional, no campo educacional, que..., claro que se tocam não é?, mas mas tendo assim que eleger um campo em que partilhe mais qual é que é aquele em que destaca a...a...

Gabriel - olha em 1º lugar é o campo cultural, principalmente cibercultural, são coisas que tem a ver, informações que tem a ver com a temática cibercultural, por exemplo, de repente sai um belo e-book sobre sala de aula e FB, estou eu ali engajado em divulgar isso, e comentar a respeito, se eu li eu comento e dou informações mais detalhadas, converso com pessoas a respeito, também no campo relacional ainda há pouco recebi uma mensagem de um irmão meu, com a filha dele no colo e ele dando um abraço bem apertado na filha dizendo "Amo muito", aí eu falei é uma beleza né?, o pai poder externar essa sua intimidade com a sua filha, esse carinho, esse afago, me deu vontade de também fazer a mesma coisa com a minha filha, eu faço isso publicamente né?, você sabe que o Face a gente pode colocar em público, em privado, em não sei o quê inequivocamente que acho que é uma mensagem de humanidade para quem quiser ler nas minhas redes, ou seja, tem esse cunho, também, relacional, eu acho digamos, seria o 2º engajamento no FB e o 1º ainda é esse acadêmico, esse vinculado à cibercultura com novidades à respeito dessa temática, especialmente com publicações, conversas a respeito disso e em 3º lugar político, agora com as nossas eleições aqui, ainda há pouco eu respondi a um ex-aluno meu, que vive, é pichando a Dilma, você sabe quem é a Dilma né?,

Ana - sim, sim, sim sim

Gabriel - então é ele pichando, ele tem assim ele quotidianamente ele é um compulsivo pichador da Dilma, aí ainda há pouco eu falei para ele, olha grande, aí não sei o nome dele, você é...vive pichando

a Dilma nós na sua rede, eu, por exemplo, estou cansado de ouvir a sua eloquência contra eu agora quero ver a sua eloquência a favor do seu candidato, quem é o seu candidato, a gente está em fase de eleições então ele tem uma compulsão por...é....implodir uma candidata mas não alguma coisa semelhante a um candidato que ele adote.

Ana - *são as c...são as cantigas de escárnio e maldizer*

Gabriel - exatamente, exatamente, é uma boa expressão, cantigas de escárnio e maldizer, ele tem isso compulsivamente e eu falei, cara isso não é bom até para você mesmo não, isso te vai criar um monte de rugas na testa e adrenalina e gastrites e sei o quê mais, porque é que você não valoriza o seu candidato, ou seja, também tem esse meu engajamento político, na rede, que eu estou sempre aqui e ali, agora aquelas manifestações que tivemos não é? nossa primavera brasileira né? mobilizada muito pelas redes sociais eu tive lá também algumas participações nesse sentido

Ana - *pois e pegando um pouco aí para olhar também como é que vai interagindo nestes processos de partilha, tanto partilhas com indivíduos como partilhas com grupos, como partilha mais para a rede em geral, ou ou ou partilha mais num determinado sentido ou num determinado modo nestas suas interações sente que são mais individuais, são mais para grupos ou são mais para a rede em geral ?*

Gabriel - é eu faço uma, digamos assim, um mix, grupo, rede, indivíduos, naquela opção do Facebook, fechada para eu, eu agrego ali algumas pessoas em especial, [...ininteligível...] ou quero divulgar uma coisa ou é um aluno específico que eu sei que está estudando alguma coisa, ou é o Nome1..., ou é a Nome2., Nome3, eu sei que vão gostar especificamente daquele aspeto, daquele tema, então eu dirijo não é?, aquela informação, agora em geral, público aahhhhh...

Ana - *pois, pois faz um pouco de tudo isto dependendo das situações...*

Gabriel - sim, depende das situações, exatamente

Ana - *muito obrigada, Gabriel neste olhar mais sociológico digamos sobre alguns aspetos das nossas interações sociais, quer dizer, nós é se calhar tão ancestral quanto a nossa história, uma certa obrigatoriedade, entre aspas, no dar e receber. Nas interações online como é que sente os processos de dar e receber, quero com isto dizer, sei lá, algumas pessoas que têm muito o hábito de retribuir com uma outra partilha quando recebem alguma coisa ou de comentar procurando acrescentar valor a algo que é colocado é disponibilizado no seu grupo ou na sua comunidade ou para si, como é que sente nas interações online este processo de dar e receber?*

Gabriel - olha eu adiantei para você alguma coisa sobre isso quando disse que o que me desanimou muito de participar de grupos, no FB, de comunidades também isso já estava presente lá no Orkut quando você vê muito mais aquela compulsão por divulgar do que aquela valorização do cocriar, então aquela ideia do compartilhar que é uma boa ideia ela acaba se restringindo a uma coisa que o próprio André Lemos disse que é a liberação da emissão. O que é que o André Lemos fala como um dos fundamentos da Cibercultura é a liberação da fala, a liberação da emissão, então quando você tem, isso não estava presente na televisão nem na rádio, que lá você não tem autoria né?, você é espectador, quando você se depara com a mídia de autoria e de colaboração você ainda permanece na autoria enquanto emissor, você foi anos e anos espectador, agora você tem aquela compulsão em fazer o inverso que é exatamente a emissão, e você ainda não aprendeu a fazer colaboração, e isso é um desafio enorme para as nossas pesquisas, eu me sinto muito instigado nesse sentido, porque, exemplo, quando você, isso eu já fiz diversas vezes esse teste com alunos, você convida o pessoal para cocriar na Wiki, do Moodle, você vê muita dificuldade que as pessoas não têm essa cultura da cocriação, você vê essa cultura nos bares, onde os alunos sentam, tomam cerveja, trocam contam piadas um emenda a fala do outro, e ali você vê isso mas na Web e na sala de aula isso não ocorre, então você vê nesses lugares na web e sala de aula aquilo que você gostaria de ver e que está presente no bar, você está me entendendo?

Ana - sim

Gabriel - então eu até uso com os meus alunos o seguinte, às vezes a gente sai da sala de aula e vai para o bar já que são todos adultos e universitários a gente vai tomar uma cerveja perto da universidade nos bares próximos, e ali eu observo como eles são criativos, como eles são espirituosos, como eles contam piadas são desinibidos, emendam a fala uns dos outros com muita espiritualidade e criatividade aí eu registro aquela cena e em sala de aula eu retomo aquilo, olha vocês são os mesmos que estavam no bar ontem e hoje olha como vocês estão, calados, solitários, intimidados, porque é que acontece isso?, porque a gente não pode trazer aquela cultura da colaboração, da interatividade para cá?. A mesma coisa ocorre nas redes onde você tem muito mais o sujeito solitário emitindo a última curiosidade que ele descobriu e menos cocriando, isso tudo para mim serviu, num certo momento, de desinteresse, desmotivação de continuar nos grupos online, mas ao mesmo tempo, contraditoriamente, serve como estímulo à pesquisa, no sentido de como mobilizar as pessoas para um salto qualitativo para além da emissão da qual já todos fomos vítimas durante séculos não é?, porque até hoje fomos espectadores, agora podemos ser interatores, o que somos? somos emissores, entendeu?

Ana - sim se formos quantificar o que a maior parte de nós somos é essa a postura não é?

Gabriel - é emissores não é?, eu até entendo naquele sentido que eu te falei, aquela teoria da curvatura da vara uma expressão do Leme ele diz que a vara tá vergada para um lado e de repente ela se verga para o outro lado. Então se ela estava vergada para um lado que é exatamente o lado do espectador diante da televisão, quando você tem uma mídia autoral, que não é mais a TV mas sim a Web, você vai vergar a vara o outro lado, você vai sair da condição de espectador e vai para a condição de emissor, e onde é que nós queremos chegar? na interação e essa está por ser desenvolvida, e ela não vai se dar naturalmente, por mais que as mídias sejam interativas, por definição as plataformas são interativas mas você veja, no Moodle a menos utilizada é qual? Wiki você vai analisar como forma de utilizar, inclusive

Ana - pois mas mesmo o fórum é muito notícias não é?

Gabriel - sim é isso que eu quero te dizer. Nesse artigo que eu te falei, que fiz mapeando os papers do grupo de trabalho da AMPED Educação Comunicação, os papers nos últimos 10 15 anos, discutindo EAD você vai ver que o conceito de fórum não é o de interação, é o de cada um postando a sua contribuição, o seu contributo

Ana - pois, portanto este, este lado, perdão Gabriel, este lado das mediações, de procurar desenvolver a mediação, a interação com a criativa, com os outros estão, é a pergunta, estão entre as principais motivações para participar ativamente em atividades de partilha na rede.

Gabriel - exatamente este é o meu maior interesse. O "sala de aula interativa" ele tem como foco exatamente isso e as publicações que vieram depois, todas voltadas para para isso, eu tenho hoje no Brasil um bom envolvimento com a temática formação e professores docência online e esse é o meu foco principal. Como formar o professor para promover interações online? e não para promover produções solitárias autorais.

Ana - pois pois pois a pensar por exemplo na importância que todos nós vamos sentido enquanto utilizamos espaço online de construir uma identidade e uma presença online, eu creio de tudo o que disse e do que tenho visto da sua utilização e da sua presença, tem privilegiado na construção das suas presenças e das suas identidades o aprofundamento de uma linha de reflexão social sobre o uso dos media

Gabriel - isso mesmo

Ana - para além disso há outros aspetos que tem privilegiado, Gabriel, na construção da tua presença online?

Gabriel - além da coisa, da promoção das interactivades, da cocriação e da colaboração e aí resgatando teóricos da educação que já valorizavam isso, né?, por exemplo se você pegar Freinet que fazia aqueles jornaizinhos entre escolas né?, se você pegar o próprio Paulo Freire que vai falar da educação dialógica, se você vai pegar lá o Vigotsky que abriu o caminho para a temática do socio-interacionismo, essa coisa social interaccional dialógica, colaborativa eu tenho tenho tido assim bastante motivação em resgatar clássicos teóricos da educação que valorizavam isso entretanto não tiveram em seu tempo plataformas tecnológicas à altura disso, exemplo, repare aí um Paulo Freire, ele não conheceu a Web que utilizamos hoje não é? ele morreu nos anos 96 se não me engano, a web estava ainda começando timidamente o próprio **Vigotsky** só conheceu o rádio impresso né? nem sei se chegou a conhecer a televisão ou seja esses senhores que tiveram ideias geniais em termos de co-autoria, de colaboração eles não tiveram em seu tempo o contributo tecnológico em termos de tecnologia da comunicação e informação, e eles não tiveram também contributo antropológico, sociológico, cultural, ou seja a cultura naquele tempo respirava unidireccionalidade você me entende?

Ana - *sim sim*

Gabriel - então nós temos hoje uma cultura que respira direccionalidade, multi direccionalidade a possibilidade de você comunicar a todos [...ininteligível...] falta amadurecer e a colaboração mas você já tem uma ambiência tecnológica e cultural favorável a ela entretanto ela é uma coisa sofisticada, é aquilo que eu te falei da teoria da curvatura da vara você tem ela vergada para o lado do espectador ou você tem ela virada para o lado do emissor e nós temos então um campo favorável que é exatamente esse cenário mediático, interativo e também um cenário cultural onde as próprias crianças já nascem interactoras, já nascem desinibidas, já nascem com aquela desenvoltura no clicar, no fazer e no falar e no se expressar então você tem um universo muito diferente dos nossos, da nossa infância que eram mais intimidados, mais calado, mais reprimidos e espectadores por excelência da televisão e do rádio, então

Ana - *mais formais também...*

Gabriel - mais formais concerteza, e ou seja eu tenho uma mobilização interna muito grande por enquanto ela está muito mais voltada para a publicação, conferências e sala de aula na graduação, onde eu vivo explorando esse universo, eu já explorei bastante na história do mestrado doutorado, mas como eu já te falei agora tou descansando um pouco disso e é um campo muito fecundo, o mestrado doutorado para você desenvolver pesquisas sobre isso.

Ana - *pois é verdade Gabriel quando,,, nós..., dá-nos jeito pormos rótulos nas coisas para nos organizarmos. Como é que rotula, caracteriza um participante ativo, o que é que é para si um participante envolvido ativamente na colaboração e na partilha na rede humm?*

Gabriel - bom é aquele que não só posta mas faz réplicas e trélicas

Ana - *[...gargalhadas...]essa das trélicas é muito gira*

Gabriel - é aquele que não está digamos assim tomado pela soberba, tomado [amhm (pausa) - expressão monossilábica]... me ajude aí com alguns adjetivos não sei se tem...

Ana - *sim a soberba acho que traduz muito aquela sua ideia da pessoa que está lá para pôr o que pensa o que comeu ao pequeno almoço o que publicou o que e que não interage com o outro não é? centrado no umbigo nós também dizemos isso*

Gabriel - isso é isso que quer assim revelar a sua pressão, a sua fala, o seu entendimento

Ana - *a sua costela narcísica*

Gabriel - e nunca pergunta o que é que você está pensando disso, e se perguntar além do meramente perguntar, mas de facto você se dá conta da sua resposta e fazer uma trélica, então se ele faz uma provocação e houve uma reação ou seja uma replica, ele virá fazer uma trélica ele quer desenvolver esse papo, mas como a gente vive numa sociedade de pressão, de corre corre, também por esse motivo,

para além de todos os outros, você você se contenta somente com a 1ª emissão, e nem volta lá mais para saber que postaram a respeito daquela emissão [...ininteligível...], digamos que, hoje por exemplo, encontrei um belo, encontrei um pássaro, não sei se brasileiro esse pássaro acho que sim que tem um reportório de cantos incrível, incrível, nunca tinha visto uma coisa dessas, ele passa de um para o outro assim numa polifonia fantástica e eu falei, gente, eu quero agora divulgar isso, contar para meus amigos dizer que pássaro é esse, contar, e eu espero, fico curioso, de ver quem é que vai comentar alguma coisa, conheço esse pássaro, esse pássaro existe em tal lugar, eu vou dizer mesmo, e fala mais, ou seja, com toda a pressa que eu vivo eu quero voltar lá e saber a resposta que você Ana possa vir dar, você vai dizer Não, esse pássaro é do Alentejo, eu conheço esse pássaro, eu quero ouvir, eu quero ouvir você me dando mão, esse pássaro eu tenho no meu quintal, ele canta lá debaixo de ao pé de de, falamos ainda há pouco de figo, ele gosta de comer figo, ou seja, por mais que seja uma aboborinha, uma banalidade, eu quero, que é isso é que alimenta as relações, estar junto online, que é uma expressão que eu gosto muito, o Michel Mafezolet fala de estar junto mas ele fala no quotidiano físico não é?, eu acho que a gente tem que explorar esse estar junto no online, na perduração.

Ana - *pois, Gabriel, na atualidade o que é que é para si, como é que caracteriza uma boa rede de contactos online, nós vamos adicionando, não é?, contactos no nosso Twitter, no nosso Google+, o que é que é para si hoje uma boa rede de contactos online?*

Gabriel - *é, então eu vou retomar o que eu acabei de dizer que elas estão baseadas na riqueza né? das colaborações e mais do que isso na interatividade entendida como perduração de algumas conversas.*

Ana - *sim sim portanto escolhes pessoas que nos diferentes âmbitos em que estás interessado possam ser teus parceiros de interação, é isso?*

Gabriel - *possam ser parceiros mas que deem continuidade às conversas não é?, quer dizer que não passem, não façam delas "clip", no sentido da música de fragmentos que você esquece, mas de alguma coisa que perdura que construa sentidos, eu acho que tem que dar..., a grande mobilização para mim não é meramente uma curiosidade qualquer sobre o pássaro mas uma construção de proximidade nossa.*

Ana - *tá bom obrigada, agora uma outra questão que se prende com pedir que me ajude a conhecer quem são as pessoas com quem interage mais assiduamente na rede. Já referiu algumas que para si são pessoas cujo contacto seguindo interagindo te interessa alimentar. Falou, lembro-me, claro que estão registados os outros nomes, lembro-me de ter referido o Alex Primo, André Lemos, falou noutros, não sei se há outras pessoas que ainda não tenha referido e com quem...e que identifica como sendo pessoas com quem interage mais assiduamente na rede?*

Gabriel - *sim sim por exemplo o João Matar ele está sempre conversando, sempre compartilhando, sempre comentando algum artigo, alguma coisa é...a própria Nome1., A..., o Nome2... que é muito ocupado mas de repente ele dá o ar da graça e responde a alguma coisas, aqui no Brasil vários colegas de academia, por exemplo uma professora do <<graucha>> chamada <<xémár>> e a Nome1., mesmo estando juntos debaixo do mesmo teto, na mesma cama, mas a gente troca muita coisa online, divulgam muita coisa, e ela opina a respeito, a gente conversa, a gente tem mais eloquência sobre certas coisas no online do que no presencial*

Ana - *isso é muito curioso*

Gabriel - *é mesmo né? conversar sobre um livro, sobre uma publicação, sobre uma pessoas, a gente faz isso em FB e guarda o espaço da casa para falar de outras coisas.*

Ana - *pois eu estava a pensar no dia a dia do utilizador dos média, pois isso é giro [...gargalhadas...]*

Gabriel - *até porque no FB ele permite que você coloque a imagem, que você coloque a publicação, que você coloque a referência, e essas coisas ficam então ali, nítidas, perfeitamente documentadas, e ali você conversa sobre elas, você não estica essa conversa no presencial, enfim também com alunos,*

eu já tinha falado para você, eu mantenho queridos alunos que passam, mesmo que estejamos hoje distanciados, mas a gente continua se consultando, se compartilhando, ah olha esse texto, você viu esse livro? que saiu, olhe isto aqui tem tudo a ver com você, ah lembrei do seu livro outro dia estava na conferência, citaram seu livro, então tem muito essa coisa, aí eu perguntar mas citaram como...?, falarm o quê?, olha esqueceram, não entenderam bem o conceito que você trabalha no livro, então a gente conversa sobre as essas coisas, no sentido não somente acadêmico, mas acima de tudo emocional.

Ana - pois obrigada Gabriel. Gabriel desculpa, eu sei que tu já falou também atrás um pouco de algumas influências das mudanças tecnológicas associadas à Web atual nas situações de educação e nos contextos de aprendizagem sobretudo do que me lembro, depois vou ouvir o registo, mas do que me lembro sobretudo associado ao que não mudou, pensando ao nível das mudanças que nós temos conseguido construir desenvolver nos processos sociais que são gerados no uso destas tecnologias, como é que vê influência dessas mudanças que têm acontecido associadas aos nossos usos destes media, tanto ao nível da interação com a informação, como ao nível do que temos conseguido fazer para cooperar para resolver um problema, como é que vê isso?

Gabriel - pera aí, só um segundinho, eu estou aqui mudando minha posição

Ana - está quer interromper um bocadinho? eu peço desculpa que não te disse quantas questões é que tínhamos

Gabriel - eu estou, eu vou agora conversar com você deitado.

Ana - ai que bom. Está a ser muito longo é? Gabriel

Gabriel - não, não tá não, não tá não, e que hoje está um dia gostoso, fresquinho,

Ana - olha que bom

Gabriel - então eu vou agora aqui numa posição mais confortável que é para a gente conversar, só um segundinho

Ana - eu posso pedir só um bocadinho para ir buscar um copo de água?

Gabriel - olá Ana já estou bem acomodado

Ana - ok obrigado

Gabriel - você pode retomar essa pergunta?

Ana - sim sim vou retomar sim senhor, estava a pedir que me ajudasse a conhecer a sua perspectiva sobre a influência das mudanças tecnológicas associadas a estes media da web social nos novos contextos de aprendizagem, mais ao nível dos processos sociais que aí temos conseguido construir quer sejam os processos sociais de comunicação, os processos sociais de cooperar para resolver um problema, ... eu, do que me lembro do que disse anteriormente tem falado também do que nós não temos conseguido fazer não é? do que ainda não mudou, do que ainda se mantém agarrado às tais ideias iniciais da web inicial, não é?, e agora a pensar no que temos conseguido construir a questão é como é que vê influência das mudanças tecnológicas nos novos processos sociais em contexto de aprendizagem?

Gabriel - olha eu tenho visto, mais uma mobilização assim de interesse do que de efetiva mudança, então isso já é um bom passo não é?, então você vê escolas querendo discutir o uso das mídias, cada vez mais, eu tenho sido muito chamado para fazer conferências, por exemplo, agora na rede de escolas católicas que a gente tem aqui no Brasil exatamente uma associação que reúne escolas vinculadas a ordens religiosas de padres e de freiras, e, é uma rede grande, muito forte no Brasil, não sei se você sabe o ensino no Brasil ele é muito decadente né? é um ensino particular mercadológico e é o ensino público com precariedades, então a sociedade recorre muito ao ensino religioso, quer dizer, não é o ensino religioso, é o ensino promovido por instituições religiosas

Ana - por associar a mais qualidade é isso?

Gabriel - associar a mais qualidade..., então eu vejo que esse pessoal é do ensino mais voltado para esse universo religioso, eles estão bastante motivados com a temática de fortalecer a sala de aula com o uso das mídias digitais né?, então agora mesmo eu vou fazer uma conferência, o ano passado antes de viajar para Portugal fiz várias, saí de Portugal, vim ao Brasil só para fazer uma palestra, foi uma viagem patrocinada pela escola católica, porquê?, eles querem fazer o bLearning né? ou seja, o professor presencial usando recursos online para modernizar turma em termos de catividades colaborativas etc... eu vejo um crescimento muito tímido ainda nessa temática a escola publica brasileira está, mesmo que haja aqui ou ali uma iniciativa mas ainda muito fraca e a universidade está muito voltada para, as universidades particulares, muito voltada para a temática da educação à distância numa lógica muito mercadológica e massiva então você não tem aí grandes ganhos em termos de explorar as potencialidades da Web 2 servindo para causa de educação de qualidade, você não tem isso um nicho que eu vejo assim mais eloquente, um crescimento um pouquinho mais eloquente é exatamente nesse universo das escolas católicas, onde a prioridade é essa que eu te falei, é o bLearning, ele querem inclusive a demanda dos pais, isso já foi revelado em algumas situações onde as coordenações me dizem olha estamos convidando você para formar nossos professores para o uso do Moodle na sala de aula presencial, para o uso das redes sociais porque nas reuniões com os pais eles perguntam se a gente tem porque não tem porque não faz?, então às vezes não é só a iniciativa das próprias gestões dessas escolas, mas também demanda dos pais né?, e a demanda dos pais no sentido também do mercado de trabalho, sabe-se que o mercado é cada vez mais ciber né?, então a escola precisa utilizar esses recursos para que o sujeito no mercado de trabalho já seja desenvolvido para além daquele uso precário das novas relações, que é do, do do, da banalidade, da mera divulgação de qualquer coisa, então

Ana - *já está a pensar nas competências que é necessário desenvolver também*

Gabriel - sim é isso mesmo então eu vejo aí o mercado, eu falei mercado mas não é isso que eu quero dizer, é um campo de trabalho bom para nós que estamos aí nessa lida mas retome um pouco essa pergunta, vamos ver se eu

Ana - *eu creio que sim que respondeu*

Gabriel - repita essa pergunta

Ana - *repito sim senhor o que eu pedi foi para me ajudar a compreender como é que vê influências das mudanças tecnológicas ligadas ao uso da Web 2 nas novas situações educacionais e nos novos contextos de aprendizagem essencialmente ao nível dos processos sociais que aí são gerados quer sejam os processos de interação com o conhecimento quer sejam os processos, perdão, de interação com a informação quer sejam os processos sociais de comunicação, quer seja ao nível das relações que nós estabelecemos em processos colaborativos portanto eu creio que respondeu a esta questão*

Gabriel - ainda muito tímidas viu as escolas, eu insisto nisso, antes de eu viajar para Portugal eu fui chamado por uma escola uma boa escola carioca uma escola que tem assim um trabalho alternativo, onde estudam filhos de políticos de esquerda, de actores engajados, uma escola onde você vê um perfil de professores diferenciados, uma escola politizada, de esquerda, com um cunho anarquista, etc... Eu fui a essa escola a convite da direção para traçar com eles um panejamento de como fazer inclusão digital da escola e dos professores então sentei com eles durante 2 longas reuniões e mostrando o que é que precisava ser feito e tec etc enfim assessorando nesse sentido, e onde é que a coisa emperrou, nos custos, então eles acharam muito caro trazer o professor para ensinar o uso das redes sociais em sala de aula e nem eram tão caras assim, eu chamei as minhas redes de mestrandas e doutorandas que são bem antenadas nisso, já trabalham com isso, já pesquisaram e elas cobraram valores irrisórios, do tipo 300 euros para fazer uma formação aqui outra ali, falando em euros para você entender, 1000

reais, acharam um absurdo, muito caro, agora repara, não é caro fazer uma quadra, fazer uma piscina, mas é caro fazer uma formação, no fundo, no fundo ainda acham uma coisa secundária

Ana - *sim sim sem dúvida que acham*

Gabriel - eu falo para eles, olha gente isso é que nem ar que você respira, nem a água que você bebe, cibercultura é a energia elétrica, é a água, é ar, você tem que respirar, você tem que ter isso, farto, tem que ter wifi na escola para os alunos poderem se conectar, " ah mas eles vão ficar no facebook ", não importa tem que ter a formação do uso, você não tem que ter medo do uso, você tem que liberar o uso e formar para o bom uso

Ana - *pois é verdade que, é um olhar político também sobre estas coisas. Gabriel quando a propósito de como os olhares são barreiras também, e são muitas vezes problemas, quais são os problemas com que se confronta, se é que se confronta com alguns, ao usar as tecnologias digitais para disseminar conhecimento quais é que sente serem os problemas com que se confronta? se ajudar, não sei ajuda, pensar, sei lá, em problemas ao nível cognitivo, como é que transponho para este ou aquele formato, a ideia, que quero transmitir, ou como é que crio, sei lá, já a pensar assim a um nível mais social, como é que posso criar uma situação que seja rica de interação para...trabalhar esta ideia, não sei. A pergunta é: quais é que são os problemas com que se confronta ao usar as tecnologias digitais para participar na disseminação do conhecimento*

Gabriel - 1º me deparo com 1 problemas físico que é, que é a coisa da banda né?, a coisa da carência mesmo de internet boa e de equipamentos. Você veja a UERJ que é uma universidade importantíssima, uma das melhores da América Latina, ela é infopobre, você, nas faculdade de educação nós temos uma sala com informática sucateada ainda mais agora que viajamos, a gente que cuidava dela, ela que ficou meio ao Deus dará e já roubaram peças e já há computadores escangalhados com defeito que ninguém cuidou, que não consertou, não há rede, o Wifi não funciona, e quando funciona a Internet é fraca e aluno vai baixar um vídeo que demora e desiste então toda essa logística é muito precária nas escolas brasileiras, isso impede muito o nosso trabalho. Há anos que os políticos vêm dizendo, em suas campanhas, que vão colocar internet nas escolas, rede Wifi, o próprio governador do estado do Rio de Janeiro por ocasião da copa do mundo colocou outdoors enormes na saída do aeroporto principal, dizendo assim: são mais de 1000 e tantos pontos de wifi e você está conectado com o mundo nessa cidade. Você vai procurar e não está nada, eu estou aqui em Ipanema, Lebron, Ipanema, Copacabana que são os bairros mais, enfim, badalados né?, você vai ver, você caminha pela orla, você não tem wifi, então essa precariedade em 1º lugar né?, e em 2º lugar eu retomo um pouco aquilo tudo que eu já tinha falado para você. É um uso ainda web1, que as pessoas têm né?, da internet, é muito para você baixar, para você sugar, para você copiar, para você transmitir né? e quando você vai explorar o uso de redes. você cair naquele outro problema que eu já disse, é você, é muito mais se divulgar, muito mais mostrar alguma coisa, do que você de facto alimentar proximidades e aprofundamentos então eu vejo tudo isso com decepção mas ao mesmo tempo com motivação de pesquisa, acho que é questão de política pública. A política pública ela não deve ser somente a oferta dos equipamentos nas escolas ou a oferta de e rede wifi na cidade. A política publica é também a formação do uso, então a sua questão agora está falando exatamente do uso eu vejo o uso como muito precário, e ele se precariza mais por causa da fragilidade física dos equipamentos, da banda, ele se torna ainda mais precário por isso, então quer dizer, uma coisa alimenta a outra, o físico alimenta o uso precário o uso precário alimenta o físico que aí o uso é tão precário que você vai dizer, ai eu não quero mais, e isso na escola, eu já sei que é ruim, eu já sei que não funciona, você não conhece um bom uso, então você não briga por um equipamento mais potente. Na sua residência eu vejo, estou falando agora do popular, o popular, ele compra, vê de computador barato nas lojas tipo Worten né?, que vocês têm aí, aqui nós temos uma variedade de loja para o grande público, que compra um computador para pagar de 20 prestações, e é

aquele computador já velho, ultrapassado, velho quer dizer, mesmo que seja novo, mas é uma competência já passada, por isso ele está barato e aí o sujeito coloca uma banda bem precária de 1 mega não é na sua residência, que é a banda mais barata que você tem aqui, oferecida publicamente, e aí você tem uma internet precária, você se depara com essa precariedade, qual coisa que trava, qual coisa que não funciona, e essas pessoas nas escolas elas não vão brigar por esses equipamentos que elas sabem que vão ser mais um estorvo do que uma potência, que elas não têm a percepção de como poderia ser bom, porque elas não têm essa experiência no seu cotidiano

Ana - *sim sim sim e isso também depois também acaba por ser pouco, pouco desafiador mesmo para as empresas que produzem e fornecem os serviços, não é? se não há mais...*

Gabriel - as empresas ganham rios de dinheiro, as empresas estão riquíssimas mas não há um consumidor, digamos assim, exigente, como eu vi aí em Portugal. Eu fiz aí várias comparações Brasil/Portugal, Portugal tem uma exigência de qualidade, por exemplo, você entra num táxi o motorista não sai se você não coloca o cinto aqui no Rio não, já fiz várias, depois que voltei de Portugal fiz várias experiências, Eu não vou colocar o cinto eu vou sentar na frente do lado do motorista, vamos ver se ele vai exigir. Não exige, então há uma cultura assim do precário, já instalada, e essa coisa vai explodir também no uso das tecnologias.

Ana - *pois são marcas se calhar não só culturais, também separar o cultural e o social é complicado*

Gabriel - não dá não dá mesmo

Ana - *mas muito culturais. Há um outro reverso de tudo isto que é muito simpático, que é serem muito mais descontraídos do que nós*

Gabriel - isso aí realmente [...gargalhadas...] eu estava falando para você do Michel Fezolet que é um sociólogo aí da Sorbonne que ocupa a cátedra de [...ininteligível...] e eu conheço bastante ele, enfim, já usei muita literatura dele, no "sala de aula interativa" eu trago ele, enfim, ele diz tão mal do Brasil por causa disso né?, ele falou olha o Brasil ...a precariedade brasileira está directamente vinculada à descontração, que quanto mais rigores de comportamento, de controles, de cintas de segurança e etc etc mais formais as pessoas são e é uma formalidade que vai desembocar no sisudo né? na personalidade dura, no olhar frio, calculista, e ao passo que o Brasil com essa descontração toda tem esse ganho né? da alegria, do riso, do samba, do boteco, em Portugal, por exemplo, eu não vi um boteco, boteco, né?, como nós temos aqui. Vocês têm aí a pastelaria que é uma coisa muito diferente [...gargalhadas...] tomar uma cachaça, tomar uma cerveja, cantar, pegar um pandeiro, bater e o vizinho do lado não vai se incomodar, pelo contrário,

Ana - *sim essa tolerância nós não temos*

Gabriel - aí será um estorvo você vai atrapalhar, é muito curioso também

Ana - *é sim senhor*

Gabriel - tem os seus lados maravilhosos mas tem as suas mazelas né?

Ana - *é verdade, é mesmo. Ó Gabriel obrigada, nestas trocas não é, aliás perdão, em relação aos conteúdos que nós trocamos, que têm sido, que construímos, que são gerados e que são partilhados nestes coletivos que nós vamos vivendo na web, como é que tu vêes o valor da informação e do conhecimento que são organizados nestas formas de agir, já falou de algumas..., falou das aboborinhas não é, muito mais, para referir os processos e que se calhar também não se pode chamar a alguns conteúdos aboborinhas, mas pronto mas isso são alguns casos e a olhar pelo menos bom, se calhar, como é que vêes os conteúdos, a questão é esta, como é que vê os conteúdos gerados e partilhados coletivamente na web quanto ao valor da informação e do conhecimento que, que, desde que circulam nestes mesmos conteúdos.*

Gabriel - bom prevalece aquilo que o [...ininteligível...] falou de Neanderthal né? e aí ele está digamos assim achincalhando com o Neanderthal falando da banalização, da superficialidade, da coisa

troglodita, e isso prevalece, mas há muita coisa interessante, há uma riqueza que você tem que saber peneirar, filtrar, buscar, né?, de informações relevantíssimas, de discussões políticas, de inquietações cidadãs que mobilizam redes e grupos né?, a respeito, e da própria coisa acadêmica. O André Lemos tem mesmo lá as redes dele onde ele faz sempre a discussão da cibercultura ele agora está muito envolvido com essa questão da, como é que ele chama?, essa coisa que articula o local com o ciber né?,

Ana - *ahhh, a glocalização?*

Gabriel - isso glocalização, e você vê, se você tem esse filtro de interesse para buscar você encontra nas redes coisas fantásticas é mais ou menos como o Google, você encontra tudo por ali.....[silêncio]

Ana - *estou com algumas perdas no som Gabriel...pois...Gabriel...Gabriel [sinal de queda do skype]*

Ana - *Gabriel... ôi, está-me a ouvir agora*

Gabriel - estou e você não me ouviu?

Ana - *sim agora sim mas a chama da tinha caído, eu peço desculpa não sei se deu conta estava a falar, pronto eu creio que estava a finalizar a tua resposta a esta questão do valor da informação e do conhecimento, aahhhh, mas*

Gabriel - eu estava dizendo, eu acho que estava te dizendo, não sei se era por aí que parou mas estava dizendo que você encontra de tudo né?, você tem que saber buscar, procurar, é mais ou menos como no google

Ana - *sim sim era isso mesmo*

Gabriel - dependendo do seu interesse você encontra de tudo outro dia meu filho estava buscando baile funky e aquela coisa é erótica do baile funky eu vi ele procurando isso. Eu falei "cara se você sabe que existe porque se deleitar com isso que você já conhece. Procure outras coisas", eu não estou proibindo você de ver isso procure o que você quiser mas eu estou te poupando de ver mais do mesmo né? da banalidade, procure outras coisas instigante, por exemplo sobre a própria musica funk, o que é que ela pode ter de..., mas ele estava procurando a coisa erótica dos bailes, enfim eu estava te dizendo agora aqui que no outro dia encontrei no Google no, perdão, no YouTube um maestro alemão que regia orquestra poderosíssima em Berlim para os nazistas e ele odiava os nazistas, entretanto ele regia de uma forma magistral, magnífica, pela arte e não para fazer bonito para os nazistas, eu vou te mandar esse link, eu estava dizendo isso acho que é quando caiu, vou te mandar esse link para você ver a beleza, então você po..., a coisa está é mais ou menos como na rua, você entra num lugar onde há um belo museu, que tem ali uma bela coisa para você ver ou você vai num lugar horrível, horrível, de droga e de cocaína, ou seja a web, o ciberespaço está cheio de coisas ele, antes de mais nada é humano, ele é humanidade e enquanto humanidade ele é uma espécie de praça pública, que tem coisas interessantes e tem coisas horripilantes

Ana - pois estou a perder outra vez Gabriel deixei de ouvir

Gabriel -e eu acho que um papel interessante da escola é este né? ajudar o alunado a construir filtros de qualidade, isso porque se você deixa somente pelo movimento deles eles vão para o mais visceral, para o mais banal que é aquilo que alimenta a cultura pop, cultura de massa, então é você, é um trabalho

Ana - de educação estética também

Gabriel - sim educação do olhar que é o que se costuma dizer né?, educar o olhar que é um trabalho que a escola faz. Eu costumo dizer o seguinte "que a escola trabalha com a análise sintática mas ela não trabalha com análise mediática, ela não trabalha com análise imagética. Você já viu algum professor, talvez você tenha visto na sua boa escola portuguesa, por exemplo, colocar uma imagem e ajudar você a interpretar essa imagem, fazer a análise sintática da imagem isso a gente não tem, você tem a análise sintática, sujeito, verbo, predicado análise do texto...mas hoje permanece a imagem, não o texto, então você está deseducado para ler o mundo de hoje, que é por definição imagético

principalmente agora com as mídias digitais online ele é por definição imagético. Então você, a escola não está te preparando para isso

Ana - pois é verdade Gabriel. Gabriel peço desculpa, nós estamos quase a finalizar quer dizer eu tenho aqui 4 questões sendo que já para concluir, sendo que já respondeu parcialmente a 2 delas, eu depois tentarei só confirmar consigo, para não pôr palavras na boca para não enviesar o que pensa mas, a este propósito de pensar nas influências dos media em nós, nas nossas práticas, como é que tu vê as influências dos media e dos nossos processos de usar os media na forma como nós comunicamos e nos relacionamos com os outros? não sei se fui clara, a pergunta é

Gabriel - sim qual é a influência dos media

Ana - na forma como nós comunicamos e nos relacionamos uns com os outros

Gabriel - sim então olha só, eu vejo muito claramente a passagem dos mídia unidirecional para a mídia interativa, eu vejo essa distinção muito clara em termos de história da tecnologia e vejo também com muita clareza, como é que essa transformação essa mudança do unidirecional para o digital interativo, como também uma mudança cultural antropológica e essa discussão é muito instigante, eu tenho capítulo no "sala de aula interativa" sobre isso, em 1º lugar não se trata de....

Ana - ui estou a perder [chamada interrompida]

Ana - falando em não estarmos com câmara

Gabriel - sim pode desligar, não é necessário, já vi você já matei um pouquinho de saudade, eu estou sem câmara neste computador mas o hardware está ótimo

Ana - ótimo, tá bem sim , então olhe, agora está sem câmara não está?

Gabriel - estou sem câmara

Ana - tá bom Gabriel vamos lembrar só onde é que tínhamos ficado? Nós estávamos, portanto, faltavam-nos, na verdade faltavam-nos 2 questões das previstas no guião mas houve uma que ficou que não ficou audível, começou a ter muitas quebras, portanto se não se importar, que está ligada a esta questão da evolução das implicações da evolução dos media nas nossas práticas e nos contextos sociais em que interagimos e eu retomava essa questão porque não consegui ouvir a tua resposta, teve muitas quebras, pode ser?

Gabriel - pode então por favor refaça essa pergunta

Ana - obrigada, a questão que eu coloco é primeira como é que vê as influências da evolução dos media digitais nas nossas formas de comunicar e de nos relacionarmos com os outros e também como é que vê as suas influências nas mudanças que têm ocorrido nos contextos educacionais, tanto formais como informais, portanto a questão é, como é que vê a influência da evolução dos media na forma de comunicarmos e de nos relacionarmos com os outros e o impacto dessas mudanças nos contextos educacionais quer formais quer informais.

Gabriel - só um segundinho

Ana - tá bom tá bom obrigada

Gabriel - então você perguntou como é que eu vejo a influência dos meios digitais na nossa formação é isso?

Ana - não nas nossas formas de comunicar e de nos relacionarmos

Gabriel - ah nas nossas formas de comunicar

Ana - e nas mudanças que têm ocorrido nos contextos educacionais

Gabriel - olha eu vejo enormes mudanças, comparado com a era do telefone, do rádio, na verdade o rádio nem é uma forma de comunicação né? o rádio é um meio de transmissão, mas enfim, a era do telefone...de lá para cá nós tivemos um ganho fantástico em termos de comunidade de reunião de comuns ou seja, ... [trrrim trrim] só um segundinho que está tocando um telefone aqui

Gabriel - Ó Ana

Ana - sim Gabriel

Gabriel - peço 1000 desculpas eu preciso atender a porta eu já volto a falar com você ah eu tenho essa manhã toda tranquila agora aqui são 9,51 eu tenho bastante tempo para a gente terminar essa nossa entrevista hoje mas eu agora preciso atender a porta, só um segundo

Gabriel - Ana..... desculpe eu recebi agora um técnico que veio aqui ver o ar condicionado, foi isso

Ana - ainda são....

Gabriel - resolvido então essas coisas domésticas...

Ana - pois ainda são as reinstalações.

Gabriel - isso mesmo exatamente a gente se prepara agora para o verão que virá no final do ano então agora é uma época boa de mexer com isso, porque os preços são mais baratos, no inverno essa coisa de ar condicionado é mais barato. Agente quer colocar aqui um bom ar condicionado para que a sala fique bem gostosa porque a gente gosta de dar encontros né? jantar reunir muitos amigos e no verão é inviável por causa do calor. Com esse ar vai ficar bom. Bom então retomando você me perguntava o que é que os meios digitais significavam ou significam em termos de mudança nas comunicações e...

Ana - na forma de nos relacionarmos com os outros e como essas mudanças se têm refletido nos contextos educacionais quer formais quer informais, portanto como é que vê o impacto de todas estas influências?

Gabriel - tá. Bom antes de mais nada eu vou falar um bocadinho sobre essa teoria do impacto. Já que você citou essa palavra. Eu aprendi com Edgar Moran aquele conceito recursividade você já ouviu esse conceito?

Ana - creio que não.

Gabriel - Edgar Moran ele tem uma teoria do pensamento complexo, e aliás, o livro dele sobre o pensamento complexo está traduzido naquela editora de vocês, que é a editora Piaget e esse livrinho é maravilhoso é um livrinho de não tem 80 páginas e é um livro fantástico sobre a teoria do pensamento complexo, e ele vai dizer o seguinte, que o pensamento complexo é aquele que trabalha com recursividade, seria uma outra forma de falar da dialética, o que é que significa essa recursividade no caso aqui da sua pergunta. Quando se fala em recursividade você fala sempre da ação mútua dos fatores, da interação dos fatores. Quando você fala em impacto nós falamos de uni direccionalidade, ou seja as mídias digitais têm um impacto sobre o social, sobre a escola. Se a gente fala em impacto nós estamos falando então que as mídias vêm promover mudanças, se você fala em recursividade você vai falar exatamente dessa ação mútua do social demandando tecnologia e da tecnologia se implicando sobre o social. O social se implica sobre a tecnologia e vice-versa, então por exemplo, no caso das tecnologias digitais essa recursividade é bastante visível quando o próprio social, define, você tem o caso, por exemplo, das versões beta né? onde o social faz sugestões de melhoria, agora com a web2 a internet social, é o social que vai definindo alterações, fazendo as suas demandas, então com as tecnologias digitais a teoria do impacto ela sofre um golpe em favor da recursividade você está me entendendo?

Ana - sim sim perfeitamente

Gabriel - então eu acho essa discussão muito relevante porque ela vai contemplar exatamente a internet, as mídias digitais agora como mídias sociais, então o social tem as suas demandas o social define um software, o social rejeita um software que veio já pronto, o social faz adequações, então nós temos aí recursividade e não impacto, no sentido tradicional, bom eu trabalho com essa ideia, mas vamos aprofundar então a minha resposta. Se você fala por exemplo na era do telefone você vê o social apenas usufruindo e pouco se implicando na alteração da telefonia. Mas quando você fala da web você vê o social se implicando e demandando e até criando né?, muitas vezes as empresas incorporam produções do social. É um juvenzinho informático que criou um APP a história dos App é perfeita. Quem

criou os app na maioria das vezes são usuários e as empresas incorporam os apps, enfim, isso tudo é para mostrar que..., é para responder à sua pergunta a grande novidade que vejo né?, na presença das mídias digitais sobre o social é exatamente a maior implicação desse social na própria configuração das mídias digitais. elas têm a marca da inserção, do engajamento, do uso né? do próprio social diferente do clássico telefone que ele é criado por uma empresa e é posto para ser utilizado, então o social usa aquilo que está pronto, as mídias digitais elas vêm com uma proposição com algum elemento pré, digamos assim, não pré definido necessariamente mas proposto e o social vai redefinindo essa mídia. Eu vejo isso de uma forma assim muito instigante né? porque ela vai contemplar a autoria do social ela vai estimular a potência cidadã, em última análise ela pode promover a cidadania no sentido de que é o social que vai redefinir os usos, você tem a ideia de colaboração, você tem a ideia de interatividade, é uma vez que o social está cocriando com a empresa, então você tem aí a recepção, não mais passiva, ela está agora como autoral, coautoral, e é assim também na escola. Você vê as novas gerações têm muito mais esperteza de uso do que os professores, os professores precisarão agora de lançar mão, digamos assim, de um jogo de cintura que eles precisarão ter para contemplar as autorias, o saber e a expertise dos seus alunos. Se antes nós tínhamos o professor como o grande sabe tudo hoje o professor precisa, digamos, ser, como é que a gente pode dizer, ser mediador né? e inclusive ele pode até tomar o aluno também como mediador, mediador do uso. Ele não é o rei da cena, em relação aos usos, ele pode ser o rei da cena específica sobre um conteúdo de aprendizagem, mas ele não é mais o rei da cena do uso das mídias, você me entende?

Ana - sim sim

Gabriel - ou seja isso reforça essa coisa da recursividade que eu acabei de dizer antes porque você tem o professor que propõe, por exemplo, um uso do FB, eu havia citado para você uma estratégia que eu vou adotar agora em minhas aulas eu vou migrar do FB para o Whatsapp, eu quero ver com meus alunos como eles têm usado o Whatsapp, a forma como eles usam, eu disse a você que nós vamos fazer nas primeiras aulas uma espécie assim de painel de como se usa, workshop, como é que vocês usam o Whatsapp para que usam como usam quais as potências que o Whatsapp tem, que tipo de arquivos vocês enviam, eu colher informações destes alunos todos e vou promover com eles uma estratégia de uso acadêmico, didático do Whatsapp. Olha só como eu não posso mais impor uma estratégia de uso, eu vou ter que ouvir os cursistas né?, nem vou fazer isso com muito prazer que certamente eles têm muito mais jogo de cintura né? muito mais expertise do que eu, eles vivem grudados nessa mídia, nesse recurso, nesse App e vou colher deles, não só colher deles, eu vou cocriar com eles usos didáticos, usos pedagógicos, usos que vão, digamos assim, mobilizar a nossa comunicação professor alunos e construção do conhecimento. Eu aprendi isso olhando à tal recursividade que eu aprendi com o Edgar <<morán>> pensamento complexo é aquele que leva em conta a recursividade, então o pensamento complexo ele precisa trabalhar com a complexidade das ações das atuações, das diversidades, ele não é aquele pensamento duro que chega pronto e implacável e se aplica como impacto, ele vai exatamente trabalhar recursivamente ou dialogicamente com os usuários, com a inteligência dos usuários, com o saber com a expertise dos usuários e com eles construímos usos didáticos e com eles construímos comunicação coletivamente e aí você contempla a palavra interatividade. Será que eu me expliquei

Ana - eu creio que sim Gabriel que se explicou muito bem, deixe-me só perguntar uma coisa para ver se a minha ideia ao pensar na influência considerando a recursividade ao pensar na influência desta evolução nos contextos educacionais, eu creio, do que diz eu posso retirar que para que se verifique essas influências é necessário que o professor adote essas estratégias de mudança do seu papel e é isso?

Gabriel - isso

Ana - mudança do seu papel de passar a ser um mediador e não o rei da cena pedagógica para que se venham a verificar então as interpenetrações dos media e destas possibilidades de comunicar de um modo diferente e de nos relacionarmos através deles de um modo diferente é isto?

Gabriel - isso mesmo, levando, trazendo inclusive a ideia de que a própria mediação poderá ser distribuídas, então o professor ele é o mediador mas ele pode dividir com os alunos a própria mediação em si

Ana - certo certo obrigada, Gabriel quando nós pensamos ainda a este propósito quando estava a falar, perdão, da ideia deste conceito Edgar Moran, recursividade como forma de explicar também o pensamento complexo eu pensei num termo que é que é engraçado no português de Portugal, pelas conotações que tem, mas que é o de interpenetração, não sei se posso traduzir assim não tendo lido o conceito do Edgar Moran interpenetração no sentido de, os media influenciam o modo como nós nos relacionamos, as nossas práticas influenciam a evolução dos media

Gabriel - exatamente é isso mesmo, eu só entendi isso, quer dizer eu já suspeitava disso né? vendo as práticas, vendo por exemplo o conceito de versão beta, eu já tinha essa percepção, de repente quando leio esse livro do Edgar Moran eu passo a ter uma teoria sobre isso. Por isso que eu no meu livro "sala de aula interativa" eu vou fazer da teoria do pensamento complexo a pedra fundamental, digamos assim, o alicerce da minha teoria da interatividade.

Ana - obrigada Gabriel. Olhe quando pensa, pensando a um nível mais pessoal como é que perceciona as mais valias que tem obtido nestes processos colaborativos vividos em grupos online, em comunidades online, através das redes sociais tanto ao nível cognitivo como ao nível social neste campo de conhecimento e de aprendizagem

Gabriel - ao nível cognitivo eu...ao nível cognitivo eu vou acreditar naquelas percepções já trazidas pelos teóricos das mídias sociais que falam da expansão da mente né? Quando você está falando ao nível cognitivo. Então de facto há uma expansão da mente para o conceito de hipermente né? o conceito da mente coletiva, aquela ideia do penso logo existo que foi assim o grande conceito moderno de mente ele sofre um baque com o pensamento coletivo né? qual é aquela expressão do Pierre Levy, gente me fugiu agora....é....como é que ele fala....pensamento coletivo....inteligência coletiva né, inteligência coletiva então essa coisa de inteligência coletiva eu acho que é um ganho histórico social muito grande porque você tem na modernidade a sobrevalorização de "penso logo existo" e na cibercultura você tem aí a possibilidade do pensamento coletivo, só um segundinho

Gabriel - oh Ana acabei de confirmar aqui, o Pierre Levy fala em inteligência coletiva mesmo, então é eu acho que esse é um conceito muito rico, você deve ter aí essa literatura eu estou digamos assim muito afinado com essa percepção dele, de outros teóricos, eu estou tentando agora lembrar o nome de um artista que experimentou muito na arte essa inteligência coletiva e também vai reforçar essa ideia com as suas práticas artísticas...é Roy Ascott

Ana - não conheço

Gabriel - vou escrever o nome dele aqui Roy Ascott, só um segundinho vou confirmar a grafia

Gabriel - você viu aí

Ana - sim

Gabriel - então procure esse artista você vai se surpreender com ele, ele é um dos precursores dessa percepção né? no uso em arte das mídias digitais, então, mas estamos falando até agora da coisa cognitiva né? ou seja cognição ela vai se potencializar ou potenciar com as mídias digitais porque elas permitem a colaboração, esse universo de cocriação de inteligência coletiva, e a passagem do penso logo existo para o colaboramos, interagimos né? eu acho uma grande ganho para a humanidade para o social. No próprio universo empresarial há algumas literaturas interessantes sobre isso, mostrando que as empresas passam a ganhar com essa colaboração na produção dos produtos né? dos seus

produtos, dos seus negócios. Quando o social se implica com essa produção. Eu disse a você que vou te mandar o livro meu que traz todas essa teorização bastante mapeada. Eu vou pedir a uma amiga minha, você vai estar nesse evento da Un. do Minho sobre currículo?

Ana - aaahhhh creio, acho que não Gabriel quando é que é....

Gabriel - isso vai ser agora em Setembro parece que na semana que vem. Vou pedir a uma amiga minha muito querida que está saindo do Rio agora para esse evento pra levar um exemplar do meu livro e deixar com a Nome., em Lisboa, eu vou colocar uma dedicatória especial para você, então você vai ver que nesse livro há 1 subtítulo sobre cocriação colaboração onde eu resgato essa história inclusive num universo digamos assim dos negócios, na esfera da...da...como é que chamei aqui?...na esfera tecnológica, na esfera política, na esfera social, na esfera comunicacional e também na esfera dos negócios. Como é que as mídias digitais vão trazer um plus em termos de cocriação do produto, cocriação da inteligência, cocriação dos negócios, cocriação da própria comunicação. Agora a 2ª parte dessa pergunta lembra pra mim, a 1ª era o social e a 2ª ...?

Ana - aliás, a 1ª era cognitiva a 2ª era social, já respondeu, obrigada Gabriel e para finalizar passando agora um bocadinho às questões mais ligadas à educação com os media e para os media, ou às literacias eu parto um bocadinho desta ideia de que nós aprendemos muito através de testemunhos e que também vamos construindo as diversas literacias assim através de testemunhos baseados na nossa experiência na partilha da histórias vividas pelos outros, enfim considerando isto e nesta perspectiva de nós tentarmos ajudar a desenvolver literacias o que é que aconselharia a alguém no sentido de promover uma prática de participação online ativa e de promover a criação de uma identidade digital

Gabriel - é uma bela pergunta. Antes de mais nada nós estamos falando de educação né? bom aí eu retomo com você aquele conceito de inclusão cibercultural, eu acho que não basta a inclusão digital porque a literacia ela só vai ganhar potência quando o social o usuário entende a novidade da chamada mídia social. Enquanto ele tem o..., enquanto ele é versado somente no uso individual do computador, que ele possa baixar conteúdos, criar softwares, mas ainda no nível do individual, nós não temos a potência explorada, a potência da mídia digital explorada mas com essa possibilidade de uso coletivo e aí você vê esse uso coletivo na lógica da cibercultura ou da mídia social você tem esse ganho ou seja você precisa criar uma literacia que contemple mais do que a inclusão digital. Você precisa de uma nova inclusão que é exatamente a inclusão que vai deixar você confortável e criativo e à vontade no uso social, no uso colaborativo, no uso coletivo dessas tecnologias e não somente no uso pessoal para realização de tarefas solitárias

Ana - sim

Gabriel - você me entende. Como é que você entende isso que eu estou te dizendo?

Ana - eu entendo isto muito ao nível da participação, de desenvolver literacias para participarmos socialmente para participarmos culturalmente para participarmos como cidadãos através de um uso destas tecnologias

Gabriel - exatamente. Eu vou enviar pra você agora um pequeno texto que eu produzi recentemente que vai falar exatamente do medo dos professores em relação ao uso das tecnologias. O título é exatamente esse "Tablet laptop celular na sala de aula" estou exatamente discutindo como os professores, o que impede o melhor uso é exatamente o medo desse uso. Estou enviando agora aqui olhe. Aí eu vou dizer lá pelas tantas que para superar este medo é exatamente ir além da inclusão digital. Eu estou convidando exatamente para a inclusão cibercultural, essa inclusão que vai, digamos, promover uma literacia para o uso coletivo, o uso da inteligência coletiva onde as pessoas vão se sentir à vontade para construir olho no olho, estar junto online, olho no olho online, colaboração online, e é exatamente esta expertise que vai contemplar a novidade das novas mídias, não é, você viu aí o link?

Ana - vou abrir aqui a outra janela. Já já vi obrigadíssima da Prisma.

Gabriel - isso então é, isso aí, você vai ver, um pequeno texto ele vai exatamente mostrar a situação que nós vivemos aqui. Ele tem orientado dissertações de teses sobre a história das tecnologias digitais nas escolas portuguesas e ele vai perceber exatamente esse uso, esse medo, essa aversão exatamente por falta de uma literacia que possa envolver os sujeitos né? de uma forma mais tranquila e natural e prazerosa com essa mídia social e não somente com o computador que cada um tem o seu, professores têm os seus, que leem o email, que navegam mas eles não têm a dimensão das redes sociais por exemplo eles consideram as redes sociais como banalização do uso como superficialidade, com medo mesmo né? de violência de pornografia então uma serie de medos que para superar esses medos será necessário exatamente essa coisa que a gente pode chamar de inclusão cibercultural. é o uso natural que as novas gerações já têm, é o uso natural afetivo inclusive das redes dos apps que ligam permitem pessoas encontrar pessoas e fazer coisas juntas e trocar informações e trocar arquivos a imersão neste universo supõe uma literacia e essa literacia precisa ir além da inclusão digital eu resumo a minha resposta a você nesses termos

Ana - sim sim eu estava a ouvir e estava a lembrar, conhece provavelmente a perspectiva do Cuban sobre a..., sobre esta problemática que se tem repetido nas tentativas de integração das tecnologia na sala de aula não é? e já desde o tempo quase da televisão. Ele diz que há um ciclo que se repete que ele esquematiza de uma forma engraçada, isto para explicar esta reação à não integração, à não integração no verdadeiro sentido da palavra das tecnologias em contexto educacional porque o que se verifica é que as pessoas utilizam no seu contexto de vida pessoal e utilizam para preparar o seu trabalho profissionalmente mas depois não o usam no trabalho com os alunos. Ele diz que é um ciclo que se repete que é o ciclo, sei lá, há uma evolução, há uma descoberta tecnológica há uma evolução tecnológica é pedido aos académicos que investiguem a vantagem de utilizar de não utilizar há uma emanção dos ministérios, quer dizer há umas decisões que vêm de cima para baixo que dizem todos temos que usar e o que se verifica é que muitas vezes depois das escolas serem muitas vezes inundadas com a tecnologia, a tecnologia fica guardada e o uso efectivo é muito pequeno não é?

Gabriel - nesse texto que eu acabei de enviar para você repare lá nesse subtítulo "rumo à cibercidadania" dá uma olhadinha lá eu vou ler um trechinho para você veja lá

Ana - eu abri-o, abro uma ligação ao FB certo? e aparece é desse que estás

Gabriel - não esse link que eu enviei para você agora aqui no Hangout

Ana - eu coloquei o link aqui na internet mas então tenho que abrir se calhar houve alguma coisa que não ficou boa etá aqui o link sim sro 1º resultado que aparece é logo, intervalo: mídia e educação em debate no Rio de Janeiro um artigo do professor Gabriel Silva é esse é

Gabriel - tá então vê...você está com o texto aberto? veja lá em baixo no subtítulo rumo à cibercidadaniaolhe eu estou reenviando o link leve esse link para o seu navegador abra uma nova janela clique ele e você vai abrir direto o texto

Ana - pois ok eu fiz isso precisamente mas ele abre sempre o FB e....abre o workshop, ele abre a pagina do FB sabes Gabriel

Gabriel - não esse link não em nada a ver com o FB

Ana - mas é o que ele abre quando eu ponho o teu linkpois agora sim

Gabriel - abriu ?

Ana - sim agora está a abrir porque com aqueles caracteres com que vinha ele abria-me a página do FBainda está a carregar.....agora sim.....

Gabriel - abriu o texto

Ana - ainda está a abrir o teu texto mas abriu a página da prisma da revista que tem os vários, mas agora está a abrir o "laptop celular e...." ainda não acabou de carregar....pois uma das coisas, enquanto

ele carrega, uma das, um dos aspetos... ah já abriu, a criança hoje nasce, desculpa estava a dizer, que parte exatamente

Gabriel - a criança hoje já nasce, então, é lá em baixo, desce um pouquinho, o próximo subtítulo é "rumo à cibercidadania" viu lá?, aí tem uma janela em destaque, de um lado está escrito social do outro lado está escrito tecnológico

Ana - exato, exato

Gabriel - então eu vou ler aqui para expressar um pouco melhor aquilo que disse para você. Eu estou dizendo que na cibercultura nós temos uma nova, um novo cenário social e tecnológico né? e esse cenário ele emerge na lógica daquela interpenetração que você estava dizendo, ou da recursividade segundo Moran, então repara, o social, há um novo espectador menos passivo diante da mensagem mais aberta a sua intervenção que migra do controlo remoto do TV para a tela táctil imersiva e em rede conversacional que lhe permite adentramento autoria colaboração e o gesto instaurador que que cria e alimenta sua experiência comunicacional. Então olha só, a tal inclusão cibercultural, ela vai permitir uma literacia que contempla essa novidade ou seja o professor devidamente preparado para lidar através de uma literacia, para lidar com a mídia social, ele vai perceber essa mudança no social, que novo espectador é este que está em emergência e está presente nas mídias sociais, no uso das redes sociais, e são exatamente os alunos que ele tem em sala. Olha só o tecnológico qual é a mudança que está em emergência, a tela do Tablet do laptop do celular não é um espaço de transmissão como a tela da tv mas um ambiente de imersão manipulação interlocução com janelas ícones e aplicativos moveis abertos há múltiplas conexões offline e online que permitem intervenções modificações autorais colaborativas nos conteúdos e na comunicação . Então veja bem como o social e o tecnológico estão perfeitamente em sintonia ou seja a tal literacia para contemplar a web social ou a web 2 ela precisa trabalhar com esse entendimento aí e ao fazer isso eu chamo essa coisa de ir além da inclusão digital e sim contemplar agora a inclusão cibercultural que é exatamente a inclusão a percepção entendimento dessa nova realidade mediática que é uma realidade mediática social. A literacia para mim, para contemplar esse universo que nós estamos falando, ela passa necessariamente pelo entendimento dessa mudança profunda que ocorre no social e também no tecnológico e lembrando finalmente que essa mudança ocorre coligada, ocorre na interpenetração, na recursividade. O tecnológico modifica o social, que modifica o tecnológico, que modifica o social que modifica o tecnológico, isso é que é recursividade

Ana - sim sim sim sim sim agora agarrando nesta ideia e pensando, é um pedido de espartilhar enfim, e pensando em competência e capacidades, na identificação de competências e de capacidades que são necessárias a este tipo de uso, não é, da internet a este uso crítico a este uso informado a este uso participante quais é que destaca? como competências e capacidades necessárias, tu tens aqui....

Gabriel - Competências e capacidades necessárias..., do professor?

Ana - do utilizador, para utilizar de modo critico, de modo participado o que é que nós precisamos

Gabriel - só um segundinho....

Gabriel - bom as competências em 1º lugar a competência comunicacional, você precisa ser uma pessoa de extroversão, de comunicação com o outro de colaboração, então a tal literacia precisará de contemplar isso ou seja essa literacia deverá passar inclusive... até mesmo por um trabalho que abranja o universo psicológico né? porque há pessoas introvertidas, há pessoas com dificuldades de comunicação com o outro há pessoas tímidas há pessoas que não querem partilhar, compartilhar, enfim há uma série de medos, de pavores e pânicos e dificuldades e entraves, no nível do psicológico que precisarão de ser trabalhados para exatamente contemplar essa mídia social esse tecnológico e esse social que eu acabei de ler para você aí, então isso seria a palavra que você está usando qual é, aprendizado não, competência né? então que a 1ª competência é essa da comunicação,

compartilhamento, colaboração e aí eu volto a lembrar você um dado que eu tenho muito forte em minhas aulas seja presencial seja online, quando a gente vai usar a wiki há uma grande dificuldade que a wiki ele supõe exatamente a coisa da colaboração na criação do texto né? de você poder interferir naquilo que acabei de escrever, de você poder alterar alguma coisa, então a negociação que vai exatamente contemplar isso, ela é um aprendizado, ela precisa de ser desenvolvida como uma competência então se você é aquela pessoa soberba que não gosta que ninguém altere o que você disse o que você escreveu ou o que você pensa, você precisará rever essa seu estilo né? de ser para poder contemplar esse novo universo, então nós temos aí um grande desafio né? que vai exatamente promover a construção de uma nova competência. As novas gerações têm essa coisa muito mais desenvolvida né? de colaborar de, mas há um problema nas novas gerações que se mantém que é exatamente a coisa que vai gerar o bullying que é a coisa da exclusão né? do diferente, trazendo problemas graves inclusive. Então por mais que as novas gerações já tenham uma certa inserção nesse universo colaborativo da inteligência coletiva, essa coisa ainda se dá muito no nível da tribo, do lugar onde ele se situa emocionalmente, ele não consegue exercer essa colaboração num nível para além da parede da sua tribo, entende, e também para além do nível meramente emocional, então enquanto há uma ambiência emocional, ali ele se sente bem se você passa do ambiente emocional para o ambiente, por exemplo mais racional, mais objetivo, mais projetivo no sentido assim de uma coletividade maior para além da sua tribo, você vê que já há resistências, então quem fala muito bem disso é o Michel Mafezolet que vai falar lá no livro " O tempo das tribos" que o social ele tem muita facilidade para ser desenvolvido no locus da sua tribo, ali onde ele está emocionalmente situado. Para além disso ele rejeita, não quer saber, não se interessa, por exemplo, não é, por exemplo, você tem, você está muito envolvido, por exemplo, com um temadigamos aqui um tema que outro dia ouvi, estava em Londres e vi um grupo de pessoas mobilizadíssimas em relação à história da preservação das baleias e não necessariamente aquelas pessoas com aquela sensibilidade para preservar as baleias tem uma sensibilidade para algo, para além daquele universo político emocional que é por exemplo a questão da discriminação do gay, do negro, do indiano, de outra etnia, então às vezes ele está confortável dentro de um universo onde ele trabalha a não discriminação da baleia mas necessariamente ele não estaria num outro universo trabalhando pela não discriminação do gay, você tá me entendendo?, então o que estou dizendo, no final das contas, é que a juventude a gente acha que por ela estar nas redes sociais ela tem uma desenvoltura para a colaboração para a diversidade, não é verdade, então isso que você está chamando de competência ela precisa ser entendida que às vezes a competência é para uma desenvoltura comunicacional circunscrita dentro de um universo específico onde há ali um sentimento de pertencimento mas fora de ali não há, então essa competência precisa ser alargada né? que competência é essa 1ª que eu citei que é a comunicação da colaboração da inteligência coletiva, essa é a 1ª competência que eu coloco. A 2ª competência é a expertise do uso, você entende, então repara só as competências que eu estou citando, a 1ª é no nível comunicacional no campo aberto democrático livre e plural e amplo e não somente circunscrito dentro da sua tribo mas para além das paredes da sua tribo, dos muros da sua tribo e a 2ª competência é exatamente do uso dos usos das tecnologias, não subutilizar, nós temos um controlo remoto aí da sua televisão que você usa o mínimo dele nós temos uma barra de ferramentas, no game ou no próprio [...ininteligível...] WORD??? que você usa pouco então a competência de uso que eu digo é assim como lá na competência da comunicação supõe um alargamento uma ampliação aqui também na tecnologia um alargamento uma ampliação do uso então essas competências passam pelo alargamento passam pela ampliação pelo exercício livre e criativo do uso e não o exercício amedrontado intimidado que se contenta somente com o uso necessário básico então se falamos em competências falamos em 2 coisas que eu considero essenciais a 1ª é comunicação a 2ª é o uso específico da tecnologia

Ana - sim sim muito claro muito obrigada e e em relação à entrevista concluímos Gabriel

Gabriel - Obá Que bom

Ana - muito muito obrigada pela tua preciosa colaboração [...gargalhadas...]

Gabriel - maravilhoso estamos aí torcendo por uma bela produção.....