

**Entre os nós da rede: a estrutura rizomática dos  
ambientes virtuais em dinâmicas (re)construtivas de conhecimento**

Verônica Almeida de OLIVEIRA<sup>1</sup>  
Robéria Nádia Araújo NASCIMENTO<sup>2</sup>

**Resumo**

O presente trabalho aborda a influência das práticas interativas, via internet, nas formas de (re)construção de conhecimento, propondo caminhos e interfaces para uma epistemologia da comunicação que favoreça a aprendizagem de novos saberes. A estrutura rizomática que dá forma a esses espaços de sociabilidade articula diferentes modos de circulação de informações, gerando, por sua vez, novas formas de se intercambiar conhecimentos. À luz dos pensamentos de Deleuze, Guatari, Morin, Vygotsky, Maturana e Varela, as autoras chegam ao entendimento de que tais ambientes podem favorecer uma educação aberta, relacional e (re)construtiva permitindo que a comunicação seja capaz de (retro)alimentar produtivos diálogos e trocas de saberes.

**Palavras-chave:** Sociabilidade. Internet. Redes Sociais. Aprendizagem.

**Abstract**

This paper discusses the influence of interactive practices, via the internet, in the forms of (re) construction of knowledge, proposing ways and interfaces for an epistemology of communication which encourages learning new knowledge. The Rhizomatic structure forming these spaces of sociability articulates different modes of circulation of information, generating in turn, new ways to exchange knowledge. In the light of the thoughts of Deleuze, Guatari, Morin, Vygotsky, Maturana and Varela, the authors come to an understanding that such environments may favor an open, relational education and (re) construction all owing the communication is capable of (retro) feed productive dialogues and exchanges of knowledge.

**Keywords:** Sociability. Internet. Social Networks. Learning.

---

<sup>1</sup> Doutoranda na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real, Portugal) em Ciências da Educação. Membro colaboradora do grupo de investigação *Philosophy and Public Space*, da Universidade do Porto, em Portugal. Professora do Centro de Educação Superior Reinaldo Ramos. E-mail: veronicajornalista@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFPB. Professora do Curso de Comunicação Social da UEPB. E-mail: rmadia@terra.com.br.

## Introdução

Este trabalho busca problematizar como as práticas interativas nas redes sociais da internet suscitam diferentes formas de aprendizagem e conhecimento, bem como favorecem a construção de novos padrões de sociabilidade, contribuindo para o campo educacional.

Partimos da premissa de que as redes sociais do ambiente *online*, assim como defendem Castells (1999), Lemos (2004), Maffesoli (1987), constituem espaços para novas configurações de relações interpessoais, sustentadas basicamente pelas ferramentas de base tecnológica de natureza interativa.

Para Maffesoli (1987), a socialidade acontece em meio a uma multiplicidade de experiências coletivas, que se dão no cotidiano; segundo o autor, a lógica desse processo está no fato de as pessoas partilharem um hábito, uma ideologia, um ideal, atitudes que determinariam o estar-junto. A socialidade na era digital não foge a esta lógica, uma vez que as redes sociais são ambientes que promovem a reunião de pessoas em torno de afinidades e interesses.

As redes sociais surgiram antes da era do computador. Elas são caracterizadas por pessoas que dividem expectativas comuns. Considerando este princípio, podemos afirmar que são compostas por um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os *nós* da rede) e suas conexões (*interações* ou laços sociais), que juntos configuram as malhas da conectividade. Recuero (2009) assinala que uma rede é uma metáfora para se observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. “A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores e nem suas conexões” (RECUERO, 2009, p. 24).

O surgimento dessas redes aconteceu na década de 1990. Esses canais de comunicação na *web* tinham como proposta inicial não só a troca de mensagens, como também os compartilhamentos de arquivos através de *e-mails*. Atualmente é possível encontrar dezenas de *sites* que têm por finalidade a formação de redes sociais *online*.

Para Martín-Barbero (*in* MORAES, 2003, p. 67) “os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem

um âmbito decisivo da socialização, de dispositivos de identificação/projeção de pautas de comportamento, estilos de vida e padrões de gosto”.

Nessa perspectiva, entendemos que a fase atual do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) interfere de forma significativa na produção de saberes e no acesso aos conhecimentos, assim como no processo de aprendizagem, refletindo um novo modo de se pensar a educação para além dos espaços de sala de aula.

### **A propósito da aprendizagem: aporte conceitual**

Nos termos de Demo (2000) a aprendizagem não é um fenômeno apenas racional, consciente ou destacado de nossa corporeidade, mas é um processo que envolve a complexidade humana e seu aprofundamento. Por isso, implica sempre um envolvimento emocional, plantado na experiência humana histórica e cultural.

Para o autor, esta visão sobre o ato de aprender pressupõe um caráter “reconstrutivo e político” (DEMO, 2000, p. 111), uma vez que novas perspectivas para o ato de aprender se tornam fortes argumentos contra o instrucionismo, ainda dominante na esfera escolar e universitária.

O aprender, assim, se constitui num processo complexo em que cada sujeito se envolve à sua maneira, lidando particularmente com os desafios a que se submete. Vygotsky (2001a), igualmente, não lhe atribui apenas um caráter racional. Segundo o seu pensamento, existe uma dinâmica em que os elementos afetivos e intelectuais dos sujeitos estão envolvidos. As pessoas apontam suas necessidades, ou seus impulsos, face às situações que enfrentam, independentemente do nível de conhecimento em que se encontram. As emoções experimentadas deixam transparecer sentimentos que podem evidenciar as necessidades ou as reações que surgem durante qualquer situação provocadora, como, por exemplo, uma nova atividade de aprendizagem.

Sob o fio desse raciocínio, a aprendizagem é sempre um salto, uma vez que não podemos pensar em repetição de situação, mas em reconstrução permanente. E esta atividade de reconstrução não é apenas biologicamente marcada, mas também

politicamente contextualizada, porque se trata de sujeitos capazes de construir uma história própria. (DEMO, 2000).

Neste trabalho, entendemos o aprender como a construção e reconstrução do conhecimento e ampliação da consciência do aprendiz. Não se trata do aprender a partir de um ensinante ou de regras estabelecidas, mas do aprender enquanto força e energia criativa que move esse aprendiz em seu processo de constituir-se. Sob essa lógica, a argumentação defendida rejeita os passos mecanicistas e reducionistas do positivismo, que atribui uma concepção utilitária ao conhecimento, para adotar a perspectiva de (auto) (re)construção de saberes, considerando-se os seres aprendentes como ativos e responsáveis por suas trajetórias cognitivas, via possibilidades oferecidas pelas redes sociais.

Nesse viés, torna-se necessário, portanto, compreender o viver e o conhecer como movimentos humanos de aprendizagem, e nesse movimento é preciso perceber a presença do aspecto da organização comum a todos os seres, contemplado no conceito de *autopoiese* (MATURANA e VARELLA, 1998). A *autopoiese* define os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos, numa constante autocriação e auto-organização. Um sistema autopoietico é, ao mesmo tempo, produtor e produto. Estas considerações são defendidas na Biologia do Conhecer de Maturana e Varela (1998), e Maturana (1999).

Baseados na ideia de uma aprendizagem reconstrutiva, os autores articulam uma teoria que pode ser sintetizada da seguinte forma:

Se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. Essa posição, como já vimos, é estranha a quase tudo o que nos chega por uma educação formal. (MATURANA e VARELA, 2001,p. 12).

Tal visão é compartilhada por Deleuze e Guatari (1995). Para os autores o pensamento implica processos descontínuos que fogem às certezas das determinações. Ele não se forma no cérebro a partir de ramificações de conteúdos, como algo que se origina de uma fonte primordial, uma vez que o sistema orgânico funcional do pensamento não é linear, nem contíguo, assim, não há um ponto de partida.

Dessa forma, o processo da aprendizagem não se fundamenta numa mera transmissão de informações, mas está atrelado às relações que se estabelecem entre os indivíduos, que por sua vez atribuem sentidos às informações. Assim, o contexto e o ambiente são componentes fundamentais de qualquer processo de construção do conhecimento.

### **As novas práticas de interação na Sociedade em Rede**

Entendendo rede como um conjunto de nós interligados por relações aleatórias que permitem o fluxo de informação, é possível considerar que as redes sociais não são novidades. Esse conceito tem sido desvelado pela tradição antropológica quando esta se dedica ao estudo das relações entre grupos ou indivíduos representantes de uma categoria social, para estabelecer os elos que perpassam esses grupos e mantêm os vínculos com a formação social (BOTH, 1976). Essa ideia pode ser usada em diferentes quadros de referências conceituais que se ocupam da análise de sociedades, grupos e suas relações. Elisabeth Both (1976) ao estudar famílias e suas redes, utiliza termos como conexidade, malha estreita e malha frouxa para caracterizar a intensidade dos contatos e influências entre as unidades componentes da rede.

Uma rede social, nesses moldes, é concebida como um conjunto de atores e suas conexões, tendo seu foco na estrutura social, onde os indivíduos não podem ser estudados independentemente de suas relações com os outros, nem uma ligação pode ser isolada de suas estruturas afiliadas (DEGENNE e FORSÉ, 1999).

As redes sociais *online* parecem ser úteis à educação, à medida que implementam uma nova forma de pensar, de tecer conhecimentos e fazer circular informações. Esse processo mobiliza o ato de aprender, porque envolve ressignificações culturais e novas produções de conteúdos pelos usuários da *web* (CANEVACCI, 2005). Desta forma, tudo o que circula nas redes sociais virtuais está passivo de releituras, reinterpretações e pode gerar circulação informacional, uma vez que, “na mesma configuração histórica em que se produz a alienação, produz-se a indignação, o protesto, a emancipação” (IANNI, 2000, p. 274).

As relações que os indivíduos estabelecem nos espaços públicos *online* podem desenvolver e expressar formas surpreendentes de sociabilidade, emancipação e transparência. O saber informacional constitui, assim, um elo entre o indivíduo e o conhecimento. Diante desta constatação, passa a ser imprescindível compreender como as redes sociais contemporâneas contribuem para uma sociabilidade de onde emerge novas formas de aprender e de conhecer para além dos espaços formais de educação.

Para Maffesoli (1987), a socialidade acontece em meio a uma multiplicidade de experiências coletivas. O autor, de acordo com André Lemos (2004), tenta mostrar como o conceito de socialidade é definido em oposição àquele de sociabilidade trabalhado por Simmel (1983). A socialidade marcaria os agrupamentos urbanos contemporâneos, dando ênfase ao instante vivido além de projeções futuristas ou morais, nas relações banais do cotidiano. Isso a diferencia da sociabilidade, que se caracteriza por relações institucionalizadas e formais de uma determinada sociedade.

Lemos (2004) também distingue esses conceitos explicando que em Simmel (1983) a sociabilidade está ligada a agrupamentos que têm uma função precisa, ao mesmo tempo, objetiva e racional. Já a socialidade, refere-se ao vivido, ao presente, ao estar-junto. Simmel (1983) argumenta que a própria sociedade, em geral, significa a interação entre indivíduos. Essa interação surge sempre a partir de determinados impulsos ou da busca de certas finalidades. Instintos eróticos, interesses objetivos, impulsos religiosos, objetivos de defesa e inúmeros outros fazem com que o ser humano entre, com os outros, em uma relação de convívio (SIMMEL, 1983).

Para Maffesoli (1987), a forma de socialidade emergente na pós-modernidade se baseia numa proposta efetiva de condensação do tempo. Em outras palavras, a ênfase passa a ser dada no agora, no presente, e uma de suas marcas principais seria o fortalecimento do sentimento e do desejo de estar-junto, que seria manifestado com base no pertencimento ao mesmo território físico, ou simbólico. Esse presenteísmo ocorreria em consonância com a ideia de tribo. Porém, o tribalismo pós-moderno possui uma característica particular, diferente do tribalismo clássico, percebido através da agregação a uma família, a uma comunidade ou outros grupos com perspectivas longínquas e/ou estáveis. Na sua concepção, o novo tribalismo está marcado pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão (MAFFESOLI, 1987, p. 107).

Diante da discussão exposta acima, acreditamos que as redes sociais da internet guardam características de relações marcadas pela socialidade e sociabilidade, pois vislumbramos a sociabilidade caracterizada por relações institucionalizadas e a socialidade, que faz referência a um conjunto de práticas que escapam ao controle social rígido, a um estar-junto que independe de uma perspectiva longínqua. Ambos os conceitos, por fim, concernem às relações sociais, ao indivíduo/sujeito e seus múltiplos pertencimentos identitários com base em variáveis individuais, de gênero, etnia e geração, estruturados a partir de uma posição de classe e, por isso, nosso interesse nas relações que se estabelecem em ambas as formas de conexões coletivas.

### **Novas configurações para o aprender nas redes *online***

Pensamos que o modelo em rede se aproxima de uma nova lógica de estruturação do conhecimento que Guatari e Deleuze (1995) caracterizam como *rizoma*:

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. (GUATARRI e DELEUZE, 1995, p. 14).

Trata-se de uma metáfora que pode ser pensada para representar a estrutura do conhecimento, cujos princípios podem ser expressos da seguinte forma: *Princípios de conexão e de heterogeneidade* – qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro; pensar em algo é estabelecer relações com muitos elementos em diversos aspectos, uma vez que tudo se relaciona com tudo. *Princípio de multiplicidade* – o rizoma mantém relação com o múltiplo, ou seja, diferente da metáfora arborecente, em que tudo parte de um ponto de vista, o rizoma parte de diversos pontos, assimilando e legitimando outros pontos de vista; não existe verdade única, “as multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborecentes. Inexistência, pois, de



unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito” (GUATARI e DELEUZE, 1995,p. 15).

Identificamos ainda o *Princípio de ruptura a-significante* – os processos de significação não são rígidos, mas flexíveis, podem ser rompidos e ressignificados. “Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir” (GUATARI e DELEUZE, 1995,p. 17). O *Princípio de cartografia e de decalcomania* – “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda”. (GUATARRI e DELEUZE, 1995,p. 20); são, por isso, esboços incompletos, mapas que apesar da orientação que carregam, precisam ser ressignificados, discutidos, interpretados, “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (GUATARRI e DELEUZE, 1995,p. 21).

A perspectiva rizomática nos coloca diante de um processo que requer, sobretudo, a compreensão de que a abertura cognitiva favorece a inteligência, de que existem diversas formas de conhecimento, que dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais. Desse modo, a aprendizagem não pode ser considerada apenas na sua matriz educacional, mas para além dos ambientes educativos, já que qualquer lugar pode se converter num lugar de aprender a aprender. Os conteúdos abordados criam conexões múltiplas com elementos de outros campos do saber num processo contínuo. O conceito de rizoma surge, assim, em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade, bem como ao modo positivista de se construir conhecimento.

Na ótica do pensador francês Edgar Morin (2006,p. 38), “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade”. Para ele, a compreensão da complexidade no campo da educação deve considerar os sete saberes necessários à educação do futuro, quais sejam: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.



Pedro Demo (2002) admite a pertinência da visão relacional dos saberes e reflete sobre o pensamento complexo na educação, articulando suas contribuições com as ideias de Maturana, Varela, Morin, entre outros autores, postulando uma dinâmica *não linear* para o conhecimento. Para ele a complexidade se caracteriza por algumas especificidades: estrutura dinâmica, não linear, reconstrutiva, processo dialético evolutivo, irreversível, intensidade, ambiguidade/ambivalência (Demo, 2002).

Nesse sentido, a aprendizagem é (re)construtiva e ao relacionarmos complexidade e conhecimento, concluímos com Pedro Demo (2002) que:

Conhecimento só “conhece” se for questionador e inovador. Por isso, vale dizer que argumentar é questionar. Conhecimento que apenas afirma, só confirma. Nada agrega de novo. Na história da espécie humana, a força inovadora sempre foi, acima de tudo, conhecimento crítico: a parte da espécie que sabe construir conhecimento próprio desenvolveu tecnologias de mudança irrefreável, civilizou-se e impôs-se a outra parte que, por acaso, (embora politicamente incorreto), é chamada de “primitiva” (DEMO, 2002, p. 30-31).

O ato de conhecer representa, por esse raciocínio, um sistema complexo, uma vez que sempre é interpretado e reconstruído. Seu resultado nunca é o mesmo, tal qual acontece quando se lê um texto mais de uma vez, quando revemos um filme ou relemos uma revista. Cada experiência traz uma compreensão nova, diversa da anterior.

Buscando entender os aspectos psicológicos que envolvem o processo de conhecimento, Lev Vygotsky (2001c, 1991a) crê numa percepção ativa e participativa, afirmando que o ato de conhecer se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade. Para Vygotsky<sup>3</sup> (1991a), esse mesmo sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se, pois, de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intra-pessoais.

Os estudos de Vygotsky (1991a, 1991b, 2001a) não separam a aprendizagem do desenvolvimento. O homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas

---

<sup>3</sup> É possível encontrar algumas variações da tradução em russo do nome do autor, entre elas Vygotski, Vygotski e Vygotsky. Optamos por usar as grafias trazidas nas obras consultadas.

relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos, mas uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

Defende Vygotsky (2001b) que toda e qualquer situação de aprendizagem com a qual o indivíduo se defronta na escola decorre sempre de fatos anteriormente vividos; o que o leva à conclusão de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estão relacionados desde o nascimento da criança. Vygotsky (2001b) critica o ensino direto da velha estrutura escolar, dizendo que este extirpa toda dificuldade do pensamento da criança, e esta tendência a facilitar contraria os mais básicos princípios educativos:

Segundo Ivan Ivic (2010, p. 15) “se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores”.

O autor sustenta que, para Vygotsky, o ser humano, por sua origem e natureza, não pode existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como um ser isolado, ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. (IVIC, 2010)

Seguindo a lógica desses conceitos e teorias sobre a aprendizagem humana e sua troca/construção/produção de saberes, percebemos que a contemporaneidade nos coloca diante de um fator que influencia diretamente os processos de aquisição de conhecimento: o avanço tecnológico. Tem-se hoje, à disposição de toda a sociedade, uma tecnologia com alto poder atrativo, interativa e convergente, que mobiliza nossos sentidos e se apresenta como um dispositivo amplificador do humano (PELLANDA *et al*, 2005).

A exposição ao mundo digital incide diretamente no processo de humanização via ecologia cognitiva (LÉVY, 1993). A ecologia cognitiva seria um tipo de relação que se dá entre várias “inteligências” que estão distribuídas tanto em quem produz, quanto em quem se apropria da informação, transformando-a e compartilhando-a.

A própria relação com o computador e com a internet permite aos indivíduos serem agentes da própria construção de conhecimento, e tal construção tem como base

uma complexa rede de interação que se dá a partir da relação homem e máquina. “A internet, por exemplo, pode se transformar numa grande rede solidária que estende nossa consciência de forma planetária” (PELLANDA *et al*, 2005, p. 42).

A internet culmina por redefinir a vida e alterar profundamente a forma de adquirir conhecimento, de nos relacionarmos com a natureza e com as pessoas (PELLANDA *et al*, 2005). Por outro lado, pode-se crer que o fato da exclusão digital corre por um caminho contrário, pois se o incremento da participação na rede potencializa, a limitação de pertença a essas mesmas redes, empobrece (MARASCHIN *apud* PELLANDA *et al*, 2005).

Todas as discussões apresentadas têm em comum a importância dada aos *processos de interação* como dispositivo essencial na construção e partilha de conhecimento. O avanço da internet como uma rede de comunicação de dados, interliga computadores em todo o mundo, carregando consigo inúmeros sistemas de comunicação. Dentre estes sistemas, ressaltam-se as redes sociais que possibilitam, entre outras coisas, uma nova forma de organização e interação social, favoráveis à disseminação e circulação de saberes.

As redes sociais *online* contemporâneas se apresentam como uma porta para novas formas de interação de onde de se pode criar e compartilhar conhecimento, possibilitando, assim, uma nova dinâmica de aprendizagem. (RECUERO, 2009).

Santaella e Lemos (2010) assinalam as características de tais redes. A auto-organização, num primeiro aspecto, pode ser verificada a partir da criação espontânea de padrões globalmente coerentes a partir de interações locais (SANTAELLA e LEMOS, 2010). Outro parâmetro é o caráter distributivo que faz com que esse tipo de organização seja robusto, resistente a perturbações. A dinâmica não-linear se instala em função das relações circulares ou de retroalimentação entre os componentes. A retroalimentação provoca um crescimento explosivo do sistema. Geralmente um sistema auto-organizativo pode se estabelecer em um número de subsistemas relativamente autônomos e organizacionalmente fechados.

Seja qual for o caminho tomado, o que se percebe é que as redes sociais *online* são sustentadas a partir de processos de interação dinâmicos, não lineares, a partir dos quais é gerada uma distribuição de informação marcada pela ausência de controle

centralizado, pela natureza autônoma das subunidades, alta conectividade, causalidade em rede não linear (SANTAELLA e LEMOS, 2010).

Essa descentralização pode suscitar uma inteligência que vai ganhando em complexidade e cujas múltiplas interações resultam em capacidades cognitivas amplificadas pelo pensar, agir e sentir, ações e posturas desejáveis para a educação e os processos de aprendizagem. A cultura digital inaugura assim neologismos para enquadrar essa inteligência colaborativa, cooperativa e compartilhada, entre eles inteligência coletiva e ecologia cognitiva (LÉVY, 1993).

Vivemos numa era em que o progresso intelectual se desenvolve de modo solidário e interativo, ao mesmo tempo em que se constituem a individualidade, a cerebralização, a afetividade, as possibilidades de escolhas e de decisão, a curiosidade, o jogo, a inteligência, o conhecimento e as possibilidades de emancipação do conhecimento (MORIN, 1999).

### **Considerações finais**

Acenando com uma proposta de discussão do campo educacional para além do paradigma instrucional de cristalização dos saberes instituídos nos ambientes formais de aprendizagem, este texto fez referência a uma perspectiva de educação aberta e relacional, (re) construtiva, a fim de suscitar um diálogo em torno das possibilidades de produção do conhecimento que as redes sociais oferecem, considerando o espaço virtual como um rico território de sociabilidades, circulação e troca de saberes.

Com um propósito interdisciplinar, expomos as ideias de pensadores como Deleuze, Guatari, Morin, Vygotsky, Maturana e Varela, refletindo sobre as novas demandas e compromissos que as novas tecnologias instigam, a fim de que seja possível mobilizar os sujeitos educativos, aprendentes em processo ininterrupto, rumo ao planejamento e a operacionalização de posturas que se apropriem do potencial *interativo* das redes sociais a fim de favorecer a dinâmica da aprendizagem. Trata-se, pois, da discussão de um projeto social de construção de conhecimento, que articula a complexidade de novas visões e convergências epistemológicas, na intenção de romper

com os dogmatismos do positivismo educacional e da ideia simplificadora que separa os polos da dinâmica do saber entre *aqueles que ensinam e aqueles que aprendem*.

Ao contrário, destacamos as vivências do cotidiano como alternativas para uma educação transformadora que não defende a retórica de mudar o mundo, mas de ampliar o mundo de cada um, de cada sujeito social, através das malhas da rede. Nesse desafio *autopoiético, rizomático, complexo* na articulação de conceitos, formulação de questões e caminhos, tecemos um fio condutor capaz de inspirar aprendizagens compartilhadas nos *nós da rede* e, por isso, relacionais e mais humanas.

## Referências

- BOTH, Elizabeth. **Família e rede social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- CANEVACCI, Massimo. **Culturas extrema**; Mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A., 2005.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DEGENNE, Alain e Forsé, Michel. **Introducing Social Networks**. London: Sage, 1999.
- DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix, (Vol 1). **Mil platôs**; capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, Guilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, s.d.
- DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento**; relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Complexidade e aprendizagem**; a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.
- IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- LEMO, André. **Cibercultura**; tecnologia e a vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**; o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**; o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **De máquinas y seres vivos**; autopoiesis – la organización de lo vivo. Santiago de Chile: Editora Universitária, 1998.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**; as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORAES, Dênis (Org.). **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MORIN, Edgar. **O método 3**; o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus (Org). **Inclusão digital**; tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

SANTAELLA, Lucia e LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais**; a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Comunicação).

SIMMEL, George. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Edição Eletrônica: Ed RidendoCastigat Mores, 2001c. Acesso em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991b.