Universidade Federal do Rio de Janeiro

“PODE SER POR WHATSAPP?” ASPECTOS INTERACIONAIS NAS MENSAGENS DE APLICATIVO DE CELULAR NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO NUTRICIONAL

Maria Irene de Castro Barbosa

2018

“PODE SER POR WHATSAPP?”ASPECTOS INTERACIONAIS NAS MENSAGENS DE APLICATIVO DE CELULAR NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO NUTRICIONAL

Maria Irene de Castro Barbosa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Nutrição (PPGN), do Instituto de Nutrição Josué de Castro da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Nutrição Humana.

Orientadora: Profª Drª Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho
Coorientadora: Profª Drª Ana Elisa Bastos Figueiredo

Rio de Janeiro
Fevereiro 2018

“PODE SER POR WHATSAPP?” ASPECTOS INTERACIONAIS NAS MENSAGENS DE APLICATIVO DE CELULAR NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO NUTRICIONAL

Maria Irene de Castro Barbosa

Orientadora: Profª Drª Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho
Coorientadora: Profª Drª Ana Elisa Bastos Figueiredo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Nutrição (PPGN), do Instituto de Nutrição Josué de Castro da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Nutrição Humana.

Examinada por:

_____

Presidente – Profª Drª Maria Cláudia da Veiga Soares de Carvalho

_____

Profª Drª Isabel Gomes Rodrigues Martins

_____

Prof. Dr. Igor Pinto Sacramento

_____

Profª Drª Marta Maria Antonieta de Sousa Santos

Rio de Janeiro
Fevereiro 2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Barbosa, Maria Irene de Castro.

"Pode ser por Whatsapp?" Aspectos interacionais nas mensagens de aplicativo de celular no contexto da disciplina de Educação Nutricional/Maria Irene de Castro Barbosa. Rio de Janeiro: UFRJ INJC, 2018.

x, 96f.: il.; 31cm

Orientadoras: Maria Cláudia da Veiga Soares de Carvalho e Ana Elisa Bastos Figueiredo

Dissertação (mestrado) – UFRJ, Instituto de Nutrição Josué de Castro/Programa de Pós-graduação em Nutrição Humana, 2018.

Referências Bibliográficas: f.107-111.

1.Educação Alimentar e Nutricional. 2. Interação. 3. Aplicativo de mensagem de celular. 4. Comunicação. 5. Análise do Discurso. I. Carvalho, Maria Cláudia da Veiga Soares de e Figueiredo, Ana Elisa Bastos. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Nutrição Josué de Castro, Programa de Pós-graduação em Nutrição Humana. III. "Pode ser por Whatsapp?" Aspectos interacionais nas mensagens de aplicativo de celular no contexto da disciplina de Educação Nutricional.

DEDICATÓRIA

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que é preciso continuar, a certeza de que seria interrompido antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro.

(Fernando Sabino)

Procurei e continuarei procurando um encontro ...
Por isso, dedico a todos/todas que encontrei nas minhas danças e andanças em Goiânia (GO), Palmas (TO) e Rio de Janeiro (RJ).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Mad'Ana e Sebastião Claúdio, e meu irmão Cláudio José, por entenderem a minha ausência e pelo apoio e amor incondicional. O meu amor vocês já têm inteiro. Sem vocês nada disso seria possível.

À minha tia/mãe Maria Cândida, pela preocupação, pelas longas ligações, pelas orações, por estar sempre perto e ser meu porto seguro. Você é luz!

À meu parceiro, Régis Loduca, pelas conversas diárias, por entender meus momentos de desequilíbrio, pelas pontes aéreas, que resultavam em muitos abraços apertados. Sou muito feliz em ter você junto de mim.

Aos amigos, Sandro Preato, Eró (e família), Gabi Alencastro, Rafa Amaro, Ray Bastos, Adriana Schultz, Alice Reino, Izandro, Makson Boel, Mona Alves, Anna Gomes, Jelda Sá, Day Vieira, Soraya Dodero e Ingryd Diaquelem pelo incentivo em diferentes momentos desta caminhada.

À tia Dulce Machado e a amiga Rê Delmondes, por se disponibilizarem a fazer correções do texto e me auxiliaram na escrita, com seus apontamentos.

A meu amigo/irmão Leonardo Teixeira, pelo carinho com que me acolheu, pelos conselhos, pela torcida, e por estar comigo sempre.

Às minhas orientadoras Mª Cláudia da Veiga Soares Carvalho e Ana Elisa Bastos Figueiredo, por serem meu 'norte' no desenvolvimento deste estudo. Obrigada pelo incentivo, pelas discussões e por aceitarem estar junto de mim. Esse trabalho é nosso. Sou extremamente grata a vocês.

Às colegas de mestrado, Ju Fernandes, Van Moreira por partilharem das angústias e vitórias no desenvolvimento das nossas dissertações. Obrigada pela parceria! Fomos realmente um trio.

Aos colegas do Néctar, em especial Ju da Mata, Val Basílio, Chris Ayumi, Carol Coutinho e Lourence pelos conselhos, indicações e apoio grandiosos.

Aos professores do Néctar e do PPGNUT/UFRJ, por proporcionarem momentos de reflexão sobre aspectos importantes desta pesquisa.

À minha psicanalista, por me ajudar a entender sentimentos e emoções que só Freud conseguiria explicar. Ou melhor, nós, com a ajuda dele, (re)pensando minhas práticas/vivências.

Às secretárias do PPGNUT/INJC, pela disponibilidade "na lida" com questões burocráticas.

Ao grupo do Observatório de Epidemiologia Nutricional do INJC/UFRJ, em especial ao profº Gilberto Kac pelo acolhimento no início desse processo, e pelo apoio quando optei por mudar de linha de pesquisa.

E aos discentes, às tutoras e docentes da disciplina de EN, da graduação em Nutrição do INJC/UFRJ, por contribuírem com o meu amadurecimento enquanto profissional e pesquisadora, e sem os quais este estudo não seria possível.

RESUMO

"PODE SER POR WHATSAPP?" ASPECTOS INTERACIONAIS NAS MENSAGENS DE APLICATIVO DE CELULAR NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO NUTRICIONAL

Maria Irene de Castro Barbosa

Orientadora: Profª Drª Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho
Coorientadora: Profª Drª Ana Elisa Bastos Figueiredo

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Nutrição Humana, do Instituto de Nutrição Josué de Castro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Nutrição Humana.

Na contemporaneidade, a cultura cibernética está presente nas relações entre jovens. Pensar novas formas de interação que apresentam elementos da comunicação midiática pode contribuir para a contextualização do processo educativo. Nessa perspectiva, esta pesquisa objetivou compreender os aspectos interacionais em um grupo de mensagens de aplicativo de celular que inclui graduandas e tutoras da disciplina de Educação Nutricional (EN) do Curso de Graduação em Nutrição do INJC/UFRJ. Os aspectos interacionais foram pensados com fundamento na releitura de conceitos de Freire (1996, 2005) e Vygotsky (2007), que atentam para os elementos simbólicos envolvidos no processo educativo da disciplina, perpassando o uso do aplicativo de mensagens. A metodologia utilizada foi do tipo qualitativo descritivo-analítica, por meio da observação participante e análise dos discursos presentes nas mensagens de aplicativo de celular. Ressalta-se que esta pesquisa é inédita na utilização da análise do discurso em mensagens de aplicativo de celular. O percurso metodológico foi dividido em quatro etapas: contextualização do processo educativo da disciplina de EN; descrição das possibilidades tecnológicas do aplicativo de mensagem de celular utilizado; identificação dos agentes das mensagens; e coleta e análise de mensagens. Neste estudo a produção do discurso apresentou características do processo comunicativo contemporâneo mediado pelas TICs, mas o uso do aplicativo não foi determinante para a construção dos aspectos interacionais. Reforçar o olhar sobre a interação entre diferentes atores nesse processo educativo permeado pela *cibercultura* é importante para que se possa problematizar a construção do conhecimento no ensino superior, no âmbito da Educação Alimentar e Nutricional.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional, Interação, Aplicativo de Mensagem de Celular, Análise do Discurso.

Rio de Janeiro
Fevereiro 2018

ABSTRACT

"CAN BE BY WHATSAPP?" INTERACTIONAL ASPECTS IN THE MOBILE APPLICATION MESSAGES IN THE CONTEXT OF THE DISCIPLINE OF NUTRITIONAL EDUCATION

Maria Irene de Castro Barbosa

Orientadora: Profª Drª Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho
Coorientadora: Profª Drª Ana Elisa Bastos Figueiredo

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Nutrição Humana, Instituto de Nutrição Josué de Castro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Nutrição Humana.

In contemporary times, cybernetic culture is present in relationships among young people. To think about new forms of interaction that presents elements of media communication, can contribute to the contextualization of the educational process. In this perspective, this research aimed to understand the interactional aspects in a group of messages in a cellphone app that includes undergraduates and tutors of the discipline of Nutrition Education (EN) of the Nutrition Graduation Major at the INJC / UFRJ. The interactional aspects were thought based on the re-reading of concepts by Freire (1996, 2005) and Vygotsky (2007), who look at the symbolic elements involved in the educational process of the discipline, passing over the the use of the messaging app. The methodology used was a qualitative descriptive-analytical type, through participant observation and analysis of the speeches present in the messages of the app. It is noteworthy that this research is unprecedented in the use of discourse analysis in messages of the app. The methodological course was divided into four stages: contextualization of the educational process of the EN course; description of the technological possibilities of the messages app used; identification of message agents; and gathering and analysis of the messages . In this study the discourse production presented characteristics of the contemporary communicative process mediated by the TICs, but the use of the app was not decisive for the construction of the interactional aspects. Reinforcing the view on the interaction between different actors in this educational process permeated by cyberculture is important so that the construction of knowledge in higher education can be problematized in the scope of Food and Nutrition Education.

Keywords: Food and Nutrition Education, Interaction, Mobile messaging app, Speech analysis

Rio de Janeiro
Fevereiro 2018

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

DHAA – Direito Humano à Alimentação Adequada

EAN – Educação Alimentar e Nutricional

EN – Educação Nutricional

GT – Grupo de Trabalho

RU(s) – Restaurante(s) Universitário(s)

SAN – Segurança Alimentar e Nutricional

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 11

2 FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO..... 15

2.1. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO BRASIL..... 16

2.2 ASPECTOS INTERACIONAIS NO PROCESSO EDUCATIVO..... 20

2.3 APLICATIVOS DE MENSAGEM DE CELULAR..... 26

2.3.1 Reflexo da cultura *cibernética*..... 26

2.3.2 O campo comunicação/educação..... 31

3 OBJETIVOS..... 34

3.1 OBJETIVO GERAL..... 34

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... 34

4 PROCECIMENTO METODOLÓGICO..... 35

4.1 MÉTODO DE PESQUISA..... 35

4.2 ETAPAS DO ESTUDO..... 36

4.3 CENÁRIO E CAMPO DO ESTUDO..... 37

4.4 FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS..... 42

4.5 ASPECTOS ÉTICOS..... 44

5 ANÁLISE..... 45

5.1 DESCRIÇÃO..... 45

5.1.1 A experiência de um modelo tutorial de disciplina em 2016.2 45

5.1.2 Agentes de interação na pesquisa..... 47

5.2 AS MENSAGENS DE WHATSAPP..... 47

5.2.1 Categorias conceituais/categorias de análise..... 51

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 101

REFERÊNCIAS..... 106

APÊNDICE..... 112

1 INTRODUÇÃO

Este estudo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em parceria com o Núcleo de Estudos sobre Cultura e Alimentação (NECTAR) do Instituto de Nutrição da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Tivemos como objeto da pesquisa os "aspectos interacionais" observados nas conversas entre graduandos e tutores em dispositivos móveis, de modo paralelo e complementar à sala de aula, no contexto da disciplina de Educação Nutricional (EN) do Curso de Graduação em Nutrição, do Instituto de Nutrição Josué de Castro (INJC/UFRJ), mediante um aplicativo de mensagem de celular.

Partimos do contexto de um processo educativo que integra as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em sua metodologia de ensino. Em geral as disciplinas escapam disso, mas no caso da disciplina de EN foi incorporada. Essa é a única disciplina da grade curricular que aborda a temática da educação, e, para além dos conteúdos programáticos que envolvem esse tema, é possível vivenciar o processo educativo – que é um dos conteúdos temáticos da disciplina – por meio da troca de saberes durante a elaboração de ações de educação alimentar e nutricional em grupos de trabalho da disciplina.

A metodologia de ensino dessa disciplina se organizou de modo tutorial, por meio do qual foram formados Grupos de Trabalho (GTs). Cada um dos GTs foi composto por aproximadamente oito graduandos e um ou dois tutores. Os últimos tiveram como principal função mediar e facilitar o processo educativo, em espaço presencial e à distância. A articulação no espaço à distância decorreu no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e em grupos de mensagem do aplicativo Whatsapp®.

O AVA (plataforma Moodle) utilizado foi desenvolvido especificamente para a disciplina de EN e teve como participantes: discentes, docentes, colaboradores e tutores. Configurou-se como recurso complementar da disciplina de EN, previsto em regulamentação[1] que permite o uso de até 20% da carga horária total de cursos de ensino superior destinados à atividade à distância. Já o aplicativo foi instituído como complemento da proposta do AVA. Contudo, uma vez que houve grande empatia nas interações estabelecidas nesse espaço cibernético, esse tornou-se parte do objeto desta pesquisa.

Segundo Bazzo e Colombo (2001), integrar tecnologias da informação na educação demanda discussão, assimilação, reprocessamento interno e integração à cultura. Não basta utilizar

[1] Portaria nº 1.134 de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016).

bem ou mal as TICs, é importante ressignificá-las no uso, de modo a refletir sobre as mudanças proporcionadas pela interação mediada pelas tecnologias, em nossas vidas. Nesse sentido, o aplicativo de mensagem de celular utilizado na disciplina de EN, não projetado, *a priori*, para uso em sala de aula, configurou-se em um espaço de socialização, com o objetivo de fortalecer a construção de conhecimentos.

As conversas no aplicativo de mensagens, especificamente de um dos GT, foram analisadas, neste estudo, na perspectiva da Análise do Discurso (AD) proposta por Orlandi (2005). Este é um estudo inédito na literatura, uma vez que não há pesquisas que analisaram conversas em aplicativos de mensagem de celular, na perspectiva de AD, segundo a Escola Francesa. Nesse sentido, foi preciso delinear um "instrumental metodológico" específico para executar essa forma de análise, a partir desses dados.

Na perspectiva da AD, consideramos aspectos históricos, culturais, sociais e individuais que envolveram a construção e a troca de sentidos, significados do processo educativo da disciplina de EN. Com base nesses componentes subjetivos produzidos na socialização mediada pela tecnologia digital, nos propusemos a conhecer os aspectos interacionais do espaço de formação profissional.

Consideramos a disputa pela hegemonia da construção de valores dos sujeitos por diferentes agências de socialização, o que inclui os meios de comunicação (mídias sociais), a família, a escola, ressaltando que os meios de comunicação têm levado vantagem (BACCEGA, 2009). Diante desse contexto, os jovens, e aí incluímos os discentes da disciplina de EN, têm familiaridade com as mídias sociais, e contribuem, assim, para a construção do *ciberespaço*[2] e da *cibercultura*[3]. Essas interações no *ciberespaço* configuraram transformações culturais, mudanças no modo de perceber o tempo e o espaço evidenciados na realidade cotidiana (MARTINO, 2014). Portanto, compreender a dinâmica das relações estabelecidas entre sujeitos mediados por dispositivos digitais pode auxiliar na construção de perspectivas mais contextualizadas e mais democráticas de ensino, fortalecendo a construção de sujeitos mais ativos, reflexivos e problematizadores em relação à realidade determinada.

No cenário da formação de futuros nutricionistas no qual este estudo se insere, a socialização pelo aplicativo de mensagem configurou, de fato, traços educativos. As trocas de mensagens com o objetivo de estruturar ações educativas em alimentação e nutrição, mediadas pela tutora, tiveram como perspectiva contribuir para um processo interacional dialógico que fortalecesse a autonomia dos sujeitos. Todavia, a utilização de certa tecnologia poderia favorecer ou

[2] Criado na troca de informações entre pessoas por meio da internet (MARTINO, 2014).
[3] Reunião de relações sociais que se articulam no ciberespaço (MARTINO, 2014).

desfavorecer práticas específicas, inclusive o fortalecimento da troca e do diálogo que desenvolvessem papel ativo na construção dos sujeitos. Dessa forma, apesar de o aplicativo de mensagem apresentar recursos que pudessem facilitar a interação entre as pessoas, não, necessariamente, evidenciaria elementos que corroborem com essa perspectiva do processo educativo.

Para delimitar os aspectos interacionais presentes nos discursos, estruturamos o processo educativo como ferramenta conceitual mediante releituras de conceitos de Vygotsky (2007) e Freire (1996, 2005). Vygotsky é um pensador que discute as relações entre pensamento e linguagem no desenvolvimento mental de crianças, o que consideramos poder ser estendido a outras faixas etárias, porque lida com os aspectos interacionais nas relações de aprendizagem. Para Vygotsky (2007), o aprendizado se estabelece com a interação entre as pessoas e dessas com o mundo. Além disso, o seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal [4](ZDP) nos trouxe subsídio para entender que essa interação envolve o "afetar-se", que, de alguma maneira, significa "não ser indiferente". Se os sujeitos não se sentirem afetados não há a troca necessária para construção de novos conhecimentos. Isso significa dizer que o reconhecimento ("não ser indiferente") é base para a produção do conhecimento. Assim, como construímos uma releitura por meio da interação no contexto do processo educativo, elementos referentes ao processo de construção da aprendizagem foram considerados como importantes para esse conceito.

No mesmo sentido estão as contribuições de Freire (1996, 2005), que evidenciam elementos importantes do processo educativo que objetiva o fortalecimento da autonomia. O autor inclui, como qualidades importantes para a interação entre os sujeitos, o processo dialógico que estimule o reconhecimento, a problematização e a reflexão crítica na perspectiva de transformação da realidade, que considere a discordância, a afetividade e as diferenças que identificam os atores sociais envolvidos, nesse caso tutoras e discentes. Por conseguinte, indaga-se: será que os discursos evidenciaram tais qualidades – aspectos interacionais – propostas em nossa ferramenta conceitual?

Temos como pressuposto do estudo que a inclusão de TCIs na metodologia de ensino da disciplina de EN, após solicitação dos discentes, poderá propiciar maior aproximação afetiva entre tutoras e docentes. Haverá, porém e possivelmente, uma dificuldade de adaptação de graduandos e tutoras com essa proposta de ensino, o que pode ocasionar limites no processo educativo no sentido dos aspectos interacionais conceituados. É como se a cibernética operasse de modo dissociado do

[4] A utilização do conceito de ZDP neste trabalho busca tão somente desvelar aproximações possíveis entre o conceito e o objeto de estudo. Está-se ciente de que as perspectivas colocadas aqui, dessa aproximação, servirão para o desenvolvimento de outros estudos. Nesse sentido, não nos aprofundamos na aplicabilidade desse conceito.

universo acadêmico, ou até mesmo se contrapusesse ao processo de construção do conhecimento científico.

Ainda nesse processo educativo, contextualizamos a disciplina de EN no espaço da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como um campo de conhecimento de prática contínua e permanente, que se quer permeado pela transdisciplinaridade e intersetorialidade (BRASIL, 2012), que no caso desta pesquisa inclui a articulação entre o ambiente acadêmico e as mídias sociais. Esses são setores que se aproximam na circunstância de uma *cibercultura*, num processo de incorporação que avança dia a dia, possivelmente sem sinais de retorno. Dessa forma, esse campo propõe o uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos de modo contextualizado, com o objetivo de fortalecer o diálogo, influenciado, nesse aspecto, pelas contribuições de Paulo Freire (1996, 2005). Para nos aproximarmos desse contexto, trouxemos elementos presentes na trajetória histórica da EAN no Brasil, com o intuito de colhermos elementos históricos e simbólicos, contidos nos aspectos interacionais, que poderão estar evidenciados nos discursos.

Diante da articulação do ambiente acadêmico com as mídias sociais, na disciplina de EN, visando compreender a dinâmica do intercâmbio dos meios de comunicação no ambiente escolar, buscamos o conceito de campo comunicação/educação de Baccega (2009, p. 19-20). Esse campo comunicação/educação (educomunicação)

> [...] propõe, justifica e procura pistas para o diálogo entre as agências [família, escola e os meios de comunicação]. Nesse campo se constroem sentidos sociais novos, renovados, ou ratificam-se mesmos sentidos com roupagens novas. Tudo isso ocorre num processo dialógico de interação com a sociedade, lugar da práxis que desenha e redesenha os sentidos, no caminho da tradição ou da ruptura, do tradicional ou do novo, da permanência ou da mudança. A constituição do novo nunca se poderá dar sem que os resíduos do velho estejam presentes. A ruptura total nunca ocorre.

Consoante todos esses apontamentos, uma vez que o INJC/UFRJ encontra-se em momento de reformulação do currículo do Curso de Graduação em Nutrição, e está seguindo a tendência contemporânea de apropriação das TICs no processo educativo, a análise deste estudo (inédito), que vai ao encontro de tal iniciativa, é um modo de nos debruçarmos e refletirmos sobre questões da formação prática – e aqui incluímos o discurso como prática, seja nas conversas de aplicativo de celular e/ou em sala de aula, em modo presencial – e profissional do nutricionista.

2 FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

Uma pesquisa pressupõe, inicialmente, a definição, compreensão e internalização de termos que nortearão a trajetória metodológica da investigação e, que segundo Minayo (2012), "focalizarão" as lentes do pesquisador para a devida aproximação do objeto de estudo. Seguindo as colocações da autora, questionamos: que elementos serão importantes para investigar os aspectos interacionais nos discursos de tutores e graduandos, mediante conversas em grupo do aplicativo de celular, no contexto da disciplina de EN? Essa questão inicial subsidiou a eleição dos termos-chaves estruturantes da pesquisa. São eles: "educação alimentar e nutricional", "aspectos interacionais", "aplicativo de mensagem de celular". Para a definição desses termos, delimitamos *a priori* alguns pressupostos teóricos de autores que julgamos importantes para a construção do nosso objeto de estudo e estruturação da análise dos dados da pesquisa.

O termo "educação alimentar e nutricional" foi delineado por intermédio da construção inicial de uma trajetória histórica do campo da EAN no Brasil. Assim, nos reportamos a artigos de Boog (1997, 2004), Santos (2005), Rezende, Murta, Machado (2011) e Silva (2010), aos pressupostos de educação de Freire (2005) e a documentos, políticas do CONSEA (2004) e Brasil (2006a, 2006b, 2012, 2013, 2015).

No que tange ao processo comunicacional, buscamos referenciar os aspectos interacionais por meio da releitura da relação entre aprendizagem e desenvolvimento proposta por Vygotsky (2007) e de alguns aspectos da concepção de educação de Paulo Freire (1996, 2005), para aproximação e aplicação ao objeto de estudo. Tornamos a releitura dos autores citados uma ferramenta conceitual que teve como objetivo auxiliar na análise dos discursos em grupos de mensagem de celular.

Optamos por compreender o termo "aplicativo de mensagem de celular" como reflexo, produto da *cibercultura*. Utilizamos revisões de Martín-Barbero (2000), Palacios et al. (2001), Bazzo, Colombo (2001) Kenski (2003), Santaella (2015), Leitão (2006), Veraszto et al. (2008), Recuero (2009) Martino (2014), Andrade (2017). Já em relação à articulação da *cibercultura* com a educação, utilizamos a conceituação de campo comunicação/educação de Baccega (2007, 2009), em associação com as revisões de Martín-Barbero (2000), Kenski, (2003) e Nagamini (2017).

Eleger a utilização de tais autores e teorias define nosso posicionamento de parceria, de alinhamento, o que inclui apontar seus limites. Partimos da premissa de que tais referenciais não

serão utilizados de maneira desconexa, e sim interligados, contextualizados, com o objetivo de instrumentalizar e fundamentar a compreensão do objeto e análise do estudo (CARVALHO, 2009).

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO BRASIL

No Brasil, na década de 1930, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) começou a se organizar, como prática educativa, associada à emergência da classe trabalhadora urbana, oriunda em grande medida do meio rural, e que cresceu progressivamente à medida que se deu a consolidação do parque industrial brasileiro durante a Era Vargas. Neste cenário, implementaram-se as leis trabalhistas que incluíam a cesta básica de referência. Evidenciaram-se ainda, nessa época, as desigualdades sociais e a fome no país, graças aos estudos de Josué de Castro (BRASIL, 2012).

Na década de 1940, as estratégias de EAN direcionavam-se a trabalhadores e suas famílias de baixa renda, associados a programas de proteção ao trabalhador. Havia como perspectiva mudanças nas práticas alimentares de trabalhadores (BOOG, 1997), vinculadas a parâmetros biológicos e descontextualizados. Ainda nesta década, surgiram profissionais que faziam visitas domiciliares, os "Visitadores do Lar", e empregavam a EAN de modo tradicional, ou seja, ditando regras sobre o que se deveria comer, de acordo com o que era preconizado na época (BRASIL, 2012).

Entre as décadas de 1950 e 1960, a EAN evidenciou a interferência de interesses econômicos, principalmente pelo cultivo da soja, um importante produto de exportação. Com a implantação do regime militar em 1964, a EAN começou a ser deixada em segundo plano. Em nível de interferências internacionais, a EAN vinculava-se também ao incentivo para o consumo de produtos obtidos por convênio entre Brasil e Estados Unidos no pós-guerra, o MEC/USAID, a fim de reduzir o excedente de produtos agrícolas norte-americanos, uma vez que legitimaria o auxílio externo. Internamente a EAN também se associou ao desenvolvimento de "novos produtos" para suplementação alimentar, no combate a carências nutricionais e na racionalização da produção de alimentos (BOOG, 1997).

É importante pontuar que, entre as décadas de 1940 e 1960, a EAN se fundamentou no mito da ignorância, entendida como um fator determinante da fome e da desnutrição em estratos sociais de baixa renda. Dessa forma, a EAN tornou-se instrumento para que se ensinassem populações de baixa renda a comer, enfatizando a mudança no comportamento alimentar (SANTOS, 2005).

O binômio alimentação-educação, até então empregado, foi substituído pelo binômio alimentação-renda, quando pesquisas realizadas por economistas, como o Estudo Nacional de

Despesa Familiar (ENDEF), verificaram que o principal fator impeditivo para uma alimentação saudável era a renda. Necessitava-se então de uma mudança estrutural nos modelos econômicos (BOOG, 1997; SANTOS, 2005). Fortes críticas são estabelecidas à EAN, reforçando-se seu apagamento e fortalecendo-se as estratégias de suplementação (SANTOS, 2005). Diante disso, a EAN permanece ausente dos programas de saúde pública ao longo de duas décadas (BOOG, 1997).

Em meados de 1980 emergiu a concepção de educação nutricional crítica, com o pressuposto de que não se concebe a EAN de modo isolado, com o objetivo de alterar hábitos alimentares. Nessa perspectiva, entende-se que a EAN não é neutra, visto que se assume um compromisso político por meio do qual as produções técnica e científica fortaleceriam a luta contra a exploração das classes de baixa renda que, de fato, gera fome e carências nutricionais (SANTOS, 2005).

Até a década de 1990, a EAN teve seus resultados questionáveis, confluindo na deslegitimação do seu papel (SANTOS, 2005; BRASIL, 2012). Não havia nem mesmo a valorização da EAN como disciplina e esta não era considerada importante como estratégia de política pública (BRASIL, 2012). Entretanto, no final da década de 1990, diversos estudos evidenciaram os hábitos alimentares como fator determinante para o desenvolvimento de doenças crônicas, e a EAN foi considerada necessária para o fortalecimento de práticas alimentares saudáveis. Em 1996, com a Declaração de Roma, despertou-se o interesse na utilização da EAN nas políticas de combate à fome (BOOG, 2004).

Ainda nos anos 1990, as discussões sobre Educação em Saúde, as quais resgatavam Paulo Freire, refletiram-se na EAN e começou-se a pensar sobre os limites de estratégias da EAN, tais como prescritivas, biologicistas, descontextualizadas (BRASIL, 2012). Tais discussões apontaram para a necessidade da superação de uma EAN convencional que, segundo a concepção de educação de Freire (2005), assemelhava-se à concepção "bancária". Em tal contexto, a EAN comprometeu-se com o processo de transformação da realidade, mediante a interação com os sujeitos. Desse ponto de vista, todos se tornam atores do processo. Por meio do diálogo, da troca, da construção, propõe-se um processo educativo capaz de mobilizar e fortalecer o empoderamento, a emancipação (REZENDE; MURTA; MACHADO, 2011).

Em 1999, na primeira versão da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN),[5] a EAN inclui-se de modo transversal e direcionou-se para a socialização de conhecimentos sobre os

[5] A PNAN, "por meio de um conjunto de políticas públicas, propõe respeitar, proteger, promover e prover os direitos humanos à saúde e à alimentação". Em sua última edição (2011), tem como propósito "melhorar as condições de alimentação, nutrição e saúde, em busca da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional da população brasileira" (BRASIL, 2013).

alimentos e os processos de alimentação e prevenção de agravos nutricionais, assim como para a associação de uma abordagem que tivesse relação com o DHAA, como condição de cidadania.

Em 2001, dentre as promessas da campanha de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência do Brasil, destacou-se a de "erradicar" a fome no país. Após ganhar o pleito, o então presidente afirmou em sua posse que, a partir de sua gestão, todos os brasileiros teriam condições econômicas de fazer três refeições diárias. No dia 30 de janeiro de 2003, lançou o Programa Fome Zero, que consistia em uma política integrada de segurança alimentar para o país, abrangendo, inclusive, geração de emprego, renda mínima, distribuição de alimentos e alfabetização de adultos (SILVA, 2010).

Apesar das limitações em sua implantação, o que, em grande medida, contrariava as propostas de campanha, o Programa Fome Zero contemplava a EAN dentre as suas linhas de atuação, como temática de campanhas publicitárias, palestras e uma demanda para que a EAN fosse incluída no currículo escolar do primeiro grau (SILVA, 2010).

A partir de 2003 observou-se um crescimento no quantitativo de ações de EAN em diversos espaços sociais, inclusive contribuindo para a reformulação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)[6] e do Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT)[7]. No âmbito do setor saúde, houve também um avanço na concepção da EAN e na sua valorização como tema da política pública (BRASIL, 2012).

A EAN ainda está presente na Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), no Plano de Ações Estratégicas Para o Enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis no Brasil e na Portaria n. 1.010/2006, que, em parceria com o MEC, estabelece as bases da promoção da alimentação saudável nas escolas (BRASIL, 2012).

Na versão mais recente da PNAN, lançada em 2013, a EAN encontra-se presente de modo transversal, perpassando todas as diretrizes. É entendida como integrante das ações de promoção, prevenção e tratamento, devendo ser pensada de modo contextualizado, mediante processos participativos e permanentes que fortaleçam o desenvolvimento de habilidades. Alia-se à estratégia

[6] O PNAE foi fundado em 1955 e "tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período em que permanecem na escola" (BRASIL, 2015, p.10). A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, institui como uma de suas diretrizes a EAN, que fomenta a EAN no processo de ensino-aprendizagem, perpassando o currículo escolar, por meio da temática da alimentação e nutrição e o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis, na perspectiva da SAN (BRASIL, 2015).

[7] O PAT foi criado em 1976 e tem como objetivo estimular os empregadores a fornecerem alimentação adequada aos trabalhadores, tendo como contrapartida incentivos fiscais. A Portaria Interministerial nº 66, de 25 de agosto de 2006, que altera parâmetros nutricionais do Programa de Alimentação do Trabalhador, inclui no parágrafo 4º do artigo 5º que "estabelecimentos vinculados ao PAT deverão promover educação nutricional inclusive mediante a disponibilização, em local visível ao público, de sugestão de cardápio saudável aos trabalhadores " (BRASIL, 2006a).

de regulação de alimentos, de criação de ambientes institucionais promotores da alimentação adequada e saudável, sendo também o pilar para a promoção da alimentação adequada e saudável. Importante ressaltar que se enfatiza uma agenda integrada de articulações intra e intersetoriais de EAN (BRASIL, 2013).

No campo da Segurança Alimentar e Nutricional[8] (SAN), o desafio da EAN é ampliar o escopo das ações para a produção e abastecimento de alimentos e não somente para o consumo de alimentos e seu impacto na saúde. Na Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN), há grande ênfase na EAN em seus caráteres permanente e contextualizado, de forma a que fortaleça a promoção da alimentação adequada e saudável na perspectiva da SAN e do DHAA, promovendo ações que estimulem a autonomia dos sujeitos em torno de suas práticas alimentares e fortalecendo ações de EAN no ambiente escolar e a articulação com o PNAE junto ao CAE (CONSEA, 2004).

O lançamento do Marco de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, em 2012, refletiu um momento de valorização de ações de EAN inseridas nas políticas públicas, como o Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e o Plano Plurianual (PPA). Entretanto, apesar de a EAN ser um campo de ação estratégica da SAN e da Promoção da Saúde, no âmbito das políticas públicas o seu escopo de atuação ainda não está claramente definido. Têm-se na EAN uma diversidade de abordagens conceituais, déficit nos processos de planejamento, e nos programas públicos, pouca visibilidade para ações de EAN bem-sucedidas e insuficiente investimento na formação de profissionais que trabalhem com a temática (BRASIL, 2012).

O Marco de EAN (2012) teve como objetivo nortear e propor reflexões relativas à Educação Alimentar e Nutricional para orientação da prática. As iniciativas têm ênfase na ação pública, contemplando setores que vão desde o abastecimento até o consumo de alimentos. Nesse documento, adotaram-se os termos Educação Alimentar e Nutricional e não Educação Alimentar ou Educação Nutricional, para que a ênfase não esteja somente nos aspectos alimentar ou nutricional dos alimentos, mas que se considerem, também, aspectos culturais, sociais e individuais, desde a produção dos alimentos até o seu consumo (BRASIL, 2012).

Atualmente, define-se EAN como:

> [...] no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que

[8] A SAN "consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis" (BRASIL, 2006b).

> visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar. (BRASIL, 2012, p. 23).

2.2 ASPECTOS INTERACIONAIS NO PROCESSO EDUCATIVO

O termo "aspectos interacionais" apresenta-se nesta pesquisa como uma ferramenta conceitual construída para aplicação ao objeto de estudo, com apoio em uma releitura de conceitos e teorias de diferentes autores. Tem como finalidade auxiliar nossa compreensão/interpretação dos discursos transcritos das conversas no aplicativo do celular - sob a forma da AD, até então não demonstrada em outras pesquisas. Apresentaremos, inicialmente, alguns significados atribuídos à interação.

Interação pode decorrer, segundo o uso do senso comum, do contato, da troca, entre duas ou mais pessoas ou coisas. Contudo, ampliando para abordagem sociointeracionista, temos que a interação se estabelece entre sujeitos históricos, em meio social (OLIVEIRA et al., 2004), e cria possibilidades para construção de novos conhecimentos. Adicionamos, ainda, que o meio social, na realidade contemporânea, permeia-se pelo uso das TICs. Assim, a interação entre diferentes sujeitos pode ser mediada pelas ferramentas tecnológicas, sendo o discurso apresentado no espaço *cibernético*. Foi nesse contexto, associado ao processo educativo, que analisamos os aspectos interacionais. A interação consolidou-se no diálogo entre tutores e graduandos em um grupo do aplicativo de mensagens, criado para a disciplina de EN, do Curso de Graduação em Nutrição do INJC/UFRJ.

Com base nos estudos de Vygotsky (2007), entendemos o homem como agente capaz de modificar a natureza e criar, por intermédio dessas mudanças, novas condições para sua existência. Assim, a interação homem-meio, e aí incluímos a relação homens-meios de comunicação, é construída de acordo com valores e interesses intra e interpessoais. Por meio do diálogo, entre tutoras e discentes, compreendemos/interpretamos sentidos, significados que permearam a interação em grupos de mensagem de celular. Consideramos que os aspectos interacionais foram, então, construídos na relação desses diferentes atores em um aplicativo de celular.

Apesar de nos restringirmos à análise dos dados provenientes do aplicativo, a disciplina também utilizou o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a partir da plataforma Moodle, mas apresentou uso coadjuvante. A interação dos discentes no grupo de conversas do Whatsapp® decorreu em momentos presenciais, durante os encontros em sala de aula, e à distância, ambos

mediados pela tutora. Além das conversas em espaço virtual, o Grupo de Trabalho (GT) interagiu durante as aulas, de modo estimulado, conduzido com o objetivo de fortalecer o processo educativo. Os discursos no aplicativo de mensagem não decorreram, somente, de modo simultâneo. A ferramenta, ao arquivar as mensagens enviadas no grupo, compondo um registro histórico no próprio espaço de conversação, possibilitou a resposta e o acesso às mensagens pregressas. Os discursos de tutora e graduandas, em diferentes momentos, direcionaram-se a todas as integrantes, mas também houve restrições a uma ou duas pessoas.

Ao observarmos, no processo interativo da disciplina de EN, a utilização do aplicativo de mensagem permeado por símbolos, pela linguagem, entendemos que seria necessário considerar os elementos educativos presentes nesse processo discursivo e aprofundá-los. De antemão, enfatizamos que a interação que nos propusemos refletir não se resume a "cliques" e/ou acesso a *links*. Partimos do pressuposto de que nas conversas em aplicativos de mensagem foi possível estabelecer uma interação cooperativa, uma troca subjetiva que envolve afetos na aquisição de habilidades, a partir de aprendizados para a vida em sociedade. Ou seja, como a entendemos, interação é o que implica pequenos acordos em um exercício voltado para a vida em coletividade, que por sua vez facilita a troca cotidiana de saberes. Nessa perspectiva, vamos estudar a tecnologia como um ambiente instrumental, mediador da vida dos sujeitos, entre eles e com o mundo.

Diante desse contexto, utilizaremos as contribuições de Vygotsky (2007) vinculadas à interação como condição para a aprendizagem. Esse pensador deu ênfase em seus estudos às funções psicológicas superiores, que são aquelas, especificamente, humanas do comportamento. Ressaltamos que Vygotsky (2007) refere-se à relação entre aprendizado e desenvolvimento mental, mediante questões que dizem respeito à condição cognitiva de crianças em idade pré-escolar e escolar. A potência para aprender com o outro está marcada na infância porque é o início da vida. Entretanto, o mesmo autor também defende como aprendizado a condição humana de aquisição de conhecimento, e nessa perspectiva aplica-se a outros momentos da vida, incluindo jovens e adultos, que são o público-alvo desta pesquisa**.**

No mesmo sentido, o aprendizado não se restringe à ida à escola. Constitui-se como uma prática cotidiana em diversos espaços de socialização (VYGOSTKY, 2007), incluindo as mídias, a partir da interação em um ambiente social (BACCEGA, 2007). No caso deste estudo, o ambiente social da sala de aula está "atravessado" pela mídia. Entretanto, para Vygotsky (2007), há distinções entre o aprendizado pré-escolar e o aprendizado escolar. O aprendizado escolar é resultado das relações cotidianas da vida social em que não são introduzidos fundamentos do conhecimento científico. A introdução dos fundamentos do conhecimento científico não anula ou substitui o

conhecimento que é resultado das relações cotidianas, mas, diferentemente deste, o conhecimento científico procede de modo sistematizado (VYGOTSKY, 2007).

A sistematização do conhecimento esteve presente em nosso campo de estudo, uma vez que se constituiu no contexto acadêmico inicial da formação do profissional nutricionista. Analogamente a Vygotsky (2007), que abordou o aprendizado em fase inicial da vida social, estudamos o início do contato de graduandos com conhecimentos necessários para a área profissional, que resultarão em habilidades específicas do profissional nutricionista. Contudo, independentemente dos diferentes tipos de aprendizado, o que entendemos como ponto principal para esta pesquisa é que a construção de conhecimentos está condicionada à interação das pessoas com seus companheiros e com o mundo.

Tendo em vista que se trata de um processo educativo que se propõe a construir a interação, por meio do discurso, em espaço virtual, precisávamos entender a função atribuída ao aplicativo de mensagem, pelos discentes e tutores. Assim, tomamos o grupo de Whatsapp® como espaço de produção de novos conhecimentos, dado o processo interativo que se desenvolve entre diferentes atores nesse ambiente virtual.

Visando fundamentar nossa perspectiva teórica quanto à construção dos aspectos interacionais, nos aproximamos do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vygotsky (2007), uma vez que pressupomos que o grupo de conversa no aplicativo atua, neste contexto, de modo semelhante a uma ZPD. Esse conceito foi construído pelo autor para elaborar as dimensões do aprendizado escolar. Nas palavras de Vygotsky (2007, p. 112-113), ZDP é

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.

Desse modo, a ZDP é a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial. O "nível de desenvolvimento real" coincide com aquilo que as pessoas conseguem fazer por si mesmas – "solução independente de problemas" –, tendendo à autonomia. O "nível de desenvolvimento potencial" é o que as pessoas conseguem fazer com o auxílio, com a ajuda dos outros mais capacitados, ou seja, na interação, na colaboração entre pessoas. É um espaço em que os sujeitos ainda não têm autonomia, mas contam com um instrumental de apoio, analogamente à função desempenhada pelo grupo de conversas no aplicativo de mensagens.

O potencial para o estabelecimento de novos conhecimentos, em que se faz a intervenção, no qual se semeia ação que será feita em seguida, está determinado pela historicidade dos sujeitos. Ao considerarmos a historicidade na construção da linguagem (dos discursos), partimos da concepção de que a compreensão/interpretação são processos que podem ser modificados de acordo com seu ambiente (VYGOTSKY, 2007). No comportamento humano da significação, "as pessoas, no contexto de seus esforços para solucionar um problema, criam ligações temporárias e dão significado" (VYGOTSKY, 2007, p. 99), aos signos. A posição dos sujeitos na interação é ativa, de troca de modos de ser e agir, de compartilhamento e construção de subjetividades na relação da aprendizagem. O ambiente social não é passivo, ele é estruturado pela cultura, o que inclui a *cibercultura*, mediante intervenções intencionais, deliberadas, que influenciam no processo de interação.

Consideramos nas conversas no aplicativo de mensagens não somente o seu sentido literal, mas os aspectos histórico e social. Preocupamo-nos com as subjetividades presentes na construção do discurso e com os elementos que influenciaram a sua "gênese", e não apenas com as manifestações externas, ou seja, as palavras isoladas. Assim, ao refletirmos sobre aspectos interacionais, no contexto da Graduação em Nutrição, na disciplina de EN, ponderamos aspectos da concepção de educação de Freire (1996, 2005), bastante utilizada no campo da EAN.

As influências de Freire consolidaram-se no cenário da EAN nos anos 1990, por meio de reflexões sobre a interação entre sujeitos, contribuindo para o processo de transformação da realidade. O Marco de EAN (BRASIL, 2012) (documento que direciona diferentes atores que atuam no campo da EAN), apresentado anteriormente, manteve contribuições de Freire no pensar as práticas de modo dialógico, que estimulem a autonomia, que sejam problematizadoras e que fortaleçam a reflexão dos sujeitos sobre si e sobre suas práticas alimentares (SANTOS, 2012a).

Em meio a um processo educativo hoje permeado pela *cibercultura* e os aparelhos celulares, a produção do discurso na perspectiva dialógica, importante na nossa conceituação de aspectos interacionais, nos termos de Freire (2005), supera a contradição educador-educando, em que ambos (tutor-educador e graduando-educando) se tornam sujeitos do processo mediante as trocas de mensagens em um ambiente midiatizado. Difere da educação "bancária", em que a relação educador-educando estrutura-se em uma perspectiva verticalizada entre os que sabem (educador) e os que aprendem (educando), os que falam e os que escutam.

Por meio da linguagem, com suas diferentes vertentes – formal, informal, o *internetês* –, surge uma forma de comunicação entre as pessoas, em seus ambientes, e é nessa interação com essa linguagem que se predispõe o pensamento reflexivo. Diante desses apontamentos a concepção de educação de Freire (2005) se articula à teoria da ZDP de Vygotsky (2007), quando reflete acerca da

necessidade de interação entre os sujeitos, permeada ou não pela tecnologia, a partir da troca de saberes (diálogo), para, potencialmente, fortalecer a construção de novos conhecimentos. Contudo, segundo Nagamini (2017), é importante ponderar que essa socialização, apesar de se apresentar em um contexto educativo, recebe interferências peculiares de processos comunicacionais permeados pela mídia, que acionam novas formas de interação, culminando em outros modos de produção de sentidos.

Na constituição do papel social dos discentes, na condição de futuros nutricionistas, o aprender produz-se socialmente. Seguindo as contribuições de Vygotsky (2007), essa construção do conhecimento opera uma ZDP. Por conseguinte, conforme Freire (1996), os sujeitos apresentam conhecimentos prévios e, como parte integrante do processo educativo, constroem, em comunhão, novos aprendizados. Tutores e graduandos "edificaram" no aplicativo de mensagem um espaço comunicativo em que as trocas de mensagens pudessem fortalecer o processo de trabalho do grupo, o que incluiu, nas relações, a troca de subjetividades na produção do conhecimento. Nessa interlocução, o que buscamos compreender é a potência do aplicativo de celular como ferramenta de comunicação nesse processo.

Na interação dialógica – entre tutores e graduandos –, de acordo com Freire (1996), os sujeitos são ativos, fortalecem a construção coletiva e a reflexão crítica, sobretudo diante do intercâmbio com as mídias, sob processo educativo impregnado de interesses e valores. Toda prática educativa é política, e não neutra. Dessa forma, para Freire (1996, p. 41),

> [...] toda prática educativa demanda [...] a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Não há consenso, por exemplo, no corpo docente sobre o uso de celulares em sala de aula, como ferramenta metodológica. No entanto, entendemos que a mídia é plural em suas intenções: nem só manipuladora, nem só democrática. Por isso pretendemos conhecer os aspectos interacionais contextualizados na história e no microcosmo midiatizado de um grupo de graduandos em uma disciplina. Estamos diante de uma disciplina que localiza em seus objetivos, conteúdos programáticos e metodologia de ensino o mundo virtual, como ambiente próprio dos jovens, ou seja, a realidade cotidiana dos discentes que compõe o processo educativo.

Ainda na perspectiva do processo dialógico, é preciso ponderar a relação horizontalizada entre tutoras e discentes, que segundo Freire (2005) traz como consequência aproximação, familiaridade, confiança, sem desconsiderar as diferenças que conotam discentes e tutora, incluindo

a autoridade da tutora no processo educativo. “A confiança vai trazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia de mundo" (FREIRE, 2005, p. 94). A parceria entre discentes no contexto da disciplina de EN auxiliou no processo de trabalho do grupo durante a estruturação de práticas educativas.

O estabelecimento de uma relação afetiva e de confiança está condicionado ao modo como ocorre o reconhecimento e, a partir disso, à interação entre os sujeitos, sendo esta a responsável pelo fortalecimento ou não de vínculos (ALMEIDA, 2015). Vygotsky (2007) afirma a importância da intervenção do outro, por meio da linguagem, para a construção do conhecimento, e Freire (1996), além de ponderar o diálogo, pontua elementos importantes para interação no sentido dialógico, isto é, que favoreça a aprendizagem no sentido da autonomia dos sujeitos diante do seu posicionamento no mundo. Assim, a relação construída entre tutora e discentes reflete o processo educativo empregado.

A tutora, ao mediar o processo educativo no espaço virtual, auxilia na resolução de conflitos, se aproxima das individualidades dos discentes, e ao mesmo tempo do contexto macro em que se inserem, colaborando para o fortalecimento da confiança e afetividade (ALMEIDA, 2015). Desse modo, segundo Freire (1996), a afetividade não dispensa, e nem está desalinhada da formação científica e do posicionamento político dos sujeitos. Assim, o grupo de conversas pode se configurar como um espaço de socialização, um ambiente favorável ao processo educativo, similar ao que Vygotsky (2007) denominou ZDP, permeada pela construção de sentidos e valores.

Nessa perspectiva, que é a do reconhecimento, base para a efetivação da comunicação como meio de humanização,

> [o] diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. (FREIRE, 2005, p. 91, grifo do autor).

Soma-se ainda que “o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não *sloganiza*. Não significa isto que a teoria da ação dialógica conduza ao nada. Como também não significa deixar de ter o dialógico uma consciência clara do que quer, dos objetivos com os quais se comprometeu" (FREIRE, 2005, p. 193). A consciência do que se quer gera nos discentes posicionamentos perante o processo de trabalho do grupo, inclusive discordantes. As discordâncias são potencialmente

formadoras, porque estimulam a argumentação, a problematização, a reflexão crítica, até que se gerem consensos (por intermédio da interação dos agentes no ambiente) no modo como o grupo desenvolverá suas práticas.

A construção dos discursos da tutora e discentes carregados do histórico, do social, do simbólico, produzidos, neste estudo, em um espaço virtual de socialização, constituiu-se de subjetividades. Os aspectos interacionais construídos por meio da troca de saberes, da parceria, da afetividade, dos momentos de discordância e da reflexão crítica incluem as subjetividades. No contexto da produção do discurso permeada pelo ambiente virtual, há a possibilidade da utilização, por exemplo, dos *emojis*, para expressar elementos subjetivos. Assim, a análise do discurso trará elementos para compreender a relação estabelecida entre diferentes atores diante do uso aplicativo de mensagens, no contexto da disciplina de EN.

2.3 APLICATIVOS DE MENSAGEM DE CELULAR

2.3.1 Reflexo da cultura *cibernética*

Antes de nos atermos à cultura cibernética, precisamos pontuar questões estruturais presentes na realidade contemporânea. "O homem que habita o tempo do neoliberalismo e assimilou características que se convencionou chamar de neoliberal, desenvolveu novas sensibilidades e formas de pertencimento" (ANDRADE, 2017, p. 102). Essas mudanças perpassaram a consolidação de uma cultura pela competitividade, por uma preocupação exacerbada pela redução do tempo e do seu melhor aproveitamento, alcançando as atividades cotidianas. Essa melhor forma de aproveitar o tempo "se estendeu à capacidade de executar o maior número de tarefas simultaneamente" (ANDRADE, 2017, p. 103).

Na atualidade, segundo divisão proposta por Santaella (2015), deparamo-nos com a cultura da conexão contínua, que se iniciou nos anos 2000. Essa geração midiática, denominada também por hiperconexão, abriga os dispositivos móveis, que permitem, além da comunicação *on-line*, conexão contínua com a internet, sem limitações de tempo e espaço. Diante dessas características estão as funções disponibilizadas pelos *smartphones* (tipo de celular com acesso a internet) e seus aplicativos (tecnologia digital), que corroboram para essa "evolução comportamental" dos sujeitos. Sendo assim,

> [a] compulsão por consumir, por se informar e se entreter com a barra de rolagem do aparelho é incontrolável, inclusive, quando não há serviço disponível. Uma espécie de passatempo, um *smartphone* também pode servir de muleta em situação

> de deslocamento social, de constrangimento, ou quando tentamos evitar uma conversa com aquele conhecido indesejado. (ANDRADE, 2017, p.103).

Esses novos modos de perceber o tempo e o espaço, associados às tecnologias da informação e comunicação, iniciaram-se no final do século XX, quando incorporamos os computadores e a internet ao nosso cotidiano (VERASZTO et al., 2008). Para melhor exemplificação, Santaella (2015) propõe divisão histórica de "meios de produção, armazenamento, memória, transmissão e recepção de linguagens no seio da vida social", que incluem a cultura oral, a escrita, a imprensa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. A autora pondera que houve aceleração do surgimento de novas tecnologias de linguagem (ou sistema de mídias) e consequentemente formações socioculturais, quem vêm se acentuando desde o século XIX, com a revolução industrial. Contudo, afirma a autora:

> [...] nenhuma tecnologia da comunicação borra ou elimina as tecnologias anteriores. Elas se juntam na composição intrincadíssima de uma cultura hiper-híbrida. A cultura, que caracteriza o nosso tempo, nasce da mistura de todas as formas de cultura, inclusive das eras culturais (oral e escrita) [...] e das gerações tecnológico-midiáticas desde a revolução industrial, de modo que todas elas estão hoje interconectadas. (SANTAELLA, 2015, p. 53).

Enfatizamos assim que, ao estudarmos os aspectos interacionais mediados pelas tecnologias, precisamos considerar que a história do homem está atrelada à história das técnicas (VERASZTO et al., 2008) e que a criação da tecnologia decorre da modificação da natureza em função da intencionalidade humana (FIDALGO; MACHADO, 2000), ou seja, considerando valores e interesses da sociedade para satisfazer necessidades individuais ou coletivas. Dessa forma, a interação mediada pela tecnologia digital modifica costumes e valores e agrega-se à cultura. Por ser uma criação humana, modifica o meio e é capaz também de modificar os próprios atores humanos.

Uma vez que vamos analisar neste estudo conversas em aplicativos de mensagem de celular e por considerarmos que diferentes tecnologias podem predispor práticas específicas, entendemos que é importante elencar algumas características peculiares das TICs. Assim, cabe dizer que as TICs são o resultado da junção da informática com as telecomunicações e o audiovisual, que são características presentes nos *smartphones*. Apesar de as interações mediadas pelas TICs se caracterizarem pelo bombardeio e acesso às informações e ações comunicativas de diversas partes do mundo, elas não necessariamente predispõem uma assimilação crítica sobre o que é veiculado (KENSKI, 2003). Valendo-nos de um contexto de pesquisa que considera a problematização/reflexão crítica em seu processo educativo – como anteriormente ponderado em nossa ferramenta conceitual, *aspectos interacionais* –, a interação mediada pelo aplicativo, com

sujeitos que traduzem elementos da *cibercultura,* pode desafiar o fortalecimento da consciência crítica, e/ou pelo contrário, por se tratar da mediação por uma rede social, pode proporcionar espaços dialógicos que potencializem processos reflexivos mediante a troca de mensagens.

Ainda é preciso considerar que há uma relação de poder vinculado ao acesso e manuseio das ferramentas tecnológicas, incluindo as mídias móveis, em que "ter" e "saber manusear" reforçam as distinções sociais existentes (VERASZTO et al., 2008). O desenvolvimento tecnológico também impacta nos padrões de vida, por meio de valores e interesses externos, uma vez que não, necessariamente, se decide de forma democrática o tipo de tecnologia que se deseja (PALACIOS et al., 2001), além do fato de trazer implicações sociais relacionadas à sua produção (BAZZO; COLOMBO, 2001) e o seu acesso. Contudo, ressaltamos que no contexto do estudo, apesar de os atores sociais não apresentarem os mesmos *smartphones*, todos tinham celulares e acesso à rede social Whatsapp®, não excluindo, portanto, discentes ou tutores desse processo educativo.

Outra característica importante relaciona-se à criação da internet, e consequentemente das TICs, é a criação de um novo espaço denominado *ciberespaço.* O *ciberespaço* é um sistema de comunicação eletrônica global que pode ser acessado por meio da internet (LEITÃO, 2006), configurando uma dimensão tecnológica. Uma das características do ciberespaço é sua arquitetura aberta, ou seja, é um espaço que apresenta movimento constante de dados (aparecem e desaparecem) e conexões (criadas e desfeitas) (MARTINO, 2014). Esse espaço multidimensional consegue unificar sujeitos e recursos tecnológicos (celulares, computadores) em uma relação simbiótica, que é dependente da interação do usuário (LEITÃO, 2006). Tais relações sociais estabelecidas no espaço cibernético culminaram em transformações culturais configurando a *cibercultura*. Lévy (apud MARTINO, 2014) delimita que a cibercultura é "universal sem totalidade", ou seja, constitui-se por um conjunto caótico e complexo de produtos criados pelos homens no espaço cibernético, caracterizando-se pela fragmentação, desorganização e multiplicidade. Além disso, não há um elemento unificador dessas produções, por isso há "ausência de totalidade".

Ao nos propormos a entender o aplicativo de celular como reflexo da *cibercultura*, indicamos que, para além do instrumento, estão as interações estabelecidas no espaço cibernético, capazes de construir valores e significados a partir de aspectos históricos, individuais, sociais constituintes dos sujeitos. A *cibercultura* torna-se interessante para este estudo como espaço de socialização, e diante das trocas de mensagens em aplicativo de celular, pelo seu potencial comunicacional. Recuero (2009, p. 12-13) pondera ainda que:

> [...] todas as tecnologias de que dispomos, as de comunicação digital inclusive, são produtos de nossas próprias intenções e propósitos. [...] os modos como nos apropriamos delas, os usos que fazemos, reinventam constantemente suas características. Conforme algumas possibilidades são exploradas e outras caem no esquecimento, recriam-se os limites e potenciais da comunicação mediada por computador. Assim, não é suficiente falar em "redes sociais na internet" levando em conta apenas os fatores estritamente tecnológicos da questão, ou seja, esquecendo as pessoas que interagem umas com as outras para concentrar-se sobre a mediação tecnológica. Do mesmo modo, entretanto, recusar-se a levar em conta as especificidades do suporte tecnológico é jogar fora a criança com a água do banho. As peculiaridades da sociabilidade mediada se instituem na intersecção entre os aspectos humanos e os tecnológicos, de modo que só podemos enxergá-las e compreendê-las se formos capazes de reconhecer e levar em conta o conjunto complexo e múltiplo de fatores que está em jogo.

Apesar de a comunicação neste estudo não ser mediada pelo computador, as mídias móveis (*smartphones*), que abrigam os aplicativos, desempenham funções próximas aos computadores e apresentam dinâmica similar de reconfiguração de suas características a partir do uso e da apropriação dos sujeitos. Um exemplo é a inclusão de recursos de áudio e vídeo no aplicativo de mensagem após solicitação dos usuários ou a utilização de um aplicativo não projetado, especificamente, para o processo educativo escolar, em uma disciplina de um curso de formação profissional, como no caso deste estudo. Além disso, confirmando estudos de Recuero (2009), no aplicativo de mensagem de celular, na condição de rede social, a interação entre tutora e graduandas estabelece "sociabilidades mediadas" que refletem peculiaridades relativas a aspectos humanos e tecnológicos. Sendo assim, entender a dinâmica comunicacional mediada pelo aplicativo auxilia no conhecimento dos aspectos interacionais nesse processo educativo da disciplina de EN.

Retomando à origem do ciberespaço, este é, então, criado pelos vínculos originários da troca de dados entre diferentes sujeitos. Esses, ao se conectarem à internet, adentram ao *ciberespaço* e podem acessar as páginas, informações, leituras disponíveis. As trocas e o intercâmbio entre as pessoas não são iguais, assim como na realidade fora do *ciberespaço*, e todos os sujeitos estão de alguma forma estabelecendo conexões (MARTINO, 2014), do mesmo modo como ocorre no aplicativo de mensagem.

As informações e dados disponíveis no *ciberespaço* são virtuais. O virtual é parte integrante do real, e o contrário de virtual é o atual, ou seja, o “mundo virtual” se opõe ao “mundo físico” (realidade fora do *ciberespaço*) (MARTINO, 2014). Todavia, isso não quer dizer que os aspectos simbólicos construídos nas interações estabelecidas no ciberespaço, ou seja, no “mundo virtual”, estão dissociados do “mundo físico”. Eles estão interconectados, e as subjetividades são construídas com interferências mútuas desses “mundos”.

No *ciberespaço* há mudanças a todo instante, sem sinalizações claras, aparentemente. Os jovens apresentam-se como público privilegiado, uma vez que nasceram no mundo digital, consequentemente possuem maior familiaridade. Em contrapartida, os adultos deparam-se com uma realidade anterior ao espaço virtual e tendem a ser mais nostálgicos (LEITÃO, 2006; MATÍN-BARBERO, 2000). Esta realidade esteve explicitada em nosso público-alvo composto por jovens adultos (graduandos) e tutores.

Com base nas relações estabelecidas no *ciberespaço*, e com a criação da *cibercultura*, houve modificações nas atividades cotidianas, nos valores e significações dos sujeitos e seus modos de socializar, e consequentemente na estruturação do processo educativo escolar. Andrade (2017, p. 104) exemplifica como isso se dá na atualidade:

> A presença de dispositivos se tornou cada vez mais comum em sala de aula no decorrer da última década e meia. O barateamento da tecnologia e a ampliação das formas de conexão 4G e as redes *wi-f*, contribuíram para a disseminação dos aparatos, inclusive já substituídos por gerações menores e mais eficientes.

Tais dispositivos incluem os celulares e seus aplicativos. Aplicativos são *softwares* projetados para dispositivos móveis e apresentam funções limitadas e isoladas. Essa característica se tornou atrativa, porque o usuário pode escolher com maior especificidade as funções que, por exemplo, seus *smartphones* podem realizar (TECHOPEDIA, s.d.). No contexto do nosso estudo, o aplicativo utilizado tem como característica principal a troca de mensagens (de texto, áudio, vídeo) entre pessoas que estão adicionadas na agenda do celular. As mensagens poderiam ser enviadas para várias pessoas em um mesmo local, por meio da criação de um grupo de mensagens ou de modo individual.

O aplicativo utilizado na disciplina de EN não foi projetado para utilização no ambiente escolar, contudo, corroborando Veraszto et al. (2008), entendemos que o caráter universal da ferramenta tecnológica deve ser confrontado, uma vez que, sendo produto da criação humana e considerando que há diversidade e pluralidade entre diferentes sociedades, a tecnologia digital pode não ser útil e/ou demandar a alteração do seu uso conforme o contexto. Por isso, pudemos estudar os aspectos interacionais no processo educativo com assente na socialização entre tutora e graduandas, em um aplicativo de mensagens, que no contexto da disciplina de EN contribuiu para o processo de trabalho do grupo, conotando elementos educativos.

A disciplina de EN se propõe a um intercâmbio entre os campos da comunicação e da educação em seu processo educativo, em que a *cibercultura* – e o aplicativo de celular como seu reflexo – é entendida como espaço de socialização, de interação, podendo fortalecer processos discursivos que evidenciem elementos educativos. A construção dos discursos negocia sentidos,

significados no processo de socialização, influenciado por aspectos culturais, históricos, sociais e individuais, que constituem valores, ideologias, posicionamentos dos sujeitos. “No ambiente da educação formal, os saberes não circulam exclusivamente em função dos conteúdos das aulas. As experiências trazidas de casa e a relação com os meios de comunicação, entre outros, compõem um leque variado de formas discursivas” (ANDRADE, 2017, p.104). É preciso ponderar ainda que, na disputa da hegemonia de construção dos valores dos sujeitos, os meios de comunicação encontram-se em momento privilegiado (BACCEGA, 2009).

2.3.2 O campo da comunicação-educação

Vivemos em uma sociedade imersa em um turbilhão de novas informações, que reconfiguram, renovam antigas certezas, propõem novos hábitos e nova rotina de vida. Essa altíssima velocidade de informação a todo instante nos condiciona a ter de estar conectados, e aprendendo sobre tudo (KENSKI, 2003). A consolidação da *cibercultura* modificou a nossa percepção de tempo, por meio do acúmulo de informações, ao mesmo tempo, de diversas partes do mundo. Entretanto, o nosso tempo efetivo continua o mesmo (BACCEGA, 2009).

Na realidade contemporânea, não há como não interagir com diferentes meios de comunicação (KENSKI, 2003) que garantem sua presença na edição nos contextos sociais. Contudo, a edição não está diretamente relacionada ao acesso a aparelhos.

> [...] mais que entendida como aparelho à disposição de alunos e professores, a tecnologia tem que ser pensada em sua abrangência. Ela está em todos os sujeitos, alunos, pais, professores, uma vez que impregnada na trama cultural. O importante é que a discussão se dê sobre o lugar que ela ocupa na formação dos alunos, dos cidadãos, da sociedade contemporânea nos vários âmbitos. (BACCEGA, 2009, p. 22).

Partindo dessa prerrogativa, assumimos neste trabalho que a troca entre os sujeitos mediada pelas TCIs tem influenciado na criação de novas perspectivas educacionais, mediante o pensar o processo educativo contextualizado, que considere e dialogue com as transformações na dinâmica das relações sociais, influenciados pela *cibercultura*. Nagamini (2017, p. 132) acrescenta que, na atualidade, “as demandas de consumo priorizam produtos materiais que proporcionam resultados imediatos”. Nesse sentido, a interação mediada por dispositivos móveis, que configura processos comunicacionais concebidos na aceleração do tempo – expressos nos vários códigos de linguagem construídos, principalmente, pelos jovens no espaço virtual –, interfere no campo educacional. Assim, este estudo faz interface com o campo Comunicação/Educação porque, segundo Nagamini (2017), os processos comunicacionais, mediados pelas mídias, interferem no processo educativo.

Apesar dessa prerrogativa, pondera-se que diferentes espaços educacionais ainda consideram que a *cibercultura* está à margem da educação. E é nessa contradição que o INJC se inclui. Não há como impedir a entrada da *cibercultura* na academia, uma vez que os sujeitos já estão impregnados desses modos. Entretanto, o processo educativo pode optar por considerar ou não tais transformações.

Portanto, para a aproximação dos aspectos simbólicos construídos na relação entre graduandos e tutores em um processo de ensino-aprendizagem que se dá também em um espaço cibernético, consideramos importante elencar aspectos do conceito de campo comunicação/educação proposto por Baccega (2009). Segundo a autora, o campo comunicação/educação reputa que há uma disputa entre diferentes agências de socialização (família, escola, meios de comunicação) na hegemonia da construção de valores dos sujeitos. Ela propõe o intercâmbio e o diálogo entre essas diferentes agências, que devem tornar-se um espaço de inter-relacionamento de conhecimentos originários de diversos agentes de socialização (BACCEGA, 2009).

Na atualidade, dentre as agências de socialização, a mídia tornou-se privilegiada na construção de valores dos sujeitos. Entender a dinâmica da mídia na imersão da cultura potencializa a capacidade de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes (BACCEGA, 2009). Desse modo, não importa neste estudo apenas como ocorre o uso da ferramenta tecnológica, mas como sujeitos impregnados pela *cibercultura* estabelecem relações em um processo educativo que considera essa característica.

Estamos imersos em uma realidade ressignificada pelas mídias e incorporada em nossa cultura e, ao compreendê-la, nos apropriamos de sua dinâmica e conseguimos deixar aflorar uma reflexão mais crítica (BACCEGA, 2009). Essa movimentação se contrapõe à passividade no mundo em que vivemos, onde se naturaliza aquilo que se vê, que se lê, aquilo que se acessa na mídia. Nagamini (2017) acrescenta que nos tornamos sujeitos que desempenham múltiplas tarefas ao longo do dia, com tempo reduzido, culminando em ações fragmentadas e sem reflexão. O processo de ensino-aprendizagem na disciplina de EN tem, portanto, como impasse fortalecer espaços reflexivos mediante sujeitos imersos na *cibercultura*. Desse modo, é a partir da reflexão sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre as práticas alimentares, sobre a prática profissional do nutricionista que se pode pensar em perspectivas de mudança.

Assim sendo, um dos maiores desafios é fazer com que os sujeitos acríticos percebam a realidade editada pela influência da mídia, e compreendam que é por intermédio desse contexto que se impõe construir a cidadania, o que pressupõe a formação de sujeitos ativos que estão para além do que está dado (BACCEGA, 2009). Contudo,

> [...] só assumindo a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura é que a escola poderá inserir-se de novo nos processos de mudança atravessados pela nossa sociedade e interagir com os campos de experiência em que se processam essas mudanças. [...] Só encarregando-se dessas transformações, poderá a escola interagir com as novas formas de participação cidadã que o novo ambiente comunicacional abre, hoje, à educação. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 59).

É preciso, então, compreender essa dinâmica para percorrer o trajeto que vai do mundo que nos é entregue ressignificado, editado, e estar a par das mediações que conformam as nossas ações, para assim fortalecer espaços menos desiguais, mais inclusivos. Dessa forma, para compreendermos o nosso objeto de estudo, consideramos que o intercâmbio da *cibercultura* no processo de ensino-aprendizagem, presente na disciplina de EN, tem como proposta o fortalecimento de sujeitos ativos e críticos sobre o mundo editado que lhes é dado. E que, ao perceberem tais ressignificações, graduandos e tutores são capazes de refletir, propor, partilhar e construir práticas mais democráticas e inclusivas nos espaços em que trabalham.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Compreender os aspectos interacionais no ensino de Educação Alimentar e Nutricional nas mensagens de aplicativo de celular entre graduandas e tutoras.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contextualizar o uso de equipamentos de TICs no formato tutorial na disciplina de Educação Nutricional do Curso de Graduação em Nutrição do INJC.

- Descrever as possibilidades tecnológicas do Whatsapp®, utilizado na disciplina de EN.

- Analisar os *aspectos interacionais* no discurso de graduandas e tutoras em conversas do grupo de trabalho no Whatsapp®.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

4.1 MÉTODO DE PESQUISA

Este é um estudo qualitativo, de abordagem descritivo-analítica. Propusemo-nos a identificar aspectos simbólicos presentes no discurso de tutores e graduandos. Para isso, ponderamos que a constituição de sentidos, significados não está atrelada apenas à expressão literal das mensagens. A mensagem enviada está impregnada por contextos históricos, culturais e individuais vinculados ao sujeito. Nesse sentido, concordamos com Orlandi (2005, p. 32), quando refere:

> O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse "X" [...]. O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados.

Por isso, a aproximação com as subjetividades demanda o entendimento da dinâmica do campo de estudo articulado às teorias e às revisões de literatura, para assim, na condição de pesquisadoras, formularmos compreensões e interpretações sobre o que está para além da mensagem enviada. As conversas se deram no cenário da disciplina de EN, ofertada no Curso de Graduação em Nutrição do INJC/UFRJ, ou seja, em um processo educativo. A interação entre diferentes atores, então, apresenta qualidades educativas – inclusive por considerarmos o diálogo como necessário para a construção de conhecimentos – com utilização do espaço cibernético para planejamento de ações de educação alimentar e nutricional pelo grupo. Estudar esses aspectos interacionais, com seus componentes educativos, na perspectiva de Freire (1996) e Vygotsky (2007), envolve o diálogo, a afetividade, a problematização, a reflexão crítica e a autonomia, que são qualidades da interação.

Esta pesquisa, que tem em seu objeto de estudo o componente subjetivo, se amparou em referenciais teóricos das ciências sociais e humanas. Corroborando Martins (2004), por meio do acesso a documentos, da observação participante, de releituras de conceitos, delimitação de perspectivas e sensibilidades, conseguimos reconstruir, parcialmente, questões simbólicas inerentes aos aspectos interacionais presentes no discurso de tutoras e graduandas. Utilizamos, como forma de análise das conversas no espaço virtual, a Análise do Discurso (AD), segundo Orlandi (2001, 2005).

É importante ressaltar que consideramos, em estudos qualitativos, a não neutralidade no posicionamento do pesquisador (MARTINS, 2004) e nem nos discursos produzidos pelos sujeitos. Segundo Severino (2007), a interpretação, ou seja, a análise do pesquisador, é construída por processos mediante o conhecimento e a construção do objeto. É um processo ativo e complexo de constituir e reconstituir o objeto com base em nossa experiência. Por isso, para Martins (2004), a objetividade do estudo é relativa, oriunda dos critérios delineados pelo pesquisador em relação ao problema investigado. Assim, os resultados apresentados neste estudo referem-se à interpretação dos discursos por pesquisadoras que, como sujeitos significantes, são influenciadas por teorias, vivências e experiências. Por apresentar perspectiva histórica e considerar as subjetividades, a análise dos discursos conotou significados (interpretações) para este momento específico.

4.2 ETAPAS DO ESTUDO

O estudo foi dividido em quatro etapas.

Primeira etapa: contextualização do processo educativo da disciplina de EN, após inserção das TICs

A contextualização foi realizada a partir das ementas, com seus objetivos, conteúdos programáticos e metodologias de ensino. Enfatizamos o primeiro semestre de 2015 até o segundo semestre de 2016 em razão da inserção de novas tecnologias como recurso pedagógico complementar. Além de dados documentais, utilizamos informações referentes à observação participante como pesquisadora e tutora da disciplina de EN, em diferentes espaços, a saber: reuniões com tutores e docentes; reuniões e discussões de GTs; exposições dialogadas em encontros presenciais; conversas em espaço virtual, incluindo AVA e aplicativo de mensagem de celular.

Segundo Minayo (2012), a técnica da observação participante decorre do contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, com o objetivo de obter informações, impressões sobre a realidade dos atores sociais inseridos em seu contexto. A pesquisadora pode modificar o contexto e ser modificada, por intermédio da participação no cotidiano do grupo estudado. Assim, nessa pesquisa, em virtude do convívio das pesquisadoras com o contexto do estudo, foi possível obter elementos que construíram um fato, desvincularam um fenômeno do outro, e nortearam as estruturas específicas dos sujeitos das mensagens. A nossa presença no campo de estudo foi dirigida pelos pressupostos, mediante fenômenos presentes, que ainda não estavam suficientemente esclarecidos. O registro das observações e impressões foi realizado em nosso diário de campo, com uso sistemático durante o segundo semestre de 2016.

Segunda etapa: descrição das possibilidades tecnológicas do aplicativo de mensagem de celular

A descrição decorreu com base no delineamento dos recursos e funções presentes no aplicativo de mensagens utilizado por tutora e graduandos. Tais informações foram coletadas por intermédio do uso do aplicativo e coleta de informações sobre a ferramenta em páginas de internet.

Terceira etapa: identificação dos agentes das mensagens do aplicativo de celular

A identificação transcorreu com a descrição de características, como sexo, idade, naturalidade, dos agentes que integraram o grupo de mensagens analisado.

Quarta etapa: coleta e análise de mensagens postadas no aplicativo de celular

A coleta procedeu com acesso ao *backup* – cópia de dados em um dispositivo de armazenamento, nesse caso, o celular – das conversas do grupo no aplicativo de mensagens. Para análise desses dados optamos pela Análise do Discurso (AD).

4.3 CENÁRIO E CAMPO DO ESTUDO

Temos como cenário de estudo a disciplina de EN do Curso de Nutrição do INJC. O atual Projeto de Disciplinas desse Curso está em vigor desde 2009 (INJC, 2009) e seu currículo encontra-se em reformulação. As tendências dessa reformulação apontam para o aumento de atividades práticas curriculares, enfatizando-se o aspecto interdisciplinar, inclusive em modelos de práticas integradas, e também inclui reflexões sobre o uso das TICs no processo educativo.

A disciplina de EN é uma disciplina obrigatória. Apesar de ser denominada "EN" (Educação Nutricional), esta não considera no processo educativo apenas os aspectos nutricionais, mas a perspectiva atual do campo da EAN. Isso se confirma, até mesmo, por ser, internamente, conhecida por "disciplina de EAN". Como critério de padronização, optamos por utilizar a denominação disposta no programa oficial de disciplinas.

Conforme descrito no cronograma da disciplina em questão, a disciplina de EN apresenta como objetivos: 1. reconhecer a importância da EAN como prática social importante para a superação de problemas nutricionais no Brasil; 2. analisar criticamente referenciais teóricos e linhas pedagógicas em EAN; 3. identificar, na educação nutricional crítica, subsídios teóricos e metodológicos, níveis de participação individual e coletiva na elaboração de projetos e programas. Apresenta, em sua ementa: conceituação, princípios e objetivos da EAN, relação da EAN como

desempenho de hábitos alimentares, aplicação de meios/técnicas do processo educativo, aplicabilidade da EAN de modo contextualizado, considerando aspectos socioeconômicos e culturais, visando à mudança de conduta alimentar.

O conteúdo programático da disciplina de EN permeia o planejamento de ações educativas, com conteúdos relacionados ao diagnóstico e noção de território e metodologias adaptadas à cultura local. Apresenta ainda conteúdos referentes à conceituação de educação, às tendências de pedagogias críticas e sua interface com a área da comunicação, além da relação entre comunicação e mídia na construção da ideia de qualidade de vida. Uma das propostas da disciplina é relativizar seus conteúdos programáticos. Tal dinâmica decorre da indicação e disponibilização de referenciais teóricos pelos tutores e docentes. Por exemplo, no AVA, e/ou no grupo de mensagens – com base em documentos anexados ou *links* para acesso em páginas da internet – sem que houvesse cobrança ou obrigatoriedade do acesso a esses materiais. Apesar da apresentação de materiais ou sugestões oferecidas por tutores e docentes, a necessidade do acesso a esses conteúdos esteve a critério dos discentes. A única ressalva foi a obrigatoriedade da leitura de textos relativos ao planejamento de ações educativas e elementos do processo educativo – que incluíram textos de Paulo Freire – para discussões durante encontros presenciais.

A metodologia de ensino empregada esteve organizada em módulos e contou com a exposição de filmes e construção de textos, estudos dirigidos, discussões e trabalhos em grupo, visitas a campo, aulas expositivas dialogadas, planejamentos, construção e execução de ações educativas e com o Programa Integrado em Nutrição Aplicada (PINA). No PINA foi realizado o planejamento de ações educativas, incluindo as etapas de diagnóstico, estruturação, implementação e avaliação da atividade educativa, em conjunto com as disciplinas Nutrição e Saúde Pública e Administração de Saúde Pública.

É importante salientar que, nos momentos em que foram utilizadas metodologias que exigiam a presença de todos os discentes, como nas aulas expositivas dialogadas, foi possível perceber características gerais da turma, durante os questionamentos e posicionamento dos discentes. Já no trabalho em grupos menores, com os GTs, composto por tutora(s) e discentes, tornaram-se evidentes características individuais dos alunos, por meio da maior aproximação sujeito-sujeito fortalecida por essa estratégia metodológica. Apesar de as instruções repassadas aos GTs serem iguais, a construção do processo de trabalho e as ações desenvolvidas foram diferentes, em virtude dessa diferenciação/especificidade dos sujeitos que compuseram o grupo. Diante dessa certa autonomia dos GTs, justificamos a escolha de analisarmos os dados de um grupo de mensagens, já que não tínhamos como pretensão a comparação dos dados.

Incluímos ainda na disciplina de EN reuniões entre tutoras, colaboradores e docentes, em que foram discutidos os limites e as possibilidades da dinâmica proposta pela disciplina, as metodologias aplicadas, a utilização das TICs (do AVA e do grupo de mensagens de aplicativo de celular), bem como a evolução dos graduandos. Esses encontros se configuraram num espaço de troca em que houve compartilhamento de impressões sobre diferentes experiências, elegendo questões para serem modificadas, reestruturadas ou mantidas, fortalecendo a construção do processo educativo.

A inclusão das TICs na disciplina de EN como recurso complementar ocorreu no primeiro semestre de 2015, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A inserção dessa ferramenta tecnológica, nesse espaço de formação, veio atender à Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, que regimenta a oferta de disciplinas na modalidade à distância – limite de 20% da carga horária do curso – em instituições de ensino superior que possuam cursos de graduação reconhecidos pelo MEC (BRASIL, 2016). Esse documento delibera que tais disciplinas devem incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporam o uso integrado das TICs, promovam encontros presenciais e atividades de tutoria.

Contudo, para além das regulamentações, a escolha do uso do AVA na disciplina de EN esteve atrelada às demandas atuais nas quais os sujeitos, principalmente jovens, apresentam-se imersos no contexto da *cibercultura*. A EAN parte de uma perspectiva transversal, em que se levam em consideração esses elementos presentes na realidade contemporânea. Além disso, há uma demanda prática na disciplina de EN, equivalente à carga horária de 30 horas, em que o uso das TICs compõe o contexto da disciplina. Entendeu-se que a interação mediada pelas TICs poderia possibilitar maior compartilhamento de elementos de prática, mediante a ampliação do espaço físico e de tempo, uma vez que os alunos poderiam se comunicar de qualquer lugar a qualquer momento, no sentido da construção de atividades educativas no campo da EAN para serem desenvolvidas em diferentes espaços sociais.

O AVA é estruturado por uma plataforma Moodle, um sistema de gerenciamento de aprendizagem gratuito e *on-line*, que permite o desenvolvimento de *sites* privativos, como o AVA @ UFRJ, por intermédio da utilização de recursos internos da plataforma ou criação de outros, personalizados. O Brasil apresenta o terceiro maior número de registros na plataforma Moodle, dentre os mais de duzentos países cadastrados (MOODLE, s.d.). O acesso ao AVA é dependente da conexão com a internet, e pode se dar a qualquer momento, em qualquer lugar.

O AVA @ UFRJ é coordenado pelo projeto Núcleo de Educação à Distância – NEAD da UFRJ – e foi construído com o objetivo auxiliar as atividades à distância de disciplinas presenciais. O recurso utilizado na disciplina de EN é um curso do AVA UFRJ, desenvolvido especificamente

para a disciplina de EN. Segundo Rostas e Rostas (2009), a plataforma Moodle apresenta ferramentas que são diferenciadas pelo tipo de interação sincrônica (comunicação instantânea, *on-line*) ou assincrônica (comunicação em tempos diferentes). Apresentam também recursos de caráter colaborativo (aqueles em que o usuário pode interferir, contribuindo) como os *wikis* (ferramenta para construção textual) e fóruns de discussão (questões que devem ser respondidas) utilizados na disciplina de EN. Além dessas, é possível a postagem de documentos, como realizado na disciplina de EN, tais como: ementas, pontuações obtidas, aulas presenciais gravadas, *slides* das aulas, referenciais de apoio aos conteúdos programáticos da disciplina. Todas as atividades propostas na disciplina de EN, para serem desenvolvidas no AVA, foram iguais para todos os discentes.

Diante do contexto da disciplina de EN, com a utilização do AVA, adentramos em nosso campo de estudo, que foi o aplicativo de mensagem de celular nessa disciplina. No segundo semestre de 2016, ou seja, no período da coleta de dados desta pesquisa, o AVA passou a funcionar como um cenário de interação com outras ferramentas tecnológicas, incluindo um aplicativo de mensagem de celular. Assinalamos que a utilização de uma tecnologia específica direciona o desenvolvimento de certas práticas, razão por que consideramos na análise as especificidades do aplicativo de mensagem de celular utilizado nas conversas entre tutores e graduandos.

A utilização do aplicativo na disciplina de EN decorreu após solicitação de discentes e esteve associado, *a priori*, ao uso do AVA. Contudo, o uso do aplicativo de mensagens se deu de modo diferenciado, porque não funcionou como um depositório de informações, e sim como um ambiente de compartilhamento e construção coletiva de saberes diante da construção de práticas educativas na perspectiva da EAN, sob a mediação das tutoras. Nesse sentido, perpassou etapas do planejamento de ações de EAN, que fazem parte do conteúdo programático da disciplina.

O aplicativo utilizado, o Whatsapp®, foi lançado em 2009, e teve como foco principal a construção de um serviço de mensagens rápido, seguro – com mensagens criptografadas – e que pudesse ser utilizado pelas pessoas em qualquer lugar do mundo, configurando uma comunicação "sem barreiras" (WHATSAPP, s.d.). O *download* do aplicativo é gratuito e todos os discentes e tutores já tinham acesso, anteriormente à disciplina. A utilização dessa ferramenta ocorreu em virtude de uma solicitação dos graduandos, justificando para docentes e tutores que o uso desse aplicativo facilitaria a comunicação entre os integrantes dos GTs.

Uma das características dessa ferramenta é a possibilidade de criar grupos, em que as conversas podem ser visualizadas somente pelos integrantes desse grupo, a partir do histórico de mensagens disponibilizado no aplicativo, por meio do celular e/ou de conta criada no computador. É oportuno dizer que esse recurso pode ter influenciado na construção de mensagens que seriam enviadas, uma vez que é possível ter acesso ao que foi enviado anteriormente. Apesar de a

utilização dessa ferramenta ter sido facultativa, os cinco GTs da disciplina utilizaram-se desse recurso.

Para receber e enviar mensagens nos grupos, os integrantes deveriam ter acesso à internet, não havendo custo para envio delas. Essa foi uma das motivações para a criação desse aplicativo que propõe a utilização "gratuita", condicionada, porém, ao pagamento da operadora telefônica para acesso aos dados de internet no celular ou acesso à rede *wifi* em diversos espaços, incluindo o INJC/UFRJ, mediante ou não o uso de senha.

Souto e Silva (2008) ressaltam que a interação entre as pessoas em espaço cibernético proporcionou a criação de códigos próprios de linguagem. Desse modo, surgiu o "internetês", que mescla elementos da língua oral e a língua escrita. A mescla da oralidade na construção das mensagens gera rapidez no processo de comunicação, na tentativa de se aproximar da rapidez da língua falada. Nesse sentido, a linguagem virtual faz uso de abreviações, com redução de caracteres (letras, sinais de pontuação), com o objetivo de economizar tempo e, possivelmente assim ganhar mais agilidade na comunicação. A maioria dos caracteres suprimidos possui relação com a pronúncia da palavra. Pode haver também o aumento desses relacionados a modismos da oralidade. Contudo, há caracteres que não possuem nenhuma relação com a oralidade, como os *emoticons*[9] (junção de palavra com a emoção, como, por exemplo, sorrindo" :) " ou mandando beijo ";* ") (SOUTO; SILVA, 2008). Nesse caso, são códigos construídos no convívio com o mundo virtual, que inclui o uso de aplicativos de celular. Por certo, "cada tipo de linguagem tem e apresenta a sua natureza, manifestando-se por diferentes tipos de elementos linguísticos e, através deles, os extralinguísticos, apontando suas características e especificidades, passíveis de reconhecimento" (GALLI, 2002, p. 5).

Para a comunicação via Whatsapp®, existem diferentes recursos, além de letras, numerais e sinais de pontuação, que são característicos da linguagem escrita. É possível a inclusão de *emojis* (ícones de "carinhas" – *smiles* – com diferentes expressões, de pessoas, relativos a animais e natureza, comidas e bebidas, atividades, viagens e lugares, objetos, símbolos e bandeiras – mensagens de voz, ligações por vídeo e áudio), o envio de arquivos de texto, áudio, vídeos e fotos encontradas como arquivo no celular ou tiradas/editadas diretamente do aplicativo. Ressaltamos que o acesso ao conteúdo das conversas que serviram de dados para análise desta pesquisa ocorreu por meio de um dos recursos no aplicativo denominado *backup*.

As informações supracitadas descreveram e auxiliaram na contextualização do campo de pesquisa, mas enfatizamos que temos a pretensão de qualificar ou enaltecer o aplicativo de

[9] Expressões tipográficas faciais (NAGAMINI, 2017, p.139).

mensagem utilizado, uma vez que entendemos essa ferramenta como reflexo da *cibercultura*. A escolha dos dados da pesquisa, via Whatsapp®, ocorreu, exclusivamente, porque foi a ferramenta utilizada pelos GTs no momento da disciplina. Entretanto, existem outros aplicativos que desempenham funções semelhantes como: Viber®, Telegram®, Hangouts®, WeChat® e Facebook Messenger®.

4.4 A FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise do *backup* das conversas em aplicativos de mensagem de celular se desenvolveu sob a forma de Análise do Discurso (AD). Somam-se a tais dados as experiências vivenciadas pelo pesquisador como tutor da disciplina de EN em encontros presenciais com graduandos, tutores e docentes e à distância (no AVA e em grupos de conversas no celular).

Para efeito de compreensão da forma de análise AD, segundo a Escola Francesa, nos aproximamos da sua articulação epistemológica. A AD estruturou-se, nos anos 1960, com base na influência de três campos teóricos: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. A contribuição da linguística apresenta-se por meio da não transparência da linguagem, ou seja, pela sua opacidade, aspecto fundamental para o olhar do analista, como constitutivo de sentido. Considera-se a forma, mas esta está indissociável do conteúdo. Assim, a língua – o objeto da linguística – não se faz apenas termo a termo. Compreende-se que a língua está carregada, além da forma e do conteúdo, da história e do simbólico (ORLANDI, 2005).

Portanto, para a AD, a língua possibilita a produção de formações discursivas em que forma e conteúdo não se separam. As formações discursivas são os lugares de constituição do sentido e de identificação do sujeito. Determinam o que pode ser dito numa posição dada em uma conjuntura sócio-histórica. São heterogêneas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e se reconfigurando em suas relações. Levam a compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos, e desse modo palavras iguais podem significar algo diferente (FOUCUALT, 1995).

Segundo Orlandi (2005), as formações discursivas se produzem na fala, e também nos gestos, nas imagens e nas figuras. Para que seja possível realizar a análise das formações discursivas, quando apresentadas sob a forma de fala, é necessária a transcrição. No caso deste estudo, os dados foram em sua maioria obtidos no formato de mensagens de texto. Contudo, foi preciso organizar/ordenar esse material. A transcrição foi utilizada para os arquivos de áudio e na descrição dos sentidos atribuídos às figuras, imagens (fotos, *emojis*, *emoticons*), sendo estes recursos característicos do *ciberespaço* e próprios da linguagem digital/virtual.

Na AD o discurso é produto de uma inter-relação entre sujeitos e sentidos, sendo interpretado e compreendido com foco em sua historicidade (ORLANDI, 2005). Consideramos o contexto, a historicidade em que as mensagens foram enviadas, sua trajetória histórica, a influência dos meios de comunicação consoante as experiências vividas por nós no campo de estudo e o arcabouço teórico que delineia o objeto de estudo.

Nesse sentido, durante a troca de mensagens no aplicativo e durante a nossa análise houve um processo de significação dos sujeitos. Os discentes e tutores foram se posicionando e se reposicionando, de acordo com o fluxo do discurso. Segundo Orlandi (2001), o discurso do sujeito, embora admita múltiplas interpretações, ao mesmo tempo detém a especificidade de quem o produz, e até mesmo de quem o interpreta. E cada sujeito exprime a partir do discurso a possibilidade de uma totalização por meio de interpretações. Diz-se totalização, porque não há verdade absoluta: as interpretações por diferentes sujeitos são múltiplas e nem por isso contêm "mais verdade" ou "menos verdade" (ORLANDI, 2005).

O discurso é um acontecimento, materializado via fala, imagens, figuras e carregado de historicidade para produção de sentido, uma historicidade que não é transparente para o sujeito afetado pela história. Esse é um dos aspectos do Marxismo, especificamente o materialismo histórico, que contribui para a construção da AD (ORLANDI, 2005).

No que tange à contribuição da psicanálise na AD, esta se faz em virtude do deslocamento de "homem" para "sujeito", uma vez que isto inclui pensar o simbólico, ou seja, o inconsciente. Além da historicidade (aspectos coletivos) incluem-se os aspectos simbólicos na constituição dos sujeitos. Dessa maneira na AD considera-se a noção de incompletude no discurso, ou seja, um evento histórico pode ser interpretado, sentido, de forma diferente (ORLANDI, 2005). Portanto, os resultados da análise deste estudo refletem o que compreendemos/interpretamos, o que acreditamos que aquilo é. Não há neutralidade. Trata-se de uma verdade relativa. Lembramos que a incompletude, presente nas análises em AD, dá-se pelo fato de que com o dito anteriormente não conseguimos atingir a totalidade daquilo que o sujeito diz. Portanto, o que vamos atingir são totalizações e retotalizações. Em resumo, a AD contesta a linguística acerca da inclusão da historicidade na língua, do simbólico. Considera ainda que os sujeitos são ideologicamente constituídos.

Salientamos que o processo de memorização, importante para a realização das análises em AD, se dá por intermédio daquilo que afeta o sujeito e que, ao ser dito, filia-se a sua rede de sentidos. Nesse processo de identificação há a mobilização de um saber que não é aprendido e sim apreendido. O real trabalho da memória, do analista de AD, é a repetição histórica que permite

outros dizeres com base no que foi dito; permite efeitos de deriva.[10] Por sua vez, o trabalho do analista explicita os processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentido, considerando a incompletude da linguagem. Os sujeitos e os sentidos estão sempre em movimento (PÊCHEUX, 1999).

4.5 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF), da Faculdade de Medicina (FM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nº CAE 69617617.0.0000.5257.

Os riscos potenciais da pesquisa foram mínimos, e restringiram-se à possibilidade de constrangimento durante a exposição de dados das conversas em aplicativos de mensagem. Entretanto, ficou esclarecido que a participação era voluntária e que havia autonomia dos participantes para retirarem a participação a qualquer momento. Foram garantidas também a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas.

O acesso ao *backup* das conversas de grupos de aplicativos de mensagem esteve condicionado à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE) por todos os integrantes do grupo. Não houve benefícios diretos para o participante da pesquisa, mas esperamos que o resultado do trabalho possa contribuir para ampliar o conhecimento e estimular a reflexão sobre o ensino no campo da educação alimentar e nutricional. Os participantes receberão um relatório com os principais dados após a defesa da dissertação e serão convidados para uma apresentação oral sobre os resultados do trabalho.

[10] Processo de (re)significação que permite deslizamentos de sentidos, o sentido outro (BRASIL, 2011).

5 ANÁLISE

5.1 DESCRIÇÃO

5.1.1 A experiência de um modelo tutorial de disciplina em 2016.2

A disciplina de EN foi ofertada no sexto período do Curso de Graduação em Nutrição. O segundo semestre abrangeu os meses de setembro a dezembro de 2016. A carga horária da disciplina de EN totalizou noventa horas, distribuída em encontros presenciais, durante as segundas-feiras no período matutino, e terças-feiras no período vespertino, e à distância, sem restrição de horário. Sessenta horas foram direcionadas para a prática, sendo que vinte por cento (12 h) desse total de aulas dirigiram-se ao AVA. Utilizou-se o laboratório de informática da UFRJ para encontros de orientação sobre utilização do AVA, e computou-se o tempo livre para buscas, consultas, e atividades realizadas extraclasse na plataforma Moodle.

Estiveram matriculados na disciplina vinte e oito alunos, sendo vinte e seis mulheres e dois homens. No primeiro encontro, os discentes foram divididos em cinco Grupos de Trabalho (GTs). Cada GT integrava tutoras, sendo três delas nutricionistas mestrandas, duas nutricionistas da área da Alimentação Coletiva e uma docente do Curso de Nutrição. A função principal da tutora era mediar/facilitar o processo educativo, o que incluía a avaliação dos discentes na disciplina, a partir da emissão de notas.

Todas as atividades desenvolvidas durante os encontros presenciais e à distância perpassaram o trabalho em GTs. Cada um dos grupos foi mediado por uma ou duas tutoras e cinco a seis graduandos. Ressaltamos a participação da pesquisadora na disciplina no papel de tutora, com o objetivo de compreender a dinâmica do contexto do estudo.

No decorrer da disciplina, os GTs discutiram etapas do planejamento de ações educativas.[11] Inicialmente, fizeram o diagnóstico dos territórios – os três Restaurantes Universitários (RU) do câmpus da Ilha do Fundão da UFRJ –, com foco em relatos de profissionais e clientes e impressões sobre essas Unidades de Alimentação e Nutrição nas redes sociais. Em seguida, elegeram as problemáticas emergentes e propuseram a construção e execução de ações para enfrentamento

[11] As etapas do planejamento de ações educativas na disciplina de EAN perpassaram o diagnóstico do território, planejamento da ação adequando a atividade às demandas do público-alvo, a estruturação dos objetivos da atividade, a seleção de conteúdos a serem trabalhados, eleição de recursos e construção de materiais educativos, execução e avaliação no processo de EAN. Essas etapas basearam-se na cartilha *Educação alimentar e nutricional no Programa Bolsa Família* (BARROS et al., 2014).

desses impasses. As execuções das ações de EAN ocorreram entre o final de outubro e início de novembro.

Cada GT desenvolveu de uma a duas ações, que abrangeu o público-alvo eleito em todas as unidades dos restaurantes, sendo esses: o Restaurante Central (próximo ao Centro de Ciências da Saúde) e os dois Restaurantes Satélites (Letras e Centro de Tecnologia – CT). Os discentes estavam familiarizados com a dinâmica de trabalho do RU, uma vez que haviam desenvolvido atividades nesse espaço, com enfoque na temática da Alimentação Coletiva,[12] nas disciplinas Alimentação de Serviços de Alimentação I e II.

As discussões por GTs ocorreram, presencialmente, e à distância – por meio do AVA e do aplicativo de mensagem de celular – durante toda a elaboração das práticas educativas. Além desses, ocorreram encontros sem divisão em grupos, como as aulas expositivas dialogadas e discussões sobre textos e filmes. Os referenciais teóricos, propostos no conteúdo programático da disciplina, apresentaram articulação com o planejamento das intervenções educativas. Assim, se articulavam às etapas de diagnóstico, planejamento, estruturação e execução das ações de EAN.

Em todos os encontros presenciais destinava-se período para encontro dos grupos. Tais momentos poderiam se prolongar por toda a carga horária da aula ou não, mas sempre se deram na companhia das respectivas tutoras dos GTs. Caso alguma tutora não estivesse presente, a docente da disciplina ou uma tutora externa ao grupo desempenharia tal função. Apesar da igualdade nas instruções repassadas aos GTs, por meio das tutoras, os dados coletados e as ações executadas foram divergentes. Assim, a construção do processo de trabalho dos grupos refletiu as diferenças históricas, simbólicas, inerentes aos sujeitos que os compunham, destacando certa autonomia dos GTs.

No que tange às TICs, inicialmente determinou-se o acesso obrigatório ao AVA. As ferramentas utilizadas foram *links*, vídeos e fóruns de discussão. Além disso, os alunos eram pontuados por sua participação em fóruns de discussão. Esse é um recurso qualificado como colaborativo, porque os alunos postavam respostas às perguntas, o que foi previamente acordado entre tutores, docentes e colaboradores da disciplina. Já a utilização do aplicativo de mensagem decorreu de modo facultativo, após a solicitação dos discentes. Esses alegaram que um dos recursos desse aplicativo, que é a criação de grupos de mensagem, facilitaria a comunicação e, consequentemente, o processo de trabalho dos GTs. Os cinco grupos optaram por utilizar essa

[12] A Alimentação Coletiva é uma das áreas de atuação do nutricionista e corresponde a "atividades de alimentação e nutrição realizadas nas Unidades de Alimentação e Nutrição (UAN), como tal entendidas as empresas fornecedoras de serviços de alimentação coletiva, serviços de alimentação coletiva [...]" (BRASIL, 2005) entre outros, que inclui os RUs.

ferramenta tecnológica. Contudo, em um dos GTs, o grupo de mensagens constituiu-se apenas por discentes, por escolha da tutora.

A adesão ao AVA foi bastante inexpressiva se comparada ao uso do aplicativo de celular. Assim, inverteram-se as funções anteriormente delineadas para cada uma dessas ferramentas tecnológicas. O AVA tornou-se um local para postagem de atividades, lembretes, relatórios e imagens utilizadas nas ações educativas, assemelhando-se a um "banco de dados". Já o diálogo entre os integrantes dos GTs decorreu no aplicativo de mensagens. Segundo os discentes, a comunicação no aplicativo poderia se estabelecer de modo mais ágil. A utilização do AVA via celular apresentava limitações, pois dependia do uso de computador.

Nos meses de dezembro e novembro, realizou-se o Programa Integrado em Nutrição Aplicada (PINA), em conjunto com as disciplinas Nutrição e Saúde Pública e Administração de Saúde Pública, que são disciplinas do subcampo da saúde pública e ofertadas no mesmo semestre. Nesse, os integrantes dos GTs – discentes e tutores – foram realocados para diferentes grupos, de acordo com a facilidade de deslocamento dos integrantes para o local onde será desenvolvida a ação de EAN. Assim, essas atividades estiveram presentes nas conversas analisadas no aplicativo de mensagens.

5.1.2 Agentes de interação na pesquisa

Foram incluídos na pesquisa cinco discentes do sexo feminino e uma tutora, que são integrantes do grupo. Das sete integrantes do grupo, seis nasceram no Rio de Janeiro e uma na Bahia. A tutora tinha 42 anos, e a idade das discentes variou entre 20 e 27 anos. A seleção do GT ocorreu em função do consentimento, por todos os integrantes do grupo, ao acesso às conversas no grupo de mensagens do aplicativo de mensagens, mediante a assinatura do TCLE. Entendemos que os aspectos interacionais estarão evidenciados em todos os grupos, e uma vez que não temos como finalidade compará-los, a análise do *backup* de um GT contemplará os objetivos da pesquisa. O grupo de mensagens foi criado no dia 20 de setembro de 2016, sendo a última mensagem enviada no dia 30 de novembro de 2016.

5.2. AS MENSAGENS DE WHATSAPP

O processo de análise em AD iniciou-se com a transcrição e organização dos dados coletados. Para tal, optamos pela utilização dos dados colhidos por intermédio da ferramenta a que todos os alunos tinham acesso, lembrando que a solicitação de seu emprego adveio dos discentes. Apesar de seu uso ser instituído como facultativo, o acesso ao AVA, após inserção do aplicativo de

mensagens, tornou-se coadjuvante. Compreendemos assim que, para a análise da interação como prática e aspecto integrante do processo educativo, a proximidade dos discentes com o aplicativo de mensagens poderia fomentar perspectivas educativas. Desse modo, os aspectos interacionais poderiam ser evidenciados no discurso dos sujeitos, nesse espaço virtual.

O acesso às conversas ocorreu, *a priori*, por meio do contato com a tutora. Entretanto, os dados obtidos a partir do *backup* da ferramenta excluíam os *emojis*. Por essa razão foi necessária a utilização do aplicativo Stitch & Share: Big Screenshot®, para que os dados fossem coletados integralmente. Mas como esse aplicativo é específico para celulares do tipo *android* e o celular da tutora apresentava sistema operacional *ios*, foi preciso solicitar a uma discente do grupo o *download* desse outro aplicativo. Apesar de ser um procedimento cansativo, a discente se mostrou solícita. O *backup* integral das conversas foi enviado por *e-mail* em arquivo de imagem, do tipo *jpeg*.

Consolidamos os dados: do *backup* via Whatsapp®, que incluiu arquivos de texto no formato *txt*, arquivo de fotos no formato *jpeg e* arquivos de áudio no formato *mp4* e *opus;* e o *backup* via Stitch & Share: Big Screenshot® em arquivo de foto, no formato *jpeg*. O arquivo matriz para a transcrição foi o arquivo *txt*, mediante a transferência de seus dados para o programa Microsoft Word 2010®. Inicialmente, foram criados codinomes para impossibilitar a identificação dos sujeitos. Esses foram associados, aleatoriamente, a cores (azul, amarelo, vermelho, verde, rosa e cinza), para facilitar a visualização de quem enviou a mensagem e/ou se direcionou a um integrante do grupo. A saber:

Regina: tutora, 42 anos, carioca

Joana: discente, 23 anos, baiana

Taiana: discente, 20 anos, carioca*

Scarlet: discente, 26 anos, carioca

Veruska: discente, 27 anos, carioca

Alessandra: discente, 23 anos, carioca

*Realizou o *backup* a partir do *Stitch & Share: big screenshot*®

Em seguida, foram agrupadas as mensagens enviadas, sequencialmente, por um mesmo sujeito; e quando houve envio concomitante dessas, sem a finalização do que se pretendia dizer, por um dos integrantes. Desse modo, foi possível delimitar, integralmente, cada uma das mensagens, como demonstrado a seguir:

26/09/16 13:38:42: +55 21 ****-**36: A gente pode dividir Tb Uma posta o objetivo e outra o roteiro
26/09/16 13:40:08: +55 21 ****-**32: Pode ser... Aí vcs decidem
26/09/16 13:40:57: +55 21 ****-**32: Temos q escolher a última frase do roteiro

Apresentação dos dados em arquivo *txt*

26/09/16 13:38:42: **Scarlet**: A gente pode dividir Tb Uma posta o objetivo e outra o roteiro
26/09/16 13:40:08: **Veruska**: Pode ser... Aí vcs decidem. Temos q escolher a última frase do roteiro

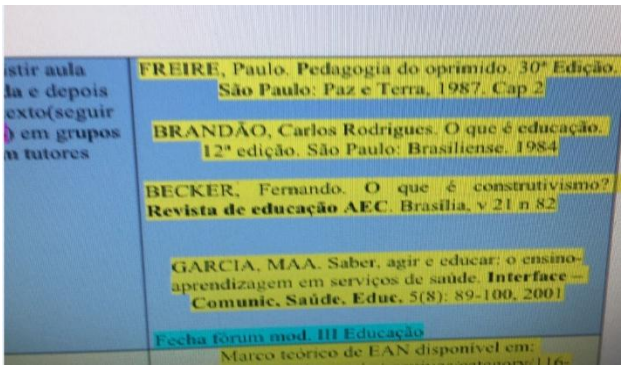
Apresentação dos dados após transcrição

A sinalização dos arquivos de áudio e fotos enviados nos grupos, no arquivo txt, se deu do seguinte modo:

07/10/16 15:35:12: ****-**99: 2016-10-07-PHOTO-00000156.jpg <anexado>

Assim, foi possível localizar na pasta do *backup* via aplicativo de mensagens o arquivo correspondente, e adicioná-lo à transcrição, como demonstrado a seguir:

07/10/16 15:35:12: **Regina**:



Os arquivos de áudio do tipo *opus* e *mp3* foram transcritos em sublinhado. Descrevemos entre colchetes [ ] o recurso usado: "Gravador de voz" (gravação direta no aplicativo) ou "Envio de áudio" (gravação externa e compartilhamento no aplicativo), como exemplificado a seguir:

07/10/16 17:11:22: **Scarlet**: [Gravador de voz] Tá! Sendo que o texto, um são 102 páginas e o outro 59 páginas que vai dividir entre eu, Alessandra e Joana?

Padronizamos ainda nos arquivos de áudio (gravador de voz ou envio de áudio) que:

- As letras em marrom e sublinhadas indicam falas concomitantes;

- As LETRAS EM CAIXA ALTA E SUBLINHADAS indicam ênfase em cada uma das palavras, com aumento do tom de voz;

- *Letras em itálico e sublinhadas* indicam ênfase em cada uma das palavras, sem aumento do tom de voz;

- (**...**) indica supressão de trechos;

- As (pausas) indicam silêncio prolongado.;

Além disso, determinamos que as **palavras/trechos em negrito** indicam "núcleos-chave" para justificar a nossa interpretação e que as (*descrições em itálico entre* parênteses) podem corresponder: – à nossa interpretação dada ao *emoji* utilizado. Ex.: (*carinha sorrindo*); – à nossa descrição de fotos ou figuras enviadas e à justificativa do envio no contexto do processo de trabalho do GT. Ex.: (*Veruska envia foto de uma caixa que tem como plano de fundo diversos objetos espalhados. A caixa seria um instrumento utilizado pelo grupo durante uma dinâmica contemplada na atividade educativa que seria desenvolvida*); – à explicação de onde foram produzidos os áudios de gravação externa ao aplicativo de mensagens. Ex.: (*gravado no celular, de uma reunião do grupo em sala de aula).*

Também criamos codinomes para inferências a sujeitos que não compunham o grupo. São esses:

Tutora externa: exerceu função de tutora do grupo, na ausência da tutora responsável

Dora: docente da disciplina de EN

Lívia: nutricionista do RU

5.2.1 Categorias conceituais/categorias de análise

A forma da AD se articula por meio da delimitação de categorias conceituais e núcleos de sentido, possibilitando deslizamentos e efeitos de deriva por parte do analista de discurso. Para essa delimitação triangulamos diferentes dados: as conversas em aplicativos de mensagem de celular; os elementos fundantes dos conceitos de "aspectos interacionais e cibercultura"; as informações obtidas durante a observação de campo.

A categoria conceitual deriva-se dos objetivos e do objeto de estudo, que são questões centrais da pesquisa. Para este estudo, temos, como categorias conceituais, os "aspectos interacionais no processo educativo" e "aplicativo de mensagem de celular/cibercultura". Com base nessas categorias, foi possível identificar nas mensagens de celular os núcleos significantes que estão diretamente relacionados à identificação de elementos presentes, evidenciados nas formações discursivas. Os "núcleos significantes" referentes à categoria conceitual "aspectos interacionais no processo educativo" foram: "suporte subjetivo e social", "o diálogo como compartilhamento de ideias e emoções", e "movimento para frente". Os "núcleos significantes" relativos à categoria conceitual "aplicativo de celular/cibercultura" foram: "códigos de linguagem" e "dinamicidade na comunicação". Os núcleos significantes de cada categoria conceitual, por sua vez, produziram "efeitos de deriva", a saber: "afetividade", "apoio" (suporte subjetivo e social); "discordância", "colaboração", "não coincidências do dizer", "assimetria/simetria e autoridade", "problematização/reflexão crítica" (o diálogo como compartilhamento de ideias e emoções); "autonomia", "elementos inerentes à conduta do nutricionista" (movimento para frente); "*internês/emojis"* (códigos de linguagem); "acessibilidade/agilidade" (dinamicidade da comunicação) (Figura 1). As análises foram realizadas considerando os turnos de fala, e formações discursivas.

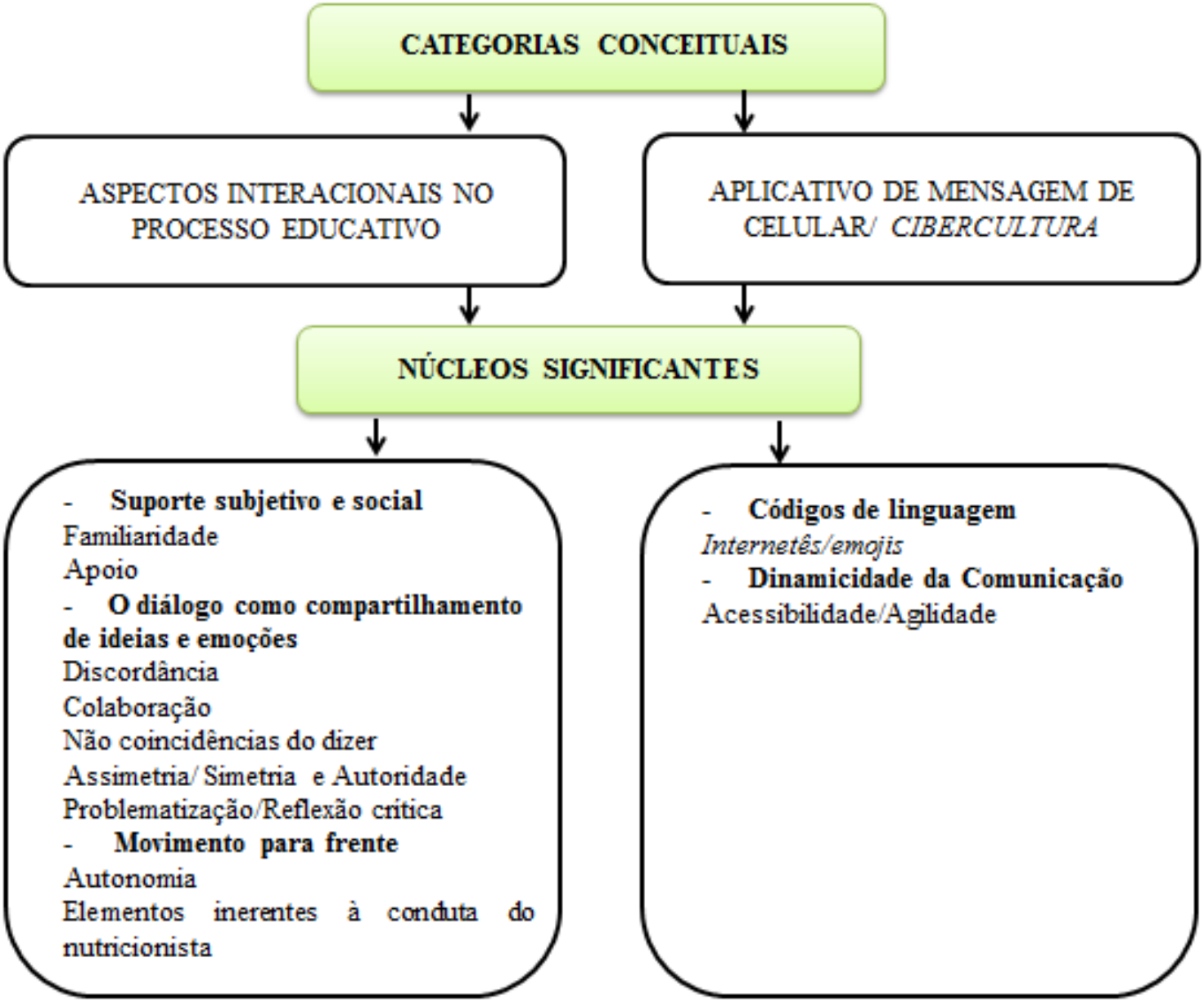


Figura 1. Interatividade Significante (diagrama construído pela pesquisadora, a partir da AD)

Ressaltamos que não tivemos como objetivo verificar a aplicabilidade de conteúdos da disciplina de EN- referentes à EAN- e/ou específicos da formação do nutricionista, nos discursos de graduandas e tutoras. Para o nosso objeto de estudo, a disciplina de EN, do Curso de Nutrição do INJC/UFRJ, configurou-se como contexto da pesquisa. Contudo, ainda que ainda que não tivéssemos esse enfoque, algumas formações discursivas apresentaram esses elementos, uma vez que estão presentes no cenário de pesquisa. No Núcleo Significante "Elementos inerentes à conduta do Nutricionista", por exemplo, descrevemos elementos que caracterizam, que atribuem identidade

ao nutricionista ou ao espaço acadêmico. Já no Núcleo Significante "Problematização/Reflexão Crítica", descrevemos e analisamos formações discursivas que evidenciaram o processo reflexivo, um dos elementos presentes no conceito de EAN - campo em que a disciplina de EN se insere.

Por conseguinte, apresentamos, a seguir, de forma descritiva e analítica, as mensagens de Whatsapp®, de acordo com o Diagrama (Figura 1) referido anteriormente.

CATEGORIA CONCEITUAL "ASPECTOS INTERACIONAIS NO PROCESSO EDUCATIVO"

Os "aspectos interacionais no processo educativo" que buscamos conhecer nas nossas análises das mensagens de aplicativo de celular se alinham com a concepção de Vygotsky (2007) sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento mental humano e o conceito de ZDP. Para Vygotsky (2007), é a partir da interação entre os sujeitos mediados pelo ambiente e pelo mundo que o aprendizado se estabelece. A interação é, portanto, um espaço de trocas de elementos simbólicos, que serão intercambiados quando os sujeitos se sentirem afetados. Escreve Vygotsky (2007, p. 117-118):

> [...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança [*discente*] interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A interação é, nesse sentido, parte do processo educativo, e as tecnologias são condicionantes desse processo. Em nosso estudo, por exemplo, não ter um celular com um aplicativo de mensagens específico inviabilizaria a interação no espaço virtual.

Em relação à ZDP – distância entre nível de desenvolvimento real e potencial, em que há a possibilidade de construção de novos conhecimentos –, a nossa proposta foi fazer uma releitura desse conceito, entendendo a possibilidade de essa tecnologia ser uma parte do cenário construtivista proposto por Vygotsky. Contudo, não temos como pretensão neste trabalho afirmar se as TICs funcionam ou não como uma ZDP, mas que na interação entre sujeitos mediada pelas TICs pode haver essa possibilidade.

Conforme nossa compreensão, uma ZDP pode representar também o espaço ocupado pelas TICs que media as aproximações e sensibilidades dos sujeitos na sala de aula, no processo interativo, por meio das trocas de mensagens entre tutoras e graduandas. Contar com um espaço que opere como uma ZDP pode auxiliar nas trocas homem-homem e homem-mundo. Independentemente de o espaço de aprendizagem ser presencial ou virtual, a troca e o diálogo podem possibilitar a construção de conhecimentos.

Além disso, de acordo com o nosso entendimento, a experiência de interação entre tutores e graduandos orienta a releitura do mundo. Corroborando Freire (1996), compreendemos que tal

releitura se constitui graças à experiência e às inúmeras decisões que vão sendo compartilhadas, quando o discente tem alternativas para se posicionar, não se submetendo a uma única posição nas relações entre os agentes de educação na sala de aula. A função desempenhada pelos tutores no estímulo à criticidade dos alunos corrobora com nossa compreensão de que o processo de formação do profissional nutricionista apresenta-se como um processo de humanização que se direciona à práxis, uma vez que implica a ação e a reflexão dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo.

Assim, para a nossa concepção de aspectos interacionais no processo educativo, delimitamos uma perspectiva de análise dos processos educativos como resultado da interação entre sujeitos, de modo presencial ou virtual, por meio da troca (simbólica) de conhecimentos já consolidados e da construção de novos conhecimentos em um ambiente de socialização. Desse modo, a construção de sentidos decorrente da interação se faz nas relações cotidianas, incluindo o acesso à mídia, e também no espaço acadêmico, mediante a introdução de fundamentos teóricos de modo sistematizado.

Ponderamos, como forma de observar a interação educativa, tutores e graduandos como sujeitos no processo de aprendizagem permeado por relações que se quer horizontalizadas. Relações horizontais, nessa perspectiva, implicam considerar as diferenças, a tolerância e afetos permeados pelo cuidado ao conjunto, ao grupo ou coletivo em questão. Além disso, delimitamos que tutores e graduandos na condição de agentes das práticas educativas se constituem por sua determinação histórica e social, e a construção dos seus conhecimentos reflete tal determinação.

Os aspectos interacionais definidos, *a priori*, para a análise dos dados desta pesquisa incluem o diálogo, a afetividade, o acolhimento, a aproximação, a confiança, a prática problematizadora, a autonomia e o domínio técnico. Entendemos o diálogo como processo comunicacional que se estabelece entre os sujeitos, com respeito às diferenças, e que perpasse a construção de novos conhecimentos por intermédio da troca de saberes. Nessa interação, a constituição de afetos não está desalinhada com a formação científica e com o posicionamento dos sujeitos, pois ela corrobora com a aproximação entre os sujeitos, graças à confiança, ao acolhimento. A aproximação com as individualidades dos sujeitos favorece a mediação de conflitos.

Consideramos como prática problematizadora aquela que propõe questionamentos que estimulem a reflexão crítica sobre aspectos presentes no processo de trabalho do GT, na disciplina de EN, na perspectiva de transformação dessa realidade. Esse movimento reflexivo pode evidenciar elementos que constituem o posicionamento dos sujeitos. Daí que a experiência de várias decisões tomadas favorece a capacidade autônoma, importante à prática profissional.

NÚCLEO SIGNIFICANTE "SUPORTE SOCIAL E SUBJETIVO"

A familiaridade decorre da afetividade, no conjunto de emoções e sentimentos que aproximam, e também afastam, os sujeitos de fala, da interação. Afetividade é um tipo de subjetividade, e a subjetividade é entendida como categoria de aspectos relativos ao sujeito. Enquanto aspecto interacional no processo de educativo, a afetividade foi compreendida como a mobilização dos sujeitos, de acordo com as significações presentes nos discursos, na perspectiva da AD, ou seja, considerando não apenas a forma, mas também o conteúdo. Na medida em que o conteúdo inclui a história e o inconsciente, foi possível nos aproximarmos dos aspectos simbólicos nas trocas de mensagens.

Durante as conversas verificamos que o grupo era composto por discentes que ingressaram no curso em períodos diferentes e por sujeitos que não costumavam compor o mesmo grupo – a escolha dos integrantes dos GTs foi realizada por meio de sorteio. Por isso, algumas integrantes não tinham familiaridade umas com as outras. Entretanto, ainda que houvesse tal diferenciação, nesse espaço virtual, elas precisavam trocar mensagens e acertar detalhes sobre as práticas educativas, e nesse processo mostraram proximidade. Isso transpareceu no modo como se referiam umas às outras, nos momentos em que partilhavam informações pessoais e questões íntimas para justificar ausência ou dificuldade de comparecimento em atividades da disciplina de EN, ou até mesmo na seleção de materiais que seriam utilizados durante as práticas educativas.

Nos trechos das conversas apresentados a seguir, apesar de não expor momentos de discordância, exaltação, a afetividade não está configurada como sinônimo de bondade, naturalizada no senso comum. Na teoria do desenvolvimento de Henri Wallon, segundo Mahoney e Almeida (2005, p. 20), a afetividade "refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta". Portanto, relaciona-se com a

sensibilização dos sujeitos diante da interação com o mundo, com outras pessoas, que pode ser interpretada como "agradável ou desagradável".

Segmento 1

20/10/16 22:23:19: **Veruska**: **Pessoinhas lindas**

20/10/16 22:23:37: **Joana**: Eu (*menina parda*[13] *com os braços para cima*)

No primeiro segmento observamos o afeto na forma carinhosa como Veruska referiu-se às colegas de grupo com o termo "Pessoinhas lindas", e na resposta, quase imediata, e informal de Joana, que diz "Eu", sucedido da figura de uma menina com as mãos para o alto, enfatizando que ela estava ali, presente. Nesse sentido, compreendemos que há relação de intimidade não só entre Veruska e Joana, mas entre os outros membros do grupo, pois as mensagens são compartilhadas e a formação discursiva no plural "Pessoinhas lindas" se dirige a todos. Veruska procura uma aproximação afetiva, sob a forma de elogio. Elemento importante para estabelecer entre o grupo uma relação de cumplicidade e aceitação. Joana, ao colocar o *emoji* com os braços levantados, se apresenta numa demonstração que aceita o elogio, aceita Veruska e aceita o grupo.

Segmento 2

20/10/16 22:23:38: **Veruska** : Tenho essas duas caixas aqui (*Veruska envia foto de uma caixa que tem como plano de fundo diversos objetos espalhados. A caixa seria um instrumento utilizado pelo grupo durante uma dinâmica contemplada na atividade educativa que seria desenvolvida*). **N reparem a bagunça em volta** (...)
20/10/16 22:24:13: **Taiana**: **Que bonitinhas** (...)
20/10/16 22:24:28: **Joana**: **Muito bonitinhas** mesmo
20/10/16 22:24:48: **Veruska** : São de madeira, mas **estão cm um pouquinho de poeira**, pq **tive q desenterrar do fundo do armário** (*carinha chorando de rir*)

No segundo segmento Veruska compartilha com o grupo a desorganização do seu quarto, por meio do envio de uma foto com uma caixa que será utilizada em uma das ações educativas. Sendo assim, ela sugere nos trechos "N reparem a bagunça em volta", e "estão com um pouquinho de poeira", familiaridade e confiança nas colegas, por partilhar questões relativas a sua intimidade

[13] Primeira opção (parda), deste *emoji* (menina com as mãos para o alto), disponibilizada pelo aplicativo

em meio virtual. O grupo de mensagens, apesar de restrito, possibilita o encaminhamento de conteúdos midiáticos para outros espaços, para outras pessoas.

Outra manifestação interessante foi o *feedback* positivo de Taiana e Joana sobre a caixa, sem se remeterem à desorganização do quarto, acolhendo o pedido de Veruska para não reparar na bagunça. Entendemos que a familiaridade, a confiança, o acolhimento, tudo isso reflete a afetividade construída na relação entre diferentes discentes. É um processo de negociação de aceitação-rejeição

Segmento 3

30/10/16 14:25:17: **Scarlet**: [Gravador de voz] (…) Eu tô **vendendo um terreno**, **consegui um comprador**, e eu tenho que tá amanhã pra poder assinar a documentação, **e eu não posso perder** o comprador, **entendeu? E eu só tenho amanhã disponível**.
30/10/16 14:25:43: **Scarlet**: [Gravador de voz] Daí **como é longe**, **não teria como eu chegar** aqui uma e pouca da tarde, pra depois ir em banco, ir em cartório, essas coisas, **entendeu?** [(pausa]) Aí **só pra poder... Avisar vocês ...Tive a resposta dele agora**, que ele ia poder amanhã, e que eu vou fechar o negócio amanhã, e **aí não vai ter como eu comparecer**.

30/10/16 14:26:54: **Scarlet**: **Regina**, **tem algum problema**?

No terceiro segmento, Scarlet justifica a ausência em uma das ações educativas por questões pessoais, relativas à venda de um terreno, no mesmo dia e horário da atividade desenvolvida pelo grupo. Assim, expõe suas características sociais ao grupo, sugerindo confiança nas colegas e reciprocidade. É interessante observar, também, que o sentimento em relação às discentes é de identificação, como se estivessem na mesma posição, sugerido no trecho "só pra poder...Avisar vocês". No entanto, quando se refere à tutora, Scarlet não utiliza o verbo "avisar", mas o verbo "poder", ou seja, foi preciso pedir permissão à tutora. Decerto as relações fomentadas entre Scarlet-discentes e Scarlet-tutora sensibilizam de modo diferenciado.

Segmento 4

31/10/16 **07:40:26:** **Joana**: Bom dia! Tava tudo sob controle, mas tô pegando um engarrafamento q eu n tava esperando. E gente, **to morta**, cheguei de bh a pouco. **Perdoem a cara de zumbi**
31/10/16 07:42:18: **Veruska** : **Kkkkkkkkkkkkkk Relaxa. Maquiagem serve p isso**
31/10/16 07:44:11: **Alessandra**: **Cara to com a mesma cara de zumbi e nao tenho maquiagem na bolsa**
31/10/16 07:44:11: **Joana**: **Ritmo de Halloween**

O quarto segmento apresenta capacidade empática de Alessandra, ao confortar Joana sobre como estaria seu semblante, durante uma das ações educativas desenvolvidas no dia. No momento em que Joana relata que estará com "cara de zumbi", e pede perdão para as colegas de grupo, Veruska gargalha e ironiza dizendo: "Relaxa. Maquiagem serve pra isso". Assim, enquanto Veruska se manifesta expondo a necessidade do uso da maquiagem, Alessandra conforta Joana por estar na mesma situação e mesmo assim não utilizará maquiagem. Nessa perspectiva, as demonstrações afetivas para o mesmo fato foram divergentes: houve identificação de Alessandra com Joana e ironia de Veruska sobre a fala de Joana.

Segmento 5

30/11/16: **Regina**: Bom dia! A nota final do total de 600 pontos vocês ficaram com 590.

30/11/16: **Scarlet**: Obrigada Regina!

30/11/16: **Regina**: Nada 😘 (*carinha mandando beijo com coração*) 😉 (*carinha piscando*)
30/11/16: **Taiana**: Obrigada!!

30/11/16: **Alessandra**: Obrigada 🙂 (*carinha com sorriso bastante discreto*)

30/11/16: **Veruska**: Obrigada!!! 😊 (*carinha com sorriso discreto*)

30/11/16: **Regina**: Adorei trabalhar com vocês! Parabéns e sucesso no PINA 2 👏👏👏👏 👏 (*batendo palmas*)
30/11/16: **Joana**: Que Nota linda!

30/11/16: **Alessandra**: 😍 *(carinha apaixonada)* 😊 😊 *(carinhas com sorriso discreto)*

30/11/16: **Joana**: Obrigada Regina 💚 (*coração verde*) 🙆🏿 *(menina negra [14]com as mãos para cima)*

O quinto segmento explicita, inicialmente, a aproximação tímida entre tutora e discentes, durante o repasse da nota final do grupo, na disciplina de EN. Após avaliação da tutora, o grupo foi informado que atingiu próximo da pontuação total (590 de 600), entretanto, ainda que tivessem obtido um excelente resultado, Scarlet e Taiana optaram por respostas pouco entusiasmadas, na forma de "Obrigada!". Compreendemos como manifestação tímida, porque consideramos a utilização prévia de recursos, como os *emojis*, capazes de evidenciar e enfatizar sentimentos e emoções, durante outros momentos da conversa, ao acessar o histórico de mensagens. No mesmo

[14] Última opção (negra), deste *emoji* (menina com as mãos para o alto), disponibilizada pelo aplicativo

sentido, Alessandra e Veruska, apesar de enviarem *emojis*, ainda assim optaram por sorrisos discretos, pouco expressivos.

Contudo, a partir do momento em que a tutora, Regina, relata "Adorei trabalhar com vocês! Parabéns e Sucesso" as manifestações obtidas, ainda que por diferentes integrantes, se modificam. Joana, que anteriormente não se posicionou, evidencia o valor simbólico representado pela "nota", enquanto capacidade de se atingir ou não os objetivos da disciplina de EN pelos alunos, quando diz "Que Nota Linda" com as primeiras letras das palavras em maiúsculo, sugerindo grandiosidade, transformando "nomes comuns" em "nomes próprios". Soma-se ainda, *a posteriori*, a utilização de *emojis* que expressam encantamento, gratidão de Joana e Alessandra, com a mensagem de Regina. Entretanto, ainda assim, apenas duas integrantes do grupo se manifestaram.

Em concordância com Freire (1999), diante dos trechos apresentados, consideramos que a afetividade transpareceu nos sentimentos e emoções, construídos e partilhados na interação dialógica entre tutora-discente(s) e discente(s)-discente(s), inerente ao processo de trabalho do grupo, sem desconsiderar o rigor necessário à construção do conhecimento científico, característico do espaço de formação profissional. Assim, o compartilhamento de questões íntimas, particulares, sociais, relacionou-se com o desenvolvimento de atividades do grupo – por exemplo, justificar ausência em uma das etapas das ações educativas –, sem que houvesse fuga ou troca de informações e conteúdos dissociados do processo educativo, ainda que a tecnologia permitisse esse tipo de intercâmbio. Ressaltamos que apesar de o grupo não pactuar, explicitamente, regras internas ao funcionamento do espaço virtual, o Whatsapp® configurou-se como ambiente direcionado apenas à discussão, construção, troca de mensagens relativas à disciplina de EN.

Analisada sob esse ângulo, a afetividade compreendida no espaço virtual não esteve dissociada da cognoscibilidade (FREIRE, 1999). Na produção da prática educativa, os conteúdos, o saber técnico, as etapas a serem desenvolvidas tudo isso foi cumprido, permeado pela construção de relações afetivas evidenciadas na troca de mensagens discentes e tutora. O processo educativo, então, não esteve dissociado da afetividade. Acerca disso, citamos Brandão (2006, p. 20), que assim refere:

> Ora, essas trocas de olhares e gestos de afeição não estão longe de ser o repertório dos momentos que garantem o surgimento de sentimentos de "eu" e de "nós", o que possibilita um relacionamento entre iguais tão estável e profundo que possa ser, por isso mesmo, a condição de um modo diferente de ensinar-e-aprender.

Para Brandão (2006), considerar a afetividade como parte do processo educativo configura "um modo diferente de ensinar-e-aprender" que perpassa sujeitos, que possuem suas individualidades, mas que na troca, na interação entre diferentes "eus", podem se tornar "nós", por meio de construção coletiva. Para corroborar Brandão (2006), citamos mais uma vez Vygotsky (2007), que ao apresentar o conceito de ZDP aponta que a partilha e a construção de novos conhecimentos, por meio da interação entre as pessoas e delas com o mundo, são possibilitadas pela construção de uma zona afetiva, que é capaz de mobilizar os sujeitos. Sem que haja mobilização, a troca, o compartilhamento, a construção se inviabilizam.

Diante disso, consideramos que a afetividade presente nas interações/relações explicitadas no grupo de mensagens pode ter contribuído para que a ferramenta se assemelhasse a uma ZDP, uma vez que se configurou como espaço de integração, de troca e compartilhamento de conhecimentos, inerentes ao processo educativo.

Apoio

O repasse de informações sobre problemas individuais, de saúde, que impossibilitaram o comparecimento de integrantes do grupo durante encontros para articulação do processo de trabalho, evidencia o uso da ferramenta como espaço de apoio "intragrupo". Há exposição de problemáticas individuais e consequente preocupação e desejo das colegas quanto às suas superações. É possível estabelecer um paralelo com o espaço físico, na medida em que no espaço cibernético, mediante o processo comunicacional, as pessoas tornam-se próximas, sentindo-se acolhidas, por meio da troca de mensagens.

Segmento 6

03/10/16 08:54:33: **Alessandra**: meninas **não fui hoje pois minha mãe está doente** e vou levar ela no medico hoje
03/10/16 09:07:34: **Veruska**: Eu só consegui acordar agora. **Acordei com enxaqueca**, tomei 2 remédios e apaguei de novo. **Desculpem**...
03/10/16 09:12:50: **Joana** : Veruska, (...) **Melhoras**
03/10/16 09:16:18: **Veruska** : Obrigada Joana
03/10/16 13:09:05: **Joana** : **Sua mãe ta bem**?
03/10/16 13:09:58: **Alessandra** : **Agora sim** o problema dela é pra dormir. Ontem ela teve muita febre mas **hoje tá bem**. (...)

Tal compreensão evidencia-se no sexto segmento, durante o envio de mensagens por Alessandra e Veruska, que relatam o motivo do não comparecimento em atividade prevista, e a preocupação de Joana sobre a melhora do estado de saúde da mãe de Alessandra.

Segmento 7

05/10/16 06:56:26: **Taiana**: Então tá, eu tô tendo uma crise alérgica, meu corpo tá todo empolado, mas **eu ia mesmo assim**, **menos mal agora** então, vou ver o que é isso
05/10/16 07:02:45: **Veruska**: Tinha acabado de acordar p ir 😰(*carinha chorando preocupada*) **Melhoras Taiana**. Até sexta então
05/10/16 07:03:21: **Taiana**: **Obrigada**!!
05/10/16 07:07:18: **Joana**: **Melhoras Taiana**!
05/10/16 07:16:33: **Alessandra** : **melhoras Taiana**
05/10/16 07:17:20: **Taiana**: **Obrigada, meninas**

No mesmo sentido, o sétimo segmento também conota o alívio de Taiana ao decidirem mudar a data do encontro do grupo, em virtude do seu problema de saúde, que é em seguida acolhida pelas colegas no sentido de desejaram seu reestabelecimento de sua condição de saúde.

Segmento 8

09/10/16 17:39:11: **Joana** : É só uma discussão gente, **calma**
09/10/16 17:39:48: **Alessandra**: é sim **é só pra discutir**
09/10/16 17:41:35: **Veruska**: Ah bem... É q li os 2 textos no trabalho e marquei o q achei importante p discutirmos. Se fosse p apresentar, não ia saber o q falar 😂 (*carinha chorando de rir*)

Ainda é possível observar na dinâmica do grupo que os sujeitos desempenham diferentes papéis afetivos, dependendo do contexto e das situações apresentadas. Dessa forma, no 8º segmento Joana media e tenta apaziguar/acalmar Veruska quando percebe sua preocupação exacerbada relativa à discussão do conteúdo de textos lidos com a turma. Essa interação é interessante, uma vez que busca, no desequilíbrio, o equilíbrio e a tranquilidade para o desempenho de funções propostas para o grupo. Torna-se, desse modo, um espaço também colaborativo, um suporte subjetivo para as discentes.

NÚCLEO SIGNIFICANTE "O DIÁLOGO COMO COMPARTILHAMENTO DE IDEIAS E EMOÇÕES"

Discordância
Colaboração
Não coincidências do dizer
Assimetria/Simetria e Autoridade
Problematização/Reflexão crítica

Consideramos que a interação entre tutoras e discente, em espaço virtual, ocorreu de maneira dialógica. Nesse processo educativo, por intermédio da trocas de mensagens, e até mesmo nos momentos de silêncio/não resposta, foram compartilhadas ideias e emoções. Para Freire (2005, p. 97), o diálogo

> [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças [...].

As palavras, os silêncios, os *emojis* e *emoticons* que compõem as mensagens carregam o permanente movimento histórico dos sujeitos (ou seja, seres inconclusos). Nesta análise buscamos compreender mais do que o meio, para que o diálogo se faça. Buscamos, sobretudo, seus elementos constitutivos, a ação e a reflexão sobre o objeto estudado, ou seja, práxis. Nessa lógica, os diálogos permearam discussões sobre o processo de trabalho do grupo no sentido da construção coletiva/colaborativa, da formação de consensos a partir de discordâncias, diferenças, problematizações e reflexões críticas.

O diálogo é uma estratégia importante dentro do ensino-aprendizagem, para que haja aproximação entre diferentes sujeitos e para que estes se sintam acolhidos, a fim de que se construa uma relação afetiva de confiança e em consequência que se estabeleça vínculo (ALMEIDA, 2015). Nesse caso, não conseguimos analisar questões relativas ao vínculo, dada a pontualidade da análise, uma vez que nestas subentendem-se condições afetivas mais complexas. Contudo, percebemos proximidade, familiaridade, afeto na interação entre tutora e graduandas.

Apesar de esse aspecto não estar presente nas conversas em espaço virtual, corroboramos as afirmações de Almeida (2015), que diz que, por meio do diálogo, da troca, foi possível pensar, repensar, reestruturar o processo de ensino-aprendizagem e torná-lo mais próximo da demanda dos

atores envolvidos, na disciplina de EN. No contexto deste estudo, a própria autorização para utilização do aplicativo de mensagens do celular, após solicitação dos discentes como ferramenta de trabalho para os GTs, foi consequência do processo dialógico entre discentes, tutoras e docentes, possibilitado pela disciplina de EN.

Discordância

Entendemos como discordância no diálogo os posicionamentos divergentes entre as integrantes do grupo de conversas. A discordância é algo inerente ao processo educativo e traduz a multiplicidade de interpretações que os sujeitos têm sobre um determinado tema e/ou problema. Configura-se como resultado de elementos individuais e coletivos característicos dos sujeitos. Explica Freire (2005, p. 192):

> O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*.

Segmento 9

07/10/16 14:24:56: **Veruska**: Tem 1 de cento e poucas páginas e outro de cinquenta e pouco. Tem outros 2 ainda... Como vou trabalhar de 7 as 19 esse fds todo, posso ler os 2 textos e vcs 4 dividem os outros 2?
07/10/16 14:59:59: **Taiana**: **Eu não tô entendendo nada**, pq **na aula eu tinha entendido que cada grupo ficaria com um texto**. **Todo mundo vai apresentar a mesma coisa**?
07/10/16 15:08:38: **Veruska**: **Tbm não entendi**. **Parece q tds os grupos tem q ler tudo**. Só que **não tem como só 2 pessoas ler tudo**
07/10/16 15:15:45:**Veruska**: **Impossível ler tudo** para segunda Regina. **Eu vou ler 2 textos**
07/10/16 15:25:54:**Veruska**: E as outras 2 faltas que não foi passado nenhuma tarefa até agora? **Acho injusto.**

Os contrapontos foram capazes de instigar a argumentação de Veruska, verificada no nono segmento, no que tange à divisão de textos que deveriam ser lidos pelo grupo e, posteriormente, discutidos em sala de aula. Veruska não foi à aula e por isso aqueles que compareceram, juntamente com a tutora, pactuaram que as duas integrantes faltantes representariam o grupo nessa atividade. Veruska se contrapõe à decisão e argumenta que outras duas alunas também faltaram outros encontros e não tiveram nenhuma incumbência. Enfatiza que a atitude do grupo foi injusta. Ao

final, os apontamentos e reflexões sobre a problemática são ponderados por Regina, que repassa a decisão ao coletivo.

Com as reflexões desencadeadas pela discordância, emergem posicionamentos e transparecem as convicções dos sujeitos diante de um fato. Contudo, por meio de argumentações e ponderações, o grupo foi capaz de chegar a um consenso sobre como proceder.

É interessante observar a movimentação de Veruska nesse trecho. Expõe, inicialmente, que "não tem como só 2 pessoas ler tudo" e não há manifestação de outros integrantes. Após alguns minutos, ainda sem outras manifestações, toma a decisão, pessoal, individual, de que vai ler apenas dois textos, mesmo sem a aquiescência das colegas. Uma vez que não obtém, novamente, resposta (silêncio), pode ser que Veruska tenha repensado sobre seu posicionamento anterior, e em seguida busca argumentos para justificar o que havia dito e o porquê de seu descontentamento, já que somente as alunas que não compareceram a esse encontro foram, de certa forma, "punidas". É como se indicasse que o justo seria a punição para todas as discentes que faltaram em qualquer encontro, uma vez que compunham o mesmo grupo. A "justiça" seria a "igualdade" de direitos e deveres para todos os faltantes.

Consideramos que na postura dialógica os sujeitos respeitaram e consideram as diferenças em seus planejamentos, discussões, sendo este um dos elementos evidenciados nas conversas do grupo. A articulação do processo de trabalho, diante do desenvolvimento de tarefas entre os discentes, apresentou momentos de discordância em face das incumbências destinadas a cada um dos integrantes. Todavia, as discentes não se posicionaram de modo impositivo, excludente. Nesse sentido, as discordâncias foram elementos importantes para ampliação da potência dialógica, durante a exposição de concordâncias e contrapontos até que se chegasse a um consenso.

Segmento 10

03/11/16 18:38:49: **Regina**: Gente A ideia é que **todos os grupos fechem relatório até domingo** pra Dora poder imprimir o material pra inter-avaliacao de segunda 7/11
03/11/16 18:41:44: **Veruska** : **Ué, o relatório não seria p essa semana que vem?** Teoricamente, terça está como terceiro dia de implementação. (...)
03/11/16 18:47:20: **Taiana**: **Professora, não fica um prazo muito apertado?** Nós fizemos a ação essa semana, não tem nem uma semana de prazo pra entrega do relatório
03/11/16 20:13:25: **Regina**: Gente, **estou reparando mensagem da Dora**, realmente o trabalho **é para ser enviado até domingo**. A avaliação vai ser como no período passado, cada grupo avaliando de outro.
03/11/16 20:17:37: **Veruska**: Mas achei q nessa segunda fosse outra coisa, mas tudo bem. **Teremos q dar um jeito, já que ela não passou essa informação com antecedência**

É possível observar nas argumentações e contra-argumentações no turno referido que há uma hierarquia estabelecida na disciplina, em que Dora estabelece datas e prazos a serem cumpridos pelos grupos. Assim, a tutora e as alunas apresentam autonomia relativa, uma vez que as decisões perpassam o posicionamento docente. Nesse contexto, Veruska e Taiana relutam/discordam do prazo de envio do relatório final das atividades de EAN, desenvolvidas pelo grupo. Ao final, acabam por se submeter a tal exigência, mas enfatizam o não consentimento e o déficit no repasse de informações entre tutora, docente e discente. Sob esse ponto de vista, a autoridade da docente e tutora (e não autoritarismo) não impediu posicionamento ativo dos sujeitos, ainda que o contexto delimitasse, aos diferentes atores, diferentes funções. Desse modo, a dinâmica da disciplina de EN se predispôs à interação dialógica no espaço virtual, possibilitando a problematização sobre elementos do processo de trabalho do grupo.

> Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (FREIRE, 1996, p. 73).

Corroborando Freire (1996), os momentos de discordância contaram com a capacidade de escuta – mediante a leitura de mensagens – dos discentes e tutora para que, mesmo que o consentimento fosse, de certa forma, contrário ao que a maioria do grupo entendia como "justo", eles se expuseram, argumentaram e problematizaram questões. Assim, mostraram-se ativos no processo de trabalho, ainda que, mesmo assim, tivessem de acatar a decisão de organizadores da disciplina de EN.

A própria discordância é substancialmente formadora. Soma-se à discordância a necessidade de alegria e esperança de que no coletivo pode-se aprender, ensinar, produzir, inquietar e resistir a obstáculos que possam desalegrar. A esperança de que possa haver diálogo entre os agentes de socialização – meio de comunicação, família e escola –, no campo comunicação/educação, na perspectiva de proporcionar espaços de reflexão crítica, problematizações sobre a realidade que nos vêm editada, que interferem nos sentidos como produto de negociação entre sujeitos do discurso, faz parte da natureza humana e impulsiona os sujeitos na busca constante por transformações e modificações, sendo também um aprendizado (FREIRE, 1996).

Contudo, um momento isolado também evidenciou que a discordância pode afetar os sujeitos de modo que interrompa a capacidade reflexiva e a escuta.

> Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o *direito de discordar, de me opor, de me posicionar*. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1996, p. 75, grifo nosso).

Segmento 11

17/10/16 11:57:20: **Scarlet** [Envio de áudio] *(gravado no celular, de uma reunião do grupo em sala de aula)*
Veruska: É, na verdade **a gente quer** que eles é ... meio que entendam porquê que aquilo acontece ...
Tutora Externa: **Não! Não é assim** que tá montada Veruska! **Me desculpa, mas não é assim**!(...)
Veruska: (*interrupção de Veruska durante a fala da Tutora Externa*) **Profª e se a gente colocasse as duas fotos?**

Houve interrupção da capacidade reflexiva, especificamente de Veruska, enquanto busca estruturar questionamentos que serão feitos ao público-alvo da atividade (manipuladores de alimentos). A desaprovação da tutora externa – que media o processo educativo e tem grande representatividade para os alunos – causou desconforto em Veruska, que optou por interromper a fala da tutora com outro questionamento, que não tinha relação com o assunto discutido, anteriormente. Assim, entendemos que Veruska se retraiu e não gostaria mais de explanar sobre o assunto. Nesse sentido, a discordância majoritariamente fortaleceu o diálogo, a reflexão crítica, mas também em raros momentos foi capaz de interromper, silenciar, dificultar esses dois processos. O fortalecimento ou não do diálogo e da reflexão crítica estiveram relacionados à abordagem realizada e como essa foi capaz de afetar os sujeitos.

Colaboração

"A colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração" (FREIRE, 2005, p. 193). Nessa perspectiva, a nossa concepção perpassa contribuições de Freire (2005), uma

vez que entendemos que o aspecto interacional – a colaboração – desenvolveu-se no espaço virtual por meio do seu caráter dialógico. Por meio da troca de mensagens – do diálogo –, tutora e discentes aproximaram-se em um movimento afetuoso, mesmo com as diferenças que conotava cada uma delas, sendo capazes de auxiliarem umas às outras.

O virtual apresentou-se como espaço de diálogo colaborativo, em que diversas dificuldades no desenvolvimento de tarefas foram compartilhadas. Assim, tanto alunas e tutora do grupo quanto a tutora externa solidarizaram-se na construção coletiva de alternativas para solucionar diferentes problemáticas.

Segmento 12

26/09/16 13:31:42:**Scarlet**: **Vcs querem** que eu poste?
26/09/16 13:33:44:**Veruska** : A Alessandra ficou de postar Scarlet
26/09/16 13:38:42:**Scarlet**: **A gente pode dividir Tb**. Uma posta o objetivo e outra o roteiro
26/09/16 13:40:08:**Veruska**: Pode ser... **Aí vcs decidem**. Temos q escolher a última frase do roteiro

No décimo segundo segmento, a utilização de sujeito e verbo em terceira pessoa do plural, como "Vcs querem", "Aí vcs decidem" e "Temos q escolher", sugere que as alunas consideraram o posicionamento das colegas de grupo para, assim, executar atividades do GT. Reafirma a tomada de decisão conjunta definida pela interação entre integrantes do grupo.

Segmento 13

07/10/16 17:00:14: **Scarlet**: Então vamos editar o vídeo **todas juntas**
07/10/16 17:01:03: **Veruska**: Sim. Pq acho q essa parte **é bom fazemos tds**, **pq aí tds opinam e entram num consenso**. N acham?
07/10/16 17:03:25: **Scarlet** : Ok. Pq na ultima aula eu tinha ficado com essa função. Mas como vamos dividir, **editamos todas o vídeo**
07/10/16 17:05:53: **Veruska**: Sim sim 😊 (*carinha com sorriso discreto*) Assim **ajeitamos** o vídeo em **comum acordo** e **ninguém fica sobrecarregado** de textos (...)

Isso também pode ser evidenciado no décimo terceiro segmento, acerca da mudança de decisão de que a responsabilidade da edição do grupo, antes exclusiva de Scarlet, passaria a ser de todas as integrantes do grupo: "pq aí tds opinam e entram num consenso". Por conseguinte, consideraram, na construção de um material educativo, apontamentos diferentes de cada uma das integrantes, na busca de torná-lo representativo para todas. Veruska também expõe a construção coletiva como positiva, quando qualifica ("é bom") em sua mensagem: "é bom que fazemos tds".

Essas colocações apontam também para a divisão de responsabilidades quando estas devem ser executadas em grupo e aliviam a tensão da sobrecarga na execução de tarefas

Segmento 14

17/10/16 11:57:20: **Scarlet** : [Envio de áudio] (*gravado no celular, de uma reunião do grupo em sala de aula*)
Tutora Externa: (...) Então, nesse sentido, quando vocês forem fazer a dinâmica que é a roda de conversa, seja lá como ela for montada, **um dos critérios que cês podem usar é qualitativo**, sobre **como eles participaram**. **SE eles participaram e COMO eles participaram.** Gestos, enunciados, participação, **pode botar percentua**l, de 10 só 1 falou ... **Ou então, tem um que não falou nada, mas todos os outros falaram. Isso é uma forma de avaliar** (...) Ora, **se o objetivo é** essa avaliação e essa análise do trabalho deles, **a avaliação de vocês** sobre a ação de vocês ***é ver se eles fizeram isso*.** Como que vocês vão fazer? Da mesma maneira que o primeiro! Só que os enunciados que vocês vão pegar, vai ser em relação ao trabalho (...).

No décimo quarto seguimento, durante a estruturação de uma das etapas do desenvolvimento das atividades educativas, que é a avaliação, a tutora externa, que substituiu a tutora original do GT, exemplificou sobre como os alunos poderiam justapor tal conteúdo da disciplina de EN. Esse foi, previamente, discutido em sala de aula pelos grupos, e durante a reunião de planejamento das ações educativas o grupo recebeu suporte de uma tutora, com maior experiência no desenvolvimento de ações de EAN.

A contextualização da avaliação qualitativa, no cenário da atividade que seria desenvolvida pelo GT, tornou-a próxima dos graduandos. *A posteriori* verificamos a aplicação dessas sugestões proferidas pela tutora externa, na redação da avaliação das ações desenvolvidas pelo grupo, consolidada no relatório final da disciplina, como exemplificando na Foto 1. A foto foi enviada no grupo de Whatsapp®.

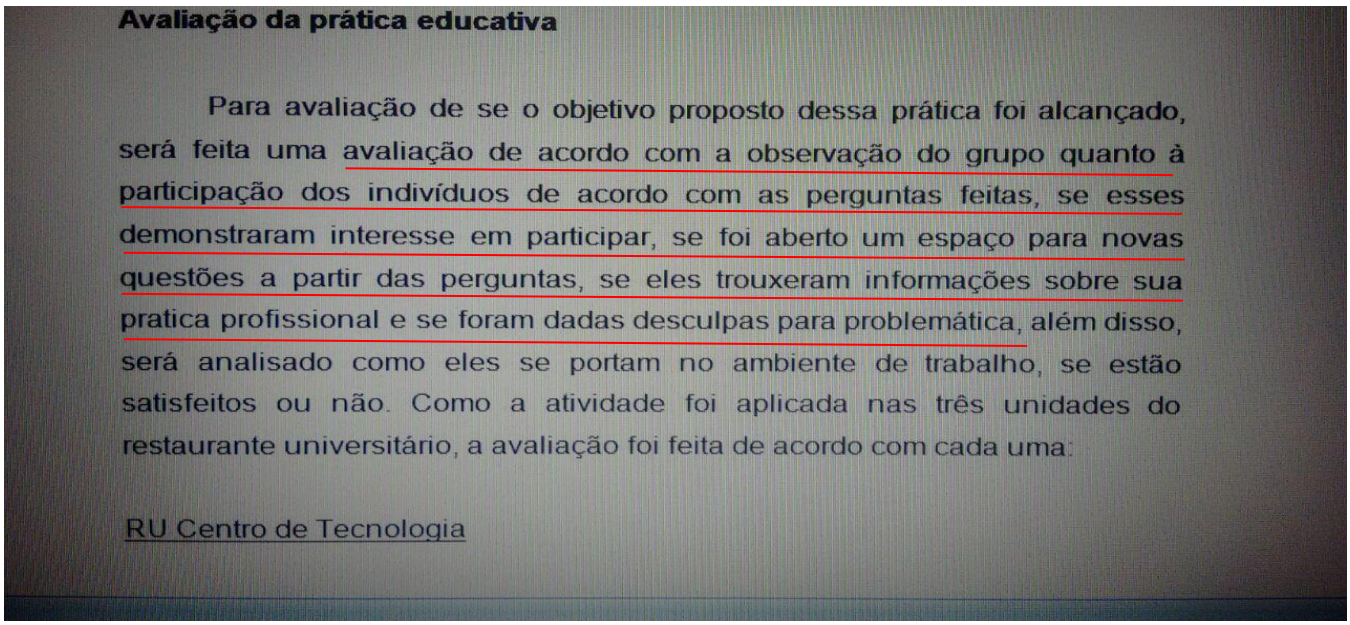


Foto 1 – Imagem enviada por Taiana ao grupo, para exemplificar às colegas como tinha redigido a avaliação da ação (grifo do pesquisador).

Somente pudemos evidenciar essa aplicação prática das sugestões da tutora externa pelas discentes graças à análise do histórico das mensagens associado a informações coletadas durante a observação participante. Assim, um dos elementos presentes na forma de análise da AD enfatiza a necessidade de se conhecer o contexto em que houve a troca de mensagens, uma vez que estes influenciam e colaboram para a interpretação do discurso.

O processo educativo da disciplina incluiu a contextualização da teoria para o desenvolvimento de ações de EAN no local onde o grupo desenvolveria a atividade, apresentando possibilidades, exemplificações, de modo colaborativo.

Não coincidências do dizer

> Assim que é fundamentalmente, as palavras que dizemos não falam por si, mas pelo..."Outro": Outro que abre o discurso sobre sua exterioridade interdiscursiva interna, a nomeação sobre a perda relativamente à coisa, a cadeia sobre o seu excesso de "significância", a comunicação sobre a abertura intersubjetiva, e, no total, a enunciação sobre a não coincidência consigo mesmo do sujeito, dividido, dessa enunciação. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 26).

Reafirmando as conclusões de Authier-Revuz (1998), verificamos que o diálogo decorreu entre sujeitos significantes – tutoras externa, interna e discentes –, e tanto aquele que fala ou envia

mensagem quanto aquele que lê produzem interpretações ou compreensões múltiplas, diversas, não coincidentes, que refletem a sua constituição como pessoa, permeada pela história e pelo simbólico. O sentido do que falamos é formulado pelo outro de acordo com o modo como ele se afeta. Cada indivíduo exprime verdades relativas diante de um fato, nesse caso, de estratégias de planejamento de ações educativas. Entretanto, foi importante observar que, independentemente da heterogeneidade, o grupo foi capaz de reformular, pactuar e consensuar estratégias para o coletivo.

Segmento 15

17/10/16 11:57:20: **Scarlet** [Envio de áudio] (*gravado no celular, de uma reunião do grupo em sala de aula*)

Tutora Externa: Diz uma imagem qualquer que você é ... propôs.
Discente (*não identificada*): Bandeja molhada.
Tutora Externa: Bandeja molhada! Então vocês vão mostrar uma bandeja molhada **... o que vocês esperam que eles falem?** *(pausa/silêncio)* Como avaliação dessa bandeja molhada ... *(pausa/silêncio)*
Taiana: O porquê da bandeja molhada, **ué**!
Veruska: **O porquê que aquilo acontece**, **qual a relação** daquilo com o trabalho deles, e **no que aquilo pode impactar** no sentido do comensal também. (...)

No décimo quinto segmento, durante uma reunião de planejamento da ação educativa a ser desenvolvida com manipuladores de alimentos do RU, a tutora externa questiona sobre o que as discentes esperavam que esses trabalhadores falassem. A forma com que Taiana responde – "O porquê da bandeja molhada, ué!" – pode ser interpretada como se ela entendesse a pergunta como óbvia, desnecessária e que, portanto, não precisaria ser explorada. Apesar de não explicitar literalmente seu descontentamento, a entonação e o "ué!", no final da frase, ratificam tais aspectos na perspectiva da metalinguagem. No entanto, Veruska se propõe a elencar quais as expectativas quanto à participação dos manipuladores. Dessa forma, um questionamento proporcionou o compartilhamento de diferentes ideias e emoções diante da problematização sobre a prática.

A conversa evidenciou as singularidades dos sujeitos, de modo que, enquanto Talita se utiliza da obviedade da pergunta para não abertura ao diálogo, Veruska não a entende como óbvia e se propõe a dialogar, expor para o grupo possibilidades. Sendo assim, a interação no processo educativo pôde tanto possibilitar quanto não possibilitar a troca, de acordo com as interpretações de cada sujeito (significante), que perpassam subjetividades, sobre as falas.

Foi possível observar nas conversas desenvolvidas tanto em espaço virtual (não presenciais) como nas que ocorreram de modo presencial, compartilhadas no aplicativo de mensagem, que o diálogo reflete o assujeitamento dos sujeitos. Logo, o processo educativo, mediado ou não pelas TICs, efetivou-se como um lugar de construção de sentidos, refletindo as heterogeneidades, as não coincidências da fala, e que a partir da interação puderam ser reformulados.

Segmento 16

06/11/16 16:04:44: **Joana**: **são duas conclusões diferentes**? Eu achei que **a primeira** parte, **ta parecida com a última** na parte do feedback com os nutricionistas
06/11/16 16:23:53: **Veruska**: **Duas conclusões?** Ql parte?
06/11/16 16:32:06: **Joana**: **No primeiro parágrafo** quando vc fala da importância de passar o feedback pra nutris, **mas reli o final e entendi** que se trata mais dos resultados desse feed (*feedback*). Pra mim tá show
06/11/16 16:34:22: **Veruska**: **Ah tá... Kkkkkkkkkkkkkk Achei q alguém tinha feito mais alguma conclusão q não vi rsrsrsrs**

O décimo sexto segmento demonstra que a leitura de uma mensagem ou a fala podem gerar múltiplas interpretações. Entretanto, tais opiniões podem ser reformuladas na interação com colegas. Joana avalia o texto enviado por Veruska, por meio de registro fotográfico, de parte do relatório final da disciplina de EN, que avalia as ações educativas desenvolvidas pelo grupo. Nesse momento, expõe que há semelhança entre duas partes do documento. Veruska indaga, de modo surpreso, e a partir da releitura de Joana obtém novo *feedback*, que corrobora sua interpretação. A frase "achei q alguém tinha feito mais alguma conclusão q não vi rsrsrsrs" reafirma o posicionamento de Veruska sobre ter feito apenas uma conclusão. Acerca disso, vale citar Freire (2005, p. 74), que diz: "[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isso, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto".

Assimetria/Simetria e Autoridade

A conotação de diferentes papéis no processo educativo está evidenciada nas mensagens enviadas no espaço virtual. A tutora Regina media a articulação do trabalho do grupo. É a responsável por repassar informações que devem ser cumpridas dentre as atribuições da disciplina de EN. Entretanto, o processo e a execução dessas atividades são construídos de modo colaborativo.

Dessa forma, há uma assimetria na relação entre tutora e discentes, inclusive na autoridade de Regina em poder cobrar o cumprimento de certa tarefa e no fato de os alunos se respaldarem nas suas colocações ou informações para tal desenvolvimento. Contudo, há também uma simetria, entre tutora e discentes, no sentido da perspectiva horizontalizada da construção das etapas do trabalho.

Apesar de no espaço virtual não haver a presença de docentes, a tutora desempenha função similar, como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Freire (1996) ressalta que a construção do conhecimento é resultado da interação entre pessoas e delas com o mundo, e na realidade contemporânea, também mediatizado pelas mídias. Para corroborar Freire, importante considerar que Vygotsky (2007) apresenta que a aprendizagem e o desenvolvimento decorrem da interação entre indivíduos, inclusive entre aqueles mais experientes. Isso porque o intercâmbio possibilita a construção coletiva de saberes. Contudo, a maior experiência, no processo educativo, pode estar relacionada com o "poder" diante dos demais, em escala hierárquica.

Regina (tutora) e Dora (discente) estão no "topo da escala", mas não se utilizaram do abuso de poder ou autoritarismo, e sim da autoridade para exercer suas funções de modo a cobrar o cumprimento de atividades, determinar prazos, estabelecer pactuações com vistas a fortalecer o espaço formativo. Isso pode ser observado em diferentes momentos discursivos, aspecto que é ressaltado por Freire (1996, p. 36), quando diz:

> É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo.

Uma das funções fundantes do processo dialógico é o saber escutar/ouvir o outro. E essa característica de um processo de ensino não baseado no autoritarismo foi observada nas conversas no grupo de mensagens.

Segmento 17

05/10/16 07:43:29: **Regina**: Bom dia! **Na aula combinamos que todos os grupos vão ler** os 4 textos **e podem se dividir na leitura** - haverá exposição de um resumo sobre a leitura feita por cada um do grupo para motivar debate. **Como fica a divisão de trabalho no grupo para segunda?** Combinamos que quem faltou segunda ficaria com parte deste trabalho.
05/10/16 07:45:58: **Veruska**: **Dividir** 2 capítulos p qm faltou **ou cada uma pega 1**? Bom dia Regina!
05/10/16 08:10:21: **Regina**: **A sugestão seria** então de 2 trabalhos para quem faltou segunda? Tem que apresentar um resumo. **Quem vai ficar com quais textos**?
05/10/16 08:14:22: **Veruska**: **Não sei quais** são os textos, mas fico com os 2 primeiros .
05/10/16 08:17:16: **Regina**: 👍 (*sinal positivo*)
05/10/16 09:05:44: **Alessandra**: **Eu fico com os últimos** então . **É pra ler e fazer resumo deles**?
05/10/16 09:06:45: **Veruska** : Resumo escrito ou pode ser com marca-texto?
05/10/16 09:24:22: **Regina**: Na verdade **é para contar na aula o que vocês destacam** no texto, não precisa entregar . Pode ser com marca texto ou **como vocês preferirem**
05/10/16 09:25:52: **Alessandra**: **tá bom obrigada**

Assim, no décimo sétimo segmento tanto a assimetria quanto a simetria podem ser observadas nas mensagens de Regina. Inicialmente, a tutora exerce sua autoridade ao repassar a informação ao grupo sobre textos que deveriam ser lidos e apresentados em sala de aula. Ao mesmo tempo, a utilização do verbo no plural, "combinamos", dos termos "como fica a divisão de trabalho", "a sugestão seria", "como vocês preferirem", sugere um processo que será acordado pelo grupo e não imposto pela tutora. Isso também está evidente na resposta de Regina sobre o questionamento feito por Veruska "Dividir 2 capítulos p qm faltou [...]?". Em vez de a tutora enviar uma resposta afirmativa sobre a questão de Veruska, ela faz a mesma pergunta para o grupo. Dainte disso é possível interpretar que essa seria uma delimitação de todos os integrantes do grupo, resultado de um consenso e não restrito a um integrante ou a tutora. De modo semelhante Alessandra questiona Regina se "É pra ler e fazer resumo" dos textos. Essa responde o que deve ser apresentado, entretanto, a via "resumo escrito" ou "marca-texto" está a critério do grupo.

Segmento 18

30/11/16: **Taiana**: Bom dia Regina!! Tem alguma previsão pro **envio das notas**?
30/11/16: **Regina**: Bom dia! A nota final do total de 600 pontos **vocês ficaram com 590**.

No décimo oitavo segmento fica evidente outra função desempenhada pela tutora, que é a responsável pela avaliação dos alunos por meio de notas. Essa é uma das preocupações de Taiana, e talvez interfira na qualidade da relação estabelecida entre discentes e tutora. Esse apontamento não

está evidente no discurso; entretanto, é possível constatar que há preocupação com o valor atribuído ao grupo pela tutora, uma vez que a nota está vinculada à aprovação na disciplina. Assim, é possível observar assimetria na relação entre tutora e discentes, acarretada por sua autoridade.

Segmento 19

17/10/16 11:57:20: **Scarlet**: [Envio de áudio] (*gravado no celular, de uma reunião do grupo em sala de aula*)

Tutora Externa: Imagina se eu mostro pra vocês uma **resposta errada que vocês fizeram** ... a gente vai conversar sobre a **resposta errada** que vocês deram na prova? **Eu professora e você aluna?**

A tutora externa – que prestou apoio ao grupo na ausência de Regina – evidencia em sua fala a assimetria na relação entre professor (tutor)-aluno, para exemplificar a incoerência da pergunta, para o público-alvo da atividade, sugerida pelo grupo. Diante da dificuldade de entendimento das discentes sobre a crítica feita pela tutora, esta diz que isso poderia ser interpretado pelos manipuladores de alimentos como cobrança, tendo em vista a relação hierárquica no ambiente de trabalho, entre (futuros) nutricionistas e manipuladores de alimentos. Tal paralelo é realizado com o diálogo entre professor e aluno, condicionado aos valores atribuídos aos sujeitos, pelos sujeitos, e suas relações de poder, que possibilitam ou não a argumentação e contra-argumentação, perante um "erro". Consequentemente, o trecho "Eu professora e você aluna?" delimita e diferencia as funções e as relações de poder.

Segmento 20

7/10/16 11:57:20: **Scarlet**: [Envio de áudio] (*gravado no celular, de uma reunião do grupo em sala de aula*)
Tutora Externa: [...] **Cês precisam me mostrar** ou mostrar pra Regina essas imagens, porque **essas imagens têm que** abrir conversa! E se vocês vão com a imagem... só reforçar o que eles não têm que fazer, cês abrem pouco a conversa. **Aí você pode mostrar. Entendeu?**

Uma vez que a tutora externa prestou apoio ao grupo, ela passa a desempenhar papel de legitimar, impedir ou possibilitar a utilização de certo recurso pelos alunos durante a atividade educativa, compreendido na imperatividade dos trechos "cês precisam me mostrar", "essas imagens têm que", "aí você pode mostrar. Entendeu?". Além da assimetria na relação entre tutora externa e grupo, a tutora reforça tal disparidade, na necessidade do assentimento de Regina.

Segmento 21

03/11/16 20:13:25: **Regina**: Gente, **estou reparando mensagem da Dora**, **realmente o trabalho é para ser enviado até domingo** [...].

Além do diálogo entre alunos e tutora durante a delimitação de ações desenvolvidas e da necessidade do aval da mediadora, há ainda as delimitações de Dora, que orientam o trabalho dos tutores. No vigésimo primeiro segmento, no contexto de uma argumentação de Talita e Veruska, de que o prazo para o envio do trabalho final estava curto, Regina não se posiciona, no sentido de concordar ou não com a argumentação das discentes. Apesar disso escreve: "estou reparando na mensagem da Dora, realmente o trabalho é pra ser enviado até domingo". Podemos interpretar que Regina não teve condições de se posicionar diante da orientação de Dora, ou então que seu posicionamento era de concordância com as alunas, mas isso não podia ser efetivado.

Segmento 22

17/10/16 12:39:49: **Veruska**: Regina, **se puder ouvir e opinar**, **agradecemos**.

Contudo, há, em diferentes momentos, a inversão de papéis, inicialmente, delimitados. Em uma das reuniões de grupo em que a tutora não esteve presente, Veruska solicita que Regina ouça o áudio gravado nesse encontro, e opine sobre as decisões estabelecidas. Assim, cobra-se da tutora participação/mediação nas atividades do grupo. Dessa forma, Veruska desempenha função de Regina.

Segmento 23

31/10/16 08:50:59: **Regina**: Me atrasei, **não precisa me esperar**. Vai ser em **qual unidade primeiro**?
31/10/16 08:51:25: **Veruska**: Central. **Íamos te esperar para começar** Regina
31/10/16 08:52:10: **Regina**: **Estou a caminho** chego em 30 m
31/10/16 08:52:54: **Veruska** : **Tudo bem. Vai ser mais ou menos o horário q vamos começar.** Estamos testando o som, ajeitando as fotos.

No vigésimo terceiro segmento podemos sugerir que os discentes entendem a relação com o tutor de modo assimétrico, no sentido de que irão esperar a chegada da tutora para iniciar a atividade. Contudo, a compreensão da tutora sobre sua relação com o grupo apresenta certo grau de

autonomia, de menor dependência, uma vez que ela diz “não precisa me esperar” para iniciar a atividade – os discentes podem desenvolvê-la sem sua presença.

Segmento 24

19/10/16 13:21:40: **Taiana**: quem já tiver procurado as fotos e etc, podia **mandar aqui ou no ava** (*Ambiente Virtual de Aprendizagem*) **pra Regina aprovar**, a gente montar as perguntas de novo e ai amanhã a gente **tentava marcar uma reunião com a Regina sobre isso** e depois ia na letras conversar com a nutricionista. **O que acham?** pq a gente precisa das fotos confirmadas, as perguntas e os horarios prontos pra segunda
19/10/16 13:22:16: **Veruska**: Vou tentar enviar hj, mas só achei de 2 coisas. **Alguém mais procurou?**

Entre os discentes também é possível observar que a liderança não está vinculada a uma discente, mas se estabelece na dinâmica de trabalho do grupo. No vigésimo quarto segmento, Taiana articula e direciona o que entende que o grupo precisa ainda realizar. Há, portanto, liderança para direcionar o trabalho do grupo, não de maneira impositiva, mas colaborativa, uma vez que ela pede aprovação das colegas quando diz “O que acham?”. Podemos compreender que há em alguns momentos certa assimetria na relação entre discentes no sentido de direcionar, organizar o processo de trabalho.

Segmento 25

03/11/16 18:41:44: **Veruska**: Scarlet, **alguém já te passou a tarefa**?
03/11/16 19:22:31: **Scarlet**: **Já. É pra fazer a parte** que relaciona com os textos dados em aula
03/11/16 19:25:21: **Veruska**: **Isso, o referencial teórico**

No vigésimo quinto segmento, Veruska exerce função de liderança do grupo, ao verificar se Scarlet foi informada da atividade que estava sob sua incumbência. Assim, Veruska desempenha papel de liderança próximo à dinâmica estabelecida por Taiana no vigésimo quinto segmento, que de certa forma também media o processo de trabalho do grupo, função inicialmente atribuída à tutora.

Problematização/Reflexão Crítica

Compreendemos a problematização segundo o conceito de educação problematizadora de Freire (2005), em que os sujeitos são sempre entendidos como cognoscentes, que se refazem na

cognoscitividade de outros sujeitos, e são capazes de analisar criticamente a realidade. Assim, neste estudo, problematizar é refletir criticamente sobre situações presentes no processo de trabalho do GT, perpassando a construção de práticas educativas no ambiente da produção de refeições.

Ao considerar a criticidade, o processo educativo entende a sua viabilidade mediante a tomada de consciência dos sujeitos sobre ele e sobre o mundo. Observamos que nas formações discursivas, colhidas nas mensagens, a problematização/reflexão crítica, como aspecto interacional, relacionava-se à prática. Desse modo, concordando com Freire (1996), podemos afirmar que o processo educativo implicou uma dinamicidade entre o fazer e o pensar sobre esse fazer. A reflexão crítica foi produzida pelo próprio sujeito, graças à interação dialógica. Uma vez que não há diálogo que não contemple a reflexão crítica, por meio do diálogo foi possível pensar criticamente.

A seguir apresentam-se situações evidenciadas no discurso que contribuíram para elegermos a problematização/reflexão crítica como aspecto interacional presente no contexto do processo educativo da disciplina de EN, perpassando a interação entre tutoras e discentes.

Segmento 26

19/10/16 12:51:47: **Taiana**: Meninas, falei com a Lívia e ela disse que o melhor horário seria as 15h pois seria depois do almoço e estariam **todos os funcionários e seriam em torno de 20**

19/10/16 13:18:20: **Veruska** : **VINTE????** 😱 😱 😱 😱 (*carinhas de espanto*)
19/10/16 13:18:41: **Taiana**: **sim.. devem ser todos os ASG** (*Auxiliar de Serviços Gerais*)
19/10/16 13:19:37: **Veruska**: Mas gente.... **Nosso projeto n atende esse número**
19/10/16 13:20:15: **Taiana**: **to esperando a Ana me responder também**, **ai passo** pra vocês
19/10/16 13:21:28: **Veruska**: Só se fizermos mais de 1 turno de rodas... Pq vai **melar td o nosso projeto**

Durante a articulação do processo de trabalho, houve a problematização de questões relacionadas à estruturação das ações educativas. No vigésimo sexto segmento, Taiana repassa ao grupo informações sobre o melhor horário para desenvolvimento da ação, e o número de funcionários em um dos RU, em conversa mantida com Lívia (nutricionista do RU). Contudo, o quantidade de funcionários causa espanto em Veruska e esta refere que o planejamento da ação do grupo não "atende esse número".

O posicionamento de Veruska revela que há preocupação com a adequação do planejamento da ação ao quantitativo de pessoas, para que se cumpram os objetivos do GT. Caso houvesse inadequação, a aproximação e o diálogo poderiam ser prejudicados. Daí que a reflexão crítica consegue tornar consciente questões até então não pontuadas, uma vez que na problematização deflagra-se um movimento desafiante.

Apesar de Veruska informar que existe um número grande de pessoas, Talita diz que a atividade deve ser desenvolvida com todos os ASG. Ainda assim, Veruska insiste com a problemática e, por fim, sugere opção viável para agregar todos os ASG, mediante a realização da atividade em mais turnos, para que não houvesse prejuízo nesse sentido. Fica claro o processo de negociação, fundamental como aspecto interacional.

Segmento 27

17/10/16 11:57:20: **Scarlet**: [Envio de áudio] (*gravado no celular, de uma reunião do grupo em sala de aula*)
Tutora Externa: (...) Então, **será que** quando vocês mostraram uma imagem, quem ... a imagem que mais deu ibope, a que mais as pessoas conversaram, **as pessoas falaram e elas se viram? Elas se criticaram? Criticaram o outro? Criticaram o serviço?** Aí vocês vão ver o que que apareceu (...). Agora **como que vocês vão** concretizar isso no trabalho?

A problematização esteve presente na mediação das tutoras e não somente entre discentes. No 30º turno a tutora externa indaga ao grupo sobre questionamentos que poderiam ser feitos para a avaliação das ações educativas durante suas execuções e ao final. Desse modo, ela problematiza questões e torna mais próximo dos alunos o conteúdo "avaliação qualitativa", pouco familiar aos discentes, sem impor o que deve ser feito, mas buscando possibilidades. Fundamentados em Freire (2005), podemos afirmar, assim, que a tutora tornou o discurso teórico, necessário para a problematização, bastante próximo da prática.

Acrescentamos que a tutora externa participou de modo colaborativo, e não deliberativo, de modo que a decisão de como "vão concretizar isso no trabalho" seria uma construção do grupo.

As indagações da tutora, com o intuito de problematizar, e assim estimular a reflexão crítica pelos discentes, foram capazes de desencadear a percepção de questões até então desconhecidas ou que estavam em estado de latência durante o planejamento das ações educativas. Essa situação assemelha-se à que exemplifica Freire (2005, p. 82):

> Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua "mirada" a "percebidos" que, até então, ainda que presentes [...], não se destacavam [...].

O diálogo no espaço virtual configurou-se em movimento de reflexão sobre a prática, sobre o contexto, para definir coletivamente a ação, a execução das ações educativas. No vigésimo sétimo segmento podemos observar essa dinâmica nas mensagens de Veruska.

Segmento 28

19/10/16 13:32:17: **Veruska**: **vamos perguntar em ql momento o pq** as prateleiras ficam cheias? **Podíamos ter mais uma pergunta ?**
19/10/16 13:35:41: **Taiana**: **pode ser, mas** acho que ficar cheio é pq tem muita gente almoçando e ai a demanda é grande.. **meio que eles nao tem o que fazer**
19/10/16 13:36:29: **Veruska**: Sim sim. **Mas como fica o trabalho deles cm isso? Eles ficam mais pressionados?**
19/10/16 13:37:27: **Taiana**: **aaaah sim. Entendi**

O questionamento de Veruska assemelha-se ao posicionamento da Tutora Externa em encontro presencial, no início da disciplina de EN, gravado e enviado no grupo de mensagens. Nesse momento, durante a formulação de questões direcionadas aos manipuladores de alimentos, a tutora problematiza os possíveis sentidos creditados, por esses profissionais, à pergunta. Em tal ponto da discussão, Veruska propõe ampliar o número de perguntas, sobre o acúmulo de pratos, talheres e bandejas na prateleira de recepção de utensílios, utilizados pelos comensais, no RU, para além do "pq as prateleiras ficam cheias". Propõe aproximação empática quando sugere "como fica o trabalho deles cm isso", se "eles ficam mais pressionados", para que não possa ser entendida, pelos comensais, como acusação ou apontamento de erros no fluxo de trabalho.

A nossa compreensão é a de que a discussão anterior entre Veruska e a tutora externa pode ter auxiliado na construção da reflexão crítica de Veruska, *a posteriori*, sobre as perguntas formuladas pelo grupo para manipuladores de alimentos, visando identificar que as indagações poderiam causar distanciamento do público-alvo.

Segmento 29

24/10/16 14:44:41: **Joana**: Gente, **que tal mudar** o nome da dinâmica? Tipo, ta como **batata quente**, **mas não tem batata**. **Pode ser caixa quente sei lá**. **Ou não** ahuahua **vcs q sabem**
24/10/16 14:51:03: **Veruska** : **É "batata quente" entre "**, pq é o modelo da dinâmica. Acho q esqueci de colocar "
24/10/16 14:55:24: **Joana**: Ahh sim, **fica melhor mesmo. Show**

No vigésimo nono seguimento, Joana pontua sobre o nome da dinâmica (batata-quente) indicado pelo grupo, e propõe modificação da nomenclatura, já que o nome sugere a utilização de "batata", que não será utilizada na atividade. Assim, apresenta o termo "caixa quente", em vez de "batata quente". Contudo, Veruska justifica que "batata quente" é o modelo da dinâmica, e por isso não precisaria, necessariamente, utilizar a batata. Por certo, a sugestão da utilização de aspas na

nomenclatura (“batata quente”) foi entendida como necessária, pois permitiria desvinculação com o sentido literal. Os apontamentos então são acordados entre Joana e Veruska, que consensuam o nome “batata quente”, contemplando os dois apontamentos.

Compreendemos que, independentemente da mediação da tutora, as discentes buscaram conhecer e se aprofundar nas decisões produzidas no coletivo, como questões relativas à aproximação com o público-alvo, adequação de metodologias escolhidas que favorecessem o diálogo, para que houvesse segurança durante a execução das tarefas do GT e seus objetivos fossem cumpridos.

Segmento 30

17/10/16 11:57:20: **Scarlet**: [Envio de áudio] (*gravado no celular, de uma reunião do grupo em sala de aula*)
Tutora Externa: Então é ... uma maneira de resolver isso é **mostrar imagem e escrever alguma coisa do lado.** Uma legenda, um balãozinho e aí mostra a imagem. Entendeu? Então, voltando a bandeja
Taiana e **Veruska**: A Regina falou **pra gente não escrever nada!**
Tutora Externa: Ah, porque **eles não sabem ler**...

O trigésimo segmento exemplifica a consciência de Taiana e Veruska sobre a impossibilidade de utilizar a “escrita” nas imagens veiculadas na ação, para que a dinâmica fosse acolhedora e não excludente, na medida em que aqueles que não conseguissem ler pudessem incompreender e se constranger. Nesse sentido, a caracterização do público-alvo, que é um dos elementos presentes na etapa “territorialização”, do desenvolvimento de ações de EAN, auxiliou na tomada de consciência de questões objetivas relativas a esses sujeitos, norteando escolhas de tarefas a serem desenvolvidas pelo GT. Com base na interação dialógica, foi possível “conhecer, não só a *objetividade* em que estão, mas a consciência que tenham desta *objetividade*; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e *com* que estão” (FREIRE, 2005, p. 99, grifo do autor).

NÚCLEO SIGNIFICANTE "MOVIMENTO PARA FRENTE"

Autonomia
Elementos inerentes à conduta do nutricionista

Como “Movimento para frente” entende-se a capacidade de tomada de decisões dos discentes no espaço virtual no contexto do espaço de formação profissional. Esse núcleo significante também inclui no processo educativo, tendo em vista a formação de condutas dos futuros nutricionistas, configurando a capacidade de assimilar, refletir sobre normativas específicas (teoria) a serem aplicadas na prática profissional.

Autonomia

Entendemos autonomia como a autenticidade na construção do conhecimento, a liberdade para tomada de decisões, o que pode se configurar num processo de amadurecimento do sujeito. Dessa forma, relaciona-se com sujeitos independentes e ativos no processo educativo. Ponderamos que a autenticidade, a liberdade, o “independente e ativo”, a que nos referimos, estiveram condicionados ao contexto da disciplina de EN, por meio dos conteúdos programáticos, objetivos a serem desenvolvidos. Em sua proposta de trabalho estava o desenvolvimento de ações educativas por um grupo de trabalho, mediado por tutoras. A autonomia esteve evidente nesse contexto específico, com a autoridade de tutoras e docentes, que mediaram o processo educativo em uma perspectiva de superação da contradição educador-educando.

Segundo Freire (1996, p.91), o processo educativo que estimule a capacidade autônoma “tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”. Esse foi um dos papéis desempenhados pelas tutoras, visto que em alguns trechos observados nas conversas do GT elas apontaram direções possíveis para o desenvolvimento de etapas das ações educativas, em vez de dizer o que fazer. Portanto, a tomada de decisão ou o “fazer por si” do grupo condicionaram-se à capacidade de reflexão e problematização das discentes para escolher o caminho a ser percorrido no processo de construção da atividade educativa. As decisões, dessa forma, não foram impositivas, mas consensuadas pelo grupo. Contudo, independentemente da

presença da tutora, observamos a autenticidade, a capacidade de se posicionar, a pró-atividade das discentes no sentido de desenvolver tarefas ou pensar perspectivas para realizá-las.

Segmento 31

07/10/16 15:27:11: **Veruska**: Os 2 textos grandes não são inteiros então? Pq se não forem, fica mais fácil
07/10/16 15:31:12: **Regina**: **Melhor ver os textos que Mari enviou por e-mail** e o cronograma com o que **deve ser lido** para poder avaliar melhor.
07/10/16 15:32:26: **Veruska**: Ela mandou o texto completo. Até enviei um e-mail para saber o que é para ler e tô esperando ela responder.
07/10/16 15:34:18: **Regina**: Tem no cronograma.
07/10/16 15:34:46: **Veruska** : **Vou tentar ver no ava** (*Ambiente Virtual de Aprendizagem)* agora

O trigésimo primeiro segmento evidencia a relação autoridade-liberdade no fortalecimento da autonomia. Nesse, Regina (tutora) aponta direções – faz uso de sua autoridade – para que as discentes consigam buscar as respostas para os seus questionamentos, sem que sejam prontamente repassados. Seguindo essa lógica, Veruska questiona se "os 2 textos grandes" devem ser lidos de modo integral. Regina pede para que verifique tais informações no cronograma que está anexado no AVA e no *e-mail* que Mari, monitora da disciplina, encaminhou. Assim, Regina estimula que Veruska constate, e busque, por si, as respostas para os seus questionamentos, no lugar de esses serem repassados diretamente por Regina, sem procura prévia da discente.

Entendemos que a metodologia de ensino da disciplina de EN estrutura-se na perspectiva de superação da contradição educador-educando proposta por Freire (2005). Consequentemente, as interações estabelecidas nos grupos de aplicativos de mensagem, delimitados por GTs, poderão refletir tal perspectiva educativa, proposta pela disciplina de EN. Nessa perspectiva, é preciso assinalar que a superação das relações verticalizadas de ensino não desconsidera as diferenças que conotam tutores e graduandos, mas entende que essas diferenças não os fazem objeto um do outro. Os tutores têm autoridade no processo educativo, atuam como mediadores desse processo, instigando e estimulando graduandos para que reflitam sobre a sua prática profissional futura. Esses ainda não são profissionais de nutrição, não apresentam esse *status* consolidado na prática. Contudo, estão no processo de aquisição, internalização, que não é somente um modo padrão e neutro de se construírem como nutricionistas, mas um modo próprio de se estabelecerem nesse papel social, fortalecidos pela troca e pelo diálogo com sujeitos mais amadurecidos, incluindo-se os tutores.

Segmento 32

7/10/16 11:57:20: **Scarlet**: [Envio de áudio] (*gravado no celular, de uma reunião do grupo em sala de aula*)

Veruska: É, **a gente pode perguntar**... a gente pode fazer isso. **Porque que no horário de pico** a gente acaba, às vezes, encontrando mais bandejas molhadas do que em outros horários?
Tutora Externa: É...
Veruska: **O que que acontece com seu trabalho nesses horários?**
Tutora Externa: **ISSO Veruska, é isso! Ó Veruska, você já quebrou a pergunta, já pra fazer uma outra, que já dá mais chance dele conversar.** E a gente pode também se surpreender, de ele de repente começar a falar muito mais do que você estão imaginando. Vocês vão ter é que parar, fazer ele parar de falar. As vezes pode acontecer, né?

No trigésimo segundo segmento, a tutora externa problematiza sobre as perguntas destinadas aos manipuladores de alimentos, durante a atividade educativa. As sugestões de Veruska são interpretadas pela tutora externa como questões que culpabilizariam os profissionais, dificultando a construção do espaço de diálogo, que era um dos objetivos da ação. Nesse sentido, Veruska faz nova proposta, que ratifica os apontamentos da tutora externa.

Mediante o diálogo, com a troca de sugestões e apontamentos, compreendemos que Veruska refletiu criticamente sobre suas propostas, por meio da interlocução com a tutora, propondo a "quebra da pergunta", "já pra fazer uma outra, que já dá mais chance" de conversar. Para Freire (2005), ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando o sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar (FREIRE, 2005, p. 194). A tutora impulsionou o ato de desvelar, contudo, autenticamente e autonomamente, Veruska "tomou as rédeas" do ato de desvelar, sendo capaz de propor nova indagação que "abrisse diálogo".

Segmento 33

04/11/16 15:44:08: **Alessandra**: Meninas nao consigo enviar o audio tentei por aqui pelo email e pelo facebook 😭😭😭 (*carinhas chorando*) **O audio é muito grande**

04/11/16 16:02:10: **Veruska**: **Eles falaram bastante. Isso foi bom em um ponto** e ruim em outro rsrs

A partir do trigésimo terceiro segmento, compreendemos que durante a ação educativa o grupo conseguiu "abrir conversa", com motivação no fato de o arquivo de áudio produzido ter sido

“muito grande”, impossibilitando o envio pelo aplicativo. De acordo com a interação tutora-discentes e discentes-discentes, as escolhas, as decisões foram realizadas moldando o que se entendia como apropriado para a execução das tarefas. As decisões não foram impositivas, mas resultado das reflexões individuais e coletivas, contribuindo para a capacidade autônoma dos discentes. A fala de Veruska evidencia que um dos objetivos foi atingido, quando diz: “Eles falaram bastante. Isso foi bom em um ponto e ruim em outro”. O ponto positivo foi a grande interação dialógica com profissionais do RU, que gerou um arquivo de áudio extenso. Já o aspecto negativo foi a impossibilidade de compartilhamento pelo aplicativo.

Salientamos que, ainda que a mediação das tutoras pudesse ser observada em espaço virtual, a dinâmica de trabalho do grupo no espaço virtual esteve pouco condicionada à mediação da tutora, uma vez que houve poucas participações. Por isso, foi possível perceber que a dinâmica foi criada pelas discentes, e variava com as etapas do trabalho. Não havia um líder. A liderança perpassou todos os integrantes, em diferentes momentos. Contudo, Talita e Veruska se destacaram, pelo fato de em vários momentos terem tomado a iniciativa de estruturar, iniciar, dar o pontapé inicial de atividades que deveriam ser desenvolvidas pelo grupo, para direcionar as ações. Essas iniciativas não surgiram por delimitação coletiva (tutoras e discentes), mas por iniciativas próprias, autônomas. Contudo, a efetivação das ações estive condicionada ao aval do coletivo.

Segmento 34

20/10/16 18:30:31: **Taiana**: **Fiz o roteiro** de perguntas com as fotos **e uma apresentação** de slide **pra gente** apresentar na sala
20/10/16 18:32:41: **Veruska** : Eita. **Menina eficiente** rapaz...
20/10/16 18:35:52: **Taiana**: Faltam só as fotos da bandeja e daquela parte da devolução de bandejas. Mas aí é só acrescentar isso. Vou postar no ava (*Ambiente Virtual de Aprendizagem*) pra vcs verem e **se quiserem mudar alguma coisa** tb Hehehehehe (*carinha com sorrisão*)

O trigésimo quarto segmento exemplifica a tomada de decisão, a liberdade de Talita, de iniciar atividade que seria desenvolvida pelo GT. Ela informa que fez um roteiro de pergunta com as fotos que seriam utilizadas na atividade educativa e *slides* da proposta de ação formulada pelo grupo, para serem utilizados na apresentação, em sala de aula. A pró-atividade pode ser compreendida na fala de Veruska: “Menina eficiente”. Entretanto, a conduta de Talita se estabelece como pontapé inicial para construção coletiva/colaborativa das tarefas, característica do trabalho desse grupo, quando diz: “fiz pra gente”, “se quiserem mudar alguma coisa”.

Diante das exemplificações dispostas, entendemos que a própria construção do conhecimento, na interação dos sujeitos com as pessoas e com o mundo, nesse caso, mediados pelo aplicativo de mensagem de celular, se analisada na perspectiva da reflexão crítica, da ética, da responsabilidade, da liberdade (possibilitada nesse contexto), da tomada de decisões, pode ter favorecido a capacidade autônoma dos sujeitos. Ou seja, trata-se da capacidade de ressignificação dos conhecimentos advindos das relações cotidianas e daqueles científicos, de modo que se possa (re)pensar a prática educativa capaz de dialogar com, e se adequar ao contexto, à realidade com que se trabalha.

Elementos inerentes à conduta do nutricionista

Aqui entendemos a conduta como o comportamento do nutricionista e suas ações na vida profissional, tudo isso submetido ao código de ética da classe. A prática profissional vai, inicialmente, sendo construída ao longo da formação acadêmica dos sujeitos, intercambiando conhecimentos científicos com aqueles advindos das relações cotidianas. No ambiente virtual as normativas apresentadas em âmbito acadêmico transpareceram no discurso dos discentes. Compreendemos essas evidências como "movimento para frente", porque refletem conteúdos constituintes da formação acadêmica do nutricionista que estão sendo aplicados na construção de práticas educativas, em uma disciplina que não está diretamente relacionada a essas temáticas. Para além das normativas *per si*, está o contexto em que elas se inserem. A contextualização, por meio da territorialização, é um aspecto proposto teoricamente para formulação de ações de EAN.

Segmento 35

06/10/16 19:11:08: **Taiana**: Meninas, não esqueçam de **ir de calca**, **sapato fechado** e etc e **levar jaleco caso a gente precise entrar na cozinha**
06/10/16 19:30:13: **Joana**: (*Utilizou o recurso 'Responder'*) Verdade. **Bem lembrado**, eu já ia por vestidinho pra sair bonitinha nas filmagens hsuhauhai
06/10/16 19:44:19: **Veruska**: Sim! (...) Só n tenho jaleco
06/10/16 19:45:01: **Taiana** : Eu tenho um descartável aqui na mochila que tive que usar um dia desses, se você quiser te dou amanhã, Veruska
06/10/16 19:45:28: **Veruska**: Quero sim, p poder entrar se necessário. Obrigada Taiana
06/10/16 19:45:41: **Taiana**: Nada!! (*carinha com sorriso discreto*)

Segmento 36

17/10/16 22:06:31: **Taiana**: Meninas, **não esqueçam de ir de calca, sapato fechado e levar jaleco e touca**
17/10/16 22:07:33: **Veruska**: (*sinal positivo*) Obrigada por lembrar Taiana! Já ia esquecer...
17/10/16 22:08:00: **Scarlet**: Tava me esquecendo Tb. Valeu Taiana
17/10/16 22:08:43: **Taiana**: Eu também tava esquecendo, lembrei agora, aí lembrei de lembrar vocês heheheh de nada (*carinha com sorrisão*)

Segmento 37

30/10/16 21:43:52: **Taiana**: **Não esqueçam de levar jaleco e etc pq talvez a gente tenha que passar pela cozinha.** Amanhã a gente se encontra direto no ru central 8:30?

É possível observar no discurso de Taiana, segmentos 35, 36 e 37, que existe a preocupação, em consequência da internalização de condutas profissionais, com o cumprimento de regras repassadas durante a formação do nutricionista, como o uso, por exemplo, de touca em ambientes de produção de refeições estipulado por normativa da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (BRASIL, 2004). Esse é um conteúdo presente em disciplinas anteriores da grade curricular, cuja temática é a Alimentação Coletiva. Não está diretamente relacionado ao conteúdo da disciplina de EN; entretanto, como as ações serão desenvolvidas em um restaurante, tais normas estão subentendidas.

Transpareceu nas mensagens de celular a capacidade do grupo de se mobilizar para adequação às normativas inerentes ao local onde seriam desenvolvidas as ações. Assim, o grupo considerou as demandas do contexto de trabalho (ambiente de produção de refeições e o acadêmico) para executar suas tarefas.

Segmento 38

05/11/16 13:53:06: **Taiana**: Scarlet, [...] você pode me mandar suas **referências bibliográficas em abnt** [*Associação Brasileira da Normas Técnicas*] pra eu adicionar aqui?
05/11/16 13:53:50: **Scarlet**: **Tá bom**

Outro momento em que Talita evidencia a sua preocupação com normas, dessa feita aplicadas à produção de textos científicos, é a necessidade de padronização das referências de acordo com a ABNT, sem que essa fosse uma necessidade sugerida pela disciplina de EN. Mas em se tratando de um contexto e texto acadêmico, subentende-se a necessidade da padronização de

referenciais, teóricos, o que imprime ao conhecimento científico uma característica de maior confiança, confiabilidade e seriedade.

Assim, apesar de não termos como objetivo observar a aplicação de conteúdos programáticos que integram a formação do nutricionista, no discurso de discentes e tutoras, ressaltamos que terminologias – como o uso do termo "comensais" –, normativas, conteúdos diretamente relacionados à formação desse profissional estiveram presentes, indicando o contexto (acadêmico, do campo da alimentação e nutrição) pelo qual decorria a interação nesse processo educativo.

CATEGORIA CONCEITUAL "APLICATIVO DE MENSAGEM DE CELULAR/CIBERCULTURA"

O ciberespaço estabelece-se por meio da reunião de relações sociais que se articulam em redes interconectadas e, no caso deste estudo, em aplicativos de celular. Esse modo de interagir no *ciberespaço* apresenta características da *cibercultura*. Nesta troca entre os sujeitos, mantêm-se ideias e práticas da realidade fora do ciberespaço, mas criam-se peculiaridades específicas mediadas pela tecnologia. Apesar dessa mediação, as tecnologias não determinam as ações humanas, apenas criam condições para algumas práticas (MARTINO, 2014). Inclusive o exercício de uma linguagem própria, que aproxima os sujeitos que têm domínio sobre esses códigos.

Acerca disso refere Nagamini (2017, p. 137):

> Hoje, é difícil – quase impossível – realizar ações cotidianas sem auxílio de um dispositivo. Dito de outro modo, criamos dependência, sobretudo, de aparelhos móveis que se tornam praticamente parte do corpo, como órgão vital. Não duvidamos, inclusive, que se tivermos um apagão, boa parte das pessoas não saberá o que fazer para realizar as tarefas mais simples do cotidiano.

Essa relação "simbiótica" está presente em diversos momentos da vida dos sujeitos, incluindo no espaço de formação profissional. Contudo, diferentemente do que foi observado em nosso campo de estudo, em que a disciplina de EN considera o Whatsapp® como uma ferramenta do processo educativo, "a relação simbiótica entre alunos e o celular tem sido motivo de conflitos no contexto escolar. Apontada como causa para a falta de interesse dos jovens, ela provoca mudanças na forma de expressão, regidas pela necessidade de elaborar informações de forma cada vez mais acelerada" (NAGAMINI, 2017, p.137).

Sob esse ponto de vista, a disciplina de EN destoou das relações anteriormente estabelecidas entre TICs e processo educativo na grade curricular do Curso de Nutrição do INJC, propondo a utilização de dispositivos móveis. Vale dizer, dispositivos esses que permitem o uso de códigos de linguagem característicos do espaço virtual, diferentemente da linguagem formal, tradicionalmente veiculada no ambiente escolar. Os dispositivos móveis corroboram para a conformação de sujeitos multitarefas, com as noções de tempo e espaço presentes no cotidiano no processo de trabalho de um grupo de discentes. Esses, mediados por uma tutora, formulam e executam atividades educativas, em um espaço de formação profissional que tem como diretrizes o estímulo à reflexão crítica.

Essa categoria conceitual se propôs a analisar a interface da *cibercultura* e as práticas potencialmente construídas no processo educativo de um grupo de trabalho da disciplina de EN.

NÚCLEO SIGNIFICANTE "CÓDIGOS DE LINGUAGEM"

Internetês/*Emojis*

Internetês/*Emojis*

Consideramos como código de linguagem utilizado no grupo de mensagens o "internetês", neologismo que indica a linguagem utilizada na internet. É uma forma grafolinguística caracterizada pela influência da fala na escrita, divergente da norma culta, originada com o advento da internet (KOMESU; TENANI, 2009). Esse código de linguagem apresenta convenções, que são de conhecimento de tutora e discentes, capacitando o estabelecimento da comunicação e, consequentemente, a interação umas com as outras. Desse modo, o internetês mediou as socializações (NAGAMINI, 2017), ou seja, construiu-se interação por meio da linguagem.

A construção da linguagem também está relacionada à identidade de um grupo. Segundo Nagamini (2017, p.142), "enquanto o uso das palavras, em sua forma reduzida, pressupõe o conhecimento da língua materna, a linguagem dos *emoticons*, *emojis* é adquirida em experiências vivenciadas nos momentos de interação a distância". Observamos nas conversas abreviações, supressão (verificado a seguir no 40º Turno) ou aumento de caracteres (geralmente relacionado ao uso de vocabulário corrente, aproximando-se da oralidade), reduzida utilização de pontuações e acentuações gráficas, uso de *emojis* (verificado nos 40º, 41º e 42º Turnos) e *emoticons* presentes no internetês.

Segmento 39

27/10/16 07:54:12: **Joana**: **Gnt**, a aula hj é as 9 né? (*simetria entre mãos/ súplica*)

27/10/16 08:07:12: **Scarlet**: 8:30

Segmento 40

04/11/16 16:19:01: **Alessandra**: Consegui obrigada Regina (*carinha com sorriso bastante discreto*)

04/11/16 16:41:23: **Regina**: (*batendo palmas*)

04/11/16 16:42:09: **Veruska**: (*confetes/festejando*)

Segmento 41

30/11/16: **Regina**: Bom dia! A nota final do total de 600 pontos vocês ficaram com 590.

30/11/16: **Scarlet**: Obrigada Regina!

30/11/16: **Regina**: Nada (*carinha mandando beijo com coração)* *(carinha piscando)*
30/11/16: **Taiana**: Obrigada!!

30/11/16: **Alessandra**: Obrigada (*carinha com sorriso bastante discreto*)

30/11/16: **Veruska**: Obrigada!!! (*carinha com sorriso discreto*)

30/11/16: **Regina**: Adorei trabalhar com vocês! Parabéns e sucesso no PINA 2

(*batendo palmas*)
30/11/16: **Joana**: Que Nota linda!

30/11/16: **Alessandra**: *(carinha apaixonada)* *(carinhas com sorriso discreto)*

30/11/16: **Joana**: Obrigada Regina (*coração verde*) *(menina negra com as mãos para cima)*

Os *emojis* são gravuras produzidas tecnologicamente, criadas pelo grupo Consórcio UNICODE. Eles propõem a representação, por meio de imagens, dos sentimentos e emoções, o que traduz subjetividades de discentes e tutora durante a interação. Contudo, ponderamos que, apesar de essas figuras serem desenvolvidas com sentidos específicos, a compreensão dessa linguagem deve estar aplicada ao contexto do estudo, uma vez que podem ser utilizadas de modo diferente do significado originário (NAGAMINI, 2017). Ainda segundo Nagamini (2017, p. 143), as representações gráficas

> [...] tratam-se de estratégia para instaurar afetividades. Talvez para eliminar a frieza de uma relação meramente virtual e aproximar seus interlocutores, fazendo-os presentes na representação dos símbolos utilizados. Nesse sentido, os *emoticons* e *emojis* exercem dupla função: economizam o tempo de leitura e de escrita e diminuem a distância entre interlocutores.

Ainda que tutora e discentes tivessem interação não apenas em meio virtual, consideramos que tais gravuras desempenharam funções semelhantes ao indicado por Nagamini. Diante da análise na perspectiva do discurso, esses são elementos também importantes a serem interpretados, considerando o fato de que forma e conteúdo não se separam e constituem a forma-sujeito. Assim entendemos, com as palavras de Freire (1997, p. 53):

> A linguagem que usamos para falar disto ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, atravessadas pelas condições sociais, culturais e históricas do contexto onde falamos e testemunhamos. Vale dizer, estão condicionados pela cultura de classe, pela concretude daqueles com quem e a quem falamos e testemunhamos.

.

Na perspectiva de que a linguagem revela, também, características culturais pelas quais os sujeitos se constituem, discentes e tutora estão imersos na *cibercultura.* A disciplina de EN, ao oportunizar a utilização do aplicativo de celular em seu processo educativo, sendo uma ferramenta tecnológica que pode favorecer o diálogo (interação) em meio virtual, se propôs ao intercâmbio com a *cibercultura*. Considerou-se então que a contextualização no processo educativo tem como público-alvo jovens discentes, que utilizam o Whatsapp®, e apresentam modos de pensar, agir, produzir, dialogar influenciados pelo mundo cibernético.

Segundo Comasseto (2012, p. 112), "está mais do que claro que a Rede, muito além de um mecanismo de comunicação, é um agente reconfigurador de práticas sociais". Contudo, segundo nosso entendimento, tal reconfiguração não se dá com a criação da internet *per si*, mas no modo como os sujeitos se sentem afetados por esse espaço virtual. É graças à interação dos sujeitos e entre sujeitos com o espaço virtual, e das construções estabelecidas mediante o uso, que foi possível modificar/reformular/construir questões culturais, na prática. As ferramentas tecnologias se fazem a partir da perspectiva humana e das relações estabelecidas nesse espaço.

Acerca dos códigos de linguagem como reflexo cultural, diz Comasseto (2012, p. 111):

> A interação na rede requer funcionalidade. E é em razão disso que se sobressaem duas características fundamentais na linguagem dos internautas e que muito têm sido salientadas pelos estudiosos e especialistas do meio, que são a oralidade, conjugada com a informalidade, e a simplificação. A linguagem usada [...] é um simulacro da comunicação oral, dinâmica e informal por natureza. Daí que recursos como as abreviações, eliminações de sinais e letras considerados supérfluos, onomatopeias e signos visuais (*emoticons*), por exemplo, são uma forma de atender à agilidade da conversação e de compensar a ausência física dos interlocutores.

Para além do paralelo com a interação face a face, é fato que os eventos linguísticos da fala na escrita, configuradas no espaço cibernético, constroem a identidade de um grupo (KOMESU;

TENANI, 2009). Os discentes desta pesquisa, que são jovens, são o público privilegiado nesse espaço, uma vez que apresentam grande familiaridade com as tecnologias. Assim, no diálogo observamos o uso de códigos, mescla de palavras em língua estrangeira com língua portuguesa que são característicos do espaço cibernético.

Segmento 42

03/10/16 12:29:29: **Joana**: Começamos a escrever o relatório, ta compartilhado no e-mail de vcs, e **pontuados** algumas coisas. Além de mudar a frase do objetivo. Temos que começar e terminar a gravação até o dia 24 03/10/16 12:34:30: **Joana**: **Pontuamos*** (...)

No quadragésimo segundo segmento observamos a utilização do asterisco (*) para indicar a correção da palavra "pontuados", contida na primeira mensagem, para "pontuamos". Nesse caso, o asterisco, no *internetês*, pode ser utilizado para indicar correção de palavras.

Segmento 43

17/10/16 22:14:47: **Joana**: **Que morte horrível, nesse calor.**

No quadragésimo terceiro segmento, Joana faz alusão ao *meme* "Que morte horrível", bastante difundido na internet, enfatizando que naquele dia a temperatura estava elevada.

> [...] os *memes* são enunciados em forma de fotografias, imagens recortadas, textos e vídeos compostos por inúmeras linguagens que objetivam satirizar, criticar ou refletir situações do cotidiano. São também constituídos de intextextualidades, dialogando com diversos campos de construção de sentidos na linguagem digital. Em cada brincadeira, metáfora e provocação, os *memes* ressignificam enunciados verbais, gerando novos sentidos à narrativa. (CALIXTO, 2017, p.117).

Seguem alguns exemplos da utilização desse *meme*.

Fonte: Google Imagens

Segmento 44

24/10/16 16:24:21: **Alessandra**: Peguei Joana só q o seu estava faltando to acrescentando. Meninas vejam se ta bom. **To meio lost** sobre o q escrever sobre as nutris vê se é isso

No quadragésimo quarto segmento, Alessandra, no lugar de utilizar na construção da frase "Tô meio perdida", opta pelo termo "perdida" em inglês *(lost*).

A partir do diálogo, também foi possível observar que o internetês traduz o imediatismo presente na realidade contemporânea. De acordo com Komesu e Tenani (2009), implica também práticas não circunscritas no ambiente da internet. Mais que a aproximação com a linguagem verbal, a supressão de caracteres e/ou utilização de *emojis e emoticons* traduzem as práticas cotidianas. Assim, "todos esses elementos [...] não são palavras do Português, mas podem ser reconhecidas como possíveis representações de sequências fônicas que ocorrem em situação de interação face a face, como características de enunciados falados" (KOMESU; TENANI, 2009, p. 629). Contudo, Comasseto (2012) acrescenta que a modificação na grafia e a inserção de signos não necessariamente estão vinculadas à pressa dos dias atuais, mas a um novo estilo de se comunicar acordado com a cultura contemporânea.

Segmento 45

26/09/16 13:55:25: **Regina**: Olá! Quem não conseguiu se inscrever nos eventos poderá se inscrever na hora (*carinha mandando beijo com coração*)
03/10/16 12:30:21: **Regina**: Por favor, quem esteve na aula de hoje conte o que nós combinamos (*carinha mandando beijo com coração*)
05/10/16 07:43:29: **Regina**: Bom dia! Na aula combinamos que todos os grupos vão ler os 4 textos e podem se dividir na leitura - haverá exposição de um resumo sobre a leitura feita por cada um do grupo para motivar debate. Como fica a divisão de trabalho no grupo para segunda? Combinamos que quem faltou segunda ficaria com parte deste trabalho.
05/10/16 09:24:22: **Regina**: Na verdade é para contar na aula o que vocês destacam no texto, não precisa entregar. Pode ser com marca texto ou como vocês preferirem

Observamos que o internetês esteve bastante presente nas mensagens dos discentes, apesar de a construção das mensagens de Regina, observada no segmento 45, ter se aproximado da linguagem formal, ainda que tenha usado *emojis*. De acordo com nossa compreensão, isso pode ser reflexo da assimetria presente no relacionamento entre tutora e discentes, uma vez que, apesar de o espaço virtual possibilitar informalidade, o contexto do uso dessa ferramenta foi o espaço de

formação profissional, onde Regina mediava a construção do conhecimento dos alunos diante da estruturação das práticas educativas. Nesse sentido, o diálogo em espaço virtual, ainda que tenha como característica o internetês, não exclui o uso da linguagem formal. Entretanto, a não utilização desse código também está relacionada a valores, aspectos culturais constituintes de cada sujeito.

Estudo de Santos (2012b), que tinha como objetivo verificar se os alunos, por meio do suporte digital, se sentiriam à vontade para utilizar o Netspeak (ou internetês) em questionários para fins acadêmicos, associou a baixa utilização desse código de linguagem como uma intimidação, diante do contexto escolar/acadêmico. Nesta pesquisa, nosso entendimento é o de que as discentes não se sentiram intimidadas, uma vez que utilizaram do internetês, inclusive quando se referiam à tutora. Vale assinalar, contudo, que elas não foram informadas, previamente, que o conteúdo das conversas poderia ser analisado por pesquisadores. Com isso, é provável que o não repasse dessa informação tenha minimizado a intimidação dos discentes, ainda que houvesse a presença da tutora. Nesse sentido, o acesso esteve "restrito" (considerando o nível de confiança construído pelo grupo), *a priori*, apenas aos integrantes do grupo.

Ainda que a utilização do internetês entre tutora e discentes tenha ocorrido em intensidades diferenciadas, o processo dialógico se efetivou e não houve momentos em que os assuntos tratados do grupo destoaram do processo de trabalho do GT, diante dos objetivos da disciplina de EN.

NÚCLEO SIGNIFICANTE "DINAMICIDADE DA COMUNICAÇÃO"

> O fato de termos a possibilidade de realizar várias tarefas concomitantes, mediadas pelos dispositivos midiáticos, foi modificando cada vez mais as relações com o tempo e com o espaço. A rapidez e o encurtamento de distâncias permitiram a construção de uma nova percepção. Ao invés de ócio, como se preconizava anteriormente, tornamo-nos submissos à necessidade de produzir e consumir algo durante as 24 horas do dia. Nesse sentido, a informatização das ações cotidianas provoca um fazer humano ininterrupto. (NAGAMINI, 2017, p. 136).

Nessa perspectiva, a dinamicidade da comunicação refere-se ao modo como o processo comunicacional entre discentes e tutora foi estabelecido no grupo de mensagens, permeados pela *cibercultura*, uma vez que a utilização de dispositivos móveis oportuniza comunicação ininterrupta, condicionada apenas ao acesso à internet e escolha dos sujeitos por visualizarem e responderem às mensagens. Além disso, o envio dessas mensagens está condicionado ao limite de caracteres.

Contudo, independentemente de oportunizar o envio de “textões”, segundo denominação vinculada no ambiente virtual, a estruturação das mensagens no aplicativo é reduzida. Quando as pessoas querem comunicar informações maiores, elas utilizam outros recursos, às vezes da própria ferramenta, como o envio de *links* das fontes dos textos e de arquivos de áudios.

Acessibilidade/Agilidade

Por "acessibilidade" entendemos a possibilidade de contatar, de repassar informações às discentes e à tutora em qualquer período do dia. Segundo Nagamini (2017, p.133), “espaços virtuais de socialização exigem respostas imediatas”. Contudo, a visualização pode ocorrer de modo sincrônico ou assincrônico, porque há controle pelo receptor. O acesso às mensagens está condicionado ao histórico de conversas criado pelo aplicativo. O uso do aplicativo está atrelado ao acesso à internet, a partir do *smartfone*.

O Whatsapp® foi utilizado pelos sujeitos da pesquisa durante os encontros presenciais dos GTs – para gravação de áudios e fixação de informações consensuadas no encontro –, mas, prioritariamente, em horários extras, inclusive em diferentes períodos do dia, incluindo finais de semana. Por estarmos tratando de um processo educativo baseado na interação dialógica, que considera a *cibercultura*, falar de acessibilidade na comunicação impõe a necessidade de pontuar algumas características da comunicação no espaço cibernético, o que fazemos inicialmente utilizando as palavras de Castells (2016, p. 458).

> [Esse] sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana. Localidades ficam despojadas de seu sentido cultural, histórico e geográfico e reintegram-se em redes funcionais ou em colagens de imagens, ocasionando um espaço de fluxos que substitui o espaço de lugares. O tempo é apagado no novo sistema de comunicação, já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem. O *espaço de fluxos* e o *tempo intemporal* são as bases principais de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade (*o que existe na prática, o simbólico*) real (*o que existe de fato*), onde o faz de conta vai se tornando realidade.

A partir das modificações de tempo e espaço, por meio da *cibercultura*, a comunicação apresenta um "tempo intemporal", em que passado, presente e futuro podem estar interconectados.

Segmento 46

09/10/16 17:18:28: **Taiana**: A Regina **tinha dito** aqui no grupo que podia ser como preferisse, Veruska hehe deixa eu ver **se acho a mensagem dela**

No grupo de mensagens houve momentos em que se estabeleceram comunicação sincrônica e, também, assincrônica, já que o aplicativo possibilita o acesso a mensagens pregressas. Taiana, no quadragésimo sexto segmento, evidencia que há um histórico de mensagens quando diz: "deixa eu ver se acho a mensagem dela". Assim, tanto o presente quanto o passado estiveram interconectados.

Segmento 47

05/11/16 13:03:39: **Taiana**: **Vou mandar foto do que eu fiz pq eu tô mexendo em outra parte do relatório**, aí vocês dão uma olhada e qualquer coisa eu altero antes de enviar
05/11/16 13:08:16: **Alessandra**: **Eu gostei** pra mim ta bom

A troca de fotos, presente na fala de Taiana, no quadragésimo sétimo segmento, de áudio, mensagens e os recursos que o aplicativo possibilita, contribuem para essa "intemporalidade", construída culturalmente. A foto de Taiana permitiu acesso ao conteúdo de uma parte do relatório de modo rápido, e depois de cinco minutos Alessandra já se posicionou. Ao mesmo tempo em que Alessandra lia, Taiana estava "mexendo em outra parte do relatório", ou seja, a acessibilidade possibilitou a ágil dinamização do processo de trabalho, fazendo "tudo ao mesmo tempo agora", e compartilhando "tudo ao mesmo tempo agora".

O espaço virtual é um espaço de fluxos, onde é possível ter acesso a todo o momento a uma rede de informações desconectadas, que se tornarão significantes para os sujeitos durante o acesso. O grupo de mensagens, prioritariamente, instaurou-se como um espaço dialógico, que também funcionou como "fonte" de informações entre integrantes do grupo. Contudo, todas as informações repassadas apresentavam conexão com o processo de trabalho do GT.

Segmento 48

12/10/16 12:34:22: **Scarlet**: Boa tarde meninas. **Postei no AVA** (*Ambiente Virtual de Aprendizagem*) o roteiro e nossas tarefas. Se alguém lembrar mais alguma coisa **só acrescentar** pf.**Beijos!**

Segmento 49

31/10/16 13:41:43: **Veruska**: Meninas **eu e a Taiana estamos indo** pro CT (*Centro Tecnológico*) p combinar sobre amanhã **e depois vamos direto p letras** (*Restaurante Universitário da Faculdade de Letras)*, ok?
31/10/16 13:43:11: **Joana**: **Ok ok Estamos indo**
31/10/16 14:25:35: **Veruska**: Estão **saindo agora** do CCS (*Centro de Ciências da Saúde*)?
31/10/16 14:26:58: **Joana**: **Esperando o interno** (*ônibus interno do campus UFRJ*)
31/10/16 14:28:38:**Veruska**: A ação começa às 15h. **Estamos dentro do ru** (*Restaurante Universitário).*

Segmento 50

21/11/16 21:41:28: **Taiana**: Confirmado amanhã 9h no ru (*Restaurante Universitário*)?
21/11/16 21:44:14: **Joana**: Sim!
21/11/16 21:45:21: **Scarlet**: Sim
21/11/16 21:46:52: **Veruska**: Sim
21/11/16 22:06:23: **Regina**: Sim

No quadragésimo oitavo segmento, Scarlet avisa o grupo acerca da postagem de uma das atividades do GT no AVA. No quadragésimo nono segmento, Veruska e Joana informam onde estão, para que se localizem, umas às outras, com o intuito de fazer o planejamento da execução de uma das atividades educativas. No quinquagésimo segmento, quatro integrantes do grupo respondem, em curto espaço de tempo, no período noturno, sobre o comparecimento no RU. Assim, o fluxo tornou-se um "espaço de fluxo, intemporal", para articulação ágil, de questões relativas ao desenvolvimento de tarefas da disciplina de EN.

Contudo, a acessibilidade, em alguns momentos, tornou-se comprometida, tendo em vista os limites da ferramenta em si e da sua utilização.

Segmento 51

03/10/16 12:38:14: **Joana**: Minha **internet tá muito ruim** agora, melhorando o sinal, eu tento compartilhar
03/10/16 12:39:32: **Joana**: Mas **se alguém tiver acesso** aí, é só clicar em compartilhar no campo superior direito do arquivo já aberto e por email
03/10/16 12:54:45: **Taiana**: Eu não tenho como agora (*carinha pouco triste*)

No quinquagésimo primeiro segmento, Joana apresenta que seu acesso à internet "tá muito ruim". Assim, não foi possível o compartilhamento de mídias, apenas de mensagens de texto, dificultando o fluxo de informações/comunicativo em espaço virtual. Ou seja, a impossibilidade de acesso à internet "exclui" os sujeitos da execução de certas atividades.

Segmento 52

04/11/16 15:44:08: **Alessandra**: **Meninas nao consigo enviar o audio tentei por aqui pelo email e pelo facebook** 😭😭😭 (*carinhas chorando*) **O audio é muito grande**

Além do funcionamento condicionado à internet, o aplicativo possui restrição para envio de mídias. No quinquagésimo segundo segmento, Alessandra diz para as colegas que não consegue enviar o arquivo de áudio para o grupo de mensagens. Nesse caso, a opção encontrada pelo grupo foi utilizar ferramenta alternativa que desempenhasse a função desejada. Assim, também consideramos que o grupo apresenta familiaridade com diversos recursos tecnológicos, tendo em vista a utilização de programas para edição de vídeo, compartilhamento de arquivos grandes, acesso a *e-mails*, plataformas colaborativas.

Segmento 53

19/10/16 15:02:52: **Joana**: **To na aula** (...) **posso nem ficar olhando** o grupo, **mas Ainnnnn** ❤️ (*coração vermelho*)

Apesar de a disciplina de EN possibilitar a utilização do aplicativo de mensagens de celular, compreendemos que existem disciplinas do curso de Nutrição em que o intercâmbio talvez não seja entendido como integrante do processo de ensino-aprendizagem. No quinquagésimo terceiro segmento, Joana diz: "não posso nem ficar olhando o grupo", porque está em aula, mas ainda que não pudesse o fez.

Em resumo, a especificidade de funções desempenhada pelo aplicativo proporciona maior agilidade e rapidez, que são características da realidade contemporânea. Isso porque, na medida em que mais pessoas se conectam, e sentem-se atraídas, mais elas trocam informações, conhecimentos

e maior a condição para a criação de novos saberes. Assim, as mudanças são constantes e tem-se a impressão de que há um descompasso na relação entre tempo e espaço (MARTINO, 2014).

Observamos também que as mensagens foram enviadas em forma de textos curtos, o que é comum na comunicação via aplicativos de mensagens, em que “textões”, e até mesmo arquivos de áudios longos, são pouco frequentes, uma vez que tornam a interação menos ágil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A AD nos trouxe subsídios para reflexão e compreensão sobre os aspectos interacionais no processo comunicativo, a partir de formações discursivas escolhidas para interpretação, em um contexto de formação profissional. A releitura de aspectos interacionais, como ferramenta conceitual deste estudo, possibilitou a nossa aproximação com elementos simbólicos (e seus componentes educativos) da relação estabelecida entre tutora e discentes, por meio do diálogo, no espaço cibernético caracterizado por sua arquitetura aberta, definido como universal sem totalidade.

O uso do aplicativo de mensagem pelo GT, na esfera privada da disciplina de Educação Nutricional, aproximou-se do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (conceito que ajudou a entender a dinâmica do ciberespaço na disciplina), porque diferentes atores se sentiram afetados, Vale dizer, entendemos o "afetar-se" como disposição dos sujeitos para interagirem uns com os outros, ressaltando um dos elementos importantes tanto para Vygotsky quanto para Freire, que é a necessidade da interação entre as pessoas, e delas com o mundo, para o processo de construção de conhecimentos. Compreendemos que a empatia (movimento) dos discentes com o aplicativo de mensagens pode ter fortalecido o diálogo entre esses sujeitos.

O processo educativo, que buscamos entender neste estudo, perpassou a organização do trabalho do grupo, culminando na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de ações de educação alimentar e nutricional. Para a efetivação da ação educativa (entendemo-la como conteúdo da análise – não como nosso objeto de estudo –, ou seja, sobre o que discentes e tutora dialogavam), o grupo construiu, na interação, sentidos, significados para esse processo educativo (ou seja, a ação interativa), contando inclusive com características da comunicação midiática, desenvolvidos no contexto da educação formal.

De acordo com a nossa ferramenta conceitual – aspectos interacionais –, interpretamos nas formações discursivas diferentes elementos que entendemos como fortalecedores desse processo educativo. Verificamos a afetividade nos discursos de tutora e discentes, no sentido de se sentirem mobilizadas com o processo de trabalho, e com a singularidade de cada um dos sujeitos a partir da evidenciação de sentimentos, por exemplo, nos silêncios (não envio de respostas) ou no uso de *emojis*. Nesse sentido, consideramos que estabeleceram uma relação familiar, solidária e de apoio. Sob nosso exame, essas questões não se desenvolveram em consequência do uso do aplicativo de mensagem, porque houve encontros presenciais e também porque as subjetividades podem ser construídas sem um processo educativo que não integre as mídias. Mas na condição de instrumento

que possibilita comunicação ágil e acessível, o aplicativo, ao ser utilizado, pode ter contribuído para a potencialização desses elementos simbólicos, uma vez que a interação pode originar aproximação, "afetamento" dos sujeitos.

A comunicação midiática está vinculada ao bombardeio de informação vinculado à arquitetura aberta do espaço cibernético, dificultando assimilação crítica e o fortalecimento de vínculos (como ligações duradouras). Contudo, a interação pelo celular, estabelecida em mensagens curtas, apresentou características do processo dialógico proposto por Freire e se incorpora em nosso conceito de aspectos interacionais, demonstrando, por exemplo, afetividade, discordância, reflexão crítica e colaboração.

Assinalamos que não houve postagens de mensagens, áudios, fotos relativas a assuntos que não estavam relacionados com o trabalho do grupo. Atribuímos isso à utilização do aplicativo em um processo educativo, que apresenta em sua dinâmica organizacional a sistematização do conhecimento, e também à presença da tutora no espaço virtual, uma vez que há autoridade desta sobre os discentes.

Nesse ambiente midiatizado da disciplina de EN, os discursos evidenciaram momentos de discordância. A discordância, neste estudo, foi delimitada como posicionamentos diferentes entre as discentes e tutora. Tais momentos incluíram argumentações, contra-argumentações e construção de acordos entre integrantes até que se obtivesse um consenso do grupo. Sendo assim, entendemos que as discordâncias entre integrantes propulsionaram a problematização e a reflexão crítica. Contudo, houve episódio em que a contra-argumentação interrompeu a capacidade reflexiva de uma discente. Nessa direção, podemos concluir que a discordância, nesse contexto, apesar de majoritariamente ter contribuído para o processo reflexivo, esteve dependente da forma como a abordagem utilizada afetou os sujeitos, dificultando ou não esse processo.

Na interação dialógica no GT, ficou evidente o aspecto colaborativo. Tutora e discentes solidarizaram-se umas com as outras – durante a execução de tarefas no processo de trabalho do grupo. As integrantes dispuseram-se à construção coletiva de alternativas para solucionar problemáticas que surgiam na organização das ações de educação alimentar e nutricional. As discentes aguardavam a aprovação das colegas de grupo para então executar a tarefa. A função da tutora, nesse processo colaborativo, foi importante porque, como sujeito mais experiente na execução desse tipo de ação educativa, ela apontava alternativas ou questionamentos que auxiliaram na construção das atividades do grupo.

Os discursos evidenciaram as heterogeneidades dos sujeitos, uma vez que exprimem em suas interpretações aspectos históricos, sociais, individuais. Essas diferenciações estiveram explicitadas em momentos em que uma fala foi interpretada por diferentes sujeitos de modo

divergente, configurando as "não coincidências da fala". Contudo, o grupo conseguiu construir alternativas que não excluíssem, mas que considerassem as heterogeneidades na interação. Isso quer dizer que a partir da interação dialógica as diversas interpretações foram rearranjadas, reformuladas, coletivamente, mediante a construção de consensos e eleição do que seria executado.

Os discursos nesse ambiente midiatizado apresentaram a dinamicidade das relações assimétricas e simétricas entre tutoras e discentes, e discentes e discentes. A assimetria mostrou-se evidente na autoridade da tutora durante a mediação do processo de trabalho do GT e em momentos nos quais a função de líder era desempenhada por uma das discentes. A simetria esteve presente na construção de relações horizontalizadas, ou seja, nas que predispunham a troca de saberes, ainda que houvesse diferenças de funções entre tutoras e discentes. Nessa interação dialógica houve diversos momentos de problematização e a reflexão crítica sobre questões relacionadas à organização das ações educativas, impulsionada, *a priori*, pela mediação das tutoras e, posteriormente, propagada entre discentes.

Observamos ainda no processo comunicacional a capacidade espontânea dos sujeitos nas tomadas de decisões. As trocas de saberes no processo comunicativo, as experiências vividas no processo de trabalho do grupo e dos sujeitos no seu cotidiano podem ter contribuído para a construção autônoma (processo de amadurecimento) desses atores. Além disso, estiveram evidentes conteúdos (regras da ABNT e utilização de equipamentos de proteção individual) diretamente relacionados à formação do nutricionista, evidenciando aplicabilidade prática de atributos técnicos, anteriormente vivenciados na graduação.

Consideramos importante ressaltar que a produção do discurso mediada pelo aplicativo de mensagens – apesar de não ser determinante para a construção de aspectos interacionais – desenvolveu-se prioritariamente por meio da linguagem virtual. Contudo as mensagens da tutora aproximaram-se da linguagem formal (de norma culta, de acordo com as normas gramaticais da língua). Tal diferença na construção das mensagens da tutora pode estar relacionada à sua autoridade na mediação do processo comunicativo.

Diante da linguagem virtual, ou do internetês, tutora e discentes utilizaram, na construção das mensagens, os *emojis* e *emoticons* para explicitar sentimentos e emoções do discurso. Observamos que, quando houve o uso desses recursos por uma das integrantes do grupo, estimulou-se a mesma ação por outras participantes em mensagens que sucediam ao primeiro envio dessas figuras. Nesse sentido, entendemos que a demonstração de sentimentos, a partir dos recursos imagéticos, foi capaz de mobilizar os integrantes do grupo, estabelecendo reconhecimento entre essas atoras nesse ambiente cultural.

Contudo, ressaltamos que o aplicativo não foi responsável pelo estabelecimento da afetividade. Apesar de a ferramenta apresentar recursos comunicacionais que poderiam evidenciar emoções com, por exemplo, o uso de *emojis*, o modo como e se seriam utilizados estiveram a critério de tutores e graduandas. O estabelecimento dessas relações está, assim, condicionado à interação entre os sujeitos e desses com a tecnologia. No grupo de mensagens analisado as integrantes optaram pela inclusão desses recursos na produção dos seus discursos, influenciando na construção dos aspectos interacionais analisados nesta pesquisa.

Além dos *emojis* e *emoticons,* o aplicativo de celular possibilitou o envio de fotos e áudios, como outros possíveis componentes do discurso no espaço virtual, que entendemos como recursos que contribuíram para a aproximação com realidade cotidiana desses diferentes atores. Assim, consideramos que esses elementos também favoreceram a proximidade, com a familiaridade entre tutora e discentes, que foram alguns dos aspectos interacionais observados.

Observamos o protagonismo dos sujeitos na construção dos aspectos simbólicos (aspectos interacionais), por meio da interação mediada pela tecnologia, e a ferramenta como condicionante do processo comunicativo, uma vez que o modo como se estabelecia a conversa dependia dos recursos disponíveis no aplicativo de mensagens. Isso esteve evidente, por exemplo, no papel coadjuvante atribuído ao AVA, se comparado ao uso do Whatsapp®.O AVA é uma ferramenta tecnológica formulada originalmente para o contexto da educação formal, diferentemente do Whatsapp®. Contudo, foi no aplicativo de mensagens que a interação entre tutora e discentes deslanchou, sendo esse um dos elementos importantes para o fortalecimento do processo educativo na perspectiva da troca de saberes, da construção coletiva de conhecimentos, da autonomia e da possibilidade de compartilhar e produzir a reflexão crítica. Nesse sentido, aproximou-se da ZDP.

O maior envolvimento dos graduandos com os aplicativos justifica-se também pela trajetória evolutiva das tecnologias, visto que a realidade contemporânea encontra-se em momento bastante favorável às tecnologias móveis de comunicabilidade instantânea. Assim, esses sujeitos, no processo educativo, refletem o imediatismo, a necessidade de execução de múltiplas tarefas em curto tempo e a possibilidade de conexão a qualquer momento. Por conseguinte, justifica-se também a migração para o uso do aplicativo em detrimento do AVA, como uma plataforma construída para o espaço educacional, que apresenta limitações para uso de recursos imagéticos (*emojis, emoticons*) e de hipermídias (*links* de textos, envio de áudio e gravação de voz) e menor possibilidade interativa (de conexão a todo o momento), uma vez que esteve condicionada ao uso do computador, e não de celulares, que estão, de modo geral, mais acessíveis.

O AVA apresentou número maior de recursos (sincrônicos e assincrônicos) que poderiam ser utilizados por discentes e tutores. Contudo, para a função que esses atores atribuíram ao uso da

tecnologia, no caso, vinculada à facilidade de se comunicar com os integrantes do grupo, o aplicativo de mensagens mostrou maior utilidade. É como se o aplicativo fosse um recurso especializado em troca de mensagens rápidas (áudio, imagens, escrita) e o AVA pudesse desempenhar essa função com número inferior de elementos da comunicação virtual (envio de *emojis*, gravação de áudio entre outros) de modo restrito, menos ágil.

Na atualidade, onde a cultura cibernética está, indiscutivelmente, "viva" nas relações entre os sujeitos, consideramos que pensar essas novas formas de interação, que apresentam elementos da comunicação midiática e que são utilizadas nos processos de socialização, principalmente de jovens, pode contribuir para a contextualização do processo educativo. A educação formal, que se espera enquanto espaço que corrobore para a reflexão crítica, apresenta impasse diante de discentes que estão em seu cotidiano pouco predispostos a esses processos. Cabe assinalar que eles são influenciados inclusive pelo bombardeio de múltiplas informações vinculadas nas mídias a todo o momento, configurando-se em sujeitos multitarefas, com dificuldades de criar fortes vínculos ou dispor de tempo para problematizar sobre temáticas diversas.

Este estudo trouxe algumas contribuições a partir de um processo educativo que incorporou atributos da *cibercultura*, em diálogo com o contexto educacional (ensino superior). A análise verificou nessa socialização que as produções subjetivas não foram diferentes daquelas que poderiam ser desenvolvidas sem o uso da ferramenta tecnológica. Contudo, a proximidade dos discentes com o aplicativo de celular, provavelmente, contribuiu para a solidez da interação construída pelo grupo e, consequentemente, para o processo educativo. Por isso, este trabalho é também um pontapé inicial para se pensar em estratégias metodológicas capazes de contemplar tais características da realidade desses discentes. Refere-se ao intercâmbio/diálogo com aspectos do processo comunicativo contemporâneo, associados à reflexão crítica, dentro da temática da educação alimentar, sobre a realidade na perspectiva de transformá-la.

No uso do aplicativo de mensagens por tutora e discentes no contexto da disciplina de EN transpareceu a movimentação dos discursos assumidos pelos sujeitos. Uma vez que esses foram também construídos por meio do aplicativo de mensagem, apresentaram características específicas do internetês e dos recursos disponibilizados pela ferramenta. Contudo, não buscamos qualificar como "boa" ou "ruim" a tecnologia utilizada. Essa qualificação depende da interação das pessoas e entre as pessoas com a tecnologia. Ou seja, depende das relações construídas pelos sujeitos com o aplicativo de mensagens, que predisporão na construção de práticas específicas, a partir da mediação tecnológica. Assim, não pretendemos generalizar o uso desse aplicativo de mensagens no ambiente educacional. Com este estudo, nos é permitido afirmar que, em tal contexto e com esses indivíduos, esse aplicativo foi útil para o que se pretendia nesse processo educativo.

Como limitações desta pesquisa, podemos referir o curto tempo para o estudo de uma temática bastante complexa, nova, e a forma de análise (AD em conversas no aplicativo de mensagens) inédita do ponto de vista da literatura. Além disso, o tempo não foi suficiente para examinar outros grupos de mensagem de aplicativo de celular, sendo necessário restringir a um GT.

Diferentemente do nosso pressuposto inicial, constatamos que não houve dificuldade de adaptação de tutora e discentes com a proposta de ensino da disciplina de EN relacionado à inclusão do aplicativo de celular no processo de trabalho do GT. Além disso, a interface do campo comunicação com o campo educação contribuiu para o processo educativo na temática da educação alimentar e nutricional, uma vez que se propõe como espaço de construção do conhecimento que considere a transversalidade e a intersetorialidade.

Finalmente, diante do questionamento “pode ser por Whatsapp®?”, nossa resposta é "sim", desde que no processo educativo haja espaço para analisar essa ferramenta, enquanto algo que o educador e o educando se valem para interagir, e não na perspectiva de que a ferramenta é a interação. E uma vez que os processos interacionais são construídos pelos sujeitos, o aplicativo de mensagem (ou qualquer outra ferramenta tecnológica) deve ser entendido, no processo educativo, como algo que possa valorizar os sujeitos que dele se utilizam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Y. F. S. O vínculo afetivo e suas contribuições para a relação professor-aluno. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – SEPesq, 11., 2015, Porto Alegre. **Anais**... Porto Alegre: Centro Universitário Ritter dos Reis, 2015.

ANDRADE, R. P. O lugar do estudo na aceleração do tempo. In: CITELLI, A. (Org.). **Educomunicação**: comunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017. p. 101-115 (Coleção Educomunicação).

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**. Campinas: Ed. Unicamp, 1998.

BACCEGA, M. A. O impacto da publicidade no campo da comunicação/educação: recepção de professores e alunos do Ensino Médio. In: SOUSA, Helena; MARINHO, Sandra (Org.). **Anuário Internacional de Comunicação Lusófona 2007**: os media no espaço lusófono. Minho, Portugal: Campo das Letras, 2007. p. 327-344.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Ciência & Comunicação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009.

BAZZO, W. A.; COLOMBO, C. R. Educação tecnológica contextualizada: ferramenta essencial para o desenvolvimento social brasileiro. **Revista de Ensino de Engenharia**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 9-16, 2001.

BOOG, M. C. F. Educação Nutricional: passado, presente, futuro. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 5-19, 1997.

BOOG, M. C. F. Contribuições da Educação Nutricional à Construção da Segurança Alimentar. **Saúde em Revista**, Piracicaba, v. 6, n. 13, p. 17-23, 2004.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA. **Resolução RDC nº 216, de 15 de setembro de 2004**. Estabelece procedimentos de boas práticas para serviço de alimentação, garantindo as condições higiênico-sanitárias do alimento preparado. Disponível em: < http://portal.anvisa.gov.br/documents/33916/388704/RESOLU%25C3%2587%25C3%2583O-RDC%2BN%2B216%2BDE%2B15%2BDE%2BSETEMBRO%2BDE%2B2004.pdf/23701496-925d-4d4d-99aa-9d479b316c4b>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL. **Resolução CFN nº 380, de 28 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, estabelece parâmetros numéricos de referência, por área de atuação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/resolucoes/Res_380_2005.htm>. Acesso em: 9 mar. 2017.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 66, de 25 de agosto de 2006. Altera os parâmetros nutricionais do Programa de Alimentação do Trabalhador – PAT. 2006a. Disponível em: <http://189.28.128.100/nutricao/docs/legislacao/portaria66_25_08_06.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n° 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN – com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Lei/L11346.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL, L. L. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem – Estudos e Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 171-182, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília: MS, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília: MS, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Cartilha Nacional da Alimentação Escolar**. Brasília: MS, 2015.

BRASIL. **Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em:< https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2017.

CALIXTO, D. Dos memes na internet à aceleração temporal entre docentes. In: CITELLI, A. (Org.). **Educomunicação**: comunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017. p. 118-130 (Coleção Educomunicação).

CARVALHO, M. C. V. S. **Estilos naturais**: uma bricolagem alimentar no Brasil urbano. 2009. 148 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

COMASSETO, L. R. O internetês como forma de manifestação na conquista do presente. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 105-120, 2012.

CONSEA – Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Princípios e Diretrizes de uma Política de Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília: CONSEA, 2004.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalhos e Educação, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousar ensinar. São Paulo: Olho Dágua, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GALLI, F. C. S. **Linguagem da internet**: um meio de comunicação global. 2002. Disponível em:< https://www.ufpe.br/nehte/artigos/LINGUAGEM%20DA%20INTERNET-um%20meio.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

INJC – Instituto de Nutrição Josué de Castro. **Programa das disciplinas de graduação**. 2009. Disponível em: <https://graduacao.nutricao.ufrj.br/images/arquivospdf/disciplinas.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

KOMESU, F.; TENANI, L. Considerações sobre o conceito de "internetês" nos estudos da linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 621-643, 2009.

LEITÃO, C. F. Inventando novas vidas em novas realidades. In: ROCHA, E. (Org.). **Comunicação, consumo e espaço urbano**: novas sensibilidades nas culturas jovens. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Mauad, 2006. p.71-87.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 11-30, 2005.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da Educação à Comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.18, p. 51-61, 2000.

MARTINO, L. M. S. **Teorias das mídias digitais**: linguagens, ambientes, redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARTINS, H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. D.; NETO, O. C.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOODLE. **Moodle Statistics**. Disponível em: < https://moodle.net/stats/ >. Acesso em: 11 jan.2018.

NAGAMINI, E. Linguagem na internet: diálogos nas atividades de leitura e de escrita. In: CITELLI, A. (Org.). **Educomunicação**: comunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017. p. 131-148 (Coleção Educomunicação).

NEAD – Núcleo de Educação à Distância. **Ambiente Virtual de Aprendizagem**. Disponível em: http://www.nead.ufrj.br/projetos/plataformas/ambiente-virtual-de-aprendizagem.html> Acesso em: 14 jun. 2016.

OLIVEIRA, E. S. G. O.; CAPELLO, C.; REGO, M. L.; VILLARDI, R. O processo de aprendizagem em uma perspectiva sócio-interacionista ... Ensinar é necessário, avaliar é possível. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Rio de Janeiro, 2004. **Resumos**... Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/171-TC-D4.htm. Acesso em: 21 jan. 2017.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PALACIOS, E. M. G. et al. **Ciência, tecnología y sociedad**: una aproximación conceptual. Madrid: Organizacíon de Estados Iberoamericanos, 2001.

PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ARCHAD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 46 -56.

RECUERO, R. **As redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009 (Coleção Cibercultura).

REZENDE, E. G.; MURTA, N. M. G.; MACHADO, V. C. Educação Nutricional e a cultura como questão. **Revista Ponto & Vírgula**, São Paulo, v. 10, p. 89-100, 2011.

ROSTAS, M. H. S. G.; ROSTAS, G. R. O ambiente virtual de aprendizagem (*moodle*) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, U.; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I.. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade** [on-line]. São Paulo: Ed. Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SANTAELLA, L. Aceleração e o campo comunicacional. **Intertexto,** Porto Alegre: UFRGS, n. 34, p. 46-59, 2015.

SANTOS, L. A. S. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 5, p. 681-692, 2005.

SANTOS, L. A. S. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, 2012a.

SANTOS, I. G. A influência do suporte digital na produção escrita de aprendizes de língua inglesa: um estudo sobre Netspeak. **Domínios de Lingu@gem – Revista Eletrônica de Linguística**, v. 6, n. 2, p. 191-206, 2012b.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. G. **Fome zero**: a experiência brasileira. Brasília: MDA, 2010.

SOUTO, A. A.; SILVA, S. M. T. A retextualização e o uso do internetês como prática escolar. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO MODALIDADE DE ENSINO, 2., 2008, Recife. **Anais**... Recife, 2008.

TECHOPEDIA. **Mobile Application** (mobile App). Disponível em: <https://www.techopedia.com/definition/2953/mobile-application-mobile-app>. Acesso em: 6 fev. 2017.

VERASZTO, E. V.; DILVA, D.; MIRANDA, N. A.; SIMON, F. O. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Revista Prisma.com**, n. 7, p. 60-85, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHATSAPP. **Recursos Whatsapp**. Disponível em: <www.whatsapp.com>. Acesso em: 29 nov. 2016.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa "NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO ALIMENTAR NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL" desenvolvida por Maria Irene de Castro Barbosa, discente do Programa de Pós-Graduação em Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação da Prof.ª Drª Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho. O objetivo deste estudo é analisar o potencial interativo de novas tecnologias aplicadas ao ensino de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no curso de Nutrição do Instituto de Nutrição Josué de Castro (INJC/UFRJ).

O convite a sua participação se deve ao fato de você estudar no curso de Nutrição INJC/UFRJ localizado no estado do Rio de Janeiro. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Caso você não queira participar, não haverá nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora, com o Projeto ou com a UFRJ. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, a menos que você solicite o contrário, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em autorizar o uso de comentários e textos desenvolvidos durante a disciplina de EAN no segundo semestre de 2016 em versões digitais e impressas. Esse material fará parte de um acervo digital da pesquisa e será distribuído conforme categorias de análise de discurso, mas somente terão acesso a elas a pesquisadora e as orientadoras. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/HUCFF/FM/UFRJ.

Não haverá benefícios diretos em sua participação, mas esperamos que o resultado do trabalho possa contribuir para ampliar o conhecimento sobre ensino do campo da alimentação e nutrição. Você receberá um relatório com os principais dados ao final da pesquisa e será convidado(a) para uma apresentação oral dos resultados. Toda pesquisa possui riscos potenciais. Existe a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. No entanto, para essa pesquisa os riscos são mínimos e estão relacionados à possibilidade de constrangimento durante a leitura das conversas em grupos de aplicativos de celular.

A pesquisadora e sua orientadora estão comprometidas com todas as providências e cautelas necessárias para promover o máximo de benefícios e o mínimo de danos aos participantes da pesquisa. Contudo, os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização, conforme itens III.2.0,IV.4.c, V.3, V.5 e V.6 da Resolução CNS 466/12.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para estes, artigos científicos e na dissertação. Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Você receberá uma via deste termo onde constam telefone, email e endereço institucional da orientadora responsável pela pesquisa, e os contatos da pesquisadora principal (mestranda) e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Esse termo deve ser guardado por pelo menos cinco anos.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do HUCFF/FM/UFRJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Endereço: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ - Rua Rodolpho Paulo Rocco, nº 255 - Cidade Universitária - Ilha do Fundão, 7º andar, Ala E - Rio de Janeiro – RJ - CEP: 21941- 913
E-mail: cep@hucff.ufrj.br
Tel.: 3938-2480 (de segunda a sexta-feira, das 8 às 16 horas)

Orientadora da Pesquisa: Prof.ªDrª Maria Cláudia Da Veiga Soares Carvalho
Telefone: (21) 39386432
Email: mariaclaudiaveigasoares@yahoo.com.br
Endereço: Av. Carlos Chagas Filho, 373 - Ed. do Centro de Ciências da Saúde, Bloco J / 2º andar - Cidade Universitária, Ilha do Fundão - Rio de Janeiro – RJ – 21941-902

Pesquisadora responsável: Maria Irene de Castro Barbosa
Email: mariairenedecastro@gmail.com

Rio de Janeiro, ____ de_____ de 2017.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim.

Eu discuti com a pesquisadora _____ sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos e sem a perda de atendimento nesta Instituição ou de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Eu receberei uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu (ou meu representante legal) e o pesquisador responsável deveremos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na ultima folha.

_____

Nome do Participante da Pesquisa

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Nome do Pesquisador Responsável

_____ Data:____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável