

Pesquisando e Ocupando em Rede: Olhares sobre Juventudes, Cibercultura e Espaços Não-Formais de Educação¹

Sarah Nery Siqueira CHAVES²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ

RESUMO

O trabalho apresenta as bases de uma pesquisa sobre juventudes, cibercultura e educação, tendo como campo de estudo o movimento *Occupy* em sua versão nacional: os ocupas. Encarando o espírito da juventude como a potência de transformação do mundo, analisa-se as ocupações temporárias do espaço público enquanto espaços não-formais de aprendizagem, em mediações com as novas tecnologias da informação e da comunicação. Opta-se por uma abordagem histórico-cultural da pesquisa, que propõe uma relação dialógica e alteritária entre os sujeitos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: juventudes; cibercultura; educação; occupy

“O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem sem ensino.”

Lúcia Santaella

A partir de uma visão alteritária de mundo e seguindo muitos dos pressupostos da chamada pesquisa-intervenção (FREITAS, 2010), pretendo neste artigo construir as bases de minha pesquisa de doutorado que se propõe a estudar juventudes, cibercultura e espaços não-formais de educação. Escolhemos como campo de estudo o movimento *Occupy* em sua versão nacional: os ocupas, que surgiram nas principais capitais do país a partir do segundo semestre de 2011. Da convivência com esses sujeitos e da *ex-posição* da pesquisadora enquanto *sujeito da experiência* (LARROSA, 2002), o objeto de estudo é construído

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, no XII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Mestre em Comunicação e Cultura (ECO/UFRJ) e doutoranda em Educação (Proped/UERJ). E-mail: sarah.nery@terra.com.br

seguindo a perspectiva histórico-cultural, cuja ênfase na alteridade e no dialogismo permite que a pesquisa seja desenvolvida “com” os sujeitos pesquisados e não “sobre” eles.

Podemos dizer que o processo de lutas que se instaurou de maneira epidêmica ao longo do ano de 2011 teve como marco o dia 17 de dezembro de 2010, quando o vendedor ambulante de frutas Mohamed Bouazizi queimou seu próprio corpo em protesto contra o Estado da Tunísia, que confiscou sua única ferramenta de trabalho após tentativas de suborno e humilhação. Bouazizi perdera o pai aos três anos de idade e, desde os 10, vendia nas ruas após a escola para ajudar a família. Sua renda girava em torno de 75 dólares mensais. Sua autoimolação – e morte 18 dias depois - gerou uma onda de revolta na população tunisiana que culminou com a renúncia do então presidente Bem Ali, há 23 anos no poder, e se espalhou por países vizinhos, como Argélia, Jordânia, Egito e Iêmen. Esta onda de protestos ficou conhecida como “Primavera Árabe”, e já derrubou três chefes de Estado que há décadas se mantinham no poder.

A forte mobilização popular nas ruas e o chamado para a ocupação das praças, como foi o caso da Praça Tahir, no Cairo, que reuniu milhões de pessoas em janeiro de 2011, contagiou diversos países vizinhos, inclusive na Europa, onde a crise econômica também chegava ao seu limite. A Espanha foi um dos primeiros países europeus a indignar-se, em 15 de maio de 2011 (por isso o movimento foi conhecido como 15-M ou Indignados), quando os cidadãos se organizaram espontaneamente para ir às ruas em 58 cidades espanholas. Todas essas convocações eram organizadas pela internet, em redes sociais e outras plataformas digitais (os protestos teriam sido convocados pelo site *Democracia Real Ya!*), e foram amplamente compartilhadas mundialmente pela rede. Como consequência de tamanha ebulição social, começaram as primeiras mobilizações pela internet para organização de protestos semelhantes nos Estados Unidos, com data marcada para 17 de setembro de 2011. Inspirados na ocupação pacífica da Praça *Puerta del Sol*, em Madrid, quando os manifestantes decidiram ficar acampados no local, os ativistas norte-americanos já convocavam a população com esta finalidade: “ocupar” as praças do centro econômico do planeta, com o mote “*Occupy Wall Street*”. Centenas de cidades dos Estados Unidos aderiram ao movimento, que se espalhou ainda por outros países, inclusive o Brasil, onde registramos ocupações no Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Brasília, Vitória, Salvador, Curitiba, Campinas, Porto Alegre, Fortaleza, dentre certamente outros. No final de 2011, o site “*Occupy Together*” (occupytogether.org) registrou mais de duas mil

ocupações em todo o planeta, que reivindicavam um novo modelo de cidade, de país e de mundo.

A questão da juventude aparece em diferentes aspectos em todos esses contextos. Ao iniciarmos a pesquisa relativa a este estudo, em dezembro de 2011, tomando como campo o pequeno “Ocupa Niterói”, composto em sua maioria por jovens entre 16 e 20 e poucos anos, uma das críticas mais comuns ao grupo era o fato de eles serem “muito jovens”, como se fosse um valor negativo. O que tal especificidade – “muito jovens” – queria dizer sobre eles? Como observou Carrano (online), é comum associarem à juventude a ideia de falta, de imaturidade psicológica. Curiosamente, em uma das atividades da segunda ocupação do “Ocupa Niterói”³, que consistia num tipo de aula pública, a professora do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense, Cristina Naccif, justificando sua presença ali (falando numa roda de jovens sentados no chão de uma praça pública) e em outros movimentos de militância de que faz parte, fez a seguinte afirmação: “Às vezes eu esqueço quantos anos tenho”. Declarando isso, a professora aponta que seu papel de “adulta” e de “mulher de meia idade” não condiz com o de “militante na praça”, e talvez por isso mesmo ela prefira “esquecer quantos anos tem”.

Mike Davis e outros analistas do movimento *occupy* internacional observam que as ocupações internacionais “parecem estar derrubando barreiras de geração” (DAVIS, 2012, p. 41), pois estariam reunindo aposentados, professores, estudantes, moradores de rua, enfim, como escreveu Jon Wiener: “operários e hippies, juntos, finalmente” (apud DAVIS, p. 41). No “Ocupa Rio”, do Rio de Janeiro, onde também estamos colaborando, podemos ver a presença de diferentes “gerações” nas reuniões do movimento cujos membros, diferentemente do “Ocupa Niterói”, estão predominantemente na faixa dos 30 anos. Das mobilizações de 2011, as que mais estiveram (e estão) associadas à categoria da juventude são os movimentos estudantis (particularmente os do Chile) e também a chamada “Geração à Rasca”, em Portugal, cuja denominação é um contraponto ao estigma de “geração rasca” (vulgar, ordinária, medíocre), usado – certamente por críticos mais velhos – para ridicularizar as manifestações juvenis que se valem de táticas criativas (como abaixar as calças para as câmeras, nesse caso), ao que os jovens responderam com a auto denominação de “geração à rasca” (em apuros, aflita, atormentada, passando dificuldades), como

³ A primeira foi na Praia de Icaraí, de 06 a 31 de dezembro de 2011, e a segunda foi na Praça da República, no centro de Niterói, de 2 a 4 de fevereiro de 2012.

explicou José Machado Pais em conferência⁴. Esses exemplos têm nos impulsionado a reavaliar as categorias e modos de pensar a juventude na contemporaneidade, frente aos desafios que o contexto histórico nos impõe.

Pesquisar as juventudes na contemporaneidade é um constante desvincular-se da pesada carga simbólica que esta categoria traz consigo, especialmente quando escrita no singular e apenas do ponto de vista cronológico. Colocar em xeque as imagens estereotipadas que associam apressadamente os jovens a posturas hedonistas, irresponsáveis e violentas ou como geração submetida às leis da mídia, descomprometida com o bem-estar e com os destinos do mundo passa a ser um dos objetivos da pesquisa *com* jovens, que busca abrir espaço para outras imagens, representando-os em sua alteridade e permitindo reconhecê-los como atores sociais capazes de “rejuvenescer” a sociedade, transformando-a, como sugere Canclini (2005):

Ao perguntar o que significa, hoje, ser jovem, verificamos que a sociedade que responde ser o futuro incerto ou não saber como construí-lo está dizendo aos jovens não apenas que há pouco lugar para eles. Está respondendo a si mesma que tem pouca capacidade [...] de rejuvenescer-se, de escutar os que poderiam mudá-la (p.210).

A potência do rejuvenescimento do mundo está associada ao espírito da juventude. Resistindo ao olhar “filisteu” adultocêntrico, de que fala Benjamin (2002), o jovem de muitas idades segue acreditando em sua verdade – a de que o espírito pode ser livre - e sendo fiel a ela. A pessoa que possui esse espírito, segundo Benjamin, “jamais será acometida de resignação apática ou se deixará entorpecer pelo ritmo do filisteu” (p. 23), que é o ritmo da sisudez do trabalho, das responsabilidades e da “sobriedade da vida séria” (p. 22). Ser jovem não seria apenas uma fase etária, mas um espírito que nos anima a ser livres e do qual jamais seremos privados se “permanecermos jovens” (p. 24). Segundo Pereira (2009, p. 244), “Benjamin atribui à juventude um espírito capaz de transformar a sociedade, porque vívido, pulsante, crítico, um espírito não conformado pelo desenvolvimento contínuo da história - leia-se, do progresso.” Nesse sentido, o espírito da juventude está muito presente em todas as gerações que ocupam as praças do mundo agora mesmo, já que, como diz Pereira, “a juventude pretende mudar a história, dar a ela um novo rumo” (Idem, p. 246).

⁴ PAIS, José Machado. “Geração à rasca: jovens em contexto de crise”. 25 de novembro de 2011, UNIRIO, RJ.

O dever adulto, que neutraliza o poder do presente frente a uma preparação para um futuro “promissor”, diz ao jovem que não há tempo para revoluções (ou “badernas”), pois é preciso preparar-se o quanto antes para o seu futuro, necessariamente vinculado ao mercado de trabalho. Por isso nos movimentos fora do Brasil, em que a crise econômica deixou mais da metade desses jovens desempregados, são essas infâncias, juventudes e maturidades que se prepararam durante toda a vida para um futuro que não se realizou quem ocupam as ruas com sua indignação, exigindo uma resposta de seus governantes. A resposta (ou a sua ausência) demonstra que a própria democracia se tornou cada vez mais refém da mesma lógica econômica excludente.

Os jovens norte-africanos, árabes, espanhóis, gregos, portugueses, britânicos, chilenos, norte-americanos, brasileiros e de tantas outras nacionalidades que participam dos movimentos de indignação global fogem ao enquadramento dos estereótipos sobre a juventude. Em suas questões globais e locais, em sua rica pluralidade individual e coletiva, e ao mesmo tempo em suas inegáveis semelhanças, não facilitam rótulos apressados que os unifiquem. Talvez “indignados” ainda seja uma boa palavra. O que se vê, entretanto, são pessoas de todas as origens reivindicando seu direito de fala e a possibilidade de uma “democracia real”. E podemos afirmar que: “Muitos dentre nós (principalmente os jovens) experimentam seu primeiro deslocamento massivo das placas tectônicas da história” (Manifesto Uninômade +10, 2012).

Não há dúvida de que a comunicação em rede vem modificando a vida em sociedade em diversos níveis e contribui para os processos revolucionários que se intensificaram desde 2011. Segundo Pierre Musso (2010), “As verdadeiras revoluções são, hoje, as rupturas oferecidas pelas tecnologias da comunicação, a começar pela internet, que realiza a utopia da associação universal pelas redes de comunicação” (p.34). As dinâmicas e características da rede – sua plasticidade, horizontalidade, interatividade, colaboração – passam a ser cada vez mais assimiladas e praticadas nos cotidianos de indivíduos, grupos e organizações que também buscam essa dinâmica e abertura em suas práticas. É o caso dos recentes movimentos autônomos e autogestionados da sociedade civil que procuram negar os modelos fechados e hierarquizados de organização social, inclusive a ideia de democracia representativa. Isso porque, ainda segundo Musso, “A rede leva sempre consigo um imaginário de transição, entre a liberação de um sistema piramidal e hierárquico de que o Estado é o arquétipo, e a promessa de um sistema futuro, o da associação universal, anunciador de um novo tipo de relação igualitária” (id, *ibid*). Por isso, Henrique Antoun

acredita que “já se pode afirmar que as redes modificaram para melhor o perfil das sociedades” (2010, p.215).

É possível observar algumas características comuns entre as manifestações da chamada “Primavera Árabe”, o movimento dos “Indignados” da Espanha e o movimento “*Occupy*”. A autogestão e a horizontalidade são as principais características comuns, mas de fato observa-se que eles compartilhavam “formas de luta muito assemelhadas e consciência de solidariedade mútua” (CARNEIRO, 2012). Com um mínimo de distância temporal dos acontecimentos, já podemos observar uma onda epidêmica de mobilizações que foram se espalhando inicialmente por países vizinhos, mas, especialmente com a ativação das redes sociais na internet, atravessaram oceanos. Observa-se, em todos os casos, “o triunfo do princípio supostamente arcaico do cara a cara, da organização dialógica”. (DAVIS, 2012, p. 41), incentivado, no atual estágio dos processos comunicacionais, pela constituição de uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos (SANTAELLA, 2010, online).

A revolução acontece no cotidiano. Durante as ocupações, ao conviverem durante muitos dias num espaço diferente das suas casas, compartilhando alimentos, resolvendo juntos a organização das tarefas do dia, revezando-se na segurança do espaço etc., esses militantes procuram “dar um sentido à vida por meio da ressignificação do cotidiano como espaço de reivindicação coletiva de direitos usurpados” (ALVES, 2012, p.36). Um dos pontos altos desta experiência se dá, por exemplo, no reconhecimento dos moradores de rua, que passam a conviver estreitamente e de maneira igualitária com os demais cidadãos, que agora também saberão o que é viver na/da rua e construirão uma relação inteiramente nova com os espaços da cidade: tudo o que eles vivenciaram nas ruas e praças permanecerá para sempre inscrito em sua memória afetiva do espaço. “Os movimentos sociais agem no plano da cotidianidade insubmissa, rompendo com a pseudoconcreticidade da rotina sistêmica, mas permanecendo no esteio da vida cotidiana” (id, ibid).

O espaço público das cidades assim como a esfera pública da internet aparecem como arena onde esses movimentos tomarão corpo, um corpo coletivo, composto pela multidão (NEGRI, HARDT, 2005). Nesses espaços abertos à participação, um novo modelo de colaboração emerge, influenciando áreas diversas do conhecimento, como, no caso que pretendemos pensar, a educação. Na grande teia global e nos espaços físicos das cidades, as singularidades se encontrarão e criarão uma nova forma de fazer política no cotidiano. Com as mediações dos dispositivos móveis de comunicação (laptops, celulares, *tablets*), temos

acompanhado o surgimento de uma “educação ubíqua”, configurada pelas vantagens que as redes de informação alimentadas pela internet apresentam em termos de flexibilidade, velocidade, adaptabilidade e, certamente, de acesso aberto à informação (SANTAELLA, 2010). Essa aprendizagem aberta e livre poderia instituir formas de educação para a cidadania, prática que, muitas vezes, escapa dos currículos da educação formal. Como temos observado no estudo que focaliza os movimentos Ocupa, a ocupação dos espaços públicos com debates e assembleias apresenta-se, num primeiro olhar, como a formação de espaços de cidadania, ou melhor, como espaços de formação de cidadãos.

Na medida em que a comunicação entre as pessoas e a conexão com a internet começaram a se desprender dos filamentos de suas ancoras geográficas - modems, cabos e desktops - espaços públicos, ruas, parques, todo o ambiente urbano foram adquirindo um novo desenho que resulta da intromissão de vias virtuais de comunicação e acesso à informação enquanto a vida vai acontecendo. (SANTAELLA, 2010, p. 19)

Segundo Santaella, dentre as mudanças propiciadas pelas tecnologias do acesso e da conexão contínua, estão as implicações relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem, que estariam sendo impulsionados à abertura e à construção colaborativa do conhecimento. Esses processos de aprendizagem abertos estão muito próximos ao que acontece nas ocupações, onde, da rede às praças, as informações são estimuladas a circular livremente e os praticantes possuem autonomia para co-criar em prol do coletivo. De acordo com Santaella, os processos de aprendizagem abertos “significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo.” (SANTAELLA, 2010, p. 19)

Vieira (2005 apud SANTAELLA 2010) indica que há três formas de educação: a escolar (formal); a informal (transmitida pelos pais, amigos, clubes, leituras etc.); e a não-formal, "que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar" e que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em qualquer lugar onde as atividades sejam desenvolvidas com um objetivo definido. Sendo assim, identificamos os ocupas como um espaço não-formal de aprendizagem, resultado das novas “expectativas de liberdade, flexibilidade em relação ao momento e ao local da prática” e da configuração de uma

“aprendizagem ubíqua”, espontânea, contingente, caótica e fragmentária. Segundo Santaella, o que emerge desses contextos “é um novo processo de aprendizagem sem ensino” (p. 21)

Conviver com esses sujeitos nos cotidianos é relacionar-se com eles numa perspectiva igualitária: a pesquisadora ali não se apresenta enquanto pesquisadora, mas uma militante como qualquer outra. No entanto, a partir do momento que estabelece-se uma relação entre pesquisador e objeto de estudo, essa relação tradicionalmente autoritária precisa ser colocada em questão: como relacionar-se com os sujeitos da pesquisa? É nesse sentido que as pesquisas de abordagem histórico-cultural aparecem como suporte teórico-metodológico. Maria Teresa Freitas, assim como Lúcia Rabello de Castro e outras autoras do campo da Educação (Rita Ribes Pereira; Solange Jobim e Souza; Maria Luiza Oswald, para citar algumas) propõem a fundamental mudança entre estudar *sobre* e estudar *com*, denunciando assim a desigualdade estrutural que normalmente existe entre pesquisador e pesquisado (CASTRO, 2008).

No caso das autoras citadas, seus focos de estudo são as crianças e os jovens, personagens invisibilizados e inferiorizados de nossos cotidianos adultocêntricos. Partindo da constatação de que “crianças e jovens não são apenas diferentes do adulto pesquisador”, mas também “ocupam posições de sujeitos na sociedade e na cultura estruturalmente desiguais em relação aos adultos” (CASTRO, idem, p. 21), observa-se o quanto os estudos envolvendo esses públicos como pesquisados podem aumentar ainda mais as relações autoritárias de poder no contexto da pesquisa. Para pesquisar *com* crianças, e não *sobre* crianças, é preciso considerar que elas são sujeitos de fala e de pensamento, e portanto merecem ser ouvidas e levadas em consideração a partir de uma perspectiva não-discriminatória (JOBIM E SOUZA, 2008). Maria Teresa Freitas me interpela, hoje, a repensar minha pesquisa (passada e futura) quando traz à luz o dialogismo bakhtiniano nesse contexto, cujo processo compreensivo “supõe duas consciências, dois sujeitos que se interpenetram e se alteram mutuamente”. (FREITAS 2003 apud FREITAS 2010, p. 17) Freitas está defendendo com isso o que ela e outros autores denominaram “pesquisa-intervenção”, referindo à intervenção intrínseca entre pesquisador e pesquisado.

O pesquisador tem possibilidades de aprender, se transformar e se ressignificar durante o processo de pesquisa. O mesmo acontece com o pesquisado, que, não sendo coisa mas sujeito, tem também oportunidade de refletir, aprender e se transformar no decorrer da pesquisa (FREITAS, op. cit., p. 17).

Nas pesquisas de abordagem sócio-histórica (ou histórico-cultural), tanto pesquisador quanto pesquisados são vistos enquanto sujeitos da pesquisa, logo, sujeitos históricos, dotados de fala e de conhecimentos legítimos. Ambos devem estabelecer diálogos, tecendo assim os seus saberes e construindo juntos o conhecimento. Por isso, esse tipo de pesquisa transforma a tradicional relação sujeito-objeto em uma “relação entre sujeitos” (FREITAS, op. cit.). Os aspectos descritivos e as impressões pessoais são, assim, valorizados nessa abordagem, a fim de melhor compreender os sujeitos e os contextos envolvidos, tanto dos pesquisados quanto dos pesquisadores. A imersão no campo, a colaboração e o diálogo com os sujeitos são propostas que se adequam ao contexto da pesquisa em que me encontro, enquanto praticante e pesquisadora, nos movimentos ocupas. Num contexto de organização dialógica e horizontal como os ocupas, apenas uma pesquisa igualmente dialógica e comprometida com a transformação social poderia emergir e se manter. É por isso que estamos aprofundando as questões de método a partir de uma abordagem sócio-histórica, que nos possibilitaria continuar a agir no mundo (também) através da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gianni. “Ocupar Wall Street... e depois?”. In: *Occupy: movimentos de protesto que tomaram as ruas*. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2012.

ANTOUN, Henrique. “Democracia, Multidão e Guerra no Ciberespaço.” In: PARENTE, A. (org.). *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2010

BENJAMIN, Walter. Experiência. In: *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed 34, 2002.

CANCLINI, Néstor Garcia. Ser diferente é desconectar-se? Sobre as culturas juvenis. In: _____. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005, p.209-216.

CARNEIRO, Henrique Soares. “Apresentação: Rebeliões e Ocupações de 2011”. In: *Occupy: movimentos de protesto que tomaram as ruas*. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2012.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF*. Juventude, Educação e Sociedade. Editora DP&A. n.1, maio, 2000, p.11-27. Disponível em:

http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1086. acesso em 22 jan. 2008.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Conhecer, transformar(-se) e aprender:** pesquisando com crianças e jovens. In: _____ & BESSET, Vera Lopes. *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2008, p.21-42.

DAVIS, Mike. “Chega de chiclete”. In: *Occupy: movimentos de protesto que tomaram as ruas*. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2012.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p. 40 – 52, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. “Discutindo sentidos da palavra *intervenção* na pesquisa de abordagem histórico-cultural”. Em: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão:** guerra e democracia na era do império. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Crianças e adolescentes:** construção histórica e social das concepções de proteção, direitos e participação. Texto publicado nos ANAIS do Encontro “Criança e Adolescente: Direitos e Sexualidade” promovido pela Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP) e pelo Instituto WCF – Brasil, em novembro de 2008, São Paulo.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. jan/abr 2002. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BON_DIA.pdf

MANIFESTO Uninômade + 10: Tatu or nor tatu. Disponível em: <http://uninomade.net/tenda/manifesto-uninomade-10-tatu-or-not-tatu/#.T-R53mt8TT4.twitter>. Acesso em: 29/06/12

MUSSO, Pierre. A filosofia da rede. In: PARENTE, A. (org.). **Tramas da rede:** novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2010

SANTAELLA, Lucia. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** *Revista de Comunicação e Tecnologia da PUC-SP*, v.2, n.1, 2010.