



OS JOVENS E A ESCOLA: SIGNIFICADOS DO APRENDER E DO ENSINAR COM AS TIC

Marta Lúcia de Souza Celino(UEPB)

1 DEFININDO O CAMPO TEÓRICO

Neste artigo, a discussão envolvendo os jovens e a escola incursiona-se pelas correntes geracional e classista, que tem referendado conceitos sobre a juventude. Os estudos de Pais (1990) fazem a crítica à representação de juventude construída pela ciência moderna - que apresenta juventude como tema oscilante: ora centrada em um conjunto organizado de acordo com a faixa etária, situada entre a geração de infantes e de adultos (corrente geracional), ora como um conjunto social necessariamente diversificado, em função de seus pertencimentos de classe (corrente classista). Ambas as categorias, no entender de Pais (opcit), oferecem representações sobre juventude, a partir de um ponto de vista de segmentos sociais dominantes, que tem na socialização os principais critérios definidores do conceito de juventude.

Na contemporaneidade, o debate em tela vem apresentando regularidades de ordem discursiva, de um lado evidenciando a multiplicidade cultural de jovens e, por sua vez admitindo a existência de distintas juventudes; e, de outro, mostrando que os jovens não estão inseridos em uma única categoria social, mas que eles se definem dentro de uma condição juvenil.

Os estudos de Barbiani (2007) indicam que o tema da juventude passa a ter visibilidade crescente na cultura Latino-americana a partir da segunda guerra mundial, com as contribuições críticas que passam a emergir sobre os campos: da ciência, do Estado, da igreja, do mercado e da mídia. A autora resgata informações de Reguillo (2003) para afirmar que

Neste período se consolida um discurso jurídico, um discurso escolar e uma florescente indústria, reivindicando a existência dos jovens como sujeitos de direito e como sujeitos de consumo. Pela primeira vez ofereciam-se produtos de consumo exclusivos para os jovens [...] (REGUILLO, apud BARBIANI, 2007, 140).

O contexto cultural pós-guerra se torna referência para se pensar os jovens a partir de outro lugar, e porque não dizer, de outros lugares. Explode no movimento apontado por Barbiani (opcit) um protagonismo juvenil, marcado pelas maneiras dos jovens reagirem “ao capitalismo, à desumanização e à frivolidade” (BARBIANI, 2007, p.141). O protagonismo assumido desde então pelos jovens se transforma em fonte de informações para vários pesquisadores, se constituindo ainda como um capítulo aberto para os que se inquietam e se aventuram a estudar os jovens em diferentes culturas (PAIS, 1990; BARBIANI, 2007; DAYRELL, 2003; QUAPPER, 2003; PERALVA, 1997; MELUCCI, 1997, dentre outros).

Dayrell (2003) situa os jovens como seres humanos abertos a um mundo historicizado, movidos por necessidades e por desejos; ocupam um determinado lugar social e se inserem em relações sociais, cujas essências se afirmam na relação com o outro. A acepção de jovens posta pelo autor também se contrapõe à ideia de juventude como uma fase da vida¹, marcado pela crise de identidade ou moratória. Para o autor, existe uma juventude circunstanciada pelas condições concretas em que os jovens são submetidos em seu cotidiano.

Os estudos de Dayrell (op. cit.) também lhe permitiram identificar que os jovens possuem uma imagem negativa do ser adulto, visto que nessa fase não se admite o estilo de vida preferido pelos jovens, onde a liberdade e a criatividade marcam suas vivências. O autor destaca estudos efetuados com jovens *rappers* e *funkeiros*, por ele realizados, indicando que viver a juventude é, muitas vezes, assumir simultaneamente o que, em geral, é considerado como um atributo do papel de adultos – como o trabalho e a manutenção da família – dividindo-se entre a realidade e o sonho, que muitas vezes tende a ser adiado.

O não reconhecimento dos jovens nas suas singularidades também foi notado por Quapper (2003), ao observar que as juventudes são transformadas em objetos de consumo ou nichos de delitos, no discurso dominante. Para o autor é necessário recorrer aos contextos coletivos em que se realizam movimentos culturais e contraculturais para compreenderem-se as tensões que marcam as experiências juvenis.

Quapper assinala que:

¹Dayrell (opcit) utiliza a expressão “ciclo de vida”, com o mesmo sentido de fase de vida.

las juventudes no existen a priori y se van construyendo em um ciertoespaciotiempo social, imaginario y real, ellasadquieren presencia no unicamente desde el discurso de quienlashabla, sino que sobre todo porque van ganandohistoricidad desde sus própias expresiones e, muchasveces, irrupciones em elespacio social (2003, p.13).

Olhar semelhante ao de Quapper (op. cit.) é o de Peralva (1997). Para ela a explicação de juventude como uma etapa da vida não se sustenta, inclusive porque há uma mutação biológica do ciclo de vida, quando observada a partir de parâmetros como “a esperança de vida” postergada pelos jovens. “O envelhecimento postergado transforma o jovem, de promessa de futuro que era em modelo cultural do presente” (PERALVA, 1997, p.23)².

Cabe também realçar as contribuições de Melucci (1997) com suas considerações sobre o tempo experienciado pelas pessoas. O autor nos instiga a pensar os jovens como sujeitos situados em espaço-tempos que não são objetivados por máquinas, tal como configurado na modernidade³. O autor nos envolve numa reflexão considerando que em sociedades complexas, o tempo é marcado pela experiência individual, onde adquire sentido o presente, o acontecimento e a forma como as pessoas são tocadas pelo que lhes acontece - e esta é uma experiência que não pode ser quantificada.

As considerações de Melucci (op. cit.) somam-se às citadas, indicando que a incerteza, a mobilidade e a transitoriedade que marcam as experiências dos jovens na sociedade contemporânea descartam, de fato, a ideia de juventude somente como uma condição biológica, visto que todos os atributos tradicionais da juventude como fase de transição, parecem ter se deslocado bem além dos limites biológicos, para tornarem-se conotações culturais de amplo significado, que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade, em muitos estágios de vida.

2 A PESQUISA: A METODOLOGIA E SEUS PROCEDIMENTOS

2.1 A METODOLOGIA E SEUS PROCEDIMENTOS

²Peralva (1997) percebe nas formas contemporâneas de gestão da velhice, no contexto brasileiro, um conjunto de mecanismos que tendem a prolongar a condição juvenil das pessoas, que encontram nos meios de comunicação de massa um veículo de integração cultural tributário dessa juvenização. São testemunhas do desejo de juvenização da população brasileira como, por exemplo, a crescente indústria da beleza, que oferece a preços módicos e suaves prestações um conjunto de artefatos que se prestam a conservação estética da juvenização.

³ O relógio é o instrumento moderno usado para medir o tempo. Nessa perspectiva o tempo pode ser medido, quantificado e aponta para o progresso; pelo fato de ser linear, a relação homem-tempo persegue uma atitude finalista, ou seja, foca-se no fim das coisas e para esse ponto direciona todas as práticas.

Para desenvolver o estudo optou-se por um tipo de pesquisa que vem ganhando espaço dentro da abordagem qualitativa, a pesquisa intervenção (AMORIM, 2002;FREITAS, 2003; JOBIM E SOUSA, 1995; 2011). O sentido de “intervenção” aqui proposto não comporta o impor-se à realidade pesquisada, mas o de compreender que, a intervenção se apresenta no nível do discurso, na medida em que pesquisador e pesquisados vão construindo um discurso forjado em tempo real, e que demarca um acontecimento.

A pesquisa intervenção, nos moldes aqui delineados, ganha corpo a partir do encontro entre o pesquisador e pesquisados. Ela (a pesquisa) se constitui comoum evento que abre possibilidades para o conhecimento, que é propiciado através do diálogo, em um evento discursivo de busca do outro que se quer conhecer. Contudo esse conhecimento não reside simplesmente no outro, mas nas respostas evocadas no ato discursivo e que afetam os envolvidos no diálogo. Jobim e Souza (2011) afirma, respaldada em Bakhtin (2003, p.36), que o conhecimento “é provocado por uma pergunta, ele não pode se constituir na ausência de uma resposta”. O movimento de perguntar-responder dá vida ao diálogo, colocando em evidência o ato criativo da linguagem, que contempla mais do que palavras: contempla, seguindo o raciocínio de Bakhtin (1992, p. 95) “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis [...]”.

Situa-se, pois, no campo da linguagem – no diálogo - a possibilidade de conhecer. Um diálogo que se distingue da réplica, porque traz a marca da significação, da busca do sentido, necessária à compreensão do objeto do conhecimento: o sujeito e a diversidade de vozes presentes no ato comunicativo. O outro da pesquisa é, portanto, um ser falante e expressivo no sentido bakhtiniano (JOBIM E SOUZA, 2011) que, a partir das marcas impressas no diálogo, afeta o modo de perguntar e responder do pesquisador.

No entender de Freitas (2003), a pesquisa em ciências humanas precisa ser pensada dentro da abordagem sócio-histórica, interacionista, visto que:

O psiquismo é construído no social num processo interativo possibilitado pela linguagem e, portanto, pode permitir o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias objetivo/subjetivo, externo/interno, social/individual (FREITAS, 2003, p.5).

Partindo das considerações acima, Freitas (2003) faz emergir ideias presentes nas obras de Vygotsky e de Bakhtin, defendendo a necessidade de uma pesquisa que focalize o acontecimento público, aliando compreensão e explicação.

A pesquisa de inspiração sócio-histórica tem a característica de reconhecer o caráter sócio-histórico do sujeito e do conhecimento como uma construção social, em que participam do ato de conhecer tanto o pesquisador quanto os pesquisados. A relação que se estabelece entre ambos não é uma relação simples, porque implica a assunção de uma postura alteritária no ato de encontrar-se com o outro e com o seu discurso.

Os estudos de Bakhtin (2003) tornam claro que aquilo que é próprio do humano revela-se no discurso, em seus tipos e graus. Na verdade, essa posição ancora-se no pressuposto de que o ser humano é um ser de linguagem e de que é impossível se pensar neste ser fora de sua relação alteritária. A ideia de alteridade presente na obra de Bakhtin (2003) é a de que a consciência do autor abarca e dá acabamento à consciência da personagem e do seu mundo. Esta compreensão do autor se manifesta de tal modo que o leva a admitir que não haja identidade total com o outro, isto é, não é possível que o “eu” se dissolva no “outro”. Antes, o acabamento da consciência do “eu” vem de fora, uma vez que é o outro que, pela posição exotópica que ocupa, mediante a garantia de um “excedente de visão”, que lhe possibilita ver no eu, aquilo que este não pode ver.

Ao apoiar-se na compreensão aqui delineada de pesquisa intervenção, mergulha-se no campo empírico, entendendo-se que os sujeitos envolvidos no estudo se configuravam como parceiros no processo investigativo, cujos discursos produzidos em tempo real também se constituíam em estratégias de intervenção, na medida em que cada pergunta ou cada enunciado formulado provocava um tipo específico de “resposta” possível, porque indagada de um determinado jeito e em condições específicas.

Assim, fundamentando-se nos princípios de alteridade e dialogia, selecionou-se o campo empírico: a Escola Estadual de 1º e 2º graus Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro, em Campina Grande/PB.

Os procedimentos de pesquisa foram construídos em três etapas distintas, mas complementares: 1ª) apresentação do projeto/sensibilização dos alunos do Ensino Médio; 2ª) realização de oficinas com aqueles estudantes; 3ª) Observação em sala de aula e no laboratório de informática. Em meio à realização dessas atividades ocorriam entrevistas, que eram gravadas em vídeo e também os registros das atividades observadas.

Foram inseridos no estudo 20 sujeitos: 16 alunos do ensino médio, na modalidade de informática e seus professores -04 estudantes do ensino superior, na modalidade de computação. Comecei com os estudantes do ensino médio, após a realização de uma oficina voltada para a sensibilização dos estudantes a participarem da pesquisa, seguida da apresentação do projeto e, posteriormente, da realização de encontros onde se discutia as

práticas de ensino com/sem as tecnologias digitais e o envolvimento dos estudantes com as atividades acadêmicas.

Os quatro professores foram inseridos no estudo um ano depois e sua contribuição consistiu na concessão de entrevistas relativas à práticas de seus professores (universitários) com o uso das TIC, uma vez que o contexto de formação desses sujeitos, necessariamente, deveria trazer o uso de TIC para o seu interior, assim como em abrir as portas de suas salas para que fossem observadas as práticas pedagógicas lá realizadas.

Entrei na pesquisa imaginando que iria ao encontro do *outro que se traduz para mim na medida do discurso que é estabelecido entre nós*, consciente de que um texto sempre hospeda outros textos (BAKHTIN, 2003). Também com a consciência de que “o outro é sempre o outro, que se deixe ou não traduzir”.

3 OS ACHADOS:

3.1 OS JOVENS E SUAS RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO – A APRENDIZAGEM

Dentre as revelações que o estudo apresentou foi possível observar que os professores jovens têm uma experiência com as TIC muito diferente da dos professores adultos, evidenciadas nos depoimentos dos jovens professores pesquisados, que também eram estudantes de graduação em uma universidade pública da cidade: enquanto estes têm uma vasta intimidade com a cibercultura, aqueles têm uma ampla familiaridade com a cultura da reprodutibilidade; enquanto os jovens vivenciam a cibercultura, os professores adultos falam sobre a cibercultura. Isso tem uma grande diferença junto ao alunado.

A investigação mostrou que os professores adultos, considerados pelos professores jovens como estrangeiros digitais, ao utilizarem as TIC, o fazem da mesma forma que faziam com o quadro negro: trocaram-se os artefatos técnicos (quadro negro x Datashow), mas os conteúdos são apresentados da mesma forma, “somente letras”, em *slides* que não oportunizam a interatividade dos estudantes com o conhecimento neles apresentados, sendo a forma como se sucede a apresentação dos *slides* sempre gradativa (WAGNER, docente-aluno, p. 81).

O aprender com os adultos, segundo o discurso dos professores jovens – estudantes universitários - evoca uma atitude negativa diante do saber, em função do preconceito que os adultos demonstram em relação jovens, fundados em uma visão de que os jovens não tem

experiência e, portanto, não podem participar ativamente do processo do ensino, com suas experiências. O sentido aqui sublinhado no discurso dos jovens é o mesmo questionado por Walter Benjamin (2002), uma experiência fundamentada no passado, linear, arbitrário e melancólico. O sentimento de melancolia presente na experiência dos adultos, tal qual se oferecia no passado, traduzia uma ação contemplativa diante dos discursos forjados em sala de aula, por parte de quem se colocava do outro lado do processo de ensino (o estudante).

O desafio imposto para os professores adultos é que eles realizem a docência se despindo de todas as formas de preconceitos contra os jovens, principalmente do entendimento de que eles [os jovens] não têm nada a ensinar aos adultos. Ao contrário: os jovens assumem hoje a dianteira do conhecimento criado pela cibercultura. Nesse movimento, os jovens possuem uma experiência singular, que pode ser colocada em interação com os conhecimentos dos adultos, cujas práticas na rede os configuram como leitores moventes/fragmentados (SANTAELLA, 2004). É imprescindível que os professores adultos percebam a lógica subjacente às práticas interativas dos jovens implicados na cibercultura e lancem mão desse conhecimento para transformar o seu agir docente.

Por outro lado, a pesquisa mostrou que os jovens pesquisados, docentes do ensino médio, ao inserirem as TIC no processo de ensino, conseguem transpor para o espaço da sala de aula relações que são estabelecidas no contato com a cibercultura. Nas práticas docentes por eles desenvolvidas, o ciberespaço é explorado como objeto de conhecimento, tanto em relação ao acervo bibliográfico quanto aos espaços de simulação (prática) dos conhecimentos escolares abordados tecnicamente.

Em depoimentos dos estudantes do ensino médio implicados no estudo, foi possível observar que, em suas experiências discentes, eles são instigados a utilizarem tecnologias conhecidas pela geração adulta para apresentarem trabalhos escolares, como é o caso do uso da TV, do DVD e de retroprojetores. Essas práticas demonstram que não necessariamente as tecnologias do passado devam ser totalmente substituídas pelas novas tecnologias (digitais), corroborando com o pensamento de Lúcia Santaella (2003; 2004) de que as mídias contemporâneas não substituem totalmente as mídias produzidas em contextos anteriores. Entretanto, a tecnologia que é mais utilizada pelos docentes-alunos é o uso do computador conectado à internet para mediar as aprendizagens junto aos alunos do ensino médio.

Vale salientar que o discurso da inclusão digital com a inserção de TIC na escola ainda não é realidade para a maior parte dos alunos de ensino médio, da escola campo da investigação. Estes continuam reféns das velhas práticas de ensino dos professores adultos –

ainda que enquanto sujeitos da cibercultura eles também se encontrem em outra lógica de pensamento.

Outra revelação trazida pelo estudo é a de que as diferenças geracionais interferem nas práticas docentes junto aos estudantes jovens, não pelo fato deles serem adultos, mas porque eles ainda não se apropriaram da lógica inerente aos modos de conhecer dos jovens. Se comparadas as práticas dos professores universitários - docentes dos professores jovens pesquisados- com as práticas destes, perceberemos que os primeiros utilizam as TIC para transferir conhecimentos, enquanto os segundos utilizam-nas, multimidiaticamente, para simularem e acessarem conhecimentos, pois, conectados à internet, os professores jovens põem os estudantes do ensino médio em interatividade com variadas mídias e situações que os levam a interagir mutuamente para experimentar diferentes modos de conhecer.

No discurso dos professores jovens sobre os seus professores há uma representação de que os professores adultos não compreendem a lógica que ancora a cibercultura e não sabem como otimizar o tempo em sala de aula, com práticas colaborativas de aprendizagem, significativas para os jovens. Com isso, tais professores “perdem em tempo e em qualidade os conteúdos que deveriam ser assimilados pelos estudantes” e não sabem como utilizá-lo de modo proativo, colocando em interatividade os saberes dos jovens com as TIC e os conteúdos curriculares estabelecidos.

Ficou evidente, no estudo, que há um descompasso nas práticas docentes de professores jovens e de professores adultos: entre o que eles ensinam e a forma como eles ensinam. Na verdade, é mais do que um descompasso: é um abismo, pois de acordo com os jovens universitários, os professores desconsideram em sua experiência de ensinar as duas dimensões do processo: que todo ensino deve convergir para a aprendizagem e que toda aprendizagem é potencializada a partir de um determinado modo de ensinar, mas que a experiência de cada pessoa, na relação com o saber, se dá de forma singular. Ambos os processos devem convergir para um ponto: o encontro entre o sujeito e o conhecimento, ressignificado ao nível de cada sujeito.

O ensinar e o aprender na idade média, protagonizados por jovens, de acordo com o estudo, se constituem como dimensões inerentes tanto aos alunos quanto aos professores. Ambos devem se implicar com o conhecimento, como sujeitos que vivem em processo contínuo de aprendizagem.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A investigação realizada, colocando em evidência a convivência de professores e estudantes jovens com a cibercultura, possibilitou inferir que aos educadores contemporâneos impõe-se a necessidade de reconhecer: a) Que os jovens conhecem mais e, por isso, tem maior grau de experiência com a cultura da idade média do que os professores adultos, visto que eles [os jovens] nasceram em um período em que as mídias digitais se desenvolveram e os jovens aprenderam a lidar com elas, ativamente; b) O fato das sociabilidades dos jovens serem formadas na interação com as novas mídias e no ciberespaço, fez com que o sujeito da idade média aprendesse a realizar várias ações simultaneamente, contrariando a lógica de conhecer predominante na ciência moderna, que formou as gerações de professores adultos; c) Que os jovens se envolvem ativamente em projetos, quando são desafiados a agir sobre eles, colocando em ação suas energias e saberes, de modo criativo, inovador e colaborativo; d) Que as TIC fazem parte do cotidiano dos jovens e, quando utilizadas de modo equivalente ao potencial criativo destes, elas enriquecem as práticas pedagógicas dos docentes, além de fortalecer os laços sociais entre estudantes e professores.

Assim, considerando-se as potencialidades presente nas TIC e os saberes que os jovens emergentes da cultura digital aprenderam a cultivar, a educação tem muito a ganhar se inserir no interior das práticas escolares as TIC.

Dos momentos compartilhados com os estudantes jovens infere-se, ainda, que, em qualquer situação de ensino, é essencial que os educadores estejam atentos aos conteúdos culturais que envolvem os alunos e o contexto geral, entendendo que o ato de conhecer põe em jogo estruturas intelectuais e afetivas, mediadas socialmente.

O estudo permite afirmar que, quando os alunos são desafiados a aprender tendo como ponto de partida seus interesses, eles mobilizam sentimentos e pensamentos para o alcance de um projeto de aprendizagem. Para tanto, é necessário que os estudantes sintam que seus saberes são valorizados pelos professores.

A experiência que ficou para mim do que foi vivenciado pelos jovens estudantes do ensino médio, com a mediação dos jovens estudantes do ensino superior, que me atravessou os sentidos foi perceber que os conhecimentos produzidos em meio à cultura digital colocam estudantes e professores diante da realidade de conviver sob o prisma da liberação da palavra oportunizada no convívio com as novas tecnologias, que carregam em si a característica da liberação do polo de emissão da comunicação.

A liberação da palavra, na rede, ensinou aos jovens que eles podem fazer muito mais do que os professores adultos lhes ensinam, ao impedirem que eles falem, em sala de aula, sobre as coisas que lhes tocam. Nesse sentido, a inserção das ideias de Walter Benjamin nesse

texto tem a finalidade de mostrar que os jovens de hoje precisam ser pensados de um lugar diferente: de um lugar de quem tem experiência com as TIC, porque eles estão imersos na cultura da idade mídia e, portanto, eles sabem das coisas e vasculham o que não sabem; buscam conhecer de diferentes formas e em diferentes lugares. Essa geração [jovem] não tem medo algum das tecnologias. Como afirmam Veen&Vrakking:

O homo zappiens tem uma experiência que as outras gerações não têm. Refere-se à capacidade de realizar várias tarefas simultaneamente. Realizar várias tarefas ao mesmo tempo é extremamente importante para quem trabalha com várias fontes de informação, o que será de extrema importância num futuro bem próximo (2009, p.58).

Trabalhar com várias fontes de informação simultaneamente é importante para o aluno contemporâneo, porque isso o ajuda a processar informações três ou quatro vezes mais rápido, a lidar com diferentes níveis de atenção, reconhecendo sinais de que há a necessidade de destinar maior atenção a uma determinada fonte em um determinado momento. Estas capacidades serão essenciais aos profissionais do futuro, afirmam Veen&Vrakking (2009).

A lógica presente na cultura digital traz pistas para pensarmos as relações em torno dos jovens, de suas sociabilidades, de suas formas de interagirem com os artefatos da cultura digital, inserindo em suas práticas uma nova escrita, compreendida por internautas que habitam redes sociais, blogs e microblogs; uma nova forma de jogar, sem usar a linearidade, nem os velhos manuais para dar início ao exercício prático que a ação requer.

Necessitamos, com urgência, de uma escola que rompa com a lógica da escola analógica, baseada em currículos homogêneos, com programas anuais rígidos, com padronização de exames, disciplinas separadas e tempos organizados em janelas. Precisamos de professores que se deixem implicar com o desafio de educar os jovens considerando sua cultura, suas subjetividades. Essa é a condição para que a escola realize, significativamente, seu papel social no atendimento às demandas das novas gerações.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa. In **Cadernos de Pesquisa**. Nº 116, p.7-17, julho/2002.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARRUDA, Eucídio. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: **Cibercultura e formação de professores**. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BAKHTIN, Mickail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIANI, Rosângela. Mapeando o discurso teórico Latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. In: **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, v.6, n.1, p.138-153. Jan./Jun. 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e arte, técnica e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Experiência. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades. 2002.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: **Cibercultura e formação de professores**. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Formação de professores em tempos de web 2.0. In: **Escola, tecnologias digitais e cinema**. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2011.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: USP, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. (A era da informação: economia, sociedade e cultura). São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CELINO, Marta Lucia de Souza. **A escrita e os multirrepetentes: quando alunos e professora são implicados no mesmo processo**. Natal, 2001. 129 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

COUTO JÚNIOR, Dilton Ribeiro do. **Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no facebook**. Rio de Janeiro, 2012. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Mimeo.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escola. In: **Juventude e escolarização**. SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). (1980-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

_____. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24, Set./Out./Nov./Dez, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. **26ª Reunião Anual da Anped**. Poços de Caldas. 2003. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/.../semariateresaassuncao Freitas.rtf. Acesso em 03.09.2010.

_____. (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2011.

JOBIM E SOUSA, Solange. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: **A criança e seu desenvolvimento**. OLVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: **Escola, tecnologias digitais e cinema**. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2011.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ. 2008.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 5, Mai./Jun./Jul./Ago, 1997, pp. 5-14.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco. 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

NUNES, Daltro J. (2008). Estatísticas da educação superior: Área de computação, **Sociedade Brasileira de Computação (SBC)**. 2008.

OSWALD, Maria Luiza M. Bastos. Educação pela carne: estesia e processos de criação. In: **Educação, experiência estética**. PASSOS, Mailsa Carla Pinto, PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs.). Rio de Janeiro: Nau, 2011.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. In: **Análise Social**. Vol. XXV (105-106), 1990(1º, 2º), 139-165.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 5, Set./Out./Nov./Dez, 1997, pp. 15-23.

PEREIRA, Rita Maria Ribes & OSWALD, Maria Luiza M. Bastos (orgs.). **Infância e Juventude: narrativas contemporâneas**. Petrópolis: DPA; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

_____. A pesquisa como experiência estética. In: **Educação, experiência estética**. PASSOS, Mailsa Carla Pinto, PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs.). Rio de Janeiro: Nau, 2011.

QUAPPER, Klaudio Duarte. **¿Juventud o juventudes?** Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progressivamente a los mundos juveniles. Disponível em www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre2/2003/drogas/modulo4/clase2/doc/juventud.doc. Acesso em 03 de março de 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus. 2003.

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

VEEN, Wim & VRAKKING, Bem. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.