

TECNOLOGIA, MISCELÂNEA, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

Adriano Rodrigues Ruiz¹

A cidadania é um exercício de criação, pois a “ posição do homem no mundo não é de inserção, de imersão, mas de oposição criadora”. (BRANDÃO, 1985, p. 22).

RESUMO

Trata-se de reflexão que aponta perspectivas e inquietações surgidas com a presença crescente das tecnologias de comunicação e informação. A imersão em um mundo de informações, em miscelânea, alimenta incertezas, revela limites, gera a necessidade de aprimoramento da competência de escolha e anuncia possibilidades. Arquiteta-se um contexto em que se amplia a tomada de consciência do sentido parcial de nossas leituras da realidade, realçando a importância do diálogo na construção de significados daquilo que procuramos conhecer. Cria-se, assim, um clima propício para uma dose maior de ousadia no delineamento de novos projetos educacionais, abertos à descentralização de vozes e à busca de interlocutores para a negociação de significados.

Palavras-chave: negociação de significados; relações dialógicas; tecnologias de comunicação e informação.

INTRODUÇÃO

Experimentamos um período de determinada desordem no castelo de explicações, quando o assunto é educação. A expansão do alcance das mídias e a tomada de consciência do que isso pode significar ampliaram nosso repertório de dúvidas, de lacunas e, também, de possibilidades. Temos um significativo aparato tecnológico que facilita a comunicação e o armazenamento de informações. Com isso, linhas que pareciam paralelas – educação e comunicação – convergem, delineando uma área chamada educomunicação.

Por outro lado, a lição maior oferecida pela epistemologia, em nosso tempo, é que somos arquitetos e coconstrutores de um mundo contingente. Não meramente assustados perante a riqueza de suas conexões, mas inspirados e desafiados por sua transitoriedade e pela dinâmica de suas incertezas e miscelâneas.

Aprofunda-se a tomada de consciência do caráter parcial de nossa leitura de mundo, da qual advém a compreensão da necessidade de novas interlocuções, do

¹ Docente do Mestrado em Educação da Unoeste, pesquisa impacto das TICs na educação.

aprofundamento das relações dialógicas entre os que buscam conhecer. O desafio educacional que ganha consistência é o de levar à cultura escolar a preocupação com a significação daquilo que sabemos ou que podemos, por exemplo, garimpar na vasta miscelânea de informações da web. Nessa trilha, o professor assume o papel de negociador de significados e de atento leitor de muitas linguagens.

Esse clima intelectual revela-se convidativo a projetos educacionais mais libertos de imediatismos, com acenos a uma cultura da experimentação intelectual, da busca de relações colaborativas, no trato de conhecimentos e na formulação de perguntas.

Com preocupações enraizadas nesse contexto, a presente pesquisa – de natureza bibliográfica – teve como objetivo situar como tema de reflexão a educação voltada à negociação de significados, em ambientes favoráveis ao diálogo e à exploração das tecnologias de comunicação e informação.

SUPERANDO CERTEZAS

“Eu não acho que todas as opiniões são respeitáveis: só as pessoas são. Quanto às opiniões, o melhor é discuti-las e remexê-las a fundo, para saber se estão bem fundamentadas. É a única maneira de aumentar nosso conhecimento sobre a realidade.” (SAVATER, 2006, p. 136).

Nas discussões de natureza epistemológica, amplia-se a tomada de consciência do caráter contingente da realidade percebida. A beleza do contingente, diz Savater (2004, p. 109), é que celebra tanto o temor do que nos é dado quanto a sombra do que nos falta. Sabemos que, por mais cuidadosos que sejamos, nossas convicções mais bem documentadas podem se revelar equivocadas, antes ou depois. “Os erros desanimam os apressados e os nostálgicos que anseiam a preservação dos dogmas, mas ensinam pouco a pouco aos demais”.

Com esse contexto epistemológico, ganha significação o diligente espírito da experimentação intelectual, algo convidativo à substituição do substantivo conhecimento pelo verbo conhecer, pois, como disse o físico David Bohm (1980), a capacidade de perceber ou pensar de modo diferente é mais importante que o conhecimento ganho.

Bohm (1980, p. 83), referindo-se à nossa ingenuidade a respeito da arte de conhecer, assevera que costumamos “acreditar que o conteúdo do pensamento encontra-se numa espécie de correspondência reflexiva com ‘as coisas reais’, talvez uma cópia, ou imagem, ou imitação dos objetos, talvez um ‘mapa’ das coisas, ou

ainda (em conformidade como o que foi sugerido por Platão) uma apreensão das formas essenciais e mais íntimas das coisas”. Ele adverte-nos de que “o conteúdo do pensamento nada mais nos dá que ‘instantâneos’ simplificados da realidade”.

Por essa linha de raciocínio, Bruner (1998, p. 128) salienta que a maior parte de nossos contatos com o mundo não são encontros diretos. “Mesmo nossas experiências diretas, assim chamadas, são designadas para a interpretação de idéias sobre causa e consequência, e o mundo que emerge para nós é um mundo conceitual”. Quando estamos confusos com o que nos defrontamos, renegociamos seu significado de uma maneira que esteja de acordo com aquilo em que aqueles à nossa volta acreditam.

Bruner (1998, p. 128), ao responder a pergunta “onde está o significado dos conceitos sociais” – no mundo, na cabeça de quem atribui significado ou na negociação interpessoal?”– sustenta que é na negociação. O “significado é aquilo sobre o que podemos concordar ou pelo menos aceitar uma base operacional para se buscar concordância sobre o conceito em questão”. Completa, afirmando que as “realidades sociais não são tijolos nos quais tropeçamos ou nos contundimos quando chutamos, mas os significados que conquistamos ao partilharmos cognições humanas”.

Por isso, Moreira (2008, p. 11) argumenta que o “homem aprende corrigindo seus erros. Não há nada errado em errar. Errado é pensar que a certeza existe, que a verdade é absoluta, que o conhecimento é permanente.”

Nestes versos de Fernando Pessoa, podemos viajar pelos mesmos horizontes:

A verdade, se ela existe,
Ver-se-á que só consiste
Na procura da verdade,
Porque a vida é só metade.

Com preocupações similares e deslocando-se ao terreno pedagógico, Moreira (2008, p. 8 e 9) argumenta que vemos as coisas como nós somos, não como elas são. Por isso, o professor lida com as percepções dos alunos, em um dado momento. Como “as percepções dos alunos vêm de suas percepções prévias, as quais são únicas, cada um deles perceberá de maneira única o que lhe for ensinado”. O “professor é também um perceptor e o que ensina é fruto de suas percepções”. Assim, a comunicação só será possível quando “dois perceptores, professor e aluno no caso, buscarem perceber de maneira semelhante”, o que realça a “importância da

interação pessoal e do questionamento na facilitação da aprendizagem significativa”, pois “o que ‘vemos’ é produto do que acreditamos ‘estar lá’ no mundo”.

Ao escrever acerca da nova desordem digital, Weinberger (2007, p. 128) alerta que o “modo como vamos nos recriar depende de nossa capacidade de dar sentido à miscelânea de idéias e informações de nossa era”. Enfatiza que a autoridade deriva de nossa capacidade, como criaturas falíveis, de explorar as diferenças existentes entre nós.

Para Weinberger (2007, p.228), durante muito tempo, a tarefa cultural foi criar conhecimento; no “mundo em miscelânea, a tarefa é criar significado. Certamente o conhecimento que mudará nossa vida por meio da ciência e dos negócios será burilado por alguns”. O lugar dele “será na rede sempre presente de significado social”. O conhecimento não é nosso único projeto ou nosso apelo maior. “Fazer sentido daquilo que sabemos é tarefa mais ampla e consiste em adquirir compreensão dentro do contexto do significado”.

Weinberger (2007, p. 171) salienta que ler o que é dito para entender o que não é dito parece ser algo que nós fazemos. As palavras ecoam do contexto social. “Sem esses ecos, não saberíamos o que ‘Espere um minuto’ significa. O que não podemos falar e não falamos fornece o significado daquilo que realmente falamos.”

Para haver comunicação, é preciso que a linguagem seja “comum” e que as pessoas tenham instituído significados. Baccega (2005, p. 153) ressalta que essas significações, que encontramos prontas, chegaram até nós nos discursos carregados pelo trem da História, no qual embarcamos ao nascer. Esse trem traz “discursos que portam significações que nos são impostas e que temos condições de modificar no decorrer da vida”, pela nossa práxis. A mediação entre homem e realidade é exercida pela linguagem, sobretudo a verbal, que contém a “descrição” e a “interpretação” do mundo percebido.

Nas palavras de Freire (2006, p. 31), o homem é um “ad-mirador” do mundo, como ser capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. “Ad-mirar” a realidade significa tomá-la como campo de ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações dos fatos percebidos. Sem a relação comunicativa entre sujeitos que buscam conhecer, desapareceria o ato cognoscitivo. A relação gnosiológica, por isso mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. É pela intersubjetividade que se estabelece a comunicação entre os sujeitos, a propósito do objeto.

Ao escrever acerca do caráter compartilhado das teias de significações, Weinberger (2007, p. 147) destaca que, durante 2500 anos, colocamos o conhecimento como o destino e o objetivo do humano. Agora, constatamos “que o saber não está em nossa cabeça, está entre nós. Emerge do pensamento público e social e ali permanece, pois o conhecimento social, assim como a troca universal de idéias que o gera, jamais se esgota”.

Reiterando o sentido contextual do conhecimento, Bruner (1998, p. 127) assegura que “o meio de troca no qual a educação é conduzida – a linguagem – nunca pode ser neutro, ele impõe um ponto de vista não apenas sobre o mundo ao qual ela se refere, mas em relação ao uso da mente em relação a esse mundo”. De fato, “a linguagem necessariamente impõe uma perspectiva na qual as coisas são vistas em uma posição favorável ao que vemos”.

A tomada de consciência de que nossas leituras da realidade são sempre parciais e contaminadas pelas idiossincrasias pessoais abre horizontes para posturas mais humildes e colaborativas, na arte construir significados. Amplia-se a compreensão da importância do outro, em nossas elaborações cognitivas; compartilhar saberes ganha dimensão importante, no refinamento de nossas leituras de mundo. As portas estão abertas à imensidão das teias de comunicação, o acesso a novos interlocutores ganhou rapidez e facilidades.

A NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS

“O desafio consiste em evitar que a palavra desabe do alto sobre as pessoas e em possibilitar que as pessoas se comuniquem cada vez mais entre si, para trocarem opiniões”.
(SAVATER)

O distanciamento das asas protetoras das certezas e a percepção de um mundo em miscelânea permitem um senso cognitivo mais favorável ao diálogo e à negociação de significados. Esse espírito direciona luzes à área em que educação e comunicação se confundem, em um lugar chamado educomunicação.

Soares (2008, p. 47) esclarece que a origem da educomunicação se encontra no esforço da sociedade em buscar formas alternativas de expressão. “Não invade o espaço alternativo, porém assume-o como sua fonte de inspiração”. Os espaços educacionais são ambientes em que há intencionalidade de se promover a formação humana e o aprendizado de forma compartilhada, praticando-se a comunicação dialógica, com ênfase no significado e na sua construção – e não na informação e o seu tratamento.

Sartori e Soares (2005) argumentam que a comunicação, não verticalizada, expressa a dinâmica do cotidiano, a existência social da pessoa. É uma prática vivida, um campo de trocas e de interações que possibilitam a expressão, o relacionamento, o ensino e o aprendizado.

Com Paulo Freire (2006), aprendemos que, para haver conhecimento, é necessária uma relação social igualitária e dialogal. De acordo com sua concepção emancipatória, os educandos, ao invés de serem recipientes dóceis para depósitos, são investigadores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico, também.

Sartori e Soares (2005) destacam a importância de Paulo Freire para o desenvolvimento dos estudos em educomunicação, sendo estudado e lembrado pelos principais autores latino-americanos que se dedicam a essa área, pois, para Freire, a comunicação é elemento fundamental que possibilita seres humanos tornarem-se sujeitos. Ao relacionar comunicação e educação, identifica a educação como processo da comunicação, sendo uma construção partilhada do conhecimento, mediada por relações dialéticas entre os homens e o mundo.

Nas palavras de Sartori e Soares (2005, p. 12), Freire forneceu “base teórica sólida para a gestão de ecossistemas comunicativos, pois sua teoria dialógica, baseada em colaboração, união, organização e síntese cultural, aproximam-se do conceito de Educomunicação”. Esses autores enfatizam que, à medida que a educação se transforma em espaço privilegiado de discussão e cidadania, e é um importante tecido comunicativo, torna-se vital colocar a comunicação no centro do fazer pedagógico, quer para questionar os mecanismos de alienação em suas diferentes formas, quer para promover ecossistemas comunicativos que favoreçam avanços em direção à emancipação.

No olhar dos educadores que tomam o pensamento freireano como referência, a descentralização de vozes, a dialogicidade e a interação implicam a formação de ecossistemas comunicativos equilibrados, uma vez que a comunicação “exige que os sujeitos interlocutores incidam sua ‘ad-miração’ sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos lingüísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação” (FREIRE, 2006, p. 70).

Sartori e Soares (2005) argumentam que o ecossistema pode “ser considerado como o conjunto dos relacionamentos mútuos entre os seres vivos e o meio ambiente”. Nele, “acontecem trocas e ele está em contínuo dinamismo; não é

determinado por seu tamanho, mas por sua estrutura e seus padrões de organização”.

Para Martín-Barbero (2000), o ecossistema comunicativo não se restringe às tecnologias e aos meios de comunicação, mas alcança a trama de configurações constituída pelas linguagens, representações e narrativas que transitam em nossa vida cotidiana; emerge um processo comunicativo que expressa a coparticipação no ato de pensar.

Assim, segundo Martín-Barbero (1998, p. 13), quando identidades culturais diversas se aproximam, geram “um ecossistema tão vital quanto o ambiental: o comunicativo. Vive-se uma experiência cultural nova, com novos modos de perceber e de sentir, de ouvir e de ver que muitos aspectos frequentemente se chocam com as percepções dos adultos”.

Moran (2007) pontua que a comunicação caminha na direção da integração; favorece a inclusão de pessoas diferentes, de formas distintas de ver, reunindo mais indivíduos e grupos pelo estabelecimento de vínculos e de pontes que levam a aproximações, sem isolar-nos em “grupinhos” de diferentes matizes. Pela comunicação, além de expressar emoções e sentimentos, lidamos com o afeto. “Se essas emoções são bem gerenciadas, são positivas, facilitaremos todas as atividades em todas as dimensões e direções das nossas vidas”.

Moreira (2008, p. 10) sustenta que aprender algo de maneira significativa é aprender sua linguagem. “Aprender de maneira crítica é perceber essa nova linguagem como uma nova maneira de perceber o mundo”. Nesse ponto entra a interação social e o questionamento. “A aprendizagem da nova linguagem é mediada pelo intercâmbio de significados, pela clarificação de significados, enfim, pela negociação de significados que é feita através da linguagem humana”. A linguagem tem a função mediadora de todas nossas percepções, de sorte que o “que percebemos é inseparável de como falamos sobre o que abstraímos”. É importante tomar consciência de que “o significado está nas pessoas, não nas palavras. Sejam quais forem os significados que tenham as palavras, eles foram atribuídos a elas pelas pessoas.”

Assim, o foco da educação estaria na teia de interesses dos aprendizes, nas múltiplas leituras da realidade percebida, na qualidade das vivências interpessoais do processo, na curiosidade e paciência para garimpar preciosidades na miscelânea de informações, na humildade para ouvir opiniões divergentes que constituem o espírito da negociação de

significados. O terreno fértil da educação é norteado pela busca de compreensões compartilhadas, marcadas pela simetria das relações, sem vozes dominantes.

DESAFIOS

“O que precisamos saber sobre – computadores, televisão e outras importantes tecnologias – não é como usá-los, mas como eles nos usam”. (POSTMAN, 1994)

O cenário em construção, a partir das possibilidades ampliadas pelas tecnologias de informação e comunicação, renova o compromisso da educação com o diálogo construtivo, a compreensão da transitoriedade dos conhecimentos e a vigorosa negação de dogmatismos e atitudes limitantes ou excludentes. Paira o convite a um olhar atento a horizontes que se abrem para a construção de vínculos e conhecimentos.

Com essa percepção, Moran (2008, p. 7) declara que o “foco para mudança é desenvolver alunos criativos, inovadores, corajosos. Alunos e professores que busquem soluções novas, diferentes. Que arrisquem mais, que relacionem mais, do saiam do previsível, do padrão.” Um caminho possível para isso é a educação na cidadania.

Martín-Barbero (1999, p.39) assevera que o preparo de cidadãos requer uma educação “capaz de ensinar o mundo de forma cidadã, ou seja, capaz de criar jovens com mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da inércia em que as pessoas vivem” e, também, “que renove a cultura política para que a sociedade não busque salvadores, mas gere formas de convívio e respeito para com as regras do jogo da cidadania, desde as leis de trânsito até o pagamento de impostos”.

Moreira (2008, p. 6) advoga que é “a partir da aprendizagem significativa crítica que o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias”. Com base nessa aprendizagem, poderá lidar “com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem tornar-se tecnófilo”. Assim, “poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não-causalidade, a probabilidade, a não-dicotomização das diferenças”, com a compreensão de que o conhecimento é construção (ou invenção) nossa, que representamos o mundo e nunca o captamos diretamente.

Referindo-se à imersão midiática, Martín-Barbero (1999, p.40) alerta que a ideia de pessoas livres significa que sejam “capazes de ler a propaganda e saber para que ela serve, e não que se submetam a uma lavagem cerebral; pessoas capazes de se distanciar da arte da moda, dos livros da moda; pessoas que pensem com sua cabeça”.

Como pano de fundo para culturas de aprendizagem mais despertas está a compreensão de que precisamos de uma forma nova de perceber, de pensar e de conhecer. O caminho do conhecer é favorável a um clima intelectual mais diligente, na formulação de perguntas a respeito do devir humano, de suas vocações, da necessidade de superação de pré-disposições mentais que nos empurram para a tutela. Jerome Bruner (2006, p. 172), ao escrever sobre os desafios da educação, lembra-nos que talvez o mais importante seja o levantamento de novas hipóteses que não considerem correto aquilo que se tornou habitual, e que “tenhamos a coragem de reconhecer o que não entendemos e nos permitir um olhar novo e inocente”.

O mundo da miscelânea, anunciado por Weinberger (2007), é o da escolha, das decisões e, por isso mesmo, convidativo à autonomia. Freire (2001, 107) enfatiza que ninguém “é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de varias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Por conseguinte, a pedagogia da autonomia “tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”. Com essa tomada de consciência, o mundo educacional a ser edificado necessita ser o espaço de experiências em que os alunos se percebam coconstrutores da escola, sociedade e cultura. Cabe a eles descobrirem o gosto pelo compartilhamento de compreensões e pela negociação de significados.

Baccegá (2003, p. 8) cita Albert Einstein, ao apontar um rumo desejável para a educação:

O desenvolvimento da capacidade de pensamento deveria ser colocado em primeiro lugar, e não a aquisição de conhecimento especializado. Se uma pessoa domina o fundamental no seu campo de estudo e aprendeu a pensar independentemente, ela será mais capaz de adaptar-se ao progresso e às mudanças do que outra cujo treinamento consistiu apenas na aquisição de conhecimento detalhado.

Bruner (1998, p. 133) entende que a cultura vive um constante processo de ser recriada, conforme é interpretada e renegociada por seus membros. A educação participa dessa elaboração, “quando os materiais didáticos são escolhidos por se

prestarem à transformação imaginativa e quando são apresentados de uma forma que convida à negociação e à especulação”. Assim, o aluno participa do processo de negociação pelo “qual os fatos são criados e interpretados”. Ele se torna um agente da elaboração do conhecimento.

Ampliando o universo de compromissos da educação, o docente leva para a sala de aula o fruto de suas múltiplas leituras de mundo e da palavra. É a partir delas que ele ajudará os alunos na construção dos saberes. Lembrando Paulo Freire, não basta ao professor ser leitor da sua disciplina, precisa dominar outras leituras, particularmente das teias de relações que marcam a vida na cidadania. Aspiraões ousadas podem ganhar uma melhor tessitura, quando pensadas em processos colaborativos de aprendizagens que privilegiem a compreensão, com o refinamento na arte de escolher e de construir significados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No cenário em construção, com base nas possibilidades ampliadas pelas tecnologias de informação e comunicação, mudaram-se radicalmente a forma de se (des)organizar os conhecimentos e os mapas que apontam seus acessos. Renovam-se os compromissos da educação com o diálogo construtivo, a transitoriedade dos conhecimentos, a necessidade de refinar o senso de tomada de decisões que envolvem escolhas.

A percepção de um mundo em miscelânea e o espírito desperto à poética das incertezas permitem um senso cognitivo mais favorável ao diálogo e à negociação de significados. Isso sinaliza que estamos a viver um bom momento para a reescrita dos contratos didáticos, em que o professor está sendo convidado a assumir um forte sentido de parceria com os alunos, no ato de olhar, interpretar e dialogar com mundo. Ele é um negociador de significados, de quem se exige o preparo para e com múltiplas leituras. A inquietação da busca, a paciente atenção para ouvir, o tranquilo convívio com perguntas inesperadas... são exigências que ganham robustez. Ao aluno cabe reinventar seu papel: um bom começo seria cultivar a curiosidade e o hábito de interrogar o que parece natural.

Nossos projetos educacionais não podem estar presos ao presente, mas necessitam voltar-se a um mundo que ainda não existe, cuja construção demanda múltiplos passos. Precisamos de projetos não inteiramente exequíveis, evocativos destes versos de Quintana (1997, p. 36):

Utopias
Se as coisas são inatingíveis... oras!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

A busca de algo mais distante seria, por exemplo, uma educação centrada no refinamento de compreensões, em ambientes educativos nos quais se privilegiassem as relações comunicativas voltadas à coparticipação no ato de pensar, abrindo as portas a experiências culturais com novos modos de perceber e de sentir, de ouvir, de ver e de formular perguntas. Isso poderia inspirar uma cultura em que o aluno se percebesse parceiro do professor, coconstrutor da escola e partícipe de diferentes teias direcionadas à ampliação de compreensões.

Nesse percurso, a educomunicação, sustentada em ecossistemas comunicativos norteados pelo pensamento freireano, com olhares voltados a práticas emancipatórias, com a compreensão do caráter parcial de nossas leituras de mundo, seria importante referência, quando se pensa uma cultura escolar usuária do amplo arsenal tecnológico de comunicação e informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCEGA, M. A. Tecnologia e construção da cidadania. *Comunicação & Educação*, ano IX, n. 27, 07 -14, mai./agos., 2003..

_____. Comunicação e cultura: a construção de significados. *Comunicação & Educação*, ano X, n. 2, 151-156, 2005.

BOHM, D. *A totalidade e a ordem implicada*. São Paulo: Cultrix, 1980.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. *Sobre a teoria da instrução*. São Paulo: Ph Editora, 2006.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* – 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MARTÍN-BARBERO, J. M. Cidade virtual: novos cenários da comunicação. *Comunicação & Educação*, n. 11, 53 – 67, 1998.

_____. Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais. In: *Mediatamente!* Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

_____. Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, ano XI, n. 18, 51 – 61, mai./set., 2000.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos*. Campinas – SP: Papirus, 2007.

_____. Bases para uma educação inovadora. Disponível em <www.eca.usp.br/prof/moran>, acessado em 12 abr. 2008.

MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

_____. *Aprendizagem significativa crítica*. Disponível em: <www.if.ufrgs.br/~moreira>. Acesso em: 26 jun. 2008.

POSTMAN, N. *Tecnopólio*. São Paulo: Nobel, 1994.

QUINTANA, M. *Antologia poética*. Porto Alegre: L&PM, 1997.

SARTORI, A. S.; SOARES, M. S. P. Concepção dialógica e as NTIC: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos. Anais do V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, Recife, 2005.

SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A importância da escolha*. São Paulo: Planeta, 2004.

_____. *O grande labirinto*. São Paulo: Planeta Jovem, 2006.

SOARES, I. O. Quando o educador do ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito. *Comunicação & Educação*, ano XIII, n.3, 39-52, set./dez. 2008.

WEINBERGER, D. *A nova desordem digital*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2007.