

## A HISTÓRIA DA COMUNICAÇÃO E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS EM ÉPOCA DE INTERNET

Ana Cristina Teodoro da Silva \*

**Resumo:** A escola, tanto no ensino médio como universitário, tem vivenciado o desafio de alunos conectados em suportes tecnológicos que são vistos muitas vezes como obstáculo ao aprendizado. Pretende-se neste texto propor reflexões sobre as leituras de nossos jovens, tendo a história da comunicação como fundamento. Conhecer a história da leitura e dos meios de comunicação pode ser relevante para pensar os processos pedagógicos, tanto no âmbito da sala de aula quanto no do planejamento do sistema educacional.

**Palavras-chave:** História. Comunicação. Educação. Afeto.

### THE HISTORY OF COMMUNICATION AND EDUCATIONAL CHALLENGES IN INTERNET ERA

**Abstract:** Students have usually used smart phones, tablets and technology artefacts to connect to the world, even to study. Schools and universities live challenged to manage with a generation who doesn't read in a straight line. This text proposes to offer reflections about how our young people are reading, relationing it with the history of communication. Know the history of the reading and media may be relevant to consider the educational processes, both within the classroom and in the planning of the educational system.

**Keywords:** History. Communication. Education. Affection.

A maior parte dos estudantes parece não querer cumprir a parte do contrato que lhes cabe: estudar. Essa frase suscita muita controvérsia, então já admitamos que os professores, em boa parte, talvez não sejam muito engajados, e o poder público definitivamente não prioriza a educação. Temos uma imensa lista de problemas que explicam a insuficiência do sistema educacional brasileiro, nela, um item que destaco é o grande número de alunos em sala de aula.

Neste momento, contudo, vamos discutir o descompasso que ocorre entre o que podemos fazer em sala de aula e o que seduz nossos alunos. Acusei-os de não estudar. Estudar, palavra que tem vizinhança, segundo o Houaiss, com consagrar-se, esquadrinhar, praticar, vigiar, compulsar. Com-pulsar, pulsar em comum, linda ação. E aí parece que já estamos distantes do que ocorre em sala de aula.

Na prática, o professor continua contando com quadro e giz, ou canetão; com alguma sorte, equipamentos de áudio-visual. A conexão de *internet* é restrita ao uso em laboratórios, que não são entendidos como salas de aula. Falamos a partir dos referenciais da escola pública, incluindo a universidade. A maior parte das aulas é bastante conservadora em seu formato. Ressalvamos que isso não é

necessariamente ruim, já que a prática do diálogo, da disputa, a tradição oral é importantíssima. Porém diálogo, disputa, requer dois lados preparados.

Nossos alunos já nasceram com computadores, em casa ou como aspiração. Fazem parte de uma geração que lê um texto na *internet* ao mesmo tempo em que assiste a um vídeo e escuta música em um fone de ouvido, conversando com amigos em um bate-papo virtual. Sejam diretos: essa experiência, essa temporalidade, quando confrontada com a experiência da aula tradicional, produz um descompasso de percepção, resultando em expectativas frustradas, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Tédio.

Já há dez anos, formula-se a provocativa hipótese de

[...] que um novo tipo de subjetividade humana está se formando; que a partir do nexos entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia, está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova. Descrevemos esse fenômeno, por enquanto, e com toda a dúvida devida, utilizando o termo “subjetividade pós-moderna”, compreendendo por isso uma efetivação particular da identidade social e da agência social, corporificadas em novas formas de ser e tornar-se humano. (GREEN; BIGUM, 1995, p. 214).

Os autores seguem refletindo que os jovens experimentam um mundo desconectado do passado, sem o lastro do passado, em um denso presente, em que tudo parece provisório. Entendemos que essa experiência se, por um lado, desfaz-se dos fardos da história, por outro, sem a história, como dar sentidos? Tudo parece ser máscara, simulacro, encenação, sem antes nem depois. Além disso, não é acolhido o processo do amadurecimento, da espera, dos ciclos de tempo necessários ao conhecimento e à resolução de angústias.

E, para esses jovens, a escola tem o dever de oferecer a cultura acumulada de saberes que nossa espécie foi capaz de arquivar, sabendo que o futuro, inevitavelmente, lhes pertence. Futuro especialmente angustiante esse em que não miramos também ao passado.

Não temos a solução para o problema, adiantamos. Acreditamos que esse problema precisa ser reconhecido, sobre ele precisamos refletir, e essa reflexão e admissão é parte necessária para lidar com o conflito. Acreditamos, ainda, que a história da comunicação oferece contribuições à matéria.

Vamos enquadrar nossos alunos de outra perspectiva: eles leem, até bastante, mas leem outros textos, visuais, sonoros, multimidiáticos, porque lhes são mais interessantes.

Onde o interesse do estudante já estiver focalizado, aí se encontra o ponto natural para a elucidação de outros problemas e interesses. A tarefa educativa não é fornecer, unicamente, os instrumentos básicos da percepção, mas também desenvolver a capacidade de julgamento e discriminação através da experiência social corrente. (McLUHAN, 1968, p. 19).

A citação acima tem meio século! Por mais críticos que sejamos, não é difícil concordar que devemos levar em conta o contexto midiático, mídia entendida aqui como linguagens, tecnologias físicas e técnicas de uso. No mínimo porque eles interessam a nossos alunos, sendo assim um portal de aproximação e sedução que pode se abrir aos interesses educacionais.

Nossos alunos, tão jovens, já parecem ansiosos e estressados, e isso não é invenção deles. Usa-se culpar as “novas tecnologias” (até que ponto são novas?) pelo desinteresse dos jovens nos conteúdos escolares. Pouco se discute que esses jovens estão inseridos em um contexto no qual respiramos competitividade e produtivismo; atribuímos altíssimo status ao poder de consumo. O trânsito nas cidades e os *shoppings centers* são, no mínimo, tão pedagógicos quanto a escola; o modo como nos comportamos nas compras e nos caminhos maquínicos e agressivos das ruas são significativos para a formação dos jovens. Criados dentre essas experiências, quais serão seus valores? Que valor podem atribuir a pulsar em comum? O que o passado tem a lhes dizer, tão distante e enfadonho? Por que, pelo que estudar? Como mostrar-lhes que a informação contida na rede de computadores não é igual a aprendido?

Néstor Garcia-Canclini, discutindo a falta de propriedade da divisão entre cultura popular e cultura erudita na América Latina, lembra como o racionalismo ilustrado que herdamos da Europa instituiu os locais da cultura elitizada, museus e galerias, que guardam, organizam e dispõem o que seria arte. Ser culto e informado, alguns diriam “instruído”, seria dominar e ter acesso a esse código. Na via desse raciocínio, a escola deveria preparar os alunos para dominarem essa linguagem fragmentada, demarcada e que gera distinção (GARCIA-CANCLINI, 2013). Sem dúvida ainda opomos cultura popular e cultura de elite, atribuindo status diferenciado

a quem domina certos códigos eurocêntricos, mas tendemos cada vez mais a valorizar a hibridação das culturas, termo cunhado por Garcia-Canclini. No entanto, até que ponto a escola acompanha essa mudança?

O papel da escola, as funções do trabalho, nossa relação com o tempo são históricos e, portanto, mudam. O passado nos mostra como éramos e o que nos tornamos, refletir sobre o passado é refletir sobre os caminhos atuais, portanto, fundamentando e tentando trazer à consciência o que estamos a construir.

A forma como lemos, os meios pelos quais lemos, as tecnologias envolvidas sofreram alterações fundamentais, que interferiram no ato e no resultado da leitura. Estamos acostumados, por exemplo, a entender a linguagem escrita e impressa como suportes únicos do conhecimento, porém, foram antecidos por um longo predomínio da tradição oral.

Em sua história da comunicação, Peter Burke percebe a predominância sucessiva de quatro mídias: sistema oral, escrito, impresso e elétrico. Ressalta que sempre ocorreu a coexistência do antigo e do novo, as mídias sempre foram híbridas e interativas, ou seja, seria inadequado afirmar que o sistema escrito suplantou o oral, eles convivem, e a cultura latino-americana é grande exemplo disso (BURKE, 2008).

O mais antigo desenho que temos notícia data de cerca de 34 mil anos atrás. Há cinco mil anos, a escrita não existia. Na longuíssima história de nossa espécie, a transmissão dos saberes e afetos deram-se, a maior parte do tempo, pela cultura oral e gestual.

Enquanto a cultura impressa não se disseminou, a partir do recentíssimo século XVII, instituições e cultura material sustentavam a tradição oral, em tabernas, barbearias, farmácias, teatros, praças. A memória cumpria funções sociais importantíssimas, pois os registros escritos ou não existiam ou eram bastante precários.

A escrita foi um longo processo, não uma invenção. Seus primórdios remetem ao Oriente Médio, antes de 3000 a.C., com os hieróglifos, ideogramas e pictogramas que encorajavam o pensamento abstrato. A princípio, a escrita serviu à fixação dos textos básicos das religiões, dos registros de governantes, portanto, a burocracia tem papel original na escrita. Papel importante é atribuído aos escribas dos mosteiros, que copiavam os textos – com a finalidade de arquivá-los, e não de divulgá-los.

A revolução no que diz respeito à alteração de hábitos sociais e culturais veio com a imprensa, e não com a escrita (CHARTIER, 1999). Foi a disseminação do livro impresso, prático e mais barato, que gerou lentamente o potencial subversivo e constituinte do sujeito moderno que relacionamos ao texto escrito.

Por que subversivo? No Brasil, por exemplo, as impressoras são proibidas até 1808, pois a leitura de certos textos era associada com subversão política. A interdição tem seu fundamento, pois os inconfidentes mineiros tiveram na leitura de textos da Revolução Francesa uma de suas inspirações. A leitura disseminada e individualizada gera interpretações, opiniões e ações.

Além disso, foi a imprensa que ajudou a compor e fixar normas de escrita. No entanto, devemos lembrar que, nas sociedades ocidentais, a minoria da população era alfabetizada até o século XX.

O desenvolvimento da energia elétrica realizou um grande retorno da imagem e da comunicação oral, com o rádio, o cinema e a televisão. O cinema foi, no Ocidente, um grande instrumento pedagógico dos modos de ser. O rádio, um mediador massivo entre processos culturais conflitantes nas sociedades e, obviamente, estimulador da língua falada.

Já os sistemas eletrônicos, juntam a capacidade energética da eletricidade com os circuitos informáticos e a transmissão remota de dados, gerando outras mídias e outras sensibilidades. Porém, ainda de acordo com Peter Burke, cabe reconhecer no uso da *internet*, a presença de múltiplas linguagens, bem como de permanências da cultura oral, impressa e elétrica.

Os textos orais ao serem expressos trazem ao mesmo tempo emoções, gestualidade, olhar, tons de voz. Não é comum que digam suas intenções, mas outros indícios são lidos. O que já não ocorre no texto escrito, que pode com clareza enunciar suas intenções, mas não costuma incorporar atitude. Essa diferença gerou não uma mera adaptação, mas alterações de sensibilidade e de habilidade de leitura diante de uma formação predominantemente oral ou de uma formação predominantemente impressa.

Devemos ter em mente que as mudanças de mídia necessitam, para sua interpretação, do entendimento de como determinados textos foram produzidos, em certo contexto cultural e histórico, para produzir certos efeitos a um certo público.

Roger Chartier exemplifica com o estudo das funções da leitura. Diferentes suportes de escrita nos remetem a diferentes usos do livro e diferentes práticas de

recepção (CHARTIER, 1999). A escrita e a gramática foram alteradas de acordo com os modos de leitura. Escrever para ouvir, ou seja, para a leitura em voz alta, é diferente de escrever para ser lido em silêncio.

Esse processo, no entanto, não é tão antigo ou duradouro, data do século XVI; e seu aprofundamento é fruto do casamento das tecnologias disponíveis com o racionalismo e o iluminismo dos séculos XVII e XVIII.

Os exames escritos surgiram quando os mestres já não podiam acompanhar o estudo de seus alunos, pois um dos frutos da possibilidade de reproduzir os livros, ou seja, da imprensa, foi o estudo individual. Começa a se desenvolver o “especialismo”, fruto de um esforço solitário, que não precisa da companhia de um grupo de colegas (McLUHAN, 1968b). Os debates e comentários, formato de aula do qual somos tributários, são resultados do ensino oral, em muito anteriores à imprensa.

Para entender, em nossos dias, o que significa a leitura e suas relações com o escrito, Chartier (1999) sugere que devemos estudar a longa história do livro. Os caracteres móveis e a imprensa representaram uma revolução técnica pela facilidade e barateamento da reprodução de livros, isso em torno do século XV, no ocidente. Na Antiguidade, havia uma convenção cultural que associava o texto a voz, a declamação e a escuta. Passa-se então a uma leitura silenciosa e visual. Até o século XII, nos mosteiros, o livro é copiado para ser entesourado, não para ser lido. A leitura está impregnada de sacralidade e autoridade, é prática rara e difícil (CHARTIER, 1999).

Para o autor, o único precedente no mundo ocidental da revolução que presenciamos, hoje, nos suportes e formas de leitura, ocorreu com a substituição do livro em forma de rolo para o livro composto por cadernos reunidos, o códex, nos primeiros séculos depois de Cristo. O rolo tinha que ser segurado com as duas mãos. Com o códex, criam-se tipos de livros, categorias de discursos, sistemas de identificação e localização que a imprensa utiliza e que ainda é o nosso.

A revolução do texto eletrônico será ela também uma revolução da leitura. Ler sobre uma tela não é ler um códex. Abre-se possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos em lugar específico; às relações de contigüidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada

visível pelo objeto que a contem, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. (CHARTIER, 1999, p. 100-101).

Com o texto eletrônico, o leitor pode anotar, copiar, recompor, recriando o texto, texto que já foi escrito em várias vozes, como esse aqui. Um grande exemplo atual é a *Wikipedia*, enciclopédia de autoria coletiva, aberta a discussões e, claro, a erros. Perde-se o autor como individual e original. Porém, isso altera usos e interpretações. Alerta Chartier: “será grande o risco de ver perdida a inteligibilidade de uma cultura textual ou um antigo elo, essencial, a ligar o próprio conceito de texto a uma forma particular de livro: o códex” (1999, p. 106). Qual é esse risco? O suporte digital parece mais frágil, depende de programas, energia, dispositivos. Sua organização é subordinada a linguagens eletrônicas, quem as domina? Sabemos, em história, o que significa ter poder sobre os arquivos, o que neles existem e como essa matéria é organizada, sobretudo, o que, nesses arquivos, não existe, não persiste.

Mais que isso, temos a impressão de que tudo está arquivado e disponível na rede de computadores, com isso, abrimos mão da construção do conhecimento que exige tempo, disciplina e persistência, e que herdamos da cultura do livro. Essa construção faz de cada estudioso uma síntese viva da herança do passado, com seus cortes e criações. O que significa abrir mão desse perfil para ter o poder de bricolagem de um arquivo digital rizomático, caótico? Não podemos abrir mão dessa reflexão.

O século XIX produz o aprofundamento das revoluções industriais e das produções maquinicas. O trem, meio de comunicação importantíssimo, é deste século, assim como a fotografia (1839!). Porém, é no início do XX que a união do desenvolvimento tecnológico com o desenvolvimento das cidades e dos grandes públicos e, ainda, a possibilidade de transmissão por ondas, possibilita o sucesso do rádio (utilizado pelos governos totalitários da primeira metade do século), depois da televisão; e dos inícios da televisão muitos de nós já têm memória pessoal, pois, no Brasil, adentrou definitivamente as casas durante a ditadura militar, fruto de uma política de integração nacional.

No início do século XX explode o cinema como fenômeno de público, a imprensa com imagens; e, já ao final do mesmo século, a junção da possibilidade de conectar computadores em rede com transmissão de dados áudio-visuais. Esse

contexto tecnológico produz um modo de leitura muito mais acelerado, com mídias visuais e auditivas. O tempo de leitura, porém, deve ser destacado, pois não se trata de contemplar imagens ou apurar os ouvidos, trata-se, isso sim, de uma leitura pulsante, de muitos dados simultâneos, de muitos textos rapidamente descartados.

O modo de comunicação pela luz através, exigindo a iluminação total de dentro para fora, é impressionantemente diferente dos modos analíticos de instrução primária (alfabetização), que criam um hábito de percepção e análise que ignora deliberadamente, e por meios organizados, tudo menos uma coisa de cada vez. (CARPENTER; McLUHAN, 1968, p. 15).

Desde os anos 1950 indica-se a diferença de percepção entre os meios alfabéticos e os meios de “luz através”, os meios elétricos. O aprendizado alfabético treina a linearidade, entende uma coisa de cada vez, exigindo disciplina visual, temporal e mental; na leitura do áudio-visual elétrico, tudo se torna disponível ao mesmo tempo, exigindo uma percepção muito mais abrangente.

A fragmentação do campo de percepção desenvolveu a análise científica moderna, da qual somos frutos, porém, por outro lado, quem tem esse treino racional, tende a focar-se em um ponto e ter capacidade de concentração, perdendo o contexto.

A postura de aprofundamento, de deter-se em uma leitura, de valorizar a disciplina de destrinchar um texto parece cada vez mais distante da sensibilidade emergente. Lucia Santaella (2004) pesquisou os tipos de leitores em grupos de jovens. Categorizou três tipos: o contemplativo ou meditativo, que se concentra em sua atividade interior; o leitor movente, fragmentado, da publicidade, da imprensa, do cinema; e o leitor imersivo, virtual, que faz seus nexos e rotas. Há uma certa coerência histórica na hipótese da autora, que afirma que “[...] a passagem de um leitor a outro envolve grandes transformações sensoriais, perceptivas, cognitivas e, conseqüentemente, também transformações de sensibilidade [...]” (SANTAELLA, 2004, p. 34).

Cada uma das formas de ler é mais adequada a um suporte, a um tipo de codificação e a certas habilidades. Ler não se restringe a letras, aos códigos alfabéticos, livros, sequências fixas: pensar assim, alerta a autora, é altamente preconceituoso.



Atualmente, os meios eletrônicos propõem outras questões às formas de armazenamento de conteúdos, aos processos de aprendizagem, à produção de materiais didáticos, que nos fazem retomar os sentidos da memória e da educação, entre outros fundamentos de nossa prática docente.

O que precisa ser enfatizado e investigado, entretanto, é que essa grande mudança cultural e epistemológica envolve mudanças em termos de tecnologia e pedagogia e, portanto, novas compreensões da relação entre tecnologias e pedagogias, escolarização e cultura da mídia. (GREEN; BIGUM, 1995, p. 221).

Com o exposto, estamos diante do enorme desafio de redefinir o papel da escola diante de uma cultura híbrida que caracteriza nosso país e continente; em um contexto em que a socialização, principalmente da juventude, ocorre por meio de tecnologias digitais e em que a competitividade e o consumismo são valores que se impõem, muitas vezes contrariando a formação cidadã e o desenvolvimento dos potenciais de nossos alunos.

Reconhecer a história, a sociedade e a cultura em que os jovens estão inseridos parece ser um portal de conexão. A cultura oral não morreu, ainda mais em um país que nunca foi predominantemente de leitores. A leitura em voz alta permaneceu nos interiores, uniu-se à música nos cordéis, repentes e desafios urbanos, manifesta-se de forma bastante atual no rap e também no funk. Será que nossos alunos sabem que ao ouvirem BNegão ligam-se aos trovadores medievais?

O que tem nos textos eletrônicos que não existia conceitualmente antes? Fragmento, rapidez, interação, diferentes linguagens? A tecnologia não criou esses conceitos.

Nossos alunos são leitores, porém leitores em outros suportes que lhes parecem mais interessantes. Compreender que as formas de leitura são constituídas e mantêm conexões com tradições por vezes insuspeitas, pode contribuir para melhorar o diálogo em sala de aula. Para isso, estudantes devem estudar e poder confiar que os mais velhos têm caminhos a sugerir e algo a dizer. Professores e governantes têm que rever e talvez flexibilizar o que pensam por cultura, conhecimento, prioridades na Educação. Precisamos nos posicionar também como aprendizes, como jovens, para isso, porque não dizer, é necessária humildade. Não basta que a sexualidade, o hip hop e a umbanda apareçam como temas aleatórios.

A experiência social corrente questiona a forma da escola, suas relações pedagógicas, seus espaços.

Uma característica juvenil é a ousadia. Talvez devamos ousar pensar até que ponto deve haver diferença entre diversão e educação. Voltar às premissas de nossa ação: educar para desenvolver potencialidades, para satisfazer, isso implica disciplina e alegria, sem dúvida implica afeto, afetar-se, em todos os lados da complexa equação.

A história também colabora com a memória de que importamos um entendimento do trabalho como fardo. Houve um processo que distinguiu o tempo da festa e do ócio do tempo do trabalho. A partir da consecução da divisão, passamos a lutar pelo tempo do lazer, muitas vezes entendido apenas como o descanso necessário para maior produtividade. Uma síntese dessa história e uma bela ressignificação do trabalho é elaborada por Dietmar Kamper em “O trabalho como vida” (1998). Lembrando Nietzsche, o autor pontua que em nenhuma outra época os homens intranquilos, talvez disséssemos “produtivos”, tiveram tanto valor quanto hoje. Kamper sugere que damos desmesurado valor ao trabalho, como se viesse daí a libertação de nossos problemas.

Jesús Martin-Barbero lembra-nos que ainda é forte o estereótipo que o poeta é criativo, enquanto o cientista é disciplinado e rigoroso. Não levamos em conta o trabalho que um poeta tem para acertar uma escolha semântica, a angústia que é matéria prima de um poema, angústia que é vivida, não é somente fantasiosa. Também não levamos em conta o acaso e a criatividade sempre presentes na história da ciência. “A *internet* faz com que também questionemos as separações radicais da escola entre ciência, arte e técnica, porque hoje a técnica é interface entre ciência e arte.” (2008, p. 246). O autor alerta que temos uma relação formal com a escrita, e sua “aplicação”, na escola, pode oprimir nossa herança oral e popular, o que seria entornar um tesouro.

A América Latina assumiu o modelo europeu de conhecimento como hegemônico, e precisamos reaprender que nossa cultura é híbrida, que resistimos por meio de nossas culturas populares. Assistindo novelas, escutando músicas dramáticas, produzindo artesanato, grafitando, produzimos leituras criativas que recriam e descentralizam o saber ocidental moderno (GARCIA-CANCLINI, 2013).

Entendemos que aprendemos aquilo pelo que temos afeto. O professor Lauro Barbosa Silveira (2005) argumenta que aprender é uma função do desejo. Como

professores, afetamos e somos afetados, acompanhar processos de aprendizagem faz-nos vibrar! Devemos identificar os interesses dos estudantes como sinais do caminho ao capital de conhecimentos que queremos partilhar e tornar disponível, entendendo que essa trajetória altera e muda todas as partes envolvidas. Parece que estamos a viver um período de transição o qual temos dificuldade de avaliar, pois se trata de nosso próprio tempo, porém temos como problematizar, dialogar com os desafios. O capital do conhecimento sistematizado pela humanidade permanece em suportes tradicionais, e com eles deve ser lido e refletido, por enquanto é o que temos de mais seguro, porém, ao mesmo tempo, a escola deve se preocupar em ficar atenta e discutir os meios eletrônicos, as sensibilidades deles decorrentes e suas possibilidades quanto ao futuro. A história da comunicação pode ajudar.

## **Nota**

\* Ana Cristina Teodoro da Silva é doutora em história e professora do Departamento de Fundamentos da Educação do curso de Comunicação e Mídias da Universidade Estadual de Maringá - UEM. E-mail: prof.anauem@yahoo.com.br

## **Referências**

BURKE, Peter. A comunicação na história. In. RIBEIRO, Ana Paula Goulart; HERSCHMANN, Micael (Org.) **Comunicação e história: interfaces e novas abordagens**. Rio de Janeiro: Mauad X: Globo Universidade, 2008.

CARPENTER, Edmund; McLUHAN, Marshall (Org.). **Revolução na comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

CHARTIER, Roger. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

GARCIA-CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2013.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In. SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

KAMPER, Dietmar. **O trabalho como vida**. São Paulo: Annablume, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Saberes hoje: disseminações, competências e transversalidades. Tradução: Suzana Krahe. In. RIBEIRO, Ana Paula Goulart;

HERSCHMANN, Micael (Orgs.). **Comunicação e história: interfaces e novas abordagens**. Rio de Janeiro: Mauad X, Globo Universidade, 2008.

McLUHAN, Marshall. Aula sem paredes. In. CARPENTER, Edmund; McLUHAN, Marshall (Org.) **Revolução na comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

McLUHAN, Marshall. O efeito do livro impresso na linguagem do século XVI. In. CARPENTER, Edmund e McLUHAN, Marshall (Org.). **Revolução na comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968b.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira, 2002.

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

SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da. A aprendizagem como semiose. In. SILVA, Ana Cristina Teodoro da (Org.) **Iniciação à ciência e à pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2005. (Formação de Professores EAD, n. 1).

Recebido em: maio de 2014.

Aprovado em: julho de 2014.