

Raquel Goulart Barreto
Río de Janeiro (Brasil)

Globalização, mídia e escola: luzes no labirinto audiovisual

Media at school: lights in the labyrinth

Desde la metáfora «luzes en el laberinto», este artículo ofrece un acercamiento a las resignificaciones de ésta, discutiendo las puertas abiertas y cerradas de los medios, así como el sentido de éstos en el contexto de la globalización y la sociedad de la información. En este sentido, se analizan las mediaciones didáctico-pedagógicas ante la necesaria incorporación de los medios a las escuelas, teniendo como referencia una nueva modalidad de «apartheid educacional». La autora plantea cómo son necesarias las propuestas de formación que traten del uso crítico y creativo de los medios y tecnologías en un proyecto de educación para la ciudadanía.

By means of the metaphor «lights in the labyrinth», this paper is an approach to some new meanings of it, discussing which doors are open and which ones are closed in media in order to research its relevance in the globalization and information age. In this sense, the author analyses the necessary incorporation of media to school, pointing otherwise to a new form of educational apartheid. She thinks the new proposals of formation using the critical and creative power of media have to be essential in a necessary project to educate citizens.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Laberinto, mediaciones, globalización, sociedad de la información, medios, tecnologías.

Labyrinth, mediation, globalization, information society, media, technology.

1. Luzes no labirinto: em torno da metáfora

Assumir o tema do evento como mote para este texto

foi uma decorrência da constatação de que a imagem do labirinto continua sendo sintética e atual, por conta das suas muitas ressignificações. A pretensão é tomar as configurações históricas assumidas pela imagem como uma espécie de fio de Ariadne na discussão dos movimentos de produção teórica, em geral, e das relações entre a escola e a mídia, em particular.

No labirinto grego, o mito do herói capaz de vencer o grande obstáculo: derrotar o monstro devorador de seres humanos que habitava o seu interior. Para tanto, era preciso enfrentar a complicação de seu

Raquel Goulart Barreto es profesora de la
Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil)
(raquel@uol.com.br).

plano e a dificuldade de seu percurso, cheio de passagens que não levam a lugar algum, para encontrar a saída, o caminho de volta.

Em alguns labirintos, o desafio maior é a capacidade de encontrar a saída. Daí a sua utilização, como sistema de defesa, nas portas das cidades fortificadas: labirintos onde os indesejados se perdessem. Em outros, ainda, o que está em jogo é a capacidade de chegar ao centro, superando o entrecruzamento de caminhos, em direção ao lugar dos «iniciados», como o homem em busca do interior de si mesmo.

Qual é o centro? E o que se pode encontrar no caminho?

De acordo com a tradição iluminista, o não-saber é representado pela escuridão. Estar nas trevas, à procura da luz, da possibilidade de estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana. Seriam as luzes iluminando o labirinto, permitindo discriminar entre os caminhos emaranhados, rumo a um centro até então invisível, escondido, equidistante em relação às extremidades, às saídas possíveis.

As luzes do saber, que orientaram o projeto enciclopédico e sustentaram o sonho da biblioteca de Alexandria, parecem ter agora na multimídia uma possibilidade real.

Pela primeira vez, no mesmo suporte, o texto, a imagem e o som podem ser conservados e transmitidos. Imediatamente, toda a realidade do mundo sensível pode ser apreendida através de diferentes figuras, de sua descrição, de sua representação, ou de sua presença. Existe aí uma força própria da mídia eletrônica para o projeto. Na mesma proporção, no suporte eletrônico, pode-se encontrar uma tradução da inspiração que caracterizou os grandes projetos enciclopédicos: torna-se possível a disponibilidade universal das palavras enunciadas e das coisas representadas (Chartier, 1998: 134-5)¹.

Assim, na nova configuração histórica assumida pelo labirinto, o deslocamento mais importante coloca o excesso de luzes no lugar da escuridão. É o labirinto global de informação, na «complexidade» caracterizada por Morin (1998). É a proliferação desordenada de matérias significantes: signos diversos, fragmentados, poluição visual e sonora, produzindo efeitos de cegueira e surdez, excesso de significações e conseqüente desgaste de sentidos. É, nas palavras de Lévy (2000: 13), «o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os turbilhões da comunicação, a cacofonia e o psitacismo ensurdecedor das mídias, a guerra das imagens, as propagandas e as contra-propagandas, a confusão dos espíritos».

Nestes termos, as luzes são ressignificadas como dispersões no percurso labiríntico equivalente a: trilhar os mais intrincados caminhos de modo a atingir o centro; vencer todos os desafios (armadilhas e obstáculos) lá contidos; conseguir encontrar a saída.

2. O labirinto global de informação²

Retomando a busca do centro, o desafio central no labirinto «pós-moderno» remete a superar as suas supostas clareza e fixidez. Em constantes deslocamentos, nos processos de reconfiguração, ele pode deixar de ser bem delimitado ou previsível. De acordo com Deleuze (1974: 270), trata-se do «círculo sempre excêntrico, um centro sempre descentrado». Mas um centro presente, até porque, sem um, não há construção teórica possível. Faltaria-lhe o que deslocar, na produção do conhecimento novo: o objeto centralizado e os deslocamentos a que é submetido, configurando relações específicas com o que é exterior à codificação produzida.

Se o centro está sempre sendo descentrado, as referências, ninguém pode mesmo saber para onde irão. Se tudo for um gigantesco mosaico, não haverá razão para pensar em caminhos com obstáculos no meio. Se não for, aí já é uma outra história! Ou a história mesma, neste tempo-espço, com todas as suas implicações. Nas palavras de Virílio (1999: 15-17), depois do «fim da história» prematuramente anunciado por Francis Fukuyama há alguns anos, o que se revela aqui é o engodo do «fim do espaço» de um pequeno planeta suspenso no éter eletrônico de nossos modernos meios de telecomunicação [...]. Na falta de um «fim da história», assistimos ao fim da Geografia (grifos meus).

De qualquer modo, é preciso focalizar os vários deslocamentos que fundam diferentes lugares das tecnologias da informação e da comunicação, nas suas relações com o conhecimento, nas práticas cotidianas. Entre eles, merece destaque o do espaço de lugares para o de fluxos, na perspectiva da realidade virtual e do tempo intemporal, no contexto da «globalização», com a flexibilização organizacional, compreendendo a mudança das regras sem destruir as organizações que as sustentam e são sustentadas por elas, no novo enredo das relações de poder e das identidades culturais (Oliveira, 2001).

A construção simbólica do labirinto tem sido freqüente nas formulações brasileiras que se contrapõem à matriz acima criticada. Frigotto (2001: 30) assevera que: «a teoria social se sente desafiada a penetrar no labirinto do Minotauro (o capital na sua forma flexível, mundializada e desregulada) para desvendar sua

monstruosidade e suas fraquezas, para poder enfrentá-lo e não sucumbir».

Em entrevista a Barreto (2002: 119-130), Leher também recorre ao labirinto para dimensionar a discussão acerca das reformas em curso na formação de professores: «é preciso encontrar o fio de Ariadne para não se perder nos labirintos da representação caótica do todo [...] recusar as fórmulas maniqueístas e mecanicistas, buscando as interações entre a base econômica e a superestrutura ideológica como interações complexas».

Apontada a atualidade do labirinto na produção teórica³, vale acrescentar que chegar ao centro (ou reconhecer um) é, de muitos modos, desafiar a dimensão do espetáculo (Belloni, 2003), em busca dos deslocamentos que a tornam possível. Em busca, por exemplo, dos modos pelos quais aquilo que nos afeta é capturado pelas câmeras desejosas da televisão, descrevendo os meandros, os labirintos, os nós dessa captura. Daí a importância da menção às «luzes éticas no labirinto da comunicação», na caracterização do presente evento. Daí, também, a citação de Ramonet (1999: 102), a seguir: Hoje a informação televisiva é essencialmente um divertimento, um espetáculo, que ela se nutre fundamentalmente de sangue, de violência e de morte. E ainda por cima com a concorrência desenfreada a que se entregam as cadeias, que obrigam os jornalistas a procurar o sensacionalismo a todo o custo, a quererem ser os primeiros no terreno e a enviar de imediato imagens com força. Tais imperativos não têm em conta que por vezes é materialmente impossível verificar se não estamos a ser vítimas de uma ação insidiosa, de uma manipulação, e que os repórteres não têm tempo para analisar seriamente a situação». A televisão impõe igualmente este ritmo frenético, insensato, à imprensa escrita, forçada a aumentar os riscos de se meter pelos mesmos atalhos.

3. Labirintos educacionais

Mesmo pretender dar conta do conjunto de efeitos da globalização, como construção ideológica ou mito (Leher, 1998; 1999), é importante destacar que estamos sob o signo do «globalitarismo»: termo cunhado por Ramonet, editor de *Le Monde Diplomatique*, para caracterizar a atual ditadura do pensamen-

to único. Considerando que, do ponto de vista discursivo, ideologia é hegemonia de sentido —o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria no entanto como a interpretação necessária» (Orlandi, 1992: 100)—, o principal efeito produzido pelo «globalitarismo» é o apagamento dos sentidos plurais em circulação e em disputa por hegemonia.

Neste labirinto da «globalização», têm sido «iluminados» caminhos diferentes para a incorporação educacional das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Nos primeiros, a abertura das portas da escola está remetida ao aperfeiçoamento do conjunto dos processos pedagógicos. Nos últimos, a porta escancarada é a da substituição tecnológica e a ênfase é posta na formação de professores a distância (EAD), identificada, por sua vez, à certificação em massa⁴.

Os novos meios abrem outras possibilidades para a educação, implicam desafios para o trabalho docente, com sua matéria e seus instrumentos, abrangendo o redimensionamento do ensino como um todo: da sua dimensão epistemológica aos procedimentos mais específicos, passando pelos modos de objetivação dos conteúdos, pelas questões metodológicas e pelas propostas de avaliação.

Estas diferenças configuram uma nova modalidade de apartheid educacional, fundada na ressignificação do chamado «divisor digital». O sentido hegemônico, portanto ideológico, da presença das TIC é o da demarcação de uma espécie de linha divisória entre incluídos e excluídos da «revolução tecnológica». Entretanto, esta linha só pode ser pensada fora da relação entre as TIC e a EAD em uma perspectiva de modernização conservadora. Está demonstrado (Barreto, 2001; 2002) que esta relação (TIC-EAD) é definidora do divisor real: entre o assujeitamento às TIC e a sua apropriação. O que está em jogo não é mais o acesso (ou não) às tecnologias, mas os modos de acesso e os sentidos produzidos, a partir deles, nas relações sociais concretas.

Nestes termos, há que se considerar os modos pelos quais a escola tem lidado com os diferentes meios de informação e comunicação. Por um lado,

nas palavras de Sodré (1999: 7), está a «mediatização» na escola, «o processo de articulação do funcionamento das instituições sociais com os meios de comunicação», postos como o lugar por excelência da produção social de sentido. Por outro lado, está o que se pode chamar de didatização dos meios, correspondendo a uma espécie de domesticação do que circula socialmente, de modo a imprimir-lhe um formato escolar, até mesmo na condição de atividade lúdica.

No caso da imagem do labirinto, a configuração escolar mais tradicional é a que inclui uma entrada e uma saída, sem a demarcação do centro como o lugar do enfrentamento de um desafio fundamental.

Uma variante, mais recente, inclui uma entrada, uma saída e vários espaços demarcados como dispersões possíveis, em torno do centro. De qualquer modo, no labirinto simplificado, a saída parece consistir na travessia rápida, sem muito esforço, quase como se houvesse um corte para fazer dos caminhos tortuosos uma linha reta e bem iluminada. Como se a proposta fosse escapar ao labirinto, deixando de atravessá-lo.

As propostas de simplificação têm sido frequentes na incorporação das novas mídias aos processos pedagógicos. A partir do acesso a elas, o ensino (dos incluídos) pode ser representado como transmissão rápida de conhecimentos, registrados em manuais de fácil leitura para os alunos, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CDs.

Assim, especialmente nos países em desenvolvimento, os novos artefatos podem estar enredados no velho movimento da fetichização, atravessando práticas e classes sociais. Como afirma Martín Barbero (1997: 255-6), a imagem das «novas» tecnologias educa as classes populares latino-americanas na atitude mais conveniente para seus produtores: a fascinação pelo novo fetiche [...]. Uma das «novidades» que as modernas tecnologias da comunicação supostamente apresentam é a contemporaneidade entre o tempo da sua produção nos países ricos e o do seu consumo nos países pobres: pela primeira vez não estaríamos recebendo as máquinas de segunda mão! Enganosa contemporaneidade, porém, uma vez que encobre a não-contemporaneidade entre objetos e práticas, entre tecnologias e usos, impedindo-nos assim de compreender os sentidos que sua apropriação adquire historicamente.

Esta simplificação de raiz está no discurso do Ministério da Educação (MEC de Brasil), na própria nomeação da secretaria criada para coordenar políticas relacionadas às tecnologias da informação e da comunicação: Secretaria de Educação a Distância. E, como todos os seus programas dizem respeito à utili-

zação intensiva dessas tecnologias na formação de professores, a inicial cada vez mais reduzida à certificação e o investimento cada vez mais concentrado em estratégias de «capacitação em serviço», tanto a formação quanto as tecnologias parecem subsumidas na educação a distância, passando ao largo das questões relacionadas à sua apropriação educacional.

Mais gritante, ainda, em termos de construção metonímica, é o deslocamento do «sistema tecnológico» para a posição de sujeito, em uma formulação que retoma os objetivos comportamentais da década de 70, ao mesmo tempo em que lhe atribui caráter revolucionário. As linhas de ação da SEED fundamentam-se na existência de um sistema tecnológico –cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples– capaz de um novo paradigma para a educação brasileira⁵. Onde estará o Minotauro do labirinto atual? Talvez o virtual tenha sido esquartejado em multimídias tridimensionais, podendo a perda da sua totalidade provocar tanto as saídas apressadas quanto o retorno sistemático aos trajetos já feitos. Quanto ao Minotauro «real», parece que ele habita o centro do labirinto em que se enredam os fios de uma ligação de mão dupla, a ser construída, entre escola e mídia.

4. O labirinto, a teia e a rede: capturas possíveis

Buscar compreender o lugar das tecnologias, nas suas relações com o conhecimento e as práticas cotidianas, sociais e escolares, implica promover o centramento de duas metáforas associadas ao labirinto: a teia e a rede, ancoradas no ato de tecer, nas suas dimensões natural e cultural.

De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1996: 872), tanto na tradição islâmica, quanto em Platão, o tear está posto como a imagem capaz de representar o mundo, na sua estrutura e no seu movimento. Ele compreende os fios que tecem os destinos e os que neles intervêm. Tecer é criar novas formas, predestinar, reunir realidades diversas, assim como fazer sair da própria substância, como faz a aranha, que tira de si própria a sua teia. Uma forma de parto. Na África do Norte, a prática da tecelagem é comum a todos os lares e, quando um tecido está pronto, o tecelão corta os fios que o prendem ao tear e pronuncia a fórmula de bênção da parteira ao cortar o cordão umbilical do recém-nascido. Este ritual pode ser tomado pela articulação das dimensões natural e cultural da criação. Algo semelhante é sugerido pelas teias do Homem-Aranha, o filme. Se, nas histórias em quadrinhos, ele era picado por uma aranha radioativa, agora o é por uma aranha modificada geneticamente. Adequado às novas condições contextuais, continua aprendendo,

pouco a pouco, a lançar sua teia, como possibilidade recém-adquirida. O tecido é o artefato produzido a partir da fabulação humana, que Marx (s/d) diferenciou qualitativamente em relação à construção instintiva das abelhas e das aranhas. Teia é o tecido formado ao longo da urdidura, pelo entrelaçamento dos fios no tear; trama. Metaforicamente, se aplica a qualquer estrutura, organização semelhante. Em meio à extensão dos seus significados, a teia retoma e remete à tela dos fios muito finos que formam uma espécie de rede elástica, produzida pelas aranhas a fim de captar os insetos de que necessitam para a sua alimentação.

No enredo das metáforas, a teia e a rede mostram e escondem. Como estão a alguns fios da visibilidade total, até podem sugerir transparência. Ambas interligam. Como a world wide web (www), teia de alcance mundial, ou a Internet, que já foi interna à universidade e hoje é rede mundial de computadores. A teia parece mais associada ao processo de criação, à retomada, via fabulação, das possibilidades naturais da aranha. Enquanto isso, a rede parece remeter aos sentidos da produção, talvez porque evoque menos as possibilidades naturais do que os artefatos culturais. A rede, na civilização cristã ocidental, remete inevitavelmente à de pescar. Daí a importância de pontuar que as redes com tramas pequenas capturam quaisquer peixes. Para pescar especificamente os grandes, são necessárias tramas compatíveis (Barreto, 2002). A teia e a rede capturam, com ou sem estratégias de sedução. A teia de aranha também remete a credices ou fantasias que se metem na cabeça de certas pessoas, agregando uma dimensão claramente ideológica à teia original. Por outro lado, a teia de Penélope «ilumina» a representação de uma resistência possível. Em se tratando da teia do conhecimento, é preciso discutir as relações dos sujeitos com as tecnologias e seus produtos, como os textos digitalmente tecidos que, uma vez capturados, podem ser copiados, colados, modificados, etc, sustentando novas relações dos sujeitos com aquilo que tecem e enredam. São modos de apropriação inteiramente novos, exigindo o redimensionamento das práticas pedagógicas.

5. A apropriação educacional das tecnologias

No enredo das contradições que sustentam os discursos de incorporação das tecnologias aos processos educacionais, é importante sublinhar que a mistificação tecnológica, sustentada pela racionalidade instrumental (Barreto, 1997), parte da redução das tecnologias a ferramentas ou instrumentos neutros, passíveis de serem utilizados de qualquer modo. Ao mesmo tempo, as tecnologias são postas como dotadas de

vida própria, seja deslocadas para a posição de sujeito, seja como determinantes de processos em que também estão enredadas.

Mesmo sem aprofundar as questões relativas à revolução científico-tecnológica em que estão inscritas, não é admissível pensar as tecnologias da informação e da comunicação na base das relações que as engendram. Elas não são o contexto, mas são, elas próprias, descontextualizadas das áreas específicas e recontextualizadas no discurso pedagógico (Bernstein, 1990).

É fundamental o fortalecimento dos elos entre educação e comunicação e, neste movimento, a garantia de acesso aos multimeios como direito (Alves, 2000). Por um lado, porque a escola estaria se afastando, cada vez mais, do conjunto das práticas sociais de muitos sujeitos. Por outro, porque a escola pode ser a única possibilidade de acesso de muitos mais.

Neste movimento, ainda, é preciso superar tanto a redução instrumental ao uso dos meios, quanto a rejeição apriorística das suas possibilidades educacionais. É o que aponta Martín Barbero (2000: 95), e frente a alunos cujo meio ambiente comunicativo os «ensopa» destes outros saberes-mosaicos que, em forma de informação, circulam pela sociedade, a reação da escola é quase sempre a de entrenchamento no seu próprio discurso: qualquer «outro» é sentido pelo sistema escolar como um atentado à sua autoridade.

Em ambos os sentidos, é importante centrar o conceito de apropriação (Thompson, 1999). Ele implica formular questões freqüentemente silenciadas pela adesão ao modismo e à perspectiva do consumo: tecnologias para quê?, tecnologias em que termos? Implica também a distinção entre novas formalizações, compreendendo o redimensionamento do trabalho com os meios e as mediações didático-pedagógicas, e os novos formatos ou reformatações que, legitimando os velhos encaminhamentos, acabam por sustentar várias estratégias de modernização conservadora.

Em outras palavras, a apropriação das tecnologias da informação e da comunicação pode impedir que a rede seja capturada na lógica da árvore, com a diversificação dos meios posta a serviço do já-instituído. Filmes, jogos, navegação na Internet podem ser modos mais atraentes e interativos de percorrer os territórios representados pelos velhos mapas, em que a mina continua a ser o sentido supostamente correto, único, hegemônico, a ser (re)confirmado pelos intérpretes autorizados.

Justamente porque os novos meios abrem outras possibilidades para a educação, implicam desafios pa-

ra o trabalho docente, com sua matéria e seus instrumentos, abrangendo o redimensionamento do ensino como um todo: da sua dimensão epistemológica aos procedimentos mais específicos, passando pelos modos de objetivação dos conteúdos, pelas questões metodológicas e pelas propostas de avaliação.

Finalmente, é preciso assumir que, no sentido da apropriação das tecnologias, há uma contradição a ser enfrentada: a rede representa relações simétricas, enquanto a intencionalidade constitutiva das relações pedagógicas implica assimetria. Assim, para tecer os fios do ensino e da aprendizagem em rede, o grande desafio talvez seja a relativização da assimetria para fortalecer a intencionalidade redimensionada.

Notas

¹ Vale registrar que o autor também discute os modos pelos quais o sol da universalidade nasce e se esconde.

² Expressão de Morin (1998), caracterizando o movimento a que Ascott, teórico da arte em rede (Lévy, 1999: 13), denominou «segundo dilúvio»: o das informações.

³ Na literatura, para abordar o conjunto das mudanças produzidas por um shopping center, Saramago (2000) escolhe como título uma variante: a caverna.

⁴ Cf. www.techKnowLogia.org.

⁵ www.mec.gov.br/seed.

Referências

ALVES, N. (2000): «A formação da professora e o uso de multi-meios como direito», em FILÉ, V. (Org.): Bataques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar. Rio de Janeiro, DP&A.

BARRETO, R.G. (2002): Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros. São Paulo, Loyola.

BARRETO, R.G. (2001): «As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância», em BARRETO, R.G. (Org.): Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro, Quartet.

BARRETO, R.G. (1997): «Novas tecnologias na escola: uma «revolução» educacional?», in *Presença Pedagógica*, 13; 39-45.

BELLONI, M.L. (2003): «A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito», em *Revista Brasileira de Educação*, 22; 121-136.

BERNSTEIN, B. (1990): *The structuring of pedagogic discourse*. Vol. 4. *Class, codes and control*. London, Routledge.

CHARTIER, R. (1998): *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo, UNESP.

CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. (1996): *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro, José Olímpio Editora.

DELEUZE, G. (1974): *Lógica do sentido*. São Paulo, Perspectiva.

FRIGOTTO, G. (2001): «A velha e a nova face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos», em FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (Eds.): *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ, Vozes.

LEHER, R. (1998): «A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira», em *Revista Trabalho & Educação*, 4. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Universidade Federal de Minas Gerais; 119-134.

LEHER, R. (1999): «Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo», em *Outubro*, 3. Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo; 19-30.

LÉVY, P. (1999): *Cibercultura*. Rio de Janeiro, Editora 34.

MARTÍN-BARBERO, J. (2000): «Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais», em FILÉ, V. (Org.): *Bataques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, DP&A.

MARTÍN-BARBERO, J. (1997): *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ.

MARX, K. (s/d): *Capital*. Vol. I, Part III, Chapter VII, Section 1; em www.marxists.org/archive/marx/works/1867-c1/ch07.htm. (01-06-03).

MORIN, E. (1998): *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

OLIVEIRA, M.R. (2001): «Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas», em *Revista Brasileira de Educação*, 18; 101-107.

ORLANDI, E.P. (1992): *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP, UNICAMP.

RAMONET, I. (1999): *A tirania da comunicação*. Petrópolis, Vozes.

SARAMAGO, J. (2000): *A caverna*. São Paulo, Companhia das Letras.

SODRÉ, M. (1999): *Reinventando a cultura*. Petrópolis, Vozes.

THOMPSON, J.B. (1999): *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis, RJ, Vozes.

VIRILIO, P. (1999): *A bomba informática*. São Paulo, Editora Estação Liberdade.