

O sujeito que educa a si próprio: perspectivas epistemológicas da educomunicação em tempos de midiatização¹

Cláudio MESSIAS²

Universidade Federal de Campina Grande, PB

RESUMO

O estudo em curso acresce a suficiência que cada sujeito social tem de, rompendo com a visão de mundo determinada pela ordem dominante da hegemonia, orientar as próprias decisões relacionadas a consumo. São postulados que consideram um quarto fator, agregado a parâmetros de educação formal, educação informal e educação não-formal, contrapondo assertivas epistemológicas da educomunicação relacionadas a eventuais ações interventoras que visem a construção de visão crítica de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Paradigma Educomunicativo; educomunicação; hegemonia e contra-hegemonia; *habitus*

Introdução

O trabalho faz uma abordagem acerca da superação, na perspectiva epistemológica, de inquietações científicas relacionadas a letramento midiático ou ações comunicativas e educativas que almejem uma educação para consumo de mídias. É posto, pois, que o sujeito social da contemporaneidade, desde que integrante de um sistema que contemple tecnologias de informação e comunicação, está de alguma maneira inserido no contexto de interação com pares mediante plataformas diversas. Ou seja, não estamos, mais, falando de inclusão social tecnológica, muito menos nos referindo a quem seja nativo ou imigrante digital (PRENSKY, 2005). Nosso estudo, cá proposto, mira o sujeito que (i) supera as defasagens de capital cultural ou de letramento formal e (ii) insere-se em uma representação de realidade propiciada por novos e cada vez mais desafiadores ecossistemas comunicativos.

Os estudos que dão estrutura ao conceito “educomunicação”, fenômeno estudado a partir da inter-relação entre os campos da comunicação e da educação, aludem a uma educação que conforme Gadotti (2005) precisa ser analisada nos prismas de vivência na

¹ Trabalho apresentado na DT 6 – Interfaces Comunicacionais do XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, realizado de 5 a 7 de julho de 2018, em Juazeiro, BA.

² Doutor em Ciências da Comunicação pela ECA-USP; docente no bacharelado em Comunicação Social com linha de formação em Educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande, PB; coordenador do Grupo de Pesquisa Paradigma Educom, cadastrado no CNPq. E-mail: clmessias@usp.br.

formalidade das políticas públicas (instituições de ensino), na informalidade das relações interpessoais e vivência para com pares sociais, e na não-formalidade em que organizações do terceiro setor e dos movimentos sociais corroborem para construção e formação cognitiva dos sujeitos. Aqui, nesse trabalho, acrescentamos a reflexão acerca do sujeito da própria ação comunicativa, dando espaço a uma quarta perspectiva de educação, qual seja, aquela em que o indivíduo, ao romper com a visão de mundo imposta por forças hegemônicas plenas, advindas de Estado, mercado e Igreja (MESSIAS, 2017), faz gestão das próprias doutrinas de consumo.

Necessário, entendemos, fazer uma revisão teórico-metodológica do caminho da educomunicação preconizado por seu principal autor, Ismar de Oliveira Soares, que duas décadas atrás apresentou à comunidade científica brasileira, através de congresso nacional da Intercom³, uma área do conhecimento que hoje, transformada em políticas públicas, forma egressos em uma licenciatura, na Universidade de São Paulo, e em uma linha de bacharelado em Comunicação Social, na Universidade Federal de Campina Grande, PB. O foco continua sendo o sujeito social audiência, que na contemporaneidade confirma o que postulava Soares na década de 1990⁴, mas, mediante apropriação de plataformas propiciadoras de (a) produção de conteúdos e (b) ressignificação de sentidos, faz desmoronar o alicerce estruturante que por séculos configurou a indústria cultural, qual seja, a busca por uma organização social a serviço de interesses diversos e em detrimento da vontade da maioria.

Analisar esse sujeito social que de audiência passiva tornou-se indivíduo da própria ação comunicativa requer compreender que o protagonismo propiciado pelas redes sociais, especialmente pelo uso de pequenas telas dos *smartphones*, faz gerar um novo jogo de interesses por parte de uma hegemonia que ainda se entende como responsável, única, pela produção de verdade. Transformar fato em notícia, pois, continua sendo, nessa onda dominante, atribuição dos meios massivos de comunicação, de modo que o fluxo circulante

³ O autor publica, juntamente com a pesquisadora Eliany Salvatierra Machado, no Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro, em 1999, resultado de pesquisa desenvolvida pelo NCE/ECA/USP, em parceria com a Unifacs, da Bahia, envolvendo 172 entrevistados que, situados na América Latina, atribuíam, em 1999, suas práticas cotidianas à inter-relação comunicação/educação. Em outro artigo, completo, o autor apresenta o conceito “educomunicação” como decorrente da prática de educadores, como aludido por Mário Kaplún. Disponível em SOARES, I. de O. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In **Contato**, Brasília, ano 1, n.2, jan/mar. 1999, p. 5-75.

⁴ O teórico considerava, dentro do que definia como utopia da Educomunicação (SOARES, 2009), um sujeito social protagonista nos processos comunicativos mediados, de maneira a interagir e modificar a construção de sentidos dos fluxos informativos e, assim, deixar a condição de receptor estático, passivo, ante aos conteúdos produzidos pelos meios de comunicação.

de informação advindo da audiência passa vulgarmente a ser definido como ‘notícia falsa’. Ignora-se, outrossim, aquilo que concebem Verón (2014), Braga (2012), Fausto Neto (2008), entre outros, para quem a contemporaneidade mostra situação inversa ao postulado pelos estudos de comunicação na segunda metade do século passado, ou seja, de desenvolvedor de máquinas como sua extensão, humana, o homem, na era dos algoritmos, da midiatização, vê-se como sendo, ele próprio, a extensão daquilo que pretende, em linguagem, a máquina.

O homem da comunicação e o homem da educação

Um sujeito social capaz de compreender, em sentidos, os jogos de linguagem determinados por relações de poder entre quem produz e faz a mediação de conteúdos estaria passível de libertar-se das amarras da hegemonia que, mediante corrente dominante, determina visões de mundo que interessam a quem esteja no controle. Paulo Freire, quando do exílio pela América Latina, nos anos de chumbo do regime militar brasileiro da década de 1960, a essa utopia denominou educação libertadora, uma vez que o indivíduo com suficiência de discernimento ante ao discurso das políticas públicas, em especial as de ensino, atingiria, mediante processo evolutivo de construção do conhecimento, a autonomia em uma sociedade habituada – mas não conformada - a ser reprimida.

A comunicação ideal, logo, coincide com alusões a uma educação ideal, e ambas surgem, epistemologicamente, no contexto de um pensamento comunicacional característico (1) dos estudos latino-americanos e (2) do período correspondente aos anos finais da Guerra Fria. Uma necessidade de desmembramento cultural ante ao Velho Continente e, dentro dessa identidade, rompimento a manifestações hegemônicas vindas da Europa e da América do Norte, mais especificamente os Estados Unidos. Não raro, encontram-se mensurações acerca desse período em que são apontados diversos ângulos possíveis de análise da modernidade em curso, circunstâncias essas em que escola, igreja, poder público e a própria família concebem seus modos peculiares de sociedade ideal.

Como afirma Sousa (2003), as bases dessa utopia, para os sujeitos, podiam estar nas grandes racionalidades justificadoras de sua razão de ser, mas eram cotidianamente trabalhadas nas ações escolar, religiosa e familiar, como caminhos intermediados e por onde o tecido social encontrava objetivo e forma de realização (p.27). Ainda segundo o autor, a noção de projeto, traduzida como objetivo na vida familiar, na ação dos governos e

nos projetos de vida pessoal, é uma ideia norteadora de como a busca de um princípio racionalmente desejado deveria ser conduzido individual e/ou coletivamente.

Ante ao exposto, necessário revisitar o que diz Gadotti (2005), pois educar o sujeito não é ação exclusiva do Estado. Althusser (1985), nesse sentido, afirma, pelo contrário, que a escola, enquanto aparelho do Estado, apreende o sujeito, em vez de libertá-lo, uma vez que representa um conjunto de forças e interesses maiores presentes nos circuitos de produção. Outrossim, se educação formal transcorre sob a égide do Estado, a educação não-formal não é outra senão aquela em que as atividades de ensino e aprendizagem ocorrem fora do sistema formalizado pelas políticas públicas, ainda que operem em consonância com parâmetros estabelecidos pelo Estado.

O objeto de análise presente nesse trabalho fica centrado na suficiência que o indivíduo tem de livrar-se do que seja pré-determinado enquanto visão de mundo. Um período de vida, pois, em que o sujeito, como aponta Vygotsky (1984), aprende com pares na denominada zona de desenvolvimento proximal, fase anterior a seu ingresso na escola. A educação informal, nesse aspecto, corresponde a um processo em que todos os indivíduos adquirem e desenvolvem, de forma autônoma, habilidades, ações e mesmo valores que, transformados em conhecimento, transcorrem durante todas as fases da vida. É esse o ponto-chave da reflexão que aqui trazemos, pois nessa perspectiva, de educação informal, o sujeito assimila valores que podem, mediante a cultura, ser passados pela família, pela comunidade, mas, também, em igualdade de persuasão, pela religião e pela mídia de massa.

Quando educado ou em constante educação, o sujeito, por conseguinte, está imerso em processos de comunicação. Constrói sentidos mediante a representações advindas de hierarquias sociais, estabelecendo parâmetros sobre certo e errado nas observações ou orientações de atores por quem guarda respeito. É dessa estrutura de relação comunicativa que o Estado se apropria, estabelecendo parâmetros, em forma de políticas públicas, nas quais o professor, cuja habilitação para práticas de ensino e aprendizagem é chancelada por cursos superiores designados por diretrizes curriculares controladas por força estatal, torna-se o referencial maior, discursivamente, acerca do conhecimento ideal esperado pelo mundo dominante, o mundo do trabalho (FÍGARO, 2008).

A educação informal, vê-se, delonga por toda a vida do sujeito social. Nessa perspectiva, não há suficiência epistemológica que dê conta de manter a visão de mundo controlada pela hegemonia no espaço da educação formal, qual seja, a instituição de ensino, nem na esfera não-formal, que ocorre à margem da alça do Estado. Nesse sentido,

tornar-se um sujeito crítico depende da disposição própria do indivíduo em fugir da cômoda posição de ser dominado pelas correntes dominantes, e não de ações interventoras com essa intenção, como indicado pela episteme da educomunicação. Qualquer tentativa de educar, alfabetizar, letrar ou orientar para determinada visão ou reflexão crítica de mundo nada mais será do que repetir, contraditoriamente, a persuasão a que os indivíduos estão expostos na formalidade das relações de ensino e aprendizagem.

Decidir é caminhar para a autonomia

Em junho de 2013 a TV Bandeirantes protagonizou um fenômeno midiático que pode ilustrar o objeto que estamos abordando nesse trabalho, qual seja, a suficiência que todo indivíduo tem de, autonomamente, cindir com a visão de mundo que lhe é imposta através de processos comunicativos mediados, seja no território da família, da escola ou das organizações alternativas ao Estado. O período, naquele ano, era de protestos populares por todo o Brasil, ocasião em que mediante mobilização nas redes sociais os indivíduos saíram às ruas das principais cidades, contrários a reajustes de tarifas do transporte público. No ar, na emissora de TV, estava José Luiz Datena, âncora do programa Brasil Urgente, mostrando imagens aéreas da concentração de pessoas, no final da tarde, no centro financeiro da cidade de São Paulo (**Figura 1**).

Em enquete levada ao ar simultaneamente à cobertura dos protestos o apresentador classificava o movimento de rua como “baderna” e perguntara ao telespectador se esse era favorável ou contrário àquele tipo de manifestação. A votação era feita mediante ligação telefônica e durante a edição a equipe de produção do canal ironizou o movimento denominado “Passe Livre”, responsável pelos protestos paulistanos, na capital, definindo a “cabeça” dos créditos, na tela, como “impasse livre”. O resultado preliminar, apesar disso, mostrava que “sim”, o público era a favor dos protestos (**Figura 2**).

Surpreendido com o fato de sua ação comunicativa, de persuasão, ter falhado, o jornalista apresentador solicita que a produção do programa modifique o enunciado da pergunta da enquete, supondo que os telespectadores não estivessem compreendendo que os manifestos fossem, segundo ele, atos de vandalismo. Pergunta reformulada, enquete lançada ao ar e novamente a ampla maioria dos telespectadores votava “sim”, a favor dos manifestos (**Figura 3**).



Figura 1 - As 18h27 a cobertura do programa Brasil Urgente ironiza a denominação do movimento, classificando-o como "Impasse Livre"



Figura 2 - Na primeira enquete, apesar do discurso persuasivo da TV Bandeirantes contra os protestos, a audiência interage dizendo-se favorável ao movimento.



Figura 3- A pedido do apresentador, a produção do programa muda o enunciado da pergunta da enquete, sem, contudo, alterar o posicionamento da audiência.

Ao não aceitar aderir ao que o apresentador de TV definia como baderna os sujeitos sociais que compunham, naquele momento, a audiência da TV Bandeirantes decidiram romper com a persuasão a que estavam submetidos. A esse respeito Sousa (2003) comenta que a superação dos modelos explicativos advindos das posturas fundadoras está exatamente na compreensão da comunicação como um processo compartilhado e mediado pelos meios, mas não determinado só por eles. Processo esse

compartilhado por uma prática de vida cotidiana em que se dá a presença de uma pluralidade de mediações e que se constituem como quadro e cenário contextual no qual os agentes sociais individuais se reencontram com o social, ressignificando não só o cotidiano imediato como o que lhe é proposto pelas estruturas sociais sistêmicas, inclusive aquelas representadas pelos meios de comunicação, suas programações, seus intentos comerciais, seus apelos à ficção e à realidade (SOUSA, 2003, p. 31)

As mediações sociais, portanto, não se inserem na episteme dos meios e das mídias massivas porque não se resumem a eles. É fato, como aponta Heller (1972), que a vida cotidiana toma aspectos de uma hierarquia espontânea propiciada pelos próprios modos de produção ou vivência social coletiva, ora delimitando, ora expandindo o princípio da individualidade. Livrar-se ou não da forma dominante resultante dessa corrente depende da representação que cada um faz da realidade quando apropria-se dela. Nesse aspecto, se a comunicação é um espaço mediado - como diz Sousa - pelas tecnologias e, como tal, pode ser entendida como território de negociações de sentidos, não cabe ser concebida como processo interveniente e de estruturação na formação de um sujeito social crítico.

O que está em voga são as novas condições de circulação de informação, que afetam, segundo Fausto Neto (2010), as lógicas de instituições produtoras e sujeitos da recepção, por força de um fenômeno a ser considerado: a midiatização. Nesse circuito a que se refere o autor, muito mais do que o contato direto, em interação, entre a parte que produz e a parte que recebe os conteúdos mediados, há a reação do sujeito da recepção, agora interlocutor. E se for considerado que a plataforma de interação foge, por exemplo, das telas tradicionais e envolve múltiplas plataformas por onde transitam as construções de sentido dos sujeitos da recepção, esses tornam-se protagonistas do processo dialógico. De subordinados aos conteúdos, passam a subordinadores ou, ao menos, igualmente mediadores.

Vê-se, nessas condições, o conflito entre o que Santos (2000) chama de auditório e a parte que comanda o discurso social. Auditório, nessa perspectiva, é o coletivo da comunidade, que cada vez mais busca o conhecimento argumentativo, ou seja, não se atém tão somente à informação, mas ao contexto em que ela se insere social, política e

economicamente. Se, pois, há uma nova retórica advinda das tecnologias que transitam do analógico para o digital nas duas últimas décadas, também havia uma nova comunidade interpretativa. Mas, conforme o autor, com a realidade digital propiciada por complexas plataformas de interação, na contemporaneidade, há uma novíssima retórica que visa ao que ele define como neo-comunidade.

A nova retórica encara o auditório, ou a comunidade interpretativa, como um dado. Para a novíssima retórica, pelo contrário, o auditório está em permanente formação. Em vez de ser “o outro” do orador (o ponto fixo que torna possível o movimento argumentativo), o auditório é a fonte central do movimento, a polaridade orador-auditório em constante rotação. Em vez de ser uma entidade fixa ou um estado de coisa inalterável, o auditório é um processo social. Daí que a novíssima retórica preste atenção especial aos processos pelos quais os auditórios emergem, se desenvolvem e morrem. Neste domínio, parte-se de dois pressupostos: em primeiro lugar, de que de que no sistema mundial capitalista a realidade social não pode reduzir-se à argumentação e ao discurso; em segundo lugar, de que a retórica não é libertadora por natureza (SANTOS, 2010, p. 106).

Nos pressupostos de Soares (2011), essa emancipação da audiência ou, como postula Santos, do auditório na representação de uma comunidade interpretativa, decorre de condições em que, por fazer parte do processo comunicativo que ressignifica conteúdos, o indivíduo insere-se no contexto epistemológico da educomunicação. Conforme abordamos, contrapondo, em nossa tese de doutoramento (MESSIAS, 2017), o que está ocorrendo é uma configuração do *habitus* do Paradigma Educomunicativo, circunstância em que os atores sociais cindem, por razões diversas, próprias, com o contrato social em que formam visão de mundo em sintonia com a ordem dominante da hegemonia.

Há, nesse aspecto, um distanciamento epistemológico no que tange à acepção ante ao sujeito social audiência. Como ratificado, anteriormente, na apropriação que fizemos aos postulados de Sousa e Fausto Neto, ações interventoras em nada contribuem para a modificação nas formas de visão de mundo. Pelo contrário, ratificam determinadas ordens de discurso dominante, permanecendo no comum. Diante disso, necessário se faz retomar posicionamento epistemológico que defendemos no mestrado (MESSIAS, 2011), qual seja, a emancipação do indivíduo sob a perspectiva do conhecimento científico e do senso comum.

A esse respeito Santos (2000) aporta que a ciência moderna distingue aquilo que seja conhecimento objetivo e mera opinião ou preconceito, mas que, se considerada a via recíproca, o senso comum também opera nessa construção de sentidos, distinguindo o que seja, respectivamente, um conhecimento incompreensível e um conhecimento óbvio, útil (p. 107). A comunidade científica, logo, que comunica-se mediante a protocolos teóricos exclusivos de seu território de abordagens empíricas, exerce poder de domínio e de

persuasão mediante a um capital cultural, simbólico, que reduz o saber popular a um patamar inferior, ignorando que seja desse que saiam dados e meta-dados que fundamentam seus paradigmas e epistemes. Santos, nesse contexto, afirma que

como qualquer conhecimento especializado e institucionalizado, a ciência tem o poder de definir situações que ultrapassam o conhecimento que delas detem. É por isso que a ciência pode impor, como ausência de preconceito, o preconceito de pretender não ter preconceito. (SANTOS, 2000, P.107)

Tal qual a mídia e seus efeitos de midiaticização que, por exemplo, ao longo dos últimos séculos chegaram ao ponto de reconfigurar a sensação de tempo histórico, acelerando vivências, sensações e sentidos, a ciência repete a retórica e, assumindo-a como novíssima, deveria conceber a sabedoria popular como conhecimento em constante mutação. Concordamos, nesse ínterim, com Santos (2000), para quem o conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório (IBIDEM).

Considerações preliminares

Comunicar é sair do isolamento. Um indivíduo que comunica edita a realidade de mundo, conforme Baccaga (2003), e dá novos significados à sua vivência social. Esses dois enunciados, apesar de correlatos, tornam-se contraditórios na perspectiva de uma sociedade que, midiaticizada, separa e isola sujeitos com um aparato, tecnológico, que em princípio deveria agregar. As ditas tecnologias da informação e da comunicação, quando território de interações entre pares, fazem gerar um isolamento presencial e virtual decorrente, em especial, de convicções individualizadas.

Gomes (2002) faz interessante observação, em estudo desenvolvido em Portugal, acerca da forma ambígua com que a imersão, pelos indivíduos da contemporaneidade, no uso das tecnologias digitais, impacta na constituição de cada sujeito social. A pesquisadora faz referência a investigações realizadas pela Universidade da Califórnia (*Surveying the Digital Future*) e pela Universidade de Stanford (*Internet and Society*), ambas nos Estados Unidos, que apontam, respectivamente, que sim, as TIC estimulam a comunicação, e não, as TIC aumentam o isolamento social e o sentimento de solidão. O *focus* de ambos estudos era o uso da internet.

Paradoxal ou não, o cenário que tem esses dois postulados de pesquisa nos Estados Unidos sinaliza para caminhos distintos pelos quais o universo das investigações nas ciências da comunicação devem trilhar nos anos vindouros. Ainda não situamos, nas

nossas pesquisas, o local do sujeito contemporâneo, total ou parcialmente influenciado pela tecnologia. Ora o encontramos na sociedade da informação, ora na sociedade do conhecimento, ora na sociedade industrial que passa por sua enésima e infindável revolução.

Se antes a indústria, física, satisfazia necessidades da sociedade do consumo através da força de persuasão da indústria cultural, virtual, é porque era manifestado o saciar de vontades individuais. Agora, tal saciedade é insuficiente, pois o valor deixa de ser material e assume representatividade social de integração e interação para com pares, seja na família ou no trabalho, modificando as formas de comunicação. Sujeitos, pois, editam a visão própria de mundo reconfigurando coisas e dando-lhes significados outros conforme o capital cultural individual, sem atender a interesses pré-determinados pela mídia massiva.

Há, destacamos, um patamar emancipatório no sujeito da ação comunicativa mediada pela tecnologia. E isso faz, na perspectiva da educomunicação, ratificar que novos ecossistemas comunicativos ocorrem, em especial na contramare dos interesses hegemônicos que habituaram-se, historicamente, a estabelecer a ordem dominante. Os meios de comunicação não dão conta de acompanhar esse movimento de emancipação da audiência, simplesmente porque o tempo histórico que condicionaram a acelerar desde a prensa de Gutemberg os tornou vítimas da própria receita de persuasão. Há, hoje, muito mais fluxo de informação gerada pelos indivíduos, conectados pelas plataformas digitais, do que conteúdo midiático produzido e compartilhado pelas empresas de comunicação.

Resta, à mídia massiva, desqualificar o conteúdo de informação mediado pelas mídias sociais, com o perdão da redundância. A tal fluxo denominam-se ‘notícias falsas’, que nada mais são do que informações que não passaram pela chancela de edição da realidade das hierarquizadas redações, antessalas, essas, dos escritórios centrais de manipulação em nome da ordem dominante.

Em contrapartida há, enfatizamos, o paradigma educamunicativo, que concebe o indivíduo da audiência enquanto determinador das próprias decisões de consumo. Interlocutor, esse torna-se protagonista nos processos comunicativos mediados, fazendo gerar fluxo de informação estabelecido de parâmetros individuais que podem ou não retroalimentar a formação de opinião às margens do que estabelece, hegemonicamente, o discurso midiático.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L.. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e transdisciplinaridade: pelos caminhos da linguagem. In SOARES, I. de O.. **Caminhos da educomunicação**. São Paulo: Salesiana, 2003, p. 53-62.

BRAGA, J. L. Circuitos versus campos sociais. In: MATTOS, M. A., JANOTTI JUNIOR, J.; JACKS, N., orgs. **Mediação & midiatização** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 29-52.

FAUSTO NETO, A.. Fragmentos de uma analítica da midiatização. **Matrizes**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 89-105, abr. 2008.

FÍGARO, R.. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **ORGANICOM**, Ano 5, nº. 9, 2º sem. 2008. p.90 a 100.

GADOTTI, M.. A questão da educação formal/não-formal. **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution?** Institut International des droits de l'enfant, Sion, 2005.

GALL, E.. **Prácticas educativas: miradas sobre lo inacabado**. Agencia ConoSur, 2005. Disponível em <https://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducucomunicacao/saibamais/textos/texto,2,46,268>. Acesso em 16.mai.2018.

GOMES, C. M. dos S. N. P. C.. Tecnologias de informação e comunicação versus isolamento social/individual: causa ou consequência – questões antigas e novas. **Sebentas de Arquitectura**. Universidade Lusíada de Lisboa, n.4, 2002, p.11-21.

HELLER, A. **Cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

MESSIAS, C.. Duas décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo. 2011. **Dissertação**. (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. A epistemologia da educomunicação em aferição: por uma configuração do *habitus* do Paradigma Educomunicativo. **Tese** (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives: partnering for real learning**, 2005. Disponível em http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf. Acesso em 16.mai.2018.

SANTOS, B. de S.. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, I. de O.. Caminos de la educomunicación: utopias, confrontaciones, reconocimientos. In **Nómad**as, n.o 30, Bogotá, jan/jun, 2009, p. 194-207.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUSA, M. W. de. O lugar social da comunicação mediática. In SOARES, i. DE o.. **Caminhos da educomunicação**. São Paulo: Salesiana, 2003.

VERÓN, E.. Teoria da midiatização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências . **Matrizes**, v. 8, n.o 1, jan/jul. 2014, ECA-USP, São Paulo, Brasil, p.13-19.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.