

Catálogos, dispositivos de interpelação?

Solange Puntel Mostafa

Profa. Dra. responsável pelo grupo de pesquisa Mídia e Conhecimento do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, SC.

Discussão comparativa das três correntes epistemológicas presentes na área de interrelação entre a comunicação e a educação: o humanismo, o criticismo e o pós-estruturalismo. Apresenta o olhar pós-estruturalista em direção aos catálogos, os resumos, os indicadores e as listas de citações, indagando se são dispositivos de interpelação. Se tal, que implicações seriam cabíveis?

Palavras-Chave: Epistemologia; Humanismo; Criticismo; Pós-estruturalismo; Catálogos; Análise de citações

Recebido em: 30.06.2003 Aceito em: 16.09.2003

Introdução

Uma pesquisa que realizamos na produção científica da *ANPED* e da *INTERCOM* no período 1998-2001 revelou os autores mais citados nos trabalhos apresentados a essas duas sociedades científicas no Gt Comunicação e Educação (Mostafa & Máximo, 2003).

A pesquisa apontou três conjuntos de famílias discursivas referidas ao mesmo campo discursivo da comunicação e educação: humanismo (por exemplo Soares, Penteado, Porto ou Moran), criticismo (Martin Barbero, Orozco-Gomez, Canclini, Kaplun ou Freire) e pós-criticismo (Silva, Louro, Fischer, ou Costa, por exemplo). As duas primeiras correntes mais presentes na *INTERCOM* enquanto que o pós-estruturalismo está visivelmente mais presente na *ANPED*, no período analisado. O que pretendo aqui são alguns comentários nas três abordagens para vermos como elas se aplicam à área de ciência da informação e biblioteconomia. Se a metodologia da ciência da informação foi útil para o mapeamento das três abordagens, vejamos como a explicitação das abordagens pode ser útil à ciência da informação.

A pedagogia da comunicação: uma abordagem humanista

A pedagogia da comunicação, tal como ela se apresenta em Penteado (1998) pode ser uma representante da linha humanista da interrelação comunicação/educação. Nesta corrente, a educação é vista como um processo específico de comunicação, processo este que admite as diferenças culturais entre os integrantes da escola; a escola, ela mesma é vista como um espaço de encontro e de trocas culturais, portanto um espaço humanizante e humanizador. No livro acima citado encontramos pesquisas sobre o vídeo na universidade, sobre o livro didático na escola, sobre a relação da televisão com o processo de aprendizagem e outros. Mas todos praticando a pedagogia da comunicação na vertente conciliadora do humanismo. Por exemplo, a pesquisa do livro didático enfatiza a superação das limitações ideológicas na “*reinvenção do uso, como pressuposto viável, mesmo partindo de textos limitados e ideológico*” (p.73). É como se houvesse perdão para os textos enviezados pelas ideologias uma vez que eles podem ser reaproveitados dentro de um contexto dialógico e comunicacional da pedagogia da comunicação.

Do lado da comunicação o humanismo e/ou criticismo pode estar sendo representado por Soares, enquanto um intelectual que passa, na análise de Gotllieb (2002) por três fases: a busca de uma teoria para a comunicação cristã; a busca de uma prática alternativa para a comunicação popular e a busca de um estatuto teórico para a inter-relação comunicação/educação. Soares o autor mais citado na *INTERCOM*, tem sua produção voltada desde a gestão da comunicação no espaço educativo, passando pelo perfil dos profissionais que atuam na área, até às políticas alternativas de comunicação; foi com efeito o autor que popularizou a expressão *educomunicação* nos meios em que atua (2001). Há uma recorrência a Paulo Freire como um referencial teórico adequado às práticas comunicativas; defende-se a idéia de democracia participativa com forte apelo à relação dialógica entre pessoas e grupos humanos.

Tanto a pedagogia da comunicação de Penteado quanto o novo campo chamado por Soares de *educomunicação* abrangem as ações comunicativas

no campo da educação, assim como as ações educativas voltadas para a criação de ecossistemas comunicativos abertos e favorecedores de relações dialógicas entre pessoas e grupos humanos, enfatizando o senso de participação, o pleno uso dos recursos tecnológicos da informação, a autonomia dos sujeitos, o espírito de iniciativa, o pensamento crítico, o diálogo colaborativo. Desta forma os autores buscam a relação entre educação e comunicação pelo viés humanista.

A teoria crítica da recepção

A outra corrente que explica as relações entre educação e comunicação se apóia em uma abordagem crítica das relações sociais como relações desiguais de produção econômica. Existem há pelo menos 30 anos, esforços teóricos variados para nomear a recepção; mas entendê-la como um espaço novo onde acontecem coisas novas e que, por serem novas deveriam ser objeto de estudo, essa contribuição veio com Barbero (1985) na década de 80. A novidade de Barbero foi colocar que a recepção é sempre nova. Por mais que os programas de tv sejam planejados para provocar tais e quais efeitos, por mais que o autor de um livro intencionou passar tal ou qual mensagem, a história de vida ou as experiências de cada telespectador ou leitor vão produzir um sentido único na hora em que ele vê tv ou lê um livro. A recepção tenta capturar esse momento para entendê-lo. Ou tenta disciplinar o sujeito para recebê-lo criticamente.

Daí os variados nomes que a recepção acabou recebendo e que são apontados por Orozco Gómez (1997, p.65): recepção crítica, leitura crítica dos meios, recepção ativa, educação para a comunicação, alfabetização televisiva e educação para a recepção. Cada um dos nomes acima dá uma ênfase diferente em algum elemento que sofrerá a intervenção pedagógica. Por exemplo, a alfabetização televisiva enfatiza as linguagens audiovisuais, comparando-as em suas particularidades; as cenas de tv e de vídeo são produzidas com muitos cortes onde as partes é que dão a idéia do todo, devido até a limitações técnicas do meio; já o cinema apresenta cenas externas de grande alcance, diferenças que acabam influenciando a produção cultural dos conteúdos. Se a alfabetização televisiva estuda as particularidades de cada linguagem, a leitura crítica prioriza o conteúdo das mensagens. Já a educação para a comunicação é uma área que pretende *potencializar a capacidade comunicativa da audiência*, ensinando as pessoas a produzirem suas próprias mensagens.

Todas as ênfases, contudo dizem respeito a um receptor ativo ou crítico. Os estudiosos da recepção trabalham com dois pressupostos: a atividade do receptor e a polissemia das mensagens, o que permite sempre várias interpretações.

Dada às origens marxistas dos estudos culturais que foram uma espécie de matriz para os estudos de recepção, a recepção está ligada a movimentos sociais e populares, preocupando-se com as classes subalternas, com a cultura popular e com o fenômeno da resistência dos subalternos à imposição das classes dominantes. Mas não só. Hoje a teoria da recepção é muito popular entre os comunicadores e está presente em muitos tipos de análise, seja em pesquisas que analisam a relação dos jovens universitários com a mídia (Eliany, 2002), seja para analisar o processo de leitura dos metalúrgicos (Fígaro, 1999). Da mesma forma que se pratica a pedagogia da comunicação nas pesquisas relatadas em Penteado, no âmbito de uma Faculdade de Educação, também se pratica a teoria da recepção em vários programas de pós-graduação brasileiros em comunicação.

A mídia interpelando sujeitos no pós-estruturalismo

Os autores mais citados na ANPED estão situados, em sua maioria na

corrente pós-estruturalista; o pós-criticismo rejeitaria de pronto aquela forma humanizante de entender a diversidade cultural presente na escola. As noções de tolerância, respeito e convivência harmoniosa do humanismo seriam rejeitadas no pós-estruturalismo porque elas deixam “*intactas a noção de poder que estão na base da produção da diferença*” (Silva, p.88); nessa compreensão, as diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas mas colocadas em questão. No sentido de perguntar qual o regime de verdade que está sendo considerado para apontar tais e tais comportamentos como diferentes ou desiguais.

Para a corrente pós-estruturalista a diferença é essencialmente um processo lingüístico e discursivo. O pós-estruturalismo trabalha com a noção de interpelação e não de integração como supõe a pedagogia da comunicação. Interpelação seguida de subjetivação. Também não olharia a história de vida das pessoas para prepará-las para o ato da recepção. Nem olharia para o entorno de nós mesmos (vizinhos, bairros, professores) para derivar daí as boas ou más influências a nos constituir na hora da recepção dos produtos culturais. Entenderia esses produtos como artefatos culturais. E como tais, interpelativos, propondo-nos formas de ser e estar. Tidas como práticas de subjetivação porque produtoras de identidades para nós. Essa compreensão é recorrente na grande maioria de autores pós-críticos que se apresentam na ANPED. A interpelação é a forma pela qual sujeitos são recrutados para ocupar certas posições-de-sujeito. Posições-de-sujeito, notem bem e não sujeitos mesmos visto que o sujeito se multiplica, se considerarmos os lugares de onde ele fala. Portanto, é pelo processo de interpelação que os sujeitos se identificam, se reconhecem no que está sendo dito e assumem para si uma identidade, compreensão que já estava em Althusser dos aparelhos ideológicos do estado (1985).

A teoria da recepção faz uma aproximação com a sociologia indo estudar o grupo social (os amigos, a família, os vizinhos) como algo que influencia a pessoa quando esta lê um livro, assiste um filme ou lê um jornal. O pós-estruturalismo se afasta da consciência dos amigos, da família, ou dos vizinhos ou da própria mídia, indo estudar a linguagem em seu volume próprio. Como se a linguagem (dos amigos, da família, das pessoas, dos textos, dos programas de rádio ou tv) contivesse ela mesma uma ordem pois as regras de formação dos conceitos “*não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo*” (Foucault apud Fischer 2001, p.200).

De modo geral essa corrente não aborda questões da ideologia como falsa consciência (referência mais presente na abordagem crítica). E tanto quanto possível não fala em *consciência* ou em *conscientização*; conseqüentemente não diz qual a forma verdadeira de pensar ou agir. Limita-se às coisas ditas mas entendendo sempre que elas já são práticas sociais complexas e ordenadas, cuja ordem é preciso explicitar. Há nessa *ordem do discurso* (expressão título de um texto de Foucault) um processo de interpelação dos sujeitos entre si.

Dessa forma Fischer descarta as influências da mídia ou as relações de causa e efeito entre uma exibição e “... *um comportamento repetido*”... (ou) ... “*uma ‘verdade’ que estaria sendo escondida ‘por trás’ de cada seqüência de telenovela ou de cada debate acontecido num programa popularesco de auditório...*” (Fischer 2001 a, p. 16-17).

O que interessa segundo a autora é estudar a linguagem da mídia como uma produção cultural que interpela os sujeitos, ensinando-os *pedagogicamente* modos de ser e estar no mundo; num sentido menos moralista de certo e errado e mais político de constituição dos sujeitos. A positividade da cena aparece também na análise que Silveira (2001, p. 10) faz da produção de significados sobre matemática nos cartuns; para ela a linguagem do humor está produzindo significados com efeitos

de verdade mais do que revelando verdades escondidas ou falsificadas.

A ordem discursiva pós-estruturalista é recorrente no sentido de marcar as diferenças com as teorias críticas. Por isso vemos decálogos em Corazza (2001) e as marcações acima referidas: só vale a cena enquanto tal; lá atrás, nos bastidores das intenções do autor, do ator ou do produtor lá não há nada a ser pesquisado. Como diz Foucault ... *“não se volta ao aquém do discurso - lá onde nada ainda foi dito...”* (Foucault, p. 55).

Essa mesma ordem é encontrada em Costa (2000, p. 39) e Silveira (2001) ao, mais uma vez trazerem a categoria da interpelação para o centro da interpretação pós-estruturalista: os artefatos culturais são interpelativos e portanto nos propõem a sermos da forma como somos; os sujeitos são interpelados (atravessados) pelos discursos e nesse sentido são subjetivados e chamados a assumir uma identidade.

Assim, há entre os autores da corrente pós-crítica uma advertência de que estão fora do campo da avaliação, do julgamento, da moral da história: *“Como já disse, a questão não é avaliar esses significados, mas compreender que são produtivos, têm efeitos de verdade...”* (Silveira, 2001, p. 16).

Citações, dispositivo de interpelação ?

Vários outros autores presentes nas duas associações podem ser aproximados na composição das repartições discursivas aqui descritas. Observa-se que essas repartições estão presentes nas duas associações, com ênfases diferenciadas, conforme tentamos evidenciar (Mostafa & Máximo, 2003). Parafraseando alguns discursos, nossas perguntas de pesquisa não pretendiam evidenciar nada além dos autores citados nos trabalhos de duas sociedades científicas brasileiras, dentro de um mesmo tema. Apesar de que, agora sabemos, isso não é pouco. A abordagem empírico-analítica aponta indicadores da produção científica e se cala; sua utilidade pode ser comparada com um catálogo de biblioteca; ninguém espera que um catálogo possa explicar mais do que sua lógica permite: autores relacionados a suas produções dentro de uma determinada ordem. Mas é essa determinada ordem o x da questão. Em que pese essas marcações serem semióticas em essência e reveladoras de certas epistemologias, a contribuição da bibliometria está em revelar as relações internas à produção do conhecimento; se essas relações revelarem pontes com as externalidades da ciência, tanto melhor, mas a ciência da informação tem construído seu objeto de forma preferencialmente empírico-analítica. O que produz muitos efeitos, por sinal. Numa abordagem pós-crítica os autores elencados em nossas tabelas na pesquisa citada estariam sendo chamados (interpelados) a assumirem sua identidade de autores mais citados nos trabalhos das sociedades científicas. Como se a pesquisa, ao revelar o ranking das citações, estivesse fazendo acontecer essa realidade, até então desconhecida para eles. De fato, toda pesquisa resulta em algo que não se sabia antes e nesse sentido cria uma nova realidade, não apenas a re(a)presenta. Mas a crítica pós-estrutural vai mais fundo, perguntando pelo regime de verdade que institui esses autores e não outros. Portanto aquela realidade já é resultado de opções metodológicas, de ordenamentos escolhidos. Ter as citações como objeto de estudo provoca algumas perplexidades: argumenta-se que as razões para citar autores em uma produção intelectual é muito variada: cita-se para concordar ou para discordar; cita-se para fins de reconhecimento ou por razões de desconhecimento, para dar créditos ou para obter créditos. Por uma invenção da comunidade científica ou por uma (quem sabe) exigência do ato de conhecer.

Índices, catálogos, sumário, resumos, base de dados, listas e palavras-chaves podem ser vistos como mecanismos de representação do conhecimento em autores da vertente crítica vygotskiana como Ryder (1998) mas podem ser vistos também

como mídias interpeladoras dos sujeitos se considerarmos a agenda pós-estruturalista.

Ferreira (2002) por exemplo, no seio da agenda pós-estruturalista entende que os catálogos atendem à uma política reguladora e controladora da produção científica; desenvolve sua argumentação lembrando-nos que o movimento pela catalogação da produção científica dos últimos vinte anos no Brasil obedece aos anseios da universidade prestadora de serviços. Universidade essa que pergunta pelo quanto se produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz, não indagando “*o que se produz, como se produz, para quem ou para que se produz.*” A autora desenvolve essas argumentações baseada nas reflexões de Chauí sobre a universidade operacional. Dando-nos o cheque mate final da seguinte forma:

“... é nessa conjuntura que os catálogos vêm atender tanto a anseios internos da universidade, quanto à pressão externa de uma política reguladora e controladora da produção científica. Os catálogos são organizados pela idéia de acumulação ? reunir tudo o que se tem de avanço da ciência em um único lugar; pelo fascínio de se ter a totalidade de informações ? dominar um campo de produção de um conhecimento, visão absoluta de poder; pela possibilidade de otimização da pesquisa ? ganhar tempo, recuperar velozmente informações, com menor esforço físico; pelo mito da originalidade do conhecimento ? pesquisar o que não se conseguiu ainda, fazer o que ainda não foi feito; pela imagem de conectividade ? estar informado com tudo que se produz em todos os lugares. Além disso, há várias outras razões e estratégias de organização do catálogo: a disputa por verbas para bolsas, convênios estimulando certos estudos, o sentimento de poder das instituições que o produzem, um marketing da própria pesquisa acadêmica que está colocada no mercado como qualquer outra mercadoria. Os catálogos fazem, portanto, parte da disputa política no interior dos Institutos de Ensino Superior”.

A autora faz essas considerações no bojo de suas advertências quanto ao uso de resumos e não texto completo das dissertações para realizar pesquisas do tipo *estado da arte*. Mas ao acreditar num gênero discursivo mais verdadeiro (o texto completo de uma dissertação, por exemplo), mais fundante, mais original do que os resumos, onde a totalidade do pensamento do autor estivesse finalmente delineada, a autora não estaria fortalecendo o mito da originalidade do conhecimento criticado em seus prolegômenos? (Ferreira, 2002, p. 260).

Já em Ryder (1999) vemos uma interpretação completamente diferente da acima; o autor se posiciona no lugar de um pesquisador que no processo de busca de informações para suas pesquisas, descobre a existência de comunidades anônimas citando suas páginas (citações que o autor chama de *links corolários*). Comunidades anônimas no sentido de não serem conhecidas pessoalmente pelo pesquisador. Investiga então o significado de linear um documento ao outro na *web* dentro de uma perspectiva sócio-cultural da teoria da atividade.

Assim o autor nos levou a refletir sobre a abordagem histórico-cultural no processo de *linkagens* eletrônicas explicando-nos que começou a construir seus *bookmarks* como qualquer outro pesquisador faria, lincando *papers* de outros colegas bem como sociedades científicas do seu interesse, numa prática espontânea de muitos acadêmicos que consultam a *web* para produzirem seus textos; percebeu então, a riqueza de recursos ou fontes de informação que tinha se formado ao seu redor; constatado pelo processo de *linkagem* de outros *sites* às suas próprias páginas. Ao organizar essas fontes com índices, resumos, títulos e subtítulos essa plataforma passou a funcionar como uma biblioteca virtual no tema da escola de *Vygotsky*. Plataforma construída socialmente, e sem a interferência dos autores envolvidos, com apenas um critério de seleção: as páginas *web*

que haviam *linkado* as páginas de *Ryder*: Exatamente como é o processo de citar autores em referências bibliográficas. É claro que toda vez que citamos um autor em nossos escritos estamos interpelando-o de alguma forma. Como dizia Althusser, o interpelado sempre se reconhece na interpelação (Ryder, 1999, p.97).

Documentos, índices e listas são para Ryder mais do que mecanismos de representação do conhecimento. São, *estratégicas semióticas*, marcações que podem ser vistas como dispositivos de construção de uma comunidade acadêmica virtual. As páginas *web* são também consideradas *artefatos culturais* pela teoria da atividade, e a interpelação é clara mas ela não segue necessariamente a subjetivação ou o assujeitamento (expressão preferida em Althusser). A interpelação em *Ryder* acontece dentro de uma lógica de intersubjetividade das consciências (observem como *Ryder* intitula um dos seus textos).

Se estendermos as analogias, podemos considerar que vivenciamos hoje no Brasil, a interpelação das listas qualis da Capes, para sermos do tipo A, B ou C. Local nem pensar.

As classificações do conhecimento sejam para ordenar livros nas bibliotecas sejam para organizar a política de fomento em ciência e tecnologia são também mídias interpelativas, visto que são pura textualidade. A tabela que classifica livros na biblioteca é diferente da que classifica o conhecimento para fins de fomento; Lucas (2001) demonstrou o alargamento das áreas de engenharia nas tabelas do diretório de grupos de pesquisa do CNPq, o que, interpela novamente os engenheiros dizendo-lhes *eis aí uma área extensa com muitas subdivisões* e quem sabe, extensa produção científica nas universidades, e quem sabe extensa política em fomentos; ao mesmo tempo em que nos interpela a nós, educadores, convidando-nos a fazer engenharia da produção científica. De maneira que não podemos descartar a crítica pós-estruturalista porque tem contribuído para entendermos outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Mas é certo que temos que falar, falar e falar sobre nossas palavras, sobre nossos próprios discursos. (Veiga-Neto, p. 38) para irmos entendendo nossas ênfases na construção do objeto informacional.

Conclusões

A biblioteconomia e a ciência da informação com seu paradigma empírico-analítico descrevem certas regularidades em seus catálogos, em suas listas de cabeçalhos de assunto, em listas de citações ou nas listas de livros mais usados nas bibliotecas. Sabemos que os paradigmas orientam a produção científica e nesse sentido eles promovem modos de subjetivação. Onde o gesto de leitura dos bibliotecários mais indicativo e menos interpretativo, como já o demonstrou Lucas (1996). Mesmo assim, as ciências do registro prestam importante serviço à teoria da ciência e às políticas científicas em geral.

Catalogs, interpellation device?

Comparative discussion of three epistemological approaches in the field communication/education: humanism, criticism and post-structuralism. The author presents how pos-structuralism sees catalogs, abstracts, lists, and the like, questioning if they are interpellation device. If that is the case, what would be the consequences?

Keywords: Epistemology; Criticism; Post-structuralism; Catalogs; Citation analysis.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do estado*. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- MARTIN-BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones - Comunicación, Cultura y Hegemonia*. Barcelona: Gili, 1987.
- COSTA, M. V. Sujeitos e subjetividade nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.29-46.
- CORAZZA, S. M. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, V. M. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.89-103.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação e Sociedade*, v. 23, n.79, ago. 2002, Campinas: CEDE, 2002.
- FIGARO, R. *Mediações e hábitos de consumo na recepção dos operários metalúrgicos*. Disponível em: < www.intercom.org.br/papers/xxi-ci/gt16/GT1608.PDF > Acesso em: dezembro de 2002.
- FISHER, R. M. B. *O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise*. Disponível em: < http://www.educacaoonline.pro.br/o_estatuto_pedagogico.asp?f_id_artigo=174 > Acesso em: dezembro de 2002.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GOTTLIEB, L. Cristianismo e marxismo no pensamento educacional de Ismar de Oliveira Soares. *PCLA - Revista do Pensamento Comunicacional Latino-Americano*, v. 3, n. 3, abril/maio/junho 2002.
- LUCAS, C. R. *Leitura e interpretação: gesto de leitura do bibliotecário*. Campinas: UNICAMP, 1996.
- LUCAS, C. R. Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil: memória da atividade de pesquisa científica e tecnológica. In: GUIMARÃES, E. (Org.) *Produção e circulação do conhecimento, estado, mídia e sociedade*. São Paulo: Pontes, 2001.
- MACHADO, E. S. *O Gosto cultural de jovens: estudo sobre o papel dos media e dos valores culturais na construção do gosto*. 2002. (Dissertação de Mestrado em Comunicação) - Universidade de São Paulo.
- MOSTAFA, S. P. Citações epistemológicas na educomunicação. *Comunicação & Educação*, v. 8, n. 24, p.15-28. São Paulo: ECA/USP-Salesianos, 2002.
- MOSTAFA, S. P.; MÁXIMO, L. F. A produção científica da ANPED e da INTERCOM no GT Educação e Comunicação. *Ciência da Informação*. v.32, n.1, p.96-10, 2003.
- MOSTAFA, S. P.; MÁXIMO, L. F. As três formas de analisar o campo da Comunicação e Educação. *IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, ANPED/SUL, 2002.
- OROZCO GOMEZ, G. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. *Comunicação & Educação*, v.3, n.10, p.57-68, 1997.
- PENTEADO, H. D. (Org.) *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- PORTO, T. M. E. (Org.) *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas: UFPel, 2000.
- RYDER, M. *Spinning webs of significance: considering anonymous communities in activity systems*. 1998. Disponível em: < http://carbon.cudenver.edu/~mryder/isocrat_99.html > Acesso em junho de 2002.
- RYDER, M. *The World Wide Web and the dialectics of consciousness*. 1999. Disponível em: < www.cudenver.edu/~mryder/isocrat_99.html > Acesso em: junho de 2002.
- SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. In: *Comunicação & Educação*, v. 7, n. 19, p.12-24. São Paulo, ECA-USP/ Segmento, 2001.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVEIRA, M. C. *A produção de significados sobre matemática nos cartuns*. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/24/1379507291582.htm> > Acesso em: dezembro de 2002.
- SOARES, I. de O. Educomunicação: ou a comunicação nos espaços educativos. BICUDO, M. A. V. *Formação do educador e avaliação educacional*, v.4, p.105-118. São Paulo, UNESP, 1999.
- SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*. v.7, n.19, p.12-24, 2001.
- VEIGA-NETO, A. Paradigmas? Cuidado com eles! COSTA, M. V. *Caminhos investigativos II; outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*, Rio de Janeiro: DP&A p. 35-47, 2002.