

Parte 4 - Territórios, sujeitos e aportes sociais

Eliana Nagamini
Ana Luisa Zaniboni Gomes
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

NAGAMINI, E., and GOMES, A. L. Z., eds. Territórios, sujeitos e aportes sociais. In: *Dinâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 282-328. Comunicação e educação series, vol. 4. ISBN: 978-85-7455-487-7. <https://doi.org/10.7476/9788574554877>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](#).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](#).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](#).

PARTE 4

Territórios, sujeitos e aportes sociais

Interações frente à complexidade do conhecimento e TIC¹

Aron Rodrigo Batista²

William Castro Morais³

Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO

Introdução

Fazer uma análise epistemológica da inter-relação entre os sujeitos aprendentes e ensinantes é necessária intensa reflexão. Reconhecer tal situação implica (re)organizar o modo de pensar a construção do conhecimento desses sujeitos em contexto escolar. Com essa visão, os educadores reconhecem a dificuldade que estão enfrentando no reconhecimento das diferenças e individualidades dos sujeitos em sala de aula. Para tanto, em educação, é importante conhecer o que se sabe, para quê e quais são os objetivos que se pretende alcançar.

Para auxiliar nestas reflexões, fez-se necessário um estudo dos escritos de Carvalho (1997, 2010); Favero (2004); Freire (2002); Góes (2010); Oliveira (2011); Vygotsky (2005), dentre outros, além do epistemólogo Chalmers (1997), na perspectiva crítica do conhecimento científico, e Demo (1991, 1992), na abordagem do educar pela pesquisa, para entender as diferentes formas de aprender e ensinar, além das diferentes estratégias de ensino que

1 Trabalho apresentado no XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

2 Mestrando do Curso de Comunicação e Sociedade da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

3 Mestrando do Curso de Comunicação e Sociedade da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

podem contribuir para a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual diante do contexto da sala de aula, arredores, sala de recursos, tecnologias usadas e materiais diferenciados.

Neste sentido, o interesse desse estudo nasceu de nossa atuação como professores e pesquisadores durante a participação em projetos ligados ao uso de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), especificamente jogos digitais no processo educacional, e à reflexão prática e contextual através da observação quinzenal de duas turmas de estudantes, em duas diferentes escolas regulares de uma cidade do interior de Tocantins, a partir da participação em um projeto de pesquisa e extensão. Da mesma forma, a inserção de acadêmicos nas escolas, como espaço de diálogo crítico e reflexivo, têm a preocupação de que, futuramente, estas realidades se farão presentes a estes profissionais ainda em formação inicial e que deverão desenvolver ações significativas e de acordo com seus estudantes.

O trabalho teve por objetivo refletir sobre a prática pedagógica nos dias atuais, devido ao uso das NTICs cada vez mais presentes. Para tanto, realizaram-se intervenções nas duas turmas inclusivas do 6º ano do Ensino Fundamental, com os estudantes com deficiências intelectuais (que ainda não possuíam diagnóstico comprovado, mas que estavam em andamento), no qual o uso das tecnologias — o uso do computador e simulações por meio de jogos digitais, por exemplo — demonstrou contribuir para o ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos se mostravam interessados e dispostos a realizar atividades de jogos digitais no computador.

Por outro lado, tinham vontade de sair da aula, pois o caderno e o lápis não eram tão interessantes quanto o recurso tecnológico. Igualmente, buscou-se analisar a aprendizagem dos estudantes com dificuldades intelectuais dentro e fora da sala de aula, através de seu comportamento e estilo de aprendizagem durante os encontros registrados em diário de campo.

A pesquisa configurou-se como um estudo de caso. Tal modalidade de pesquisa “encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23), uma vez que confere um estudo profundo do contexto que se quer avaliar. A pesquisa exigiu participação ativa na elaboração, execução e avaliação dos resultados do pesquisador em interação com os sujeitos envolvidos nela (professora titular, estudantes, estudantes deficientes e demais sujeitos que fazem parte do contexto escolar da escola acompanhada). Pois “esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações” (Idem, p. 24). Possui

ainda alguma semelhança com a pesquisa-ação, porque o pesquisador também é participante da pesquisa ao ser influenciado e beneficiado pela mesma.

O presente artigo está dividido em duas partes, além da introdução e considerações finais. A primeira traz uma abordagem epistemológica do conhecimento escolar para desmistificar o dogma que se criou em torno dos saberes científicos retratados em sala de aula na perspectiva de uma educação inclusiva. A segunda situa educador e educandos frente aos problemas enfrentados diante da transmissão de conhecimentos que precisam ser superados, principalmente em relação ao uso das novas tecnologias.

Relações interpessoais: educador e educandos no desafio de pensar a construção do conhecimento

As atividades regulares das escolas foram modificadas pelo advento das tecnologias. É na instituição escolar que as informações chegam dos mais diferentes meios. Dentro desse contexto, os educadores desenvolvem seus planos de estudo, fazem uso das novas tecnologias, sendo que alguns tentam relacionar conhecimentos científicos com o contexto social, além de integrar os diferentes conceitos com outros campos do conhecimento, de forma reflexiva, mesmo que individualmente. Outros sentem-se engessados pela sala de aula e se defendem afirmando que, além de não terem espaço e tempo para uma reflexão organizada na escola, não podem se ausentar para se atualizarem.

Dentro dessas possibilidades, percebem-se determinados limites entre a vida escolar e cotidiana de quem ensina e aprende ao mesmo tempo. Mesmo que algumas escolas tenham acesso aos recursos materiais e tecnológicos, a maioria continua apenas fazendo uso da oralidade entre professor e estudantes e, às vezes, de um ou dois livros didáticos na relação pedagógica, literalmente.

A intenção não é desmerecer a criatividade individual e social da linguagem e priorizar o uso dos recursos tecnológicos, mas refletir sobre o conhecimento como um problema complexo em relação ao uso das NTICs. Dessa forma, a ciência e os educadores, que em nome dela se pronunciam, serão questionados da razão e do conhecimento quando deixarem de reconhecer a ciência expressa de toda a verdade.

Essa ciência (método científico) tem sim um papel fundamental na sociedade, que jamais poderia ser desprezado. Chalmers (1997, p. 214) sugere, através de sua investigação, que seja repensado “aquilo que pode ser

chamado de ideologia da ciência, tal como funciona em nossa sociedade”. Questões cotidianas equivocadas remetem à necessidade de entender a complexidade das teorias que perpassam o entorno escolar e de questioná-las com o advento da ciência contemporânea.

Assim, como a ciência/conhecimento escolar se reforça da necessidade de uma visão crítica perante o uso das NTICs, a inclusão de estudantes com deficiências intelectuais na classe regular de ensino torna-se de extrema importância para romper com esse *status* de incapacidade, contribuindo para o desenvolvimento potencial do estudante com deficiência. Porém, desenvolver práticas de qualidade não é uma tarefa fácil entre os profissionais que buscam um sentido no que fazem.

A partir de 2003, “o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade” (BRASIL, 2004, p. 3). Em relação a isso, Thoma e Sebastiany (1998, p. 64) afirmam que: “melhorando a qualidade do ensino e atendendo à diversidade em nossas escolas, estaremos contribuindo para a progressiva inclusão de estudantes”.

Legitimada está a escola através dos documentos e da escolarização do estudante com o qual se envolveu para a realização de sua formação discente. Parte-se do pressuposto de que a escola deve se organizar para que este atendimento seja de qualidade. Seguindo este raciocínio, a escola precisa conhecer seus estudantes, sendo que assim haverá condições para efetivar um ensino de qualidade. Oliveira (2011, p. 14) destaca que:

cabe à escola atuar na direção de conhecer as peculiaridades do processo de aprendizagem destes estudantes, além de que os objetivos educacionais e curriculares deveriam, também na área da deficiência intelectual, dilatar a possibilidade de emancipação, autonomia e independência de cada um, respeitando-se os direitos de todos.

É preciso contextualizar as circunstâncias históricas ao questionar os conceitos apresentados/desenvolvidos em cada componente curricular. Nesse sentido, reconhece-se a dificuldade que os educadores enfrentam para incluir estudantes com necessidades especiais, pois muitas vezes o trabalho desses estudantes se destaca mais pelo visual do que pelo descritivo e reflexivo.

Reconhecer por reconhecer o problema não implica na solução. Atender as especificidades individuais exige um aperfeiçoamento contínuo por parte do educador para mudar o paradoxo inclusão/exclusão.

O educador precisa saber que “a criança limitada por uma deficiência não é uma criança menos desenvolvida, mas sim uma criança que se desenvolve de forma diferente” (CARVALHO, 1997, p. 147).

Entretanto, talvez seja provável que os educadores não estejam preparados para enfrentar a diversidade de sujeitos e também da organização e reflexão conceitual específica de cada área de saber. Isso fica evidente, conforme Chalmers (1997), quando educadores ingenuamente acreditam que o conhecimento científico deva ser provado através da observação e experimentação. Críticas como estas precisam ser levantadas no contexto escolar, mesmo que seja difícil desmontar a concepção tradicional fortemente caracterizada. Tal questionamento mexe com o conhecimento escolar do cotidiano da sala de aula, bem como na inserção de estudantes deficientes, pois é preciso reorganizar a forma que consiste em “transmissão” do conhecimento científico.

Sendo que a posição “desacomodativa” entre os sujeitos escolares em interação vai além do uso das NTICs e do questionamento das certezas definidas pela ciência, no que se refere à observabilidade, mensurabilidade e empiria. São sintomas que se apresentam na escola através da disciplinarização, quando o professor ministra suas aulas independentemente do coletivo educacional, o que torna a vida escolar desconectada para estudantes e professores, inviabilizando uma ou outra conexão histórica entre a comunidade local/global e/ou com as redes de informação e conhecimento.

Recorre-se a Morin (2003) para dizer que qualquer unidade é fruto de uma complexa rede de relações. Fica explícito que o objeto de estudo não é um dado natural, independentemente de história, mas sim um produto de reconstrução social entre o meio e os sujeitos em interação diante de situações mutáveis e incertas.

Entretanto, cabe às pesquisas realizadas em educação e comunicação distanciarem-se um pouco dos espaços universitários e irem ao encontro dos profissionais que trabalham diretamente em sala de aula, no qual precisam responder a situações imediatas. Saberes esses que os professores transformam em programas efetivos. Querer estudar os saberes profissionais requer considerar o profissional e sua prática associados a situações de ensino e aprendizagem na realidade escolar e ao uso das NTICs nesse contexto.

Diante do exposto, exige-se a inclusão e não exclusão dos estudantes deficientes no sistema regular de ensino. Isto exige, sobretudo, a disposição em conhecer estes estudantes, suas aptidões e suas dificuldades, seu cotidiano, aceitá-los como sujeitos capazes de aprender e se desenvolver. Com isso, as práticas direcionadas a este alunado devem estar de acordo com as suas particularidades,

suas aptidões, suas preferências, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma significativa. “Dessa maneira, as formas de mediação, progressivamente mais complexas, permitem ao ser humano realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos” (LACERDA, 1997, p. 120-121).

Para Martins (1997), o professor, em sala de aula, instrui, explica, informa, questiona, fazendo com que os estudantes demonstrem seus conceitos com a ajuda do outro para conseguir resolver mais cedo problemas complexos, criando espaços diferenciados de interlocução. Essa intervenção é de fundamental importância para o desenvolvimento físico e social do indivíduo.

Exigem-se intervenções na classe regular de ensino, com diagnósticos rigorosos para atender melhor os estudantes, em especial aqueles com deficiências de aprendizagem, a fim de se desenvolverem práticas escolares condizentes com a aprendizagem perante a diversidade de sujeitos escolares.

Relações de subjetividade: ações construídas e vivenciadas mediante prática pedagógica

Crescer num ambiente sociocultural e ir se constituindo subjetivamente na interação com os outros em determinado contexto faz parte da vida cotidiana. Da mesma forma, os relacionamentos entre professor e estudantes, e destes entre si, ao construírem conhecimentos escolares, se concretizam no cotidiano educacional, na relação dialógica, capaz de ultrapassar fragmentações e certezas a partir do paradigma da complexidade (MORIN, 2003).

Desse modo, um caminhar pedagógico embriagado se dissolve num ensino renovado, no qual caminham lado a lado educador e educando. Nem a experiência docente, nem a discente escondem-se, pois uma possibilita a outra, ao se verem por meio dos mais diversos olhares. Existem inter-relações necessárias para educar, formar-se e educar-se, no próprio caminhar. O que implica em afirmar que, como diz Morin (2003, p. 126), “o próprio produto é o seu próprio produtor” e “quem produz as coisas ao mesmo tempo autoproduz-se”.

Tais procedimentos passam despercebidos e sem a devida reflexão no trabalho pedagógico quando o ensino é tratado de forma linear e passível na transmissão de informações. Sendo assim, algumas crises paradigmáticas vão surgindo na educação. Ainda hoje, na maioria das escolas, o trabalho pedagógico acontece através da transmissão-recepção dos conteúdos no campo da ciência. Repasse de informações não é critério de conhecimento? Se o “conhecimento”, no ensino —

que se espera ser significativo nas aulas —, continua “repassando informações”, é provável que tenhamos um obstáculo epistemológico pela frente.

Ser educador é muito mais que ser mero reproduzidor de informações. Tardif (2002, p. 36) afirma que a função docente “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos”. É tentar entender o outro e como este outro está compreendendo a linguagem específica através do e com o diálogo relacionado ao objeto de saber em estudo. “É, portanto, pela linguagem e na linguagem que se pode construir conhecimentos” (LACERDA, 1997, p. 123). Desse modo, observa-se a diferença existente entre o método tradicional e o dialógico. Sendo que o dialógico (FREIRE, 2002) constrói e reconstrói conhecimentos significativos e coerentes culturalmente. Nesta perspectiva, cabe ressaltar que

a dinâmica interna da escola é constituída nas inter-relações dos sujeitos participantes da educação, e que sua riqueza depende da trama em que eles interagem, nas combinações possíveis, fundamentalmente flexíveis às exigências da prática educativa (BRASIL, 2006, p. 132).

A organização de um ambiente rico em possibilidades de aprendizagem parte da crença de que a educação inclusiva possibilita, de forma deliberada e sistemática, interações constitutivas de cada sujeito, mediante aprendizados que permitem processos de desenvolvimento humano associados à adoção de posturas e comportamentos com potencialidade para construir o próprio conhecimento de forma autônoma. Sendo assim, “o único tipo positivo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2005, p. 130).

Os professores não se limitem às diferenças, mas buscam através de pesquisas/estudos formas de explorar as capacidades diferenciadas de aprendizagem. Para Vygotsky apud Carvalho (2005, p. 148):

A análise da criança deficiente não deve se limitar aos seus problemas orgânicos ou cognitivos, pois o sujeito deficiente não se reduz ao déficit. Pelo contrário, toda sua personalidade age sobre o déficit, buscando formas de reorganização e equilíbrio, de forma a superá-lo, compensá-lo ou de adaptar-se a ele.

O presente artigo visa, além da exploração de pressupostos teóricos com base em alguns autores, reconhecê-los em seu desenvolver prático. Desta forma, além de estudos bibliográficos sobre o assunto, buscou-se também a aproximação com uma realidade de educação inclusiva na rede regular de ensino.

São concepções que remetem qualitativamente a uma pesquisa que visou analisar de forma sistemática, detalhada e contextualizada dois contextos escolares.

Nessa perspectiva, coloca-se o pesquisador em contato com a literatura já produzida para embasar a pesquisa e remeter as contribuições. Além disto, acredita-se que a pesquisa bibliográfica auxilia a constatação prática/teórica por meio de experiências que possam contextualizar e problematizar mais o assunto em questão e possibilitar maiores reflexões sobre o tema.

Complexo espaço escolar: do ato de aprender ao ato de ensinar diante das novas tecnologias

Antigamente, achava-se que a criança com deficiência intelectual ou outra não ia ler nem escrever, nem teria pensamentos abstratos. Mas hoje, a neurociência mostra que existe uma mobilidade cognitiva, por isso são importantes as trocas sociais, trocas de comunicação e de interação com outras crianças para potencializar o processo de desenvolvimento. Importa que se exija respeito, paciência e cooperação entre os sujeitos escolares. Busca-se, através do processo lúdico, dentre outras atividades pedagógicas, o fazer escolar de forma interativa.

O sistema educacional apoiado na legislação busca responder educacionalmente a todos com qualidade, sem exceções. Na teoria, trata-se de uma escola na qual a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade, oferecendo, assim, a todos os estudantes, maiores oportunidades de aprendizagem. Neste sentido:

A escola é o estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo. O ensino coletivo é, portanto, pressuposto para ser “escola”. Para não ser discriminatória e ter a coletividade como público, deve ser o lugar onde estudam os estudantes do bairro, da comunidade, independentemente de suas características individuais (FAVERO, 2004, p. 30).

Esse local público e não discriminatório deve possibilitar a permanência de sujeitos distintos com um mesmo objetivo: o de aprender. A sala de aula passa a ser então um espaço de vivências escolares diversas, em que suas experiências vão se tornando aquisições de conhecimentos. Sobre este contexto e o sistema inclusivo que é então estabelecido, Carvalho (2010, p. 98). deixa claro que “a proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para

todos, uma escola que não segregue, não rotule e não ‘expulse’ estudantes com ‘problemas’”.

Diante do exposto, o que fazer para trabalhar com a diversidade de sujeitos no coletivo da sala de aula? Frequentemente, educadores mencionam o uso de instrumentos tecnológicos para auxiliar o trabalho pedagógico como valiosos para superar problemas. Tais instrumentos intencionariam desenvolver competências, habilidades e potencialidades individuais e coletivas entre os sujeitos escolares? No que se refere à questão, de nada adiantaria fazer uso da tecnologia sem a devida reflexão.

Com esse entendimento e corroborando os dados obtidos na realização prática da pesquisa, o estudante da escola X (incluído) demonstrava interesse durante as atividades desenvolvidas no computador. Neste sentido, vale ressaltar a necessidade dos profissionais envolvidos compreenderem seu comportamento e buscar, a partir deste, aprendizagens significativas. Este estudante não realizava nenhuma atividade em sala de aula com lápis e papel, mas em no computador (Gamificação/Jogos digitais), assim, os saberes introdutórios à alfabetização eram por ele gerenciados.

Sendo assim, é importante o estudo e a preparação para melhorar o uso de instrumentos eletrônicos, através de programas educacionais que auxiliem no contexto complexo da relação pedagógica. Na realidade vivenciada, acredita-se que a inserção deste recurso traria consequências positivas para a aprendizagem não só do estudante com necessidades educacionais especiais, mas de todos os estudantes, uma vez que se compreende a metodologia com o uso do computador de forma dinâmica e interativa, prendendo a atenção dos estudantes.

Na escola, o diálogo e a criticidade, se bem trabalhados, favorecem relações de entendimento sociais, culturais e contemporâneas. Planejar uma boa aula requer refletir sobre a interação, diálogo de sala de aula, interesse, dificuldades e facilidades dos estudantes. Góes (2010, p. 44) alerta que “a deficiência não possui somente caráter de obstáculo, porque é também desencadeador do desenvolvimento, se o grupo social propiciar caminhos especiais, muitas vezes por vias alternativas, para a sua superação”.

Deve-se refletir, então, sobre a legitimidade do outro nos espaços escolares, uma vez que são nestes espaços que as relações de ensino e aprendizagem se dão. Neste sentido, ensinar e aprender de forma significativa implica no reconhecimento das diferenças entre os educandos e as relações de aprendizagem entre os mesmos.

Sabe-se que é na troca de conhecimentos que se constroem as aprendizagens, diferentemente da passividade proporcionada quando o educador

repassa informações e o estudante apenas as reproduz nas atividades. “A memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos” (VYGOTSKY, 2005, p. 68). Igualmente, “para que a criança identifique um objeto, ela precisa captar seu significado e o significado pertence ao pensamento e à linguagem” (LACERDA, 1997, p. 125).

Além disso, o avanço tecnológico tem forçado a escola a pensar numa construção complexa do conhecimento, que vá além da teoria e prática escolar. Hoje, através da socialização acumulada em pesquisas, advindas de alguns educadores e economistas, conta-se com a fenomenotécnica.

Conforme Bachelard (apud LOPES, 2007, p. 43), é através da “fenomenotécnica” que se enxerga/imagina além dos órgãos dos sentidos e que não estão no real dado, pois são ferramentas que auxiliam e configuram o pensamento. São situações (invenções humanas) produzidas que permitem criar situações existentes ou não na natureza por meio da técnica.

A utilização de tais recursos propõe um amplo conhecimento, que pode vir a encontrar dificuldades no enfrentamento a questões conflitantes e desconfortantes ao perseguir um saber mais rebuscado. Mesmo assim, é preferível enfrentar e usar o avanço tecnológico, ao invés da omissão, uma vez que as marcas tecnológicas já fazem parte do cotidiano. Sendo que não se nasce com a capacidade mental de qualidades específicas, como no caso das máquinas, mas sim com a capacidade mental de se desenvolver e aprender a aprender ao ensinar constantemente, pois desafios inusitados impulsionam os seres humanos a navegar por diversos mares!

Uma proposta curricular não faz sentido quando não valoriza a formação integral e inclusiva entre e com os sujeitos permeados pelo social e cultural em espaço e tempo escolar. Um olhar sobre a falta de diálogo e questionamento crítico observado dos fatos trazidos aos espaços escolares referentes às informações via internet, por exemplo, e o uso das tecnologias faz com que se diversifiquem as estratégias de ensino na direção de novas pesquisas. Na perspectiva dialógica e epistemológica, conforme a teoria freireana, é fundamental, no processo social educacional, o diálogo como principal fonte de mediação frente aos desafios de inclusão das tecnologias e dos estudantes com diferentes ritmos, primordial no processo da aprendizagem em tempos contemporâneos.

Com isso, destaca-se um educador como sujeito de um saber e de um fazer desenvolvidos na prática a partir da ótica dialógica. Sem sombra

de dúvida, os saberes docentes manifestados na gestão das aulas e o uso de programas educativos conforme uso de novas tecnologias contribuem para a construção dos saberes discentes necessários à aprendizagem junto aos sujeitos escolares.

São esses os saberes que precisam de divulgação, visto que os saberes experienciais e os em contínuo processo (a exemplo das tecnologias) poderão contribuir para o trabalho docente, quando socializados numa discussão coletiva entre outros pares também preocupados com a melhoria do ensino.

“No contexto da prática, o profissional tem interesse primeiro na transformação de uma situação e, na pesquisa, o interesse se volta para o entendimento de uma situação ou algo dentro de uma situação” (MALDANER, 2000, p. 134).

Eis a importância da pesquisa no processo educacional quando o assunto é o uso das NTICs no processo educacional, porque o educador pode acompanhar e analisar desde cedo o trabalho escolar ao olhar de forma diferente na intenção de pesquisar a própria prática.

O fácil acesso das informações exige mais atenção do conhecimento como um valor precioso através das interações sociais. Tal atenção requer indivíduos críticos e autônomos capazes de discernir reflexivamente sobre as informações e usos tecnológicos. Questões como estas reforçam que o trabalho do educador é árduo, difícil e complexo quando enfrentado de forma crítica e responsável. Diante disso, é fundamental que o agir comunicativo passe para o agir argumentativo durante as aulas neste mundo de transformações, não só materiais, mas também de ideias, argumentações e criatividade.

Refletir sobre as NTICs torna-se um processo permanente na vida dos professores, desde que tenham uma boa base curricular constituída anteriormente na pedagogia. Nessa perspectiva, Demo (1991, p. 14) salienta que quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado”.

Nesta perspectiva, os professores assumem o papel de usuários críticos ao utilizar as informações como meio para transformar positivamente seus ambientes escolares de trabalho, para subverter a tendência histórica de exclusão que as tecnologias exercem sobre a sociedade.

Constituir-se e estar professor no processo complexo do ensinar e aprender em meio à diversidade de ideias, materiais e instrumentos tecnológicos (como o acesso a diferentes fontes de informações e conhecimento mediado pelas redes de computadores), exige que o educador oriente e avalie a diversidade de estudantes, com ou sem dificuldades de aprendizagem no

processo de reconstrução do conhecimento, diferente da proposta instrucionista. Pois:

a competência que a escola deve consolidar e sempre renovar é aquela fundada na propriedade do conhecimento como instrumento mais eficaz da emancipação das pessoas e da sociedade. Neste contexto, mera transmissão é pouco, embora como insumo seja indispensável. Em termos emancipatórios, competência jamais coincidiria com cópia, reprodução, imitação. Torna-se essencial construir atitude positiva construtiva, crítica e criativa, típica do aprender a aprender (DEMO, 1992, p. 25).

Considerando-se a relevância social do professor e da escola, urge que se tenha visibilidade que a aula não é o centro da aprendizagem (DEMO, 1991), à medida que o meio eletrônico assume o espaço da informação, que o faz e com muito mais atrativo que o professor. Neste caso, as tendências das aulas presenciais poderão recuar. Daí que o professor é indispensável à aprendizagem do estudante, desde que seja para a formação reconstrutiva (DEMO, 1991), de debate, de discussão e argumentação, principalmente no entendimento dos estudantes com tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem, possíveis de favorecer significativamente o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Algumas considerações

Diante das turmas de estudantes observados (três com necessidades educacionais especiais), existem muitas questões complexas a serem entendidas antes de se fazer um trabalho diferenciado para quem precisa. Sabe-se que alguns professores não estão preparados para fazer um trabalho diferenciado, muito menos para avaliar o trabalho da melhor forma possível. As dificuldades começam quando o professor pouco questiona os saberes escolares, valoriza muito o visual e pouco relaciona os saberes entre si. E para piorar a situação, faz uso de algumas tecnologias através da simples operação. Os estudantes, além das próprias dificuldades, precisam enfrentar as dificuldades do professor, quando este trata o conhecimento como um dogma, sem reflexão, diálogo e/ou questionamento.

Portanto, conhecer, estudar, discutir e refletir sobre alguns dos problemas enfrentados no ensino possibilita aos sujeitos aprendizes, tanto professor como estudante, condições significativas de aprendizagem através das efetivas interações e relações de diálogo. Acredita-se que ao estimular as potencialidades, reconhecendo-as e entendendo-as, é que os estudantes conseguirão obter sucesso na vida escolar.

Falar da inclusão de estudantes requer saber que a escola é o espaço em que todos os sujeitos têm por direito, e este direito expande-se não só à permanência, mas também à qualidade. A escola realmente tem de dar conta de seu papel — o que não consideramos que seja fácil. Sem dúvida, hoje não basta implantar a mesma normatização de estudo para todos os estudantes, assim como se tornou inadmissível educar sem se levar em conta o educar pela pesquisa (DEMO, 1991) a rapidez com que as informações circulam (eletronicamente) e são ultrapassadas.

Para tanto, cada educandário, no seu tempo e lugar, com seus recursos materiais (tecnológicos) e humanos (pessoais), propicia vivências reflexivas sobre o processo educacional. Afinal, é pertinente a reflexão: qual é o papel da escola, do ensino e das interlocuções intersubjetivas frente às tecnologias?

Nessa perspectiva, cabe destacar que o trabalho docente consiste numa relação dialógica, no qual não se aprende pelo acúmulo de informações (via internet) ou materiais (livros didáticos), mas sim na reflexão das mesmas. As informações possibilitam aprendizagem na medida em que o aprendiz consegue reconstruir o conhecimento. Insistir na relação dialógica em sala de aula é entender o que dizem Freire e Demo, que ser professor não é transferir conhecimento e/ou informações. Cabe ressaltar que o professor, além de gerir seu plano de trabalho, ações, atitudes e estratégias, precisa ficar atento às interações entre e com os estudantes, pois é através das relações sociais que os indivíduos vão se constituindo (VYGOTSKY, 2005), e quanto mais rico for o meio, melhor para o desenvolvimento mental dos indivíduos. É necessário que se olhe para a pessoa e não para a deficiência.

Enfim, os estudos e pesquisa realizados propõem, antes de tudo, ensino e pesquisa dos sujeitos envolvidos com a educação e com a comunicação. A partir disto (e só a partir disto) é que questões como qualidade educacional — metodologias que sejam adequadas a todos os estudantes, que levem em conta suas dificuldades e/ou facilidades — podem ser realizadas, refletidas e disseminadas. No contexto vivenciado nesta pesquisa, o uso das NTICs (jogos didáticos no computador) mostrou-se favorável para a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais e exigiu dos profissionais compreensão e gerenciamento de atividades adequadas aos estudantes, conduzindo aprendizagens significativas aos mesmos.

Referências

- BRASIL. **Educação inclusiva: a família**. v. 04. Org.: ARANHA, Salette Fábio. M. S. F. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1999.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- CARVALHO, M. de F. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com síndrome de down. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. (Orgs). **A significação nos espaços educacionais: Interação Social e Subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 145 - 179
- CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1997.
- DEMO, P. **Pesquisa**. Princípios Científicos e Educativos. São Paulo: Cortez, 1991.
- DEMO, P. **Cidadania menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- FAVERO, E. A. G. **Direito das pessoas com deficiência: garantia da igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin.
- GOÉS, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACERDA, C. B. F. de. O processo dialógico entre estudante surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. (Org.). **A Significação nos Espaços Educacionais: Interação Social e Subjetivação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo**. Série Ideias, n. 28. São Paulo: FDE, 1997. Disponível em: <www.ctmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=002>. Acesso em: 02 jun. 2016.

MALDANER, O. A. **A formação Inicial e Continuada de Professores de Química. Professores/Pesquisadores**. Ijuí: Unijuí. 2000. Coleção Educação em Química.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. São Paulo: Instituto Piaget, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M. D.; DEMASCENO, A. (org). **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2011. p. xx-xx.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMA, A. S.; SEBASTIANY, G. D. Educação Especial. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2., 1998, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 1998. p. 61-66.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Tradução de Jefferson Luiz Camargo.

Diferentes formas: registro, sociabilidades e reflexão¹

Sérgio Luiz Alves da Rocha²
Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Rio de Janeiro, RJ

Introdução

A escola é uma instituição na qual a escrita desempenha um papel fundamental, embora não exclusivo. Durante um longo tempo, as atividades relacionadas a uma prática mais intensiva da escrita estavam limitadas ao pertencimento do indivíduo às etapas de sua escolarização. Dificilmente, após a conclusão de seu período escolar, os indivíduos continuariam a praticar de modo intensivo a “escrita manuscrita”.

Desde o aparecimento das redes telemáticas, ocorreu um longo e intenso debate, dentro e fora da escola, para avaliar os efeitos do acesso a essas tecnologias sobre a escrita, em particular dos jovens. Embora possamos discutir hoje diversos aspectos envolvidos na produção da escrita manuscrita, nos parece inegável que o sucesso das redes sociais nos últimos anos fez com que uma enorme parcela de nossa população continuasse imersa no universo da escrita, ainda que digitalizada ou “teclada” (FREITAS, 2000)³.

1 Trabalho apresentado no GP Educação e Comunicação do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

2 Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). *E-mail*: <sergio.rocha@ifrj.edu.br>.

3 Uma interessante discussão sobre a escrita manuscrita e a escrita teclada pode ser feita

Neste texto, apresento algumas das falas de alunos e professores sobre a questão da escrita no universo das redes telemáticas, que fazem parte de um projeto sobre as relações entre a leitura e as novas formas de interação digital⁴. Durante a realização da pesquisa, seus participantes refletiram, entre outras temas, sobre a natureza da escrita digitalizada e, a partir destas avaliações, sobre o papel da escola neste novo contexto.

A escrita teclada

Ao analisar as falas dos participantes da pesquisa, percebemos que a quase totalidade delas acentua a necessidade de reconhecimento da propriedade do uso da linguagem abreviada em contextos onde elas são apropriadas. Isto levou os sujeitos da pesquisa a demarcarem tanto o aspecto positivo, quanto o negativo desse tipo de escrita. Assim, por exemplo, a aluna Bruna, quando questionada sobre o argumento de que haveria uma relação entre a escrita no computador e as dificuldades dos alunos se expressarem de acordo com as normas cultas da língua, afirma:

(Bruna) Mas, realmente, isso existe um pouco, não é? Eu já vi, ainda mais que minha mãe é professora, na minha família tem milhares de professores. Já vi várias redações com você, é vc. Eles usam a linguagem da internet na vida, na escola, pra escrever mesmo. Às vezes, eles não conseguem separar ou querem ser mais rápidos. De algum modo, isso atrapalha. Eu até tenho medo de fazer isso de vez em quando. Porque isso eu, até na internet, me policio para escrever certo, pra não ter essa confusão.

Bruna afirma que a escrita atrapalha tanto que ela, mesmo no espaço das redes sociais, faz o possível para não utilizar qualquer tipo de abreviatura para evitar que, ao escrever em outro espaço, que não o das redes sociais, escreva da mesma forma, abreviada. De qualquer forma, ela reconhece a especificidade desse tipo de escrita quando afirma que “eles usam a linguagem

a partir dos trabalhos pioneiros de Walter Ong e de Eric Havelock sobre a passagem da oralidade à sociedade da escrita. Estas obras acentuam as diferenças cognitivas entre os diferentes processos de comunicação, não os reduzindo à sua materialidade.

4 Projeto de pesquisa que resultou na apresentação da tese de doutorado “Olhando-me no espelho: imanes da leitura em uma escola pública de ensino médio” apresentada ao ProPEd/UERJ em 2011.

da internet na vida”, ou seja, se utilizam de uma linguagem apropriada para um meio em outro espaço.

O professor Alipson e a aluna Raflayne também travaram um diálogo em que criticam “as abreviações absurdas” e a tendência das pessoas de “reduzir as frases”. Isto tornaria o entendimento cada vez mais difícil, criando um problema avaliado por Alipson como “muito grave”.

(Alipson) E hoje eu estou começando a entrar, ficar nesse hábito também de abreviar. Mas eu estou começando a me policiar em relação a isso. Porque senão você acostuma. Você se acostuma a escrever daquele jeito.
(Raflayne) Mas se você souber separar acho que não tem problema.
(Alipson) Mas o problema é que você já faz automaticamente, entendeu? Você já faz mecanicamente, cara, entendeu? [...] Você vai escrever uma coisa para alguém aí [...] já sai daquele jeito, abreviado. É ruim. Até um certo ponto, tudo bem. Mas já estão começando abreviar tanto a frase, está começando a ficar [...] sem sentido. Tem coisas que eu não entendo. [...] até uns amigos meus mandam para mim. Eu pergunto: O que você quer dizer aqui? [...] Se o pessoal não começar a se policiar, porque estão começando a reduzir tanto a frase que daqui a pouco [...] uma palavra só vai significar a frase toda. Tipo japonês. Japonês é assim. Às vezes um negocinho representa uma frase inteira, então eu acho complicado.

Como usuário das redes sociais, Alipson também acaba fazendo uso das abreviações. Sua preocupação é com o excesso de abreviações que, no seu entender, prejudicam o entendimento.

Outras falas chamam a atenção menos para a questão da abreviação em si e mais para a necessidade de que os alunos percebam que há diferentes escritas para diferentes espaços. Assim, fala o professor Hércio:

(Hércio) Essa coisa de abreviar tudo. Uma coisa que o jovem hoje tem que se tocar é o seguinte: Você tá na internet, aquilo é ferramenta, então você tem a linguagem da ferramenta. Quando você chegar na escola, é uma outra realidade. Não se pode abreviar uma redação. Ah, abraços, “ab” não sei o que, valeu, “vbw”, assim, não pode usar isso. Você tem que ter um linguajar decente para usar na escola. É o acadêmico mesmo, você está na escola. E o aluno não percebe isso.

Durante a entrevista da professora Teresa e do aluno Michel, eles travam um diálogo sobre essa questão. Michel critica a escrita “errada” das redes sociais, e a professora Teresa tenta relativizar a posição que ele expressa.

(Michel) é tudo abreviado, tudo errado [...] aí pega a mania, aí vai escrever um trabalho, aí vai escrever errado também, em vez de escrever você, escreve vc. Vai escrever tudo abreviado.

(Teresa) Mas aí o que interessa é que tem de perceber que lá pode escrever assim. A escrita tem vários lugares, vários locais. Cada local tem a sua escrita. Então lá você pode escrever. Agora, na escola, você não pode. Então, é um outro local. Você tem de escrever de acordo com as regras ortográficas. Cada espaço tem [...] as suas regras. [Nas redes sociais,] geralmente, se você escrever muito certinho, os outros vão até vão achar que você é um chato. [...]. Se você escrever tudo certinho você vai atrapalhar. Aí a pessoa cansa. O tempo que você está perdendo para escrever tudo certo. A abreviação é muito melhor, abreviar é muito melhor.

A fala de Michel é a mais crítica, neste caso, em relação ao uso das abreviações nas redes sociais. Ele não as entende como uma escrita voltada especificamente para aquele espaço, mas como uma forma errada de escrita. Coube à professora Teresa estabelecer esse diálogo com Michel apresentando outra possibilidade de entendimento da questão, que aponta para os espaços onde é apropriado o uso daquela linguagem.

Outra fala que tangencia essa questão do espaço específico de utilização desse tipo de linguagem é a da aluna Marcela. Mas, em seu caso, ela acentua a necessidade de expressividade que altera a forma da escrita.

(Marcela) Eu acho que essa questão de abreviar assim [...] é para dar mais emoção, porque é uma coisa que é muito fria, entendeu. Aí você fala assim com um jeitinho diferente. Se você falar “Ah, estou bem”, isso é frio. Fala “vou bem” [fala com entonação]. Igual você fala, assim. Você não fala igual você escreve. Poxa, você está se comunicando. Você não está se comunicando igual você fala, entendeu? É, eu acho que uso assim como eu falo. Eu falo “eu tô bem”, mas eu não escrevo “eu tô bem”. “Estou bem”, entendeu? [...] É estranho. Ninguém fala assim. Acho que é a comunicação mesmo que induz assim, a você abreviar [...]. A rapidez também, porque você fala muito rápido, muito mais rápido do que você escreve. Então você digita também muito rápido, abreviando você vai ser mais rápido ainda. [...] Porque [...] sendo uma forma de leitura, acho que, assim, quando você lê, você imagina, então se você está lendo uma pessoa falando com você, você imagina a pessoa falando. Acho que é assim, é uma forma de leitura, você interpreta aquilo, então se você interpretar uma letra muito fria, fica estranho a palavra. Igual você falar tudo certo. Estranho você falar: “Eu estou bem”.

De acordo com Marcela, a necessidade de manifestação de algum tipo de expressividade faz com que as pessoas escrevam de forma diferente,

buscando recursos para romper com uma comunicação “fria”. Embora Marcela não faça referência aos *emoticons*⁵, sabemos que esses símbolos (bem como os *emojis*⁶) e os diversos tipos de abreviação, estão ligados à necessidade de recuperar algo dos encontros presenciais em uma comunicação feita à distância⁷. Ao mesmo tempo, eles chamam a atenção para a necessidade de rapidez na comunicação nestes ambientes, o que acaba por imprimir à digitação uma necessidade de produção ágil.

Esse conjunto de falas indica que há o reconhecimento por parte de muitos alunos e dos professores de que as abreviações utilizadas em sites de relacionamentos variados não devem ser utilizadas fora daquele espaço, onde o seu uso é mais apropriado.

Mas as falas mais interessantes sobre essa questão da escrita teclada foram aquelas que acentuaram sua faceta relativa à sociabilidade, que muito interessa à escola. A aluna Tainá, por exemplo, afirma que as abreviações têm tanto um aspecto positivo como negativo, havendo “uma abreviação que ajuda e a que atrapalha”. Explicando mais sua posição, Tainá diz que “ajuda, porque quer falar com uma pessoa da mesma idade, você fala tipo ‘tb’”. Mas na hora da prova atrapalha, você confunde as abreviações”.

A professora Leila, em sua fala, qualifica ainda mais a importância desse tipo de comunicação para os jovens.

(Leila) Uma coisa que eu observei é que os alunos que têm essa dificuldade na escrita, eles se acham aceitos. Porque o outro aceita ele. Eu já observei vários alunos que têm mesmo dificuldade. [...] E isso [...] é o mundo deles, quer dizer, eles não são rejeitados. Que se eles forem escrever para você ou para turma vai ter rejeição. Poxa, um aluno deveria escrever muito bem. E no mundo deles, da internet, ali é o mundo deles e não tem essa rejeição.

(Deise) É porque você não consegue detectar o que é o erro e o que é acerto.

(Márcia) É tudo a mesma coisa.

5 Palavra derivada da junção dos termos ingleses *emotion* (emoção) e *icon* (ícone), que designam um conjunto de caracteres ou símbolos cujo objetivo é descrever o estado emotivo de quem os emprega.

6 Termo originado da junção das palavras japonesas *e* (imagem) e *moji* (letra), que designam um conjunto de ideogramas representando objetos, expressões faciais, animais, etc.

7 Sobre a linguagem utilizada nos *chats* e a sua distinção em relação à linguagem oral, ver Santos (2007). Texto não consta nas referências

(Leila) Então, a coisa de valores para eles é realmente diferente, acho que não tem a cobrança, não tem a cobrança, eles não são rejeitados e essa rejeição é uma coisa para eles quando tem, é um bloqueio [...]. “Ah, não sei escrever. Não sei, não sei como escrever”. Nisso, quando você falar, para eles é uma rejeição muito grande, não saber.

(Márcia) Nossa, a dificuldade está muito grande.

(Leila) É. Isso todo dia você vê que cresce mais. [...] se você lê, você escreve bem. Se você não tem o hábito da leitura você certamente vai ter dificuldade na escrita. E para eles, como não leem, eu acho que eles leem muito pouco, esse mundo deles aí [...] da internet é um mundo que é maravilhoso pra eles.

Este é um aspecto muito importante para a escola. Os alunos, muitas vezes, deixam de fazer as atividades propostas pelos professores porque, de antemão, esperam um tratamento que, de alguma forma, vai acentuar aquilo que eles não sabem, suas dificuldades e carências, não se considerando o não sabido, as dúvidas e os erros, como parte do processo de aprendizado.

Embora o discurso da professora Leila aponte para as dificuldades de escrita dos alunos em geral, acentuando seu pouco contato com a leitura, ela revela aspectos da sociabilidade presente na escrita dos jovens que são fundamentais. A partir dela, podemos ter elementos para entender, por exemplo, por que alguns jovens que não tentam realizar as atividades escolares (escrever as redações propostas ou responder em seu caderno as perguntas que lhes são feitas, etc.) têm em suas redes sociais várias postagens ou passam, como já firmou Michel, a noite inteira no computador digitando.

Por esta razão, também achei muito interessante o que disse a professora Cláudia, de Língua Portuguesa, quando questionada sobre o papel dessa escrita abreviada. Ela afirma que tais práticas são positivas.

(Cláudia) Eu acho que é bom. Eu acho que é bom. Porque ele mesmo vai... sabe... Pelo menos ele está praticando a escrita. Entendeu, Sérgio? Ele mesmo tem consciência das coisas que ele escreve errado. Ele começa a se ver mais. Quando ele começa a escrever, acho que ele começa a perceber mais como que está a escrita dele, não é? Eu acho isso. Eu acho interessante.

Flusser (2010, p. 20) ajuda a pensar o que os professores e os alunos falam sobre a escrita teclada na internet quando diz que o gesto da escrita “orienta e alinha o pensamento”. O fluxo da escrita, ou da digitação, orienta o pensamento, que busca uma coerência cada vez maior. Mas Flusser (2010)

também diz que a escrita não serve apenas para orientar os pensamentos em sequências lógicas. Escrever é também ir em direção ao outro. As linhas que escrevemos “ultrapassam o seu ponto final ao encontro do leitor” (FLUSSER, 2010, p. 21). Não escrevemos apenas para “orientar” nossos pensamentos, mas também escrevemos para nos dirigir a um outro. O ato de escrita

não é apenas um gesto reflexivo, que se volta para o interior, é também um gesto (político) expressivo, que se volta para o exterior. Quem escreve não só imprime algo em seu próprio interior, como também o exprime ao encontro de outro (FLUSSER, 2010, p. 21).

Nesse sentido, falas como as da professora Teresa, de Língua Portuguesa, e da aluna Marcela deveriam servir para uma reflexão mais aprofundada sobre algumas práticas enraizadas no cotidiano escolar. Teresa questiona-se em determinado ponto da entrevista, ao dizer que “a gente faz eles escreverem muito e para quê? às vezes não tem muito sentido para eles”.

Em relação a este aspecto, é significativa a fala do aluno Lucas, ao falar do ato de escrita na escola, acentuando o seu caráter de cópia.

(Lucas) Eu acho que copiar é quando você está sendo alfabetizado. Você tem que copiar para aprender a escrever. No entanto, depois que você já está alfabetizado, eu acredito que ninguém chega no ensino médio, chega aqui, entendeu, analfabeto. Tem que saber ler e escrever. Então acho que é muito rápido e prático o aluno ler desse modo a informação [refere-se ao uso do texto impresso] do que parar para ele copiar como se estivesse no jardim de infância sendo alfabetizado.

Não se trata aqui de eliminar a escrita do contexto escolar. O próprio Lucas reconhece que alguns professores ressignificam os textos na medida em que fazem os alunos copiarem, mas explicam depois o conteúdo que esses textos disponibilizam. O que ele questiona é a prática da cópia excessiva e sem nenhum significado aparente. Sua fala vem a propósito de um fato que ocorreu na escola, quando sua turma teve de mudar de sala para copiar o conteúdo de uma das disciplinas que havia sido disponibilizado na lousa por um dos professores em três salas diferentes. Lucas desabafa: “Eram várias salas, virava imigrante”⁸.

8 Sem querer justificar este estado de coisas, posso afirmar que, no ambiente escolar, diferentes níveis de estratégias e táticas são colocadas em jogo pelos distintos atores sociais. Assim, o evento citado por Lucas ocorreu em um dia em que apenas um dos três professores que ministrariam aulas para as três turmas da terceira série estava presente. Os alunos,

A professora Sonia ainda trouxe em seu depoimento outra questão importante que se refere à relação entre a escrita e os aspectos cognitivos que interferem na sua produção. Segundo ela:

(Sônia) A comunicação está muito veloz. Está tudo muito rápido. Então, para alcançar aqueles negócios todos [...], as sinapses da mente, aquilo pá, pá, pá [faz gestos com as mãos], você tem que se servir de um código. Então você se utiliza desse *internetês* para poder associar aquilo que você pensa tão rápido àquilo que você quer passar. Então eu acho que, nesse ponto de vista, é válido. Porque quando você põe a norma, você vê um texto muito bem estruturadinho, ele leva tempo. Às vezes você está lendo e já está pensando em outras [coisas]. Quer dizer, não há uma associação entre você ler um texto normal, a não ser que você tenha muito, muito, muito, muito interesse naquilo, entendeu, e a velocidade mental de entendimento daquilo. Aí então você lê um texto, aí lê um período, aí você vai chegar lá no período, aí você vai refletir, e aquilo já envolveu “n” coisas na mente. Você, poxa, já pensou isso, já pensou aquilo, já pensou aquilo, e a internet tem essa possibilidade de aproximação com essa rapidez. [...] E depois você tenta como é, eu não sei explicar. Por exemplo, você vai escrever, aí você vai refletindo aquilo, aí você tem que segurar o pensamento para poder aquilo estar refletido exatamente naquilo que você está escrevendo. À medida que você segura o pensamento, quer dizer, você segura a velocidade mental em relação àquilo, muitas outras coisas escapam. Entendeu? Aí, se você abreviar você, aí você... entendeu? Vai, vai, vai, vai, vai, vai. Vai tentando chegar a essa velocidade.

Neste caso, Sônia chama a atenção para os diferentes processos cognitivos envolvidos em cada modalidade de transcrição do discurso. Na escrita manuscrita o processo de reflexão é mais lento e, como você deve estar atento ao que está escrevendo, você perde de vista outras possíveis associações mentais que vão surgindo em sua mente. Se vivemos em um tempo em que as comunicações estão aceleradas, nossa mente acostuma-se a outro ritmo. A escrita teclada, o “*internetês*”, seria um tipo de escrita mais propício a acompanhar essa aceleração do pensamento.

De todo modo, as indicações de Sônia remetem a uma reflexão sobre as distintas formas de transcrição do pensamento, considerando-as de modo

então, pressionam a direção e o professor para saírem mais cedo. Isso só pode acontecer se o professor “adiantar o tempo”, ou seja, dar aulas ao mesmo tempo para sua própria turma e para as que estavam sem professor. O curioso é que Marcela e Vitor também estabeleceram a sua própria tática, fotografando com o celular todos os quadros para passar a matéria para o caderno em casa.

mais amplo do que aquele que se refere ao seu valor de face. A escrita manuscrita e a escrita teclada, e mesmo a escrita impressa, são modos de estruturação de nosso pensamento, tecnologias do pensamento, nos moldes propostos por autores como Ong (1998[1982]), Havelok (1996) e Lévy (1993[1990]).

A escrita, considerada para além de seu aspecto puramente material, deve incorporar a sua dimensão de produção do saber, sendo cada vez mais necessária no contexto das novas tecnologias que mobilizam novos gêneros de discurso. Tal incorporação deve tornar nossos jovens capazes de relacionar-se com as novas formas de escrita e de leitura de maneira crítica (GOULART, 2007).

A escola deve “corrigir o que a sociedade está perturbando”: mediar x direcionar

Como já afirmei antes, não houve, com exceção das reflexões de Michel, nenhuma fala que avaliasse as práticas juvenis de ler e de escrever no computador/internet como um problema mais sério. O que os professores manifestaram foi a opinião de que caberia à escola operar um trabalho de mediação no sentido de tornar o aluno capaz de fazer um uso qualificado dessas tecnologias de seus modos de expressão próprios.

(Fábio) Eu acho que a internet ou a televisão não podem ser consideradas nem vilãs, nem bandido nem mocinho. Acho que tudo é educação que você tem para usar. Por exemplo, agora mesmo fiquei sabendo de uma exposição que está acontecendo sobre Einstein através da televisão. Aí fui ver onde é na internet. Então assim, ela tem utilidades muito boas. Só que não adianta eu ter uma televisão, ter uma internet se eu só [...] entro em sites que não vão me enriquecer em nada. Só vejo programas que também não têm nada de bom. Então quer dizer, a internet e a televisão têm de tudo. Então a questão é a educação, você se educar, você também ver as coisas boas que você pode tirar dali. Mas a questão do hábito, da educação até para você utilizar. Porque também não ter internet, não ter televisão, acho uma coisa horrível. Você fica muito limitado. Então acho que vale até uma parte mais de educação mesmo.

A questão da formação para um bom uso é considerada fundamental pelo professor Fábio. Televisão e internet, em sua opinião, apresentam possibilidades positivas de utilização para aqueles que possuem uma “boa educação formal”. Não é pouco significativa a opinião de Fábio de que ficar sem televisão e internet é “ficar muito limitado”. Ele ainda afirma, durante a entrevista, que a escola não deve proibir o aluno de acessar, por exemplo, as

redes sociais. Mas, em contrapartida, o aluno deve ter “tempo para praticar a escrita correta”. Assim, o aluno deve “ser orientado” para saber escrever corretamente quando precise. Se o uso da escrita abreviada não está errada e ele “pode escrever assim”, ele deve aprender que, quando for “fazer um currículo, algum documento”, ele deve expressar-se de uma forma correta. Mas isso não ocorrerá se ele “nunca vê essa forma correta”. Por isso, cabe à escola “corrigir o que a sociedade está perturbando”.

A professora Cláudia também acentua a necessidade de que o aluno seja orientado para um bom uso das tecnologias.

(Cláudia) Acho que não é bom nem ruim. Depende do interesse, sabe? Não sei, não sei. Vamos dizer que favorece, sim. [...] Se eu deixar por eles, não. Mas eu estimulo. Mando entrar em sites de literatura, questão literária. Eu mando os alunos entrarem em várias páginas. [...] E aí você aprende muita coisa também. Enriquecimento cultural, sociológico. É. Poetas marginais. Mande entrar numa revista lá, Confraria do Vento [<http://www.confrariadovento.com>], é o site. Tem a Germina Literatura [<http://www.germinalliteratura.com.br>]. [...] Então eu estimulo assim, a entrar nesses sites e a ler. Eu estimulo. Mande até um trabalho. Tá vendo. Tá aqui, ó [mostra os trabalhos entregues pelos alunos]. Isso aqui é a página de uma das edições dessa revista da Confraria do Vento. Tá vendo? Aqui o Confraria. Ela é lançada bimestralmente. Entendeu. Aí eles clicam aqui em outros números. Aí vão aparecer os outros números todinhos. Agora eles pararam. Aí, eu mando eles clicarem em cima da revista, ir folheando e lendo. Escolher uma coisa que eles tenham achado interessante e fazer um comentário sobre. [...] Na internet. A internet está cheia de coisa de literatura, Sérgio. Muita coisa nova, muita coisa boa.

Para Cláudia, se o aluno fosse deixado sem acompanhamento, ele não iria acessar sites como os que ela indica. Ao acessar esses sites, os alunos não estão apenas entrando em contato com a literatura, mas obtendo também “enriquecimento cultural, sociológico”. Cláudia afirma que os alunos têm muito poucas referências culturais, desconhecendo aspectos básicos de nossa história e de nossa cultura. As indicações destes sites possibilitariam aos alunos a aquisição de elementos básicos para o exercício da atividade crítica.

O professor Alipson já reflete sobre a forma concreta através da qual a escola poderia exercer esse papel de mediação, principalmente em relação ao acesso à internet.

(Alipson) Eu acho que a escola poderia orientar muito o aluno, e assim, justamente pela internet, estar tendo essa, vamos dizer assim, essa epidemia, que a escola poderia tentar mudar um pouco, se atualizar. Poderia

até usar a internet porque a internet não usa só coisas ruins. Então, a escola teria que, de certa forma, buscar. Olha, vocês vão pra este site. Começar a orientar. Pesquisa vai ser aqui, direcionar o aluno para determinados artigos, determinados sites, que vão realmente fazer o aluno participar desse vocabulário, dessa escrita correta. Porque se deixar ele livre, ele não vai acabar nem lendo essas coisas assim. Fora que, isso aí, o professor acaba tendo um controle maior até em saber se o aluno realmente leu ou copiou. Quando ele sabe mais ou menos onde o aluno vai procurar, ele tem acesso aos textos. Então o aluno já vai saber: “poxa, se eu copiar e colar, o professor vai saber”. Então ele vai acabar tendo que ler e escrever [...]. É por isso que, às vezes, eu acho que, embora o computador seja uma coisa que já faça parte, que a escola tem que orientar o aluno também no computador, tem que ter um pouco do trabalho à mão, para o aluno escrever mesmo. Porque o computador tem esse problema, um faz e outro copia, vai assim. Então a solução, infelizmente, é o trabalho à mão. É a forma que o professor tem de ter esse controle. E outras coisas procurar digitar. Digitar de preferência no computador da escola, professor vendo. Que eu acho que é uma coisa importante. O aluno tem que saber também usar o computador, tem que saber digitar um texto. Então, eu acho que o grande desafio da escola hoje em dia é saber justamente trabalhar com essas duas realidades. Trabalhar com a realidade do aluno, vamos colocar assim entre aspas [...] o informal, e conseguir manter o aluno também com um vocabulário com uma escrita formal pra quando ele precisar ele ter esse acesso.

Alipson aponta a necessidade de que a escola se atualize, aproveitando esse momento em que o acesso à internet é muito frequente entre os jovens. A escola poderia usar os aspectos positivos da internet para direcionar os alunos para determinados conteúdos que disponibilizam um vocabulário e uma escrita corretos. Isso acabaria com a questão da cópia porque, professores e alunos acessando os mesmos conteúdos, não seria possível aos alunos copiar um conteúdo qualquer sem que o professor percebesse. Na continuidade da fala de Alipson, emerge não mais a mediação, mas o direcionamento. Até mesmo na obrigatoriedade do uso da escrita manuscrita como forma de coibir a mera cópia⁹.

Mas a internet, como o próprio Alipson reconhece, “é uma fonte muito enriquecedora de você procurar trabalhos”, disponibilizando “sites oficiais, [...] sites de pesquisas, de estudos” e a escola “não tem como proibir o acesso dos alunos a esses sites”, “sendo uma coisa para ser usada”, havendo hoje “o acesso muito fácil à informação”.

⁹ Uma ideia muito comum é esta associação da cópia ao advento da internet, como se ao longo da história das práticas escolares a cópia não tivesse sido uma prática regular.

As falas anteriores acentuam a necessidade de não deixar por conta apenas dos alunos a utilização de tais recursos. Esse é um aspecto importante porque não encontramos nenhuma referência entre os professores sobre a superioridade dos mais jovens sobre os mais velhos no que diz respeito ao uso desses artefatos, o que normalmente impossibilita qualquer comprometimento dos mais velhos, ou dos professores, que mesmo mais jovens assumem a responsabilidade pela transmissão do legado cultural do grupo, com o que ocorre em relação às práticas dos mais jovens. Entretanto, cabe questionar qual será o melhor caminho para capacitar o aluno para se relacionar com esse conteúdo ilimitado? Direcionando os sites que os alunos podem acessar sob o argumento de que só os conteúdos corretos devem ser acessados? Será esse o papel que a escola deve buscar para si, o de direcionar o aluno, prescrevendo como deve ser seu acesso à internet?

Ao mesmo tempo, é importante observar que, se de um lado as falas valorizaram de algum modo suportes como a televisão e o computador/internet, ficou indicado que, na prática, esse ideal está longe de ser algo comum no cotidiano da escola em questão. A professora Deise mesmo fala sobre isso quando pergunto a ela se valorizamos esses outros tipos de leitura.

(Deise) Não, basta ver o que acontece com o uso da sala de informática, onde os alunos só têm acesso quando são trazidos por um professor e de forma direcionada. Não há liberdade do uso. Em casa, o uso do computador pode ser variado, você pode abrir sites de diferentes jornais.

Os alunos, e mesmo os professores, foram quase unânimes em apontar as dificuldades de uso do laboratório de informática, ou porque fica sempre fechado, ou porque desconhecem como ele funciona. Outra dificuldade é o bloqueio do acesso a determinados sites, o que impossibilita este papel de mediar que a escola poderia desenvolver junto aos alunos, já que são os espaços virtuais mais frequentados pelos alunos que, de maneira geral, são objeto dos bloqueios.

No caso dos alunos, eles ainda afirmam que os professores, de maneira geral, não fazem indicações de conteúdos disponíveis na internet ou televisão. Os alunos sequer veem os professores utilizando os computadores que receberam em suas aulas¹⁰. Ainda que muitas razões possam ser utilizadas para explicar essa ausência, ela ainda persistirá. Mesmo agora, os computadores

¹⁰ No momento de realização da pesquisa, os professores haviam recebidos individualmente notebooks da Secretaria de Educação, que ficavam sob a sua responsabilidade e guarda.

que equipam as salas de aula são avaliados como uma simples ferramenta de controle do professor e sistematização de seu trabalho burocrático.

Por fim, quero acrescentar que o maior desafio da escola não é a simples incorporação das denominadas novas tecnologia ao ambiente escolar. A lógica que orienta o ensino nessa escola é a da cultura impressa. Como analisa Martín-Barbero e Rey (2004, p. 55), desde o surgimento da imprensa constituiu-se uma cultura do texto, que estruturou uma forma específica de “comunicação exclusiva entre os adultos, instaurando uma marcada segregação entre adultos e crianças”. Na verdade, continuam os autores, foi todo um mundo de separações que foi criado pela cultura do texto: das identidades, das etapas da aprendizagem, dos dispositivos de controle social da informação.

É esse modelo, estruturado a partir das características da cultura impressa, que parece hoje cada vez menos sustentável em função das modificações nos processos e nas técnicas de comunicação que ocorrem já há algum tempo, tornando ainda mais necessária uma reavaliação do papel da escola e dos processos educativos.

Hoje estão disponíveis inúmeros meios para armazenar e acessar aquilo que antes somente o livro disponibilizava. Os indivíduos convivem com uma multiplicidade de “textos, relatos e escrituras (orais, textuais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos)” (MARTÍN-BARBERO e REY, 2004, p. 58). Esta heterogeneidade atua de modo a transformar os modos de ler, representando uma reorganização das leituras e das escritas.

Confrontada com um *ecosistema comunicativo* que desloca o livro como eixo tecnopedagógico e constitui um processo educativo difuso e descentrado, a escola precisa reconhecer esta nova dinâmica na qual o saber, antes restrito espacialmente e limitado a determinados suportes e figuras sociais, escapa de ambos. Escola, livro, professores; todos são deslocados e desafiados por este novo contexto (MARTÍN-BARBERO e REY, 2004, p. 59).

Tal dispersão e fragmentação possibilitam que o saber escape ao controle e à reprodução, que constituem os seus tradicionais lugares de legitimidade e de circulação. A escola não poderia desconhecer essas modificações. Tampouco pode reconhecê-las simplesmente como mero avanço tecnológico, limitando-se a introduzir na prática pedagógica o uso das mídias. Agindo desta forma, todo o complexo conjunto de transformações que está em curso seria reduzido a uma utilização meramente instrumental de recursos tecnológicos “novos”, “modernos”, “avançados”. Assim, as análises de Martín-Barbero (INFORMAR ANO) dimensionam o enorme desafio que é hoje proposto à escola e aos educadores.

Desafio que só pode ser enfrentado se reconhecemos, como afirma o mesmo autor, que “se já não se escreve e nem se lê como antes é porque tão pouco se pode ver nem representar como antes” (MARTÍN-BARBERO, 2010, p. 45).

Trata-se, como afirma o autor, de substituir o discurso moralista, que valoriza a cultura do texto e os aspectos a ela relacionados, que em nosso caso estruturam a prática escolar mesmo na ausência física e simbólica do livro impresso, por um compromisso ético que, reconhecendo “a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura” (MARTÍN-BARBERO, REY, 2004, p. 63), reconheça também a necessidade de a escola estar inserida neste processo de mudança que vivemos e na possibilidade do conhecimento transbordar hoje os seus limites (da escola) físicos.

As novas mídias em seu processo de desterritorialização e de nova relação com o tempo instituem uma nova forma de relação dos jovens com os conteúdos escolares. Esta relação se dá de modo contínuo, ou seja, mesmo fora do espaço e do tempo escolar os alunos continuam a se relacionar também com estes conteúdos. Os diferentes aspectos da vida passam a ser amalgamados, lazer, sociabilidade, aprendizado, etc.. A escola precisa conhecer de que forma os jovens se relacionam com estes aspectos fundamentais da cultura sob pena de tornar os processos educativos meramente formais, pouco significativos.

Referências

FLUSSER, V. **A escrita: há futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.

FREITAS, M. T. A. Escrita teclada: uma nova forma de escrever. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: informar editora, 2000. p. 1-19. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1011t.PDF>>. Acessado em: 20 de jul. 2016.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V. ; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 41-58.

HAVELOCK, E. A. **A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993[1990].

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G.. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. 2. ed. São Paulo: Sêneca, 2004.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998 [1982].

SANTOS, E.M. Chat: E agora? Novas regras – novas escrita. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A.E. (Orgs). @ ed. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.p. 151–183.

A cultura negra mediada pela Educomunicação¹

Paola Diniz Prandini²

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP

Valorizar as diferenças em busca da equidade racial

Pisar no chão que o outro pisa. Essa é uma das premissas da Educomunicação, ou ainda, uma das necessidades básicas daquele(a) que se dispõe a ouvir a(o) seu(sua) interlocutor(a), a olhá-lo(a) na tentativa de compreendê-lo(a) e, se possível, sentir a mesma alegria ou partilhar as mesmas dificuldades daquele(a) com o(a) qual interage. Isso tudo com o intuito de construir, coletivamente, ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e horizontais.

Nesse sentido, ter como enfoque temático as questões referentes à cultura negra — um trabalho ideológico e, por assim dizer, militante — tem se tornado, a cada momento, ainda mais viável quando, nas empreitadas que se tem a cumprir, fazemos uso das premissas educomunicativas como

1 Artigo atualizado, a partir da apresentação no GP Comunicação e Educação, XVI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom 2016.

2 Mestre em Ciências da Comunicação (2013), com especialização em Gestão da Comunicação (2009) pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP) e jornalista pela Faculdade Cásper Líbero (2007). Autora dos livros “Cruz e Sousa”, publicado pela Selo Negro Edições (2011), e “Carolinas”, em parceria com o fotógrafo Diego Balbino (2014), além de coautora do livro “Eu sou Ilê” (2012) e cotradutora do livro “Batidas, rimas e vida escolar: Pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade”, publicado pela Editora Vozes (2014). *E-mail*: <paprandini@gmail.com>.

princípio, meio e fim para fazer de sonhos ações concretas, em prol de uma educação antirracista e que valoriza as contribuições culturais da maioria da população brasileira que, por sua vez, é autodeclaradamente negra.

A escola, como um local que reproduz aquilo que é vivenciado no dia a dia dos indivíduos que fazem parte da sociedade, tradicionalmente, cedeu espaço para que a população negra³ a adentrasse — ressaltando, é claro, que esta compõe, na maioria dos casos, as escolas públicas brasileiras. Todavia, não possibilitou e ainda não possibilita que tenham oportunidades **cotidianas** para compreenderem suas identidades e para que, quando ainda crianças, aprendam a se amar e a se aceitar.

Segundo dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), 97 milhões de pessoas se autodeclararam negras (pretas ou pardas) contra 91 milhões de pessoas brancas; e outras cerca de 2,5 milhões se consideram amarelas ou indígenas. Essa estatística revela o quão importante são a presença e as contribuições dos povos afrodescendentes em nosso país.

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro — elementar, secundário, universitário — o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Silvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? [...] Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afrobrasileiros (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Se a escola compreende seu papel na afirmação de valores positivos frente à população negra e suas contribuições para nossa sociedade, os(as) educandos(as) poderão — além de interpretar criticamente o desnível social a que são confrontados(as) diuturnamente — conhecer e multiplicar referências positivas sobre o processo de construção de suas identidades como sendo frutos, por exemplo, de um continente que é considerado o berço da Humanidade e que, por essa e outras razões, deve ser valorizado.

Tal perspectiva configura uma proposta de educação para a alteridade, para a igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta de-

3 Cabe ressaltar que, ao utilizarmos o termo “negro”, neste artigo, fazemos referência às dimensões biológica, cultural, histórica e política desse termo.

mocrática ampla que, conforme o percurso histórico e as relações culturais estabelecidos em sociedade, trata do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo da conexão entre diferentes agentes e seus respectivos contextos, levando em conta o pertencimento a um grupo etnicorracial.

Para tanto, o chamado “diferente” tem fundamental necessidade de existir para que possamos reconhecer a nós mesmos, ou seja, construir nossas identidades. Precisamos pertencer individualmente para assumirmos, também, uma identidade coletiva. Assim, é necessário identificar-nos com os grupos sociais que nos rodeiam, para que se acenda o sinal de pertencimento a algum — ou até mesmo mais de um — desses grupos. Por meio das identificações e do sentimento de pertença é que poderemos nos sentir como parte de uma etnia, por exemplo.

A História por detrás da história: do mito da democracia racial ao surgimento das ações afirmativas no Brasil

Se nos remontarmos ao dia 13 de maio de 1888, lembraremos de um marco histórico muito presente nos livros didáticos e nas aulas de História Brasileira: a assinatura da Lei Áurea. Com propostas **teoricamente** libertárias, essa lei, na prática, representou a demissão coletiva de negros(as) escravizados(as), sem direito a nenhum tipo de indenização ou fundo de garantia. A partir daquele dia, cada um(a) dos(as) africanos(as) trazidos(as) à força e seus(suas) descendentes foram colocados(as) na rua, tendo que procurar, por conta própria e sem o mínimo de condições, sobreviver. Pode-se dizer que os(as) ex-escravizados(as) foram forçados(as) a sair em busca de uma “segunda abolição” para realmente obter mobilidade social, numa sociedade que ainda os(as) via (ou vê?) como marginais ou animais pensantes.

De acordo com o “Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005 — Racismo, pobreza e violência”, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento — PNUD (2005, p. s/p), “o racismo brasileiro manifesta-se em gradação, atingindo mais as pessoas com um fenótipo mais próximo da ancestralidade africana e matizando as discriminações conforme a aparência se aproxime do fenótipo branco”.

Por mais que o conceito de raça⁴ tenha sido derrubado, durante a segunda metade do século XX, por pesquisas das áreas de microbiologia e de antropologia, na prática, o racismo ainda ocorre baseado na cor de nossa *pele*. O conceito de etnia é, muitas vezes, ignorado, conforme explicação de Nilma Lino Gomes (2005, p. 47, grifos nossos):

Os militantes e intelectuais que adotam o termo *raça* não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo *raça* atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo *étnico-racial*, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.

Outra particularidade do racismo do Brasil, de acordo com o relatório produzido pelo PNUD (2005), é a ausência de leis e de instituições segregacionistas. Vale ressaltar a existência de negros(as) que, politicamente favorecidos(as), não se autoexcluíram no sistema escravista vigente no século XXI. Isso não significa, no entanto, que o Brasil, último país da América a extinguir a escravidão, seja um país de democracia racial, em que a miscigenação aboliu as discriminações. O relatório produzido pelo PNUD (2005) classifica essa tal democracia como um “mito” que, desenvolvido na década de 1930 por autores como Gilberto Freyre, ainda é forte no imaginário social de brasileiros(as).

É por essa valorização à miscigenação que, no Brasil, ninguém gosta de se assumir preconceituoso(a). É comum presenciarmos discussões em que o mote principal da conversa é que não há preconceito racial no país, pois o povo brasileiro é fruto de uma grande mistura racial e étnica. Mas, muitas vezes, quando essas pessoas são questionadas sobre a possibilidade de verem seus filhos se casarem com uma pessoa negra, a tendência inicial é o estranhamento e, até mesmo, a negação de tal possibilidade. Além disso, um negro passar em um carro de luxo na rua é motivo para que se pense que ele deve ser um aproveitador

4 De acordo com Zarur (2003, p. 24), “brancos e negros são categorias raciais inventadas por grupos étnicos para se distinguir uns dos outros, da mesma maneira que outras construções culturais, como alimentos, roupas ou emblemas de qualquer tipo”.

ou traficante de drogas. Outra situação também muito comum é ouvir de algumas pessoas que elas não são preconceituosas, pois têm empregadas domésticas negras ou porque foram cuidadas por babás negras.

Tais contradições na forma como brasileiros(as) expressam o seu sentimento e o julgamento em relação às pessoas negras confirmam o triste cenário em que o preconceito racial é protagonista. Vale lembrar a construção do ideal de branqueamento da população negra brasileira, este desenvolvido como projeto nacional por meio de políticas de povoamento, imigração europeia e também pelo incentivo à miscigenação, durante o final do século XIX e ao longo do século XX, a fim de que a população negra passasse a ser minoria no país, ou seja, quanto mais europeus e asiáticos imigrassem e quanto maior o número de nascimentos de filhos(as), concebidos em relações interracialis, menos “escuro” ficaria o Brasil. Dessa maneira, a classe branca dominante continuaria majoritária e detentora de todas as vantagens socioeconômicas vigentes.

Em se tratando de políticas públicas, num país de racistas em que não há racismo, — afinal há os(as) que se dizem conhecer pessoas racistas, mas que, ao mesmo tempo, afirmam não haver racismo no Brasil — adentramos a esfera das chamadas ações afirmativas. Essas medidas visam garantir igualdades de oportunidades e de acesso a grupos discriminados pela sociedade, como o de negros(as), o de indígenas, o de mulheres, o de pessoas LGBTQTT e o de deficientes físicos. Buscam cumprir as prerrogativas ditas pela Constituição vigente e, por mais que pareçam, não são novidade.

A primeira ação afirmativa adotada no Brasil data de 1931, quando o então presidente Getúlio Vargas sancionou a “Lei dos 2/3”, também conhecida como “Lei da Nacionalização do Trabalho”, determinando que dois terços dos trabalhadores de qualquer empresa que atuassem no país deveriam ser brasileiros. Nessa época, cerca de quatro milhões de imigrantes europeus fizeram do Brasil sua nova morada.

Aliás, esses imigrantes, durante 30 anos, foram beneficiários de ações afirmativas, pois o financiamento da viagem, a garantia de trabalho e a posse de terras eram assegurados pelo Governo. Já a Lei 5.456/68, que ficou conhecida como “Lei do Boi”, reservava 50% das vagas em cursos da área de agronomia para filhos de fazendeiros brasileiros.

Ellis Cashmore (2000, p. 31) discorre, no verbete referente à ação afirmativa, contrariando a escolha dos beneficiários citados acima: “a ação afirmativa visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos”.

Nesse sentido, atualmente, além das ações afirmativas voltadas para a população negra, também há, por exemplo, as cotas para deficientes no mercado de trabalho e para as mulheres em partidos políticos.

No que diz respeito às ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira, pode-se destacar a existência de reserva de vagas para negros(as) no mercado de trabalho, como, por exemplo, nos bancos públicos ou privados do país. Além disso, há também políticas voltadas para a garantia do acesso de negros(as) às universidades, proposta adotada por algumas instituições de ensino brasileiras, prioritariamente públicas, como, por exemplo, a Universidade de Brasília e a Universidade Federal de São Carlos — pioneiras no assunto. Ademais, pode-se destacar a conquista da aprovação do feriado da Consciência Negra em algumas cidades brasileiras, como São Paulo. Contudo, ainda há quem lute pela existência do feriado nacional, visto que, em outras cidades, como Porto Alegre, ele foi revogado a partir de 2016. Vale lembrar que o intuito dessa data (20 de novembro) é homenagear a luta de Zumbi dos Palmares.

Ademais, no que diz respeito à conscientização política da população e a defesa dos direitos da população negra no país, pode-se dizer que o ano de 2003 foi de extrema importância nas conquistas de quem milita por essas questões, afinal, nesse ano, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) foi criada, tendo status de Ministério para deliberar sobre as demandas levantadas pelo povo negro brasileiro, e a Lei Federal 10.639/03 foi aprovada, contemplando parte das necessidades do Estatuto da Igualdade Racial, de autoria do senador Paulo Paim, aprovado após recortes, em 2010.

O lugar da cultura negra na educação brasileira

A promulgação da Lei Federal 10.639/03 determinou o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana como parte dos currículos já existentes nas escolas dos Ensinos Fundamental e Médio de todo o país.

No entanto, essa ação voltada para a educação não é resultado de uma empreitada recente. Desde a irrupção dos movimentos de caráter identitário (voltados para questões de gênero, etnia e sexualidade) no cenário do processo de redemocratização do país, educadores e pesquisadores discutem a necessidade de inclusão da História e das Culturas Africanas e Afrobrasileira na grade curricular das escolas públicas e privadas e de outras ações para combate ao preconceito e à discriminação.

Já na década de 1960, alguns estudos apontavam para uma necessidade de se discutir e superar os estereótipos acerca da população de afrodescendentes presentes nos livros didáticos. Depois da Constituição de 1988, cujo processo incentivou os debates em torno do respeito à diversidade etnicorracial e à pluralidade cultural na sociedade brasileira, essa discussão foi incorporada à formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996. A LDB contém um conjunto de determinações que dialogam com as antigas bases disciplinares, a partir de uma abordagem transversal, contemplando as reivindicações e propostas de amplos setores da sociedade civil organizada em movimentos sociais, étnico-raciais e de gênero.

Dessa forma, na tentativa de contemplar ainda mais as necessidades dos chamados grupos minoritários brasileiros, no dia 10 de março de 2008, foi aprovada a Lei Federal 11.645, que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afrobrasileira e Indígena nos Ensinos Fundamental e Médio de todas as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

Contudo, a adesão do estudo da cultura indígena não colaborou para a exigência da implementação da Lei nas escolas brasileiras, de maneira geral. Na verdade, a ausência de uma reflexão sobre a questão étnica no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais igualitárias entre os(as) alunos(as) brasileiros(as), e a origem étnica ainda condiciona um tratamento negligente na escola.

Sofremos com o silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação nas diversas instituições educacionais, a partir de uma histórica orientação eurocêntrica. Já se passaram 13 anos desde a aprovação da Lei Federal 10.639/03, e os avanços foram pequenos e esparsos. A escola ainda se volta — em grande parte — às manifestações da cultura negra, por exemplo, exclusivamente no mês de novembro, quando se celebra o Dia da Consciência Negra. E lembra-se da cultura e da história indígenas durante o mês de abril, pelo fato de o Dia do Índio ser comemorado no dia 19.

Entretanto, sem qualificar os professores nem obrigar as instituições a reformular seus programas de ensino, sob pena de multa, por exemplo, e também sem indicar qual é o órgão responsável pela implementação da lei, será muito difícil ver ações práticas em nosso cotidiano. Além disso, os materiais didáticos utilizados nas salas de aula, mesmo depois da revisão organizada pelo governo brasileiro na segunda metade da década de 1990, não são ícones representativos da população negra. A diferença entre a cor de quem está lendo o livro, principalmente aqueles que ocupam as carteiras das escolas públicas, e a ilustração que espera representá-lo(as) [o(a) leitor(a)] é total, a não ser que este não se “veja” como negro(a).

É urgente encararmos essa lei federal como resposta prioritária: 1. à predominância da história e do pensamento dominantes, personificado pela atuação e valorização dos referenciais históricos, sociais e culturais da população branca na sociedade brasileira; 2. à construção do sistema e dos mecanismos de produção do racismo no nosso país; 3. à construção da visão ideológica negativa com que são vistos as populações africanas e seus descendentes, mesmo no país mais negro fora do continente africano, como é o caso do Brasil.

A linguagem como transmissora de estereótipos e preconceitos

A linguagem é o ponto de partida social do pensamento individual, ela é mediadora da relação que os indivíduos mantêm com a sociedade, influenciando a nossa visão de mundo e, conseqüentemente, o nosso conhecimento. Conforme afirma Bakhtin (2002, p. 17), “tudo o que é ideológico é um *signo*. Sem signos não existe ideologia”. Esta ideologia nos é transmitida por meio da linguagem que recebemos e utilizamos no convívio social. Nesse sentido, podemos dizer que as formas de poder podem ser consolidadas através da linguagem, nossa habilidade de “promover conexões permanentes entre signo e ideologia, palavra e poder, linguagem e experiências culturais” (CITELLI; BACCEGA, 1989, p. 28) tem que ser ampliada, para passarmos a notar as entrelinhas da retórica e da manipulação nos discursos em que somos envolvidos.

Schaff (1974, p. 268) diz que “a linguagem não é só um dos elementos, mas também um dos co-criadores da cultura”, e evidencia a influência que a linguagem exerce na cultura de uma sociedade, pois, a partir dela, são veiculados estereótipos dos comportamentos humanos que merecem ser qualificados de exemplares, de abomináveis, de corretos ou incorretos, ou seja, a partir da linguagem, podemos definir quem é digno(a) do respeito da sociedade (a população branca e rica, por exemplo) e quem não “merece” ser levado em conta no convívio em sociedade (a população negra e pobre).

Nesse sentido, temos que “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava” (BAKHTIN, 2002, p. 47). A classe dominante — que aqui pode ser vista, de forma generalizada, como a composta pelos brancos ou pelos ricos — tende a conferir a qualquer signo ideológico um caráter intangível e acima de qualquer diferença socioeconômica ou cultural para não divulgar uma luta que não corresponda a seus interesses, ou seja, ela tenta tornar o signo monovalente.

O poder da linguagem como instrumento de opressão pode ser visto ao folhear um dos mais populares dicionários brasileiros, o “Aurélio”, em que se encontram as seguintes definições para os termos *branco* e *negro*:

Branco: *adj.* 1. Da cor da neve, do leite, da cal, alvo. 2. Diz-se das coisas que, não sendo brancas, têm cor mais clara que outras da mesma espécie. 3. Pálido, descorado. 4. Prateado, argênteo. 5. Diz-se do indivíduo de raça branca. *Sm.* 6. A cor branca. 7. Homem de raça branca. 8. Espaço entre linhas escritas ou impressas (FERREIRA, 1989, p. 78).

Negro: *adj.* 1. De cor preta. 2. Diz-se do indivíduo de raça negra; preto. 3. Sujo, encardido. 4. Sombrio. 5. Lúgubre. *Sm.* 6. Indivíduo de raça negra. 7. Escravo (IDEM, 1989, p. 353).

Compreendemos, a princípio, que definições de dicionários baseiam-se, geralmente, em hábitos culturais de uma determinada sociedade, de um determinado povo, não tendo, obrigatoriamente, um cunho ideológico. Mas, há de se convir, que ser chamado de *negro(a)* na rua não é algo positivo, de antemão.

Além disso, tem-se, de acordo com Bakhtin (2002, p. 36), que “a palavra é um signo neutro, que pode preencher qualquer espécie de função ideológica”, ou seja, pode adotar diferentes significados dependendo do contexto em que está inserida e de quem a pronuncia, levando em conta a forma como o faz.

Por esse motivo, propomos que a aplicação da Lei Federal 10.639/03 seja realizada de forma educ comunicativa nos ambientes escolares, a fim de que os educandos realmente aprendam e apreendam conteúdos acerca das manifestações de cultura negra de uma forma geral, seja sobre aquelas que ocorrem no Brasil ou que acontecem no continente africano; seja a importância do hip-hop para as chamadas periferias do Brasil; ou a contribuição dos egípcios para a construção do saber mundial. Para isso, a comunicação pode se mostrar como importante aliada nesse processo de construção de novos paradigmas.

A Educomunicação como estratégia

Atualmente, estar em uma sala de aula — seja de uma escola privada ou pública e independentemente da faixa etária ou do bairro que seus alunos ocupam — em que exista além das carteiras e da lousa, um mimeógrafo, um retroprojeter e, por que não, uma palmatória em cima da mesa do

professor é um cenário um tanto inimaginável. A educação formal divide seu espaço com modalidades não formais de aprendizado e disputa a atenção das crianças e jovens com as chamadas novas tecnologias da comunicação. Se o(a) aluno(a) pudesse, em um momento de tédio, apertaria um botão e desligaria o(a) educador(a).

Comunicação e educação são indissociáveis. Juntas, podem proporcionar uma nova realidade para a escola, facilitando o aprendizado e colocando em pauta assuntos que antes não transitavam por estes espaços. “Televisão, videocassete, rádio, computador, ao lado do giz e da lousa. Ritmo e velocidade nas linguagens mediáticas convivendo com a oralidade nem sempre agradável e cifrada numa temporalidade que segue o andamento natural do sistema fonador” (CITELLI, 2004, p. 16).

Além disso, a união da comunicação com a educação é capaz de tornar os alunos cidadãos atuantes, conscientes e críticos. Soares (2002) defende o emprego de um processo de Educomunicação que estabeleça, no ambiente escolar, ecossistemas comunicativos, isto é, que escolas sejam transformadas em locais onde o conhecimento é trocado a todo o momento e em que as ferramentas da comunicação sejam aliadas no processo de aprendizagem, sendo que o conteúdo aprendido pode ser compreendido desde por valores humanitários a conceitos presentes no vestibular.

Educomunicação é o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e de rádio educativas, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros de coordenação de educação à distância e outros (SOARES, 2002, p. 20).

Dessa maneira, defendemos a inter-relação entre comunicação e educação a partir da comunicação interpessoal, em grupos, com o objetivo de desenvolver tais ecossistemas comunicativos, o que implica buscar o diálogo e a interação, com o objetivo de promover ambientes escolares em que professores acompanhem as evoluções temporais vividas por seus educandos e em que os moldes de educação formal não sejam os únicos aceitos e respeitados.

Salientamos que, se pretendemos que educadores(as) valorizem, respeitem e ampliem o conhecimento que seus(suas) alunos(as) já possuem (ao ingressarem na escola ou no aprendizado de quaisquer conteúdos), devemos fazer o mesmo em relação ao processo de aprendizagem do(a) educador(a). É importante que aqueles(as) que trabalham na área de formação

de professores(as) atuem junto à formação desses(as) profissionais de forma a construir, com base na coletividade, novas formas de atuação pedagógica para a troca de saberes, conforme nos orienta Freire (1996, p. 43):

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Além disso, acreditamos que uma atmosfera em que a gestão comunicativa (um dos princípios da Educomunicação) seja real e verdadeira influenciará a criação de um ambiente escolar que valorize a igualdade de oportunidades e que tenha o respeito pelo outro como pilar fundamental para a vida em sociedade e, dessa maneira, possíveis situações de discriminação racial entre frequentadores(as) das escolas, sejam eles(as) parte do corpo docente ou discente, poderão ser erradicadas.

A dialogicidade verdadeira, que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. [...] qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996 p. 67).

Nesse sentido, uma das contribuições mais importantes da prática educacional é a de possibilitar a entrada em um universo que, muitas vezes, pode ser alheio a quem o adentra, colaborando para uma mudança de visão em relação à temática referente à população negra, não o tratando como “alheio”, mas a partir de conceitos que se tornam familiares, numa tentativa de construir identidades afirmativas.

Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 58).

Nesse sentido, é necessário que haja um maior preparo dos(as) profissionais que estão em sala de aula, pois são eles(as) os(as) responsáveis por abordar as temáticas de cultura negra em seus cronogramas curriculares e, além disso,

é igualmente importante que essa aproximação dos conteúdos prescritos na Lei Federal 10.639/03 seja feita de forma agradável e atraente e, se possível, por meio da utilização dos preceitos educacionais, a fim de que possam adquirir conhecimentos sobre cultura negra, tendo como base o conhecimento de primeira mão e, como pilares, o diálogo, a democracia e a transdisciplinaridade.

Outro desafio para os(as) educador(as) é trabalhar o currículo de forma que a aula não seja desestimulante ou apenas reproduza os produtos da comunicação, como programas de rádio, programas de vídeo, etc. Por isso eles(as) têm que conhecer e entender, com profundidade e clareza, o potencial educativo das mídias e a necessidade de a escola se apropriar coletivamente e criticamente das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Outro fato importante a ser considerado é a necessidade de se conhecer o projeto pedagógico da escola, o contexto da comunidade e a experiência docente, a fim de reforçar os valores solidários e democráticos da comunidade escolar.

Afinal, conforme prerrogativas da Lei Federal 10.639/03, a cultura negra tem que passar a fazer parte de todo o currículo escolar das escolas brasileiras, sejam elas privadas ou públicas. Por um lado, é necessário que as contribuições da cultura africana para as diversas culturas existentes no mundo sejam parte do maior número de disciplinas possível, englobando desde as séries iniciais, como as que compõem a Educação Infantil, até as séries que correspondem ao Ensino Médio. E de outro é salutar ter em mente que a contribuição do que poderíamos chamar de cultura afro-brasileira não se resume a capoeira, feijoada e carnaval.

Nesse sentido, espera-se que aqui se tenha um convite à navegação em mares nunca antes navegados (no caso de uma determinada parcela da população), a fim de que se mergulhe pelas diversas manifestações da cultura negra mundial. Dessa forma, o processo de construção de identidade de crianças e de jovens brasileiros(as) poderá ser executado de forma agradável e coerente com os valores advindos de um país que foi construído também (e principalmente) a partir do sangue e do suor africanos. Não há mais como negar ou esconder essa verdade!

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. **Lei Federal 10.639/03**. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pef/introducao.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CITELLI, A. O. **Comunicação e educação: A linguagem em movimento**. 3. ed. São Paulo: Ed. Senac, 2004.

CITELLI, A. O.; BACCEGA, M. A. Retórica da manipulação: os sem-terra nos jornais. In: **Comunicações e Artes**, São Paulo, n. 20, p. 23-29, abr. 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio**. 2a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC/BID/UNESCO - Coleção Educação para Todos. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

IBGE. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005: Racismo, pobreza e violência**. 2005. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/rdh/>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SCHAFF, A. **Linguagem e conhecimento**. Coimbra: Almedina, 1974.

SOARES, I. O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: BACCEGA, M. A. (Org.). **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, n. 23, jan./abr. 2002.

ZARUR, G. C. L. **A utopia brasileira: povo e elite**. Brasília: Abaré/Flasco, 2003.