

A Comunicação no currículo do ensino médio: (des)caminhos da teoria à prática

Érica Schneider de Vilhena Pedroza

Especialista em Educação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

E-mail: ericavilhena@gmail.com

Resumo: Este artigo faz uma análise sobre as formas e a intensidade com que a teoria insere-se em disciplinas ou atividades do ensino médio relacionadas à Comunicação. Tal investigação visa a desencadear uma discussão que favoreça a inserção significativa das práticas educomunicativas no ambiente escolar. Para tanto, a análise parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e, em seguida, focaliza as diretrizes de Códigos e Linguagens e de Ciências Humanas, áreas que, segundo o documento, concentram os conceitos e procedimentos relativos à Comunicação. Por fim, a partir da análise de depoimentos de professores das áreas mencionadas, e, com base nos estudos introdutórios à interface Comunicação e Educação, busca-se perfilar as razões que, tanto na prática quanto na teoria, deslocam e desarticulam os estudos sobre Comunicação de seu lugar mais abrangente: a grande área das Ciências Sociais.

Palavras-chave: Comunicação; Educação; currículo escolar e Educomunicação.

Abstract: This paper analyses the forms and intensity of the presence of the theory in high school courses and activities related to Communication. The investigation aims to raise the discussion on the significative insertion of educommunicative practices in school environment. For this purpose, we analyse the National Curricular Parameter (2000) and then, focus the guidelines related to Languages and Human Sciences, which, according to the document, are areas which concentrate the concepts and procedures linked to Communication. Finally, from the analysis of the teachers' speeches from the areas mentioned and considering the introductory reflections on the interface between Communication and Education, we aim to adopt the reasons that, both theoretically and practically, displace and dismember the Communication Studies from its broader place: the Social Sciences area.

Keywords: Communication; Education; school curriculum and Educommunication.

1. INTRODUÇÃO

Se a escola habilita o indivíduo a ler o mundo histórica, científica, filosófica e linguisticamente, por que não habilitá-lo também a lê-lo midiaticamente? Não é no mínimo curioso que em um contexto em que a vida nos acontece via TV, rádio, jornal, internet, os estudos teóricos sobre Mídia e Comunicação estejam tão distantes da prática pedagógica? É possível promover substancialmente a Educomunicação apenas explorando seu caráter procedimental, ou seja, o saber fazer?

Para responder a tais questionamentos, consideram-se aqui as contribuições do currículo do ensino médio brasileiro, mais especificamente do currículo de língua portuguesa e de sociologia, como forma de alicerçar conceitualmente os procedimentos educacionais que a escola possa desenvolver. Desse modo, busca-se problematizar o desenvolvimento dos conteúdos referentes à Comunicação no ensino médio. Para tanto, adotam-se como referências as competências relacionadas à área da Comunicação e da Informação, elencadas pelo PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), que estão aqui analisadas à luz das contribuições dos estudos da interface Comunicação e Educação.

2. ANÁLISE DA PROPOSTA DA ÁREA DE CÓDIGOS E LINGUAGENS: O ENSINO DA LÍNGUA A PARTIR DOS GÊNEROS

O ensino da língua como processo dialógico, conforme proposto por Bakhtin¹, postula que não existe apropriação da palavra fora da cultura. O estudo dos gêneros é proposto como necessário à formação que contemple a linguagem não apenas em seu aspecto estrutural, mas em suas possibilidades sociais e como parte formativa da cultura. Dessa forma, o PCNEM passa a abordar a norma culta não mais como uma regra única, mas como uma das manifestações da língua em uso, que divide espaço com outras manifestações em contexto comunicacional.

Observa-se a clareza na defesa de uma abordagem que considere a linguagem não mais em sua asserção normativa, mas “como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade”²; falta, todavia, um posicionamento claro quanto à concepção de gênero que se quer ali defender e sobre a que metodologia de ensino o professor deve recorrer.

Isso porque, embora o documento assuma como meta a proposta dialógica, ao não explicitar os conceitos que permeiam os estudos do discurso deixa margem a duas visões acerca dos gêneros:

- a) como a caracterização de enunciados concretos;
- b) como elementos provenientes de formações discursivas e do discurso³.

1. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 112.

2. PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: Ministério da Educação/Governo Federal, 2000, p. 5.

3. BONINI, Odair. *O ensino dos gêneros textuais: a questão das escolhas metodológicas e teóricas*. Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas: Unicamp, 2001, p.19.

Se, para Bakhtin, gêneros são formas quase sempre estáveis de enunciados coerentes ao seu propósito⁴, a concepção de *gênero textual*, tal como expresso em a), ou de *gênero discursivo*, como em b), são igualmente praticáveis no ensino da língua. O problema está na tendência da tradição pedagógica de se ignorar o elemento situacional e trazer para a sala de aula o texto como um elemento concreto a ser dissecado apenas em seus aspectos linguísticos.

Tal imprecisão pode ser verificada em diversas passagens do PCNEM nas quais os termos mencionados aparecem em relação de equivalência, como se *texto*, *linguagem* e *discurso* fossem uma mesma instância da análise discursiva.

A unidade básica da linguagem verbal é o **texto**, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado como produtor de **textos**, aquele que pode ser entendido pelos **textos** que produz e que o constituem como ser humano. O **texto** só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um **texto** que constrói **textos**⁵.

Observa-se no trecho acima a problemática convergência de conceitos que mereceriam ser mais bem esclarecidos para que a abordagem em sala de aula refletisse a completude da proposta sociodiscursiva. Nota-se que a palavra *texto* admite aí apreensões bastante distintas: na primeira ocorrência pode ser compreendida como sinônimo de *sentido*; na sequência, transubstancia-se com os conceitos de *discursos* e *enunciados*, respectivamente. E, por fim, a palavra *texto* é empregada no lugar de *sujeito* e novamente de *enunciado*, devendo ser assim compreendida: o homem visto como um sujeito que constrói enunciados.

Embora para um estudioso da linguística tais acepções não sejam deveras excludentes, à prática pedagógica oferecem dificuldades de implementação, pois dão margem a concepções que reduzem as contribuições bakhtinianas ao campo dos fenômenos linguísticos e privilegia o aspecto material do discurso, em detrimento da análise dos elementos extralinguísticos – dimensão necessária para a base teórica dos conceitos concernentes à comunicação.

Tal constatação traz à baila o questionamento de que origina esta análise: o PCNEM, tal como expõe as suas orientações, colabora efetivamente para que os estudos da linguagem sejam abordados a partir de uma análise sociodiscursiva, contemplando, assim, os pré-requisitos necessários para que os saberes concernentes à comunicação sejam desenvolvidos pela área de Códigos e Linguagens?

Conclui-se sobre esse questionamento que, apesar de abrir margem a uma proposta sociodiscursiva da relação entre os gêneros e os Meios de Comunicação em Massa (MCM), o PCNEM não constrói com substancialidade os referenciais necessários à implementação de sua proposta. Isso porque – aqui fazendo uso das contribuições dos estudos sobre práticas educacionais no ambiente escolar e do vocabulário de Soares⁶ – o PCNEM reconhece a influência dos meios de comunicação desde uma perspectiva *culturalista*, que enseja o impacto das novas tecnologias na vida e recorre à instrumentalização preventiva desses

4. BAKHTIN, Mikhail, op. cit., p. 279.

5. PCN, op. cit., p. 18.

6. SOARES, I. Tecnologias de informação e novos atores sociais. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 4, set./dez. 1995, pp. 41-45.

meios e linguagens, mas não adota de forma contundente a dimensão socio-política e cultural que envolve as práticas discursivas – a que Soares chama de dimensão *dialético-indutiva*.

Ainda que a imprecisão dos conceitos relacionados ao ensino da língua não seja um entrave ao desenvolvimento das propostas aqui analisadas, o mesmo colabora para eventuais deslocamentos na interpretação não apenas dos termos provenientes dos estudos da linguagem, mas também daqueles oriundos de outros campos do conhecimento: tais como *tecnologia*, *informação* e *comunicação*, principalmente se considerarmos a lacuna conceitual e procedimental que há entre estes e aqueles desempenhados pelos professores de língua portuguesa.

3. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Mario Kaplún⁷, ao comentar a interferência do paradigma funcional nas práticas pedagógicas, observa que a comunicação não deve ser considerada “como mero instrumento midiático e tecnológico”, na medida em que a função da comunicação não pode ser a de prover recursos tecnológicos e didáticos para o desenvolvimento das tradicionais práticas pedagógicas “bancárias”. Kaplún menciona as propostas de Dewey, Paulo Freire e Freinet como aportes metodológicos para o acercamento entre pedagogia e a comunicação, pois, muito antes de se cogitar permutas entre a interface, esses teóricos já mencionavam que o fazer pedagógico deve ser espaço “gerador da socialização e possibilitador das interações grupais”⁸. Kaplún também atenta para o fato de que a inserção dos MCM e das tecnologias em sala de aula deve ser precedida de metodologias que potencializem o seu uso.

É justamente esse aporte metodológico que não se verifica na prática das docentes consultadas no estudo de caso. Nos depoimentos, a função dos meios e das tecnologias está ainda restrita a objetivos didáticos específicos da produção linguística, uma vez que, todavia, não suplantaram a esfera disciplinar das aulas de língua portuguesa.

Em diversos momentos da entrevista, as professoras se remeteram à comunicação como um fenômeno de simples troca de informações ou, ainda, como sinônimo de *expressão*, demonstrando, assim, a dificuldade conceitual e procedimental mencionada acima:

Pergunta: Nas suas aulas, de que forma você desenvolve práticas que contemplem conceitos e processos do campo da Comunicação? Fazendo uso do texto do PCNEM: de que forma suas aulas levam o aluno a “entender os impactos das tecnologias, da comunicação, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social...”?

Professora M. Moraes (escola pública): Bom, nas aulas, a gente trabalha o texto de jornal e o de internet também. Como o aluno deve se comunicar por e-mail, escrever uma carta comercial para uma empresa, responder o e-mail ou a carta do patrão... A gente fala sobre as abreviações das mensagens de celular e de internet... que eles não podem usar assim na redação.

7. In: CITELLI, A.; COSTA, C. (orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011, p.175.

8. Idem, p. 177.

Professora I. Rivieri (escola particular): Trabalho a comunicação na produção de texto, pois, ao ser instigado a utilizar a linguagem na prática, ele se motiva e procura desenvolver o estudo para se comunicar da melhor maneira. Além disso, na prática, ele vai perceber que quanto mais conhecer a língua materna, melhor poderá utilizá-la em seu benefício, em suas leituras e também para buscar e adquirir informações.

Nota-se que o objetivo expresso nos depoimentos enfatiza o caráter normativo da aula: trata-se de estudar os suportes midiáticos para aprender sobre como se deve usar o código em contextos comunicacionais variados. Essa perspectiva atende a uma das orientações do PCNEM: “Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais [...]”. No entanto, não atinge o processo comunicacional mencionado na pergunta do tópico.

Antes de dar prosseguimento a esse raciocínio, faz-se necessária uma observação que é parte da questão de fundo desta análise: conceber a comunicação como um processo social e cultural é competência distante do currículo dessas professoras, que, no desenrolar da entrevista, afirmaram não ter vivenciado o contato com abordagens pedagógicas que favorecessem esse entendimento.

Para que o professor possa fazer significar a comunicação para o aluno, é preciso, antes, que ele próprio veja significado nela. Está aí o problema que emerge deste estudo de caso: as professoras atribuem aos meios e aos processos comunicacionais os significados que conseguem reconhecer nessas experiências. Daí a tendência ao uso apenas instrumental dos meios no ambiente escolar, justamente por não se conceber sua dimensão cultural e social.

Foi possível observar aí uma concepção estanque e solitária do que seja a comunicação: o que é comunicar? É saber usar a língua de acordo com a ocasião? É reconhecer as exigências do suporte? É usar com propriedade o código considerando o contexto da mensagem?

Todas essas competências compõem o processo comunicacional, mas uma em específico é essencial à garantia de um ecossistema comunicativo: aquela que reconhece a natureza cultural da comunicação e que, neste estudo de caso, não pôde ser averiguada.

Verifica-se, portanto, a tendência a localizar a comunicação como um conteúdo da disciplina, e não como um fenômeno estabelecido pelas relações sociais. Isso porque, apesar de trazer à baila a estreita relação entre os estudos da linguagem e a comunicação, o PCNEM não contempla a demanda teórica e metodológica erigida pela inserção de tal perspectiva. Em outras palavras, o PCNEM aborda de forma genérica e entrecruzada os conceitos de linguagem, comunicação, informação e tecnologia e, por essa razão, não colabora para o desenvolvimento significativo das competências ali elencadas.

4. A ANÁLISE DA PROPOSTA DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS: A REDUÇÃO À TEORIA CRÍTICA

O texto do PCNEM aborda o impacto dos MCM e das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) na vida em sociedade, no entanto, as orientações são bastante vagas e, no que toca à abordagem da comunicação, passíveis a uma redução que centraliza a leitura no reconhecimento dos preceitos da indústria cultural.

Tal ênfase metodológica é retomada e reafirmada no PCNEM+, documento que cumpre a função de sugerir um percurso programático para o ensino de sociologia, em cuja divisão dos eixos temáticos constrói-se uma proposta pedagógica para a leitura crítica dos MCM, a partir das contribuições da teoria crítica:

Adquirir uma melhor compreensão da vida cultural dos grupos e da sociedade brasileira como um todo é um dos objetivos desse eixo temático, que vai permitir, também, a elaboração de um olhar mais crítico sobre a indústria cultural. É possível enfrentar o poder manipulador da propaganda e do consumismo? Como o indivíduo pode se desvencilhar da alienação e construir a cidadania? [...] Quais as razões das manifestações culturais? [...] A partir daí, a percepção das características ideológicas da cultura e dos valores culturais poderá ser desenvolvida em sala de aula⁹.

As escolhas lexicais reiteram a teoria adotada para a leitura que se quer orientar: palavras como “manipulação”, “alienação”, “ideologia” constituem o campo semântico da teoria crítica, que conceitua a perda da autonomia do sujeito no contexto da indústria cultural. Nota-se na superfície do texto a construção de um receptor duas vezes passivo: passivo à manipulação dos MCM e à manipulação do professor, que promoverá a “conscientização” desse indivíduo supostamente “alienado”.

Essa concepção reforça o papel do emissor, desprezando o potencial de reelaboração do receptor, comprometendo, assim, a diversidade cultural na produção dos vários sentidos possíveis para uma mesma mensagem.

Para Martín-Barbero¹⁰, o estudo da comunicação deve abandonar essa perspectiva esquemática, denominada *ideologista*, e localizar a comunicação na cultura; e o indivíduo como sujeito na prática social. Para tanto, a abordagem dos MCM deve romper com a visão segmentada dos processos comunicacionais e inserir a cultura como parte formadora desses processos, e não como um meio no qual circulam informações e ideologias.

Se os estudos da Comunicação, tal como estão propostos, contemplassem as contribuições dos Estudos Culturais, desencadearia a leitura de que é necessário reconhecer as especificidades da constituição da sociedade, para, a partir delas, buscar entender como os meios atuam.

Partindo desse pressuposto, seria importante que, em sua orientação metodológica, o PCNEM reconhecesse a contribuição dos estudos de caso à luz das teorias dos Estudos Culturais, e não apenas circunscritos nas premissas da Teoria Crítica.

9. PCN, op. cit., p. 97.

10. In: CITELLI, A.; COSTA, C. (orgs.), op. cit., p. 280.

Reconhecer que os emissores não são onipotentes no processo de comunicação não pressupõe desconsiderar que eles detenham um poder na disputa existente na sociedade; mas, ao relativizar sua autoridade, os Estudos Culturais evidenciam a necessidade de se fomentar a leitura crítica e de se viabilizar o protagonismo estudantil nos processos comunicacionais – meta primordial daqueles que se dedicam ao desenvolvimento de projetos educacionais na escola.

Por ser um eixo que aborda os procedimentos metodológicos sugeridos para o desenvolvimento das competências referentes à comunicação, esperava-se aqui um aprofundamento quanto ao papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, já que a intenção é a de levá-lo a protagonizar as atividades pedagógicas. Ao contrário, o documento propõe uma leitura que já está predita: a verificação do caráter ideológico dos MCM.

É hipótese muito provável que estejamos aí diante de uma reprodutividade discursiva: arrasta-se para a sala de aula a impassibilidade com que, no documento, são apresentados os estudos da comunicação. Essa desarticulação entre a Sociologia e a Comunicação pode ser verificada na superficialidade epistemológica com que o PCNEM aborda os MCM e se estende à prática docente, que, como mostrará o estudo de caso a seguir, parece não reconhecer a Comunicação como um campo do saber.

5. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Ao longo das entrevistas, observou-se a tendência a respostas evasivas quanto ao desenvolvimento das competências que tangenciam as Teorias da Comunicação. Por esse motivo, a conversa foi orientada de modo a verificar, com base em exemplos concretos, os procedimentos utilizados nessas abordagens.

Pergunta: Em suas aulas, de que modo você aborda os processos comunicacionais e os meios de comunicação?

Professor D. Castro (escola pública): Por exemplo, pesquisa sobre algum trabalho sociológico dentro da área que vai abranger o conhecimento do aluno sobre aquela matéria fundamental que será dada. Inclusive vou trabalhar a indústria cultural que vai trabalhar toda a área midiática, que vai ter que se mostrar o que é certo e o errado dentro da mídia. A abordagem da tecnologia dentro da sala de aula é importante, sim, mas desde que seja filtrada, porque o aluno, ele conhece todo o tipo de mídia, mais do que nós, né, então ele precisa ser inserido dentro desse contexto midiático e tecnológico. Este bimestre nós estudamos o problema que envolve o aluno que está dentro do ensino médio e depois ele sair [sic] do ensino médio para a vida futura, ou seja, dentro do contexto profissional. Então, dentro disso, eu vou mostrar entrevistas, dentro do jornal, que abordem esse assunto do aluno saindo do ensino médio para a área profissional, ou seja, qual é a dificuldade desse salto para a vida futura? A partir da leitura das entrevistas a gente discutiu isso.

Observa-se no relato acima uma visão bastante pragmática quanto à inserção das mídias no ambiente escolar: avaliar a qualidade do conteúdo midiático e, de certa forma, selecionar a mídia a que o aluno terá acesso na sala de aula.

O depoimento deixa em primeiro plano a imbricação entre os termos mídia e tecnologia, pois há uma nítida sobreposição dos termos: *filtrar as tecnologias, selecionar as mídias*. Em uma revisão do testemunho, nota-se que a intenção do professor foi ressaltar a necessidade de que os conteúdos midiáticos sejam filtrados, e não as tecnologias.

Nota-se também uma centralização pragmática da comunicação, pois a mesma está reduzida à sua realidade material, não contemplada, portanto, enquanto uma construção simbólica das realidades sociais, dimensão esta mais própria do campo dos Estudos Sociais.

O escasso diálogo entre a Sociologia e a Comunicação pôde ser verificado ao longo da entrevista com o professor D., que, quando questionado acerca do “lugar” da Teoria da Comunicação em sua grade de formação, afirmou não ter cursado nenhuma disciplina ou projeto que contemplasse de forma direta ou indireta essa área do conhecimento.

Não se quer com isso afirmar que todo o desvio conceitual e procedimental verificado recaia sobre a formação docente, mas conjecturam-se aqui os benefícios ao desenvolvimento de tais competências, caso sua formação acadêmica tivesse contemplado esse campo como um saber.

O professor L. Ferreira, que leciona na escola particular, também afirma não se lembrar de ter cursado nenhuma disciplina que contemplasse a Comunicação, mas em seu depoimento nota-se uma observação que desencadeia outra possível interpretação:

Professor: Em nenhum momento da minha graduação e mesmo no curso de pós que eu faço, a Comunicação é mencionada de maneira direta. A faculdade em que eu sou formado, a Fundação Santo André, é uma faculdade de orientação marxista, então, de uma certa forma, fomos doutrinados a pensar as mídias de modo marxista, mas nunca vimos especificamente os conceitos e Teorias da Comunicação. É claro que eles passavam para nós, e é uma coisa que eu também tenho porque é a minha orientação política pessoal, eles traziam para nós recortes críticos da mídia, por exemplo, sobre a postura da Rede Globo nas eleições, sobre a ideologia e o poder da indústria cultural, as ações sociais de Weber, mas nunca estudamos a comunicação em quatro anos de graduação.

Observa-se aí que, apesar de ter estudado a indústria cultural, ele não a relaciona ao conceito de Comunicação. Cogita-se sobre essa observação que ou o depoimento do professor está atravessado por uma visão muito prática do que seja a comunicação ou a teoria crítica não está aí dimensionada enquanto um pensamento que contemple a abordagem sociológica dos processos comunicacionais.

De um modo ou de outro, evidencia-se o lugar político que, no percurso acadêmico e no fazer pedagógico desse professor, a Comunicação ocupa. Tal constatação se pode inferir nos procedimentos utilizados para desenvolver as competências aqui perquiridas:

Professor L.: Hoje, numa aula do 1º médio, rolou uma aula que atende a sua pergunta. Eu comentava com eles assim: “eu sinto que vocês não estão preparados para este mundo”. Se não for dado a eles uma possibilidade de eles enxergarem a manipulação política que eles sofrem da TV, por exemplo, a história da Rede Globo, a história de outros meios de comunicação... Entender, por exemplo, por que a *Veja* esteve tão intimamente ligada com a ditadura militar [...] De vez em quando, eu mostro para eles um site de um jornalista chamado Luís Nassif — você deve conhecer — ele tem um blog aonde [sic] ele conta a história da revista *Veja* e comenta o que está por trás de algumas matérias escritas. A gente lê a matéria e depois os comentários do Nassif e, aí, eu mostro para eles que não existe verdade nas matérias da *Veja*, que tudo ali é vendido [...].

Nota-se que a aula relatada está atravessada por uma concepção condizente com aquela defendida pela Teoria Crítica e, em certa medida, apoiada pelo PCNEM. Ao longo da entrevista, foi possível observar que o professor não consegue desvincular a leitura da mídia da leitura ideológica. Em realidade, pode-se afirmar que os procedimentos relatados pelo professor, nesse e em outros momentos da entrevista, estão reduzidos à abordagem fatalista da Teoria Crítica.

Embora a pesquisa não tenha evoluído quantitativamente para que se pudesse estender essa constatação a uma tendência pedagógica da Sociologia, a análise teórica e as reflexões sobre as práticas sustentam o diagnóstico de que, neste estudo de caso, a abordagem dos processos comunicacionais ainda não está contemplada em sua dimensão sociocultural.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das possibilidades de acercamento entre as áreas mencionadas e a Comunicação demonstrou haver uma lacuna que impossibilita a assimilação da Comunicação como uma área do saber correlata aos Estudos da Linguagem e aos Estudos Sociais. Tal afastamento teórico e prático tem suas raízes mais profundas na formação docente, que parece não favorecer as sinapses entre a Comunicação e as competências erigidas pelas áreas do conhecimento em questão.

Por essa razão, apesar da reconhecida importância que a Comunicação assume no discurso pedagógico, a mesma vem sendo ensejada por meio de práticas pouco reflexivas e ainda muito restritas ao caráter instrumental dos meios e das tecnologias.

É preciso cuidar para que os saberes do campo da Comunicação permeiem a formação dos docentes, entrelacem-se às especificidades dos Estudos da Linguagem e se articulem aos Estudos Sociais. Só assim a Comunicação chegará à sala de aula como produto e produtora de processos históricos, sociais, estéticos e tecnológicos.

A Educomunicação, por sua estrutura transdisciplinar, tem imbricações sólidas o suficiente para alicerçar a necessária ponte entre a Comunicação e as diversas áreas do conhecimento. Por isso mesmo, defende-se como um paliativo aos descaminhos percorridos neste trabalho que as investidas da interface sejam

também e principalmente direcionadas à formação do professor, pois é lá que estão localizados os desencontros responsáveis pelo alijamento metodológico e epistemológico em que se encontra a Comunicação no discurso pedagógico. Os estudos da interface, que nortearam o caminho trilhado até aqui, têm extensão suficiente para situar a Comunicação nos Estudos da Linguagem e, principalmente, nas Ciências Sociais, possibilitando a ambas as áreas o reconhecimento de seu caráter sociodiscursivo e cultural. Talvez esteja aí a contribuição mais urgente e expressiva da Educomunicação no atual cenário da educação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BONINI, Odair. **O ensino dos gêneros textuais: a questão das escolhas metodológicas e teóricas**. Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas: Unicamp, 2001.
- CITELLI, A.; COSTA, C. (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- DELORS, Jacques (coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação um tesouro a descobrir**. Unesco/MEC. São Paulo: Cortez, 1999. (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Dênis de (org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- _____. **Ofício de cartógrafo**. São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- SOARES, I. Tecnologias de informação e novos atores sociais. **Comunicação & Educação**. São Paulo, n. 4, set./dez. 1995.
- WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. São Paulo: Sulina, 2011.
- PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: Ministério da Educação/Governo Federal, 1998.
- PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: Ministério da Educação/Governo Federal, 2000.