

COMUNICAÇÃO PROFESSOR ALUNO: MÚLTIPLAS INQUIETAÇÕES, MÚLTIPLOS OLHARES

Claudemilson Fernandes Braga¹, Janaína Vieira de Paula Jordão²,
Kleber Vieira Cardoso³, Núbia Natália de Brito⁴, Eliane Gonçalves⁵,
Mariângela Estelita⁶, André Marques do Nascimento⁷

Resumo

O objetivo desse artigo é discutir a partir de múltiplos olhares, múltiplas inquietações vivenciadas em sala de aula sobre os processos comunicacionais entre professores (as) e alunos (as), aqui tratadas como particulares. Entretanto, essas experiências transcendem o lugar da sala de aula de cada um e ocorrem de uma forma geral na sala de aula da maioria dos docentes. As considerações construídas em razão dessas multiplicidades (olhares e inquietações) conduzem, também, a múltiplas interpretações. O que dizer da sala de aula multicultural e multilíngue? Será que todas as salas de aula não são em certa medida multiculturais e multilíngues, em razão da perspectiva de que vivemos numa sociedade multifacetada, diferente? Ou ainda não seria a multiplicidade de conteúdos, fator determinante na tomada de posição de cada professor, no sentido de melhorar a nossa capacidade comunicativa?

Palavras-chave: Diferença; relação acadêmica; interpretação.

¹ Doutor em Psicologia, Professor da Faculdade de Comunicação – UFG

² Mestre em Comunicação, Professora da Faculdade de Comunicação - UFG

³ Doutor e Engenharia Elétrica, Professor do Instituto de Informática - UFG

⁴ Doutora em Engenharia Agrícola, Professora do Instituto de Química - UFG

⁵ Doutora em Ciências Sociais, Professora da Faculdade de Ciências Sociais - UFG

⁶ Doutora em Linguística, Professora da Faculdade de Letras/Libras - UFG

⁷ Mestre em Letras e Linguística, Professor da Faculdade de Letras, UFG

COMMUNICATION ESTUDENT-TEACHER: MULTIPLE WORRIES, AND MULTIPLE LOOKS

Abstract

The aim of this paper is to discuss from multiple perspectives, multiple concerns experienced in the classroom on the communication processes between teacher (s) and student (s), here treated as individuals. However, these experiments place beyond the classroom each and occur more generally in the classroom most teachers. The result of these considerations built in multiplicities (looks and concerns) also lead to multiple interpretations. What about classroom multicultural and multilingual? Will all the classrooms are not to some extent multicultural and multilingual, because of the view that we live in a multifaceted society, different? Or not the multitude of content, factor in the position of each teacher, to improve our communication skills?

Key words: differences; relations; interpretation.

Introdução

A ideia do enfrentamento cotidiano descrito por Aquino (2000), que gera, segundo o autor, turbulência ou apatia na relação professor(a) aluno(a), parece ter lugar a dificuldade de se criar canais de comunicação nessa relação cotidiana da sala de aula se configurando em uma das mais incômodas (se não a mais).

Trata-se, em suma, de um discurso inválido, já que a interlocução parece ser construída a partir de uma única mão. O que eu falo, ele, (o aluno), nunca entende. Essas e outras inquietações parecem meras dificuldades de comunicação, entretanto, são, de fato, situações comunicativas não validadas. Dito de outra forma: existem ruídos no processo comunicacional interferindo na validação do ato comunicativo

entre os interlocutores (professor (a) – aluno (a)).

Ghiglione (1984) a partir da Teoria do Contrato de Comunicação, ao descrever o percurso de um ato comunicativo indo das situações potencialmente comunicativas – SPC - até ao efetivo contrato de comunicação – CC – demonstra como estas pretensões podem (ou não) ser validadas (IZQUIERDO, 2008).

Propondo uma reflexão sobre a noção de contrato de comunicação, Ghiglione (1984) distingue o que ele próprio denomina de SPC de CC. No sentido de determinar as condições fundamentais que validam o processo interlocutório como um diálogo regular, o autor aponta os interesses que pré-validam a interação entre o emissor e o receptor, de forma a definir as condições de validação exigidas por um contrato de comunicação para que este se torne efetivo.

Ao contrário de Charaudeau (2006), para quem a validade ocorre no reconhecimento da situação comunicacional que combina o ato de linguagem ao dizer e ao fazer, ou seja, parceiros do ato de comunicação, sujeito comunicante e sujeito interpretante, Ghiglione (1984) levanta uma questão que nos parece fundamental sobre a validade de funcionamento da situação comunicacional. O autor aponta as situações potencialmente comunicativas a partir das situações interlocutivas e monolocutivas, questionando o conceito de validação.

Para Ghiglione (1984), uma situação é potencialmente comunicativa (SPC) quando os sujeitos ‘A’ e ‘B’ (interlocutores) são ligados por interesses. Tal é a condição mínima e suficiente para que haja uma SPC (Ghiglione, 1984). Contudo, para que uma SPC se transforme em Contrato de Comunicação efetivo, certo número de regras devem ser observadas, e, sobretudo, colocadas em operação (regras conversacionais, leis do discurso, saberes compartilhados, etc.).

A fim de que o contrato de comunicação seja validado por meio de um diálogo regular, é preciso que o enunciado de um interlocutor ‘A’ seja validado pelo interlocutor ‘B’. Além disso, na interação produzida, há a necessidade de se estabelecer um sistema de validação que atua em diferentes momentos na enunciação, de modo que permita constatar a constituição efetiva de um contrato. Só assim uma SPC se transforma

em contrato de comunicação efetivo.

Ghiglione (1984) tem razão quando afirma que se um interlocutor não valida um momento da interação, corre-se o risco de perder-se o diálogo regular e instalar-se a ruptura. Aqui, os jogos de validação que intervêm em diferentes momentos de uma interação colocam em evidência acordos e negociações sobre a construção do sentido entre os interlocutores.

Uma situação é potencialmente comunicativa quando ela consegue reunir as condições necessárias para ligar os interlocutores por interesses comuns pela interação. A partir daí, cada momento poderá evidenciar a seleção de parâmetros contratuais (temas, maneiras de dizer, posicionamentos, saberes e valores compartilhados, respeito a certas regras conversacionais, etc.). Uma vez validados, efetivam o contrato de comunicação. Se não validados, rompem esse processo exigindo ajustes.

Entretanto, numerosas situações não permitem uma validação efetiva no momento onde ocorrem as enunciações. Em situações de comunicação não interlocutivas, ou seja, situações monolotivas (imprensa escrita, rádio, pronunciamentos na televisão, livros impressos, discursos políticos, peças publicitárias, etc.) é mais difícil analisar o processo de validação, já que a instância de produção do discurso e a instância de recepção se encontram separadas no tempo e no espaço. Embora validações possam ser medidas *a posteriori* [grifo nosso], elas não são capazes, como no caso das interlocuções, de modificar o curso da produção e evitar, por exemplo, que certos temas sejam introduzidos ou, ainda, que sejam tratados de uma maneira e não de outra.

Nessas situações, a validação efetiva geralmente não se concretiza, ou se dá de forma indireta e diferenciada no tempo e no espaço, como no caso de um discurso político em que a validação geralmente se dá através dos votos em um momento posterior. Ghiglione (1984) sugere, assim, que as situações não interlocutivas supõem uma validação *a priori* [grifo nosso], tratando as situações potencialmente comunicativas como se fossem, imaginariamente, contratos de comunicação efetivos.

A sala de aula parece ambiente propício para se construir um contrato de comunicação a partir de uma interlocução validada no momento da interação.

Criação Publicitária: a natureza da disciplina definindo papéis em sala de aula

Uma primeira possibilidade interpretativa nesse sentido é a disciplina de Criação Publicitária para o curso de Publicidade e Propaganda da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia – Facomb, da UFG, tem por objetivo trabalhar com os alunos conteúdos teóricos e práticos que culminam em criações de peças publicitárias, sejam impressas ou audiovisuais.

Para cada aula é pedida a leitura de textos e reforçada a importância deles, e, por ser uma disciplina cujo fim é a prática, especialmente a prática da criatividade, os exercícios também são fundamentais.

Não há aula ou treinamento de criatividade que não deva ser baseados em exercícios. São sempre importantes, em qualquer campo, mas em criatividade são essenciais (PREDEBON, 2001, p. 70)

A participação ideal para este tipo de processo, segundo o autor, é de comunicação e trocas, interativas. Em sala, portanto, é fundamental a expressão de ideias para a construção de cadeias de pensamento criativo, relacionamento e segurança para expor e trocar ideias. Assim, o que se faz imperativo é a participação dos alunos, engajamento, e desinibição para expor soluções criativas.

E é aqui que surgem alguns pequenos enfrentamentos cotidianos previstos por Aquino (2000), como as burlas, abertas ou veladas, por meio de turbulências ou apatia nas relações. Em especial no que se refere aos estudantes da disciplina, a apatia é a forma de enfrentamento mais usual, ora pela não apresentação dos exercícios, mas principalmente pela não leitura dos textos pedidos.

Isso, de certa forma, vai contra as “regras do jogo”, uma vez que elas “abarcam tanto os fundamentos da ação (o que fazer?) quanto as pautas de convívio entre os pares (como fazer?). Sem fidelidade a elas, não há jogo, nem jogadores” (AQUINO, 2000, p. 61).

Uma das possíveis explicações para estas burlas pode ser justamente a questão dos interesses. Em um curso em que tal disciplina seja optativa, poderia se supor o engajamento. Ocorre que, por ser uma disciplina obrigatória (Criação I), alguns entraves são encontrados, como a consciência do estudante de que não irá trabalhar na área de criação, quando entrar no mercado publicitário. Esta divergência de interesses é prevista por Aquino (2000), no caso em que o professor mostra o seu interesse, o seu foco, mas os alunos podem se abster dessa oferta identificatória.

Outra explicação pode estar nas próprias barreiras psicológicas e inseguranças que dificultam a exposição de ideias perante a turma. Mas o que se tem percebido é que estas barreiras vão sendo derrubadas com o estímulo e a atenção a cada ideia apresentada, com aproveitamento das sugestões dadas pelos estudantes, que podem trazer para a aula diferentes assuntos, improvisos, dentro do mesmo tema. E isso varia de turma para turma, estudante para estudante. Afinal, “cabe ao professor escolher a forma mais propícia de ‘comunicação possível’ com a heterogeneidade do grupo” (AQUINO, 2000, p. 65-66).

Nesta construção diária, os papéis vão sendo mais bem demarcados e o ambiente mais amistoso, no que concerne à apresentação dos exercícios. E, assim, vão sendo solucionadas algumas dúvidas e pressupostos dos estudantes que Predebon (2001) elenca: serei uma pessoa criativa? Vou conseguir me sair bem? A aula será divertida? Existirá didática para criatividade?

Mas há um pressuposto listado por Predebon (2001) no qual vale a pena um maior aprofundamento, uma vez que pode trazer pistas das origens de alguns ruídos na comunicação entre professor e aluno: “o professor deve ser mais criativo do que eu” (PREDEBON, 2001, p. 69).

Esta fala pressupõe uma definição de papéis que diferencia professor e aluno. Goffman (1985) utiliza a linguagem teatral para definir os papéis que os sujeitos representam na sociedade.

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles.

Pede-lhes para acreditarem que o personagem que vêem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser. (GOFFMAN, 1985, p. 25).

Segundo o autor, quando um ator assume um papel social, geralmente percebe que uma determinada fachada já foi previamente estabelecida para este papel. Assim, espera-se do ator que ministra a que “aja” como um professor, e da mesma forma, que os estudantes se portem como tal. Uma das maneiras com que se propagam esses modelos estabelecidos, inclusive, é a mídia (KELLNER, 2001).

Segundo Aquino (2000), esta relação se dá em um acordo que é, muitas vezes, implícito, “mas com uma densidade notável, posto que suas cláusulas balizam silenciosamente o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos. Uma espécie, enfim, de ‘liturgia do cotidiano’ das instituições” (AQUINO, 2000, p. 60-61). Este contrato posiciona os atores e delimita, assim, seus respectivos lugares e funções.

A tendência neste contrato é a do consenso, segundo Goffman (1985). A manutenção é a regra, mas nem tão consensual assim, já que:

por baixo deste típico acordo de cavalheiros, há correntes de comunicação mais comuns e menos aparentes. Se estas correntes não fossem subterrâneas, se essas concepções fossem oficialmente comunicadas em lugar de transmitidas de maneira sub-reptícia, iriam contradizer e desacreditar a definição da situação oficialmente projetada pelos participantes. (GOFFMAN, 1985, p. 158).

Assim, uma das questões que pode configurar um ruído (mesmo que seja subterrâneo) na comunicação entre professor-aluno é a expectativa de que cada um dos atores tem do outro, e como cada papel tem sido

representado. Se o aluno não corresponde como tal, isso pode interferir na representação do professor. E da mesma forma o contrário: se o professor é mais ou menos severo, mais ou menos jovem, enfim, mais ou menos teórico ou prático, qualquer coisa que difira do que o aluno espera.

No caso da criação publicitária, a não leitura dos textos teóricos poderia, sob esta perspectiva, ser analisada como uma quebra na expectativa do papel, tanto do professor, quanto da própria natureza da disciplina. Por mais que a importância da leitura seja ressaltada e seu conteúdo seja explorado a todo o tempo, mesmo na análise de exemplos práticos, pode ser que a natureza prática faça parte da fachada da representação, e a ruptura com esta expectativa gere resistências na leitura dos textos.

Isto aponta para um caminho de discussão sobre a própria imagem de que a teoria e a prática sejam coisas distintas e quase que antagônicas. Percebe-se que esta diferenciação não é feita somente por parte dos alunos, mas também, por vezes, pelos próprios pares. Aprofundamentos nesta discussão podem contribuir para a gradual mudança desta imagem que já é legitimada na sociedade e que mais cria barreiras do que soluções para a educação.

Revisitando a Teoria Matemática da Comunicação

Essa parece também ser uma realidade em outras áreas do conhecimento. Em informática, por exemplo, assim como em outras subáreas de exatas, a troca de mensagens entre pares, que nem sempre pode ser chamada de comunicação, é geralmente estabelecida com o auxílio de uma estrutura fortemente baseada em raciocínio lógico e matemático. Portanto, poderia ser esperado que, na maior parte das vezes, a troca de mensagens se convertesse em comunicação efetiva. No entanto, um cenário diferente é observado no mundo real. Embora essa deficiência na comunicação não seja rara entre os docentes da área de exatas, nesse trabalho o interesse é analisar os problemas na comunicação entre docente e discente. Para tanto, faremos o resgate de algumas ideias

apresentadas por Shannon e Weaver (1963) sobre a teoria matemática da comunicação com o intuito de investigar como alguns conceitos fundamentais podem auxiliar em um tema tão profundo como a relação entre docente e discente.

Shannon e Weaver propõem que os problemas de comunicação sejam separados em três níveis: nível A - transmissão dos símbolos de comunicação (o problema técnico), nível B - conversão dos símbolos transmitidos no significado desejado (o problema semântico), nível C - influência do significado recebido na conduta da maneira desejada (o problema da efetividade). Os problemas de nível B e C se mostram mais proximamente interrelacionados e abrangem questões mais profundas sobre a comunicação entre pessoas. O problema de nível A parece, nesse contexto, superficial e com pouca influência sobre os problemas dos demais níveis.

No entanto, Shannon e Weaver mostram que a resolução do problema de nível A estabelece uma base para a resolução dos problemas dos demais níveis e, de fato, já resolve parte desses problemas. A seguir, apresentamos as impressões sobre a aplicação de uma estratégia que consiste em tentar resolver, ou pelo menos lidar com o problema da transmissão dos símbolos de comunicação. Escolhida para análise, a disciplina Redes de Computadores I, é um tanto quanto emblemática, pois também fala de comunicação, porém entre entidades muito mais simples.

As disciplinas de Informática tratam, em sua maioria, de software e Redes de Computadores I não é diferente. Software ou programa é um conjunto de passos que diz ao hardware (ex.: um computador pessoal) como ele deve executar uma tarefa. Em redes de computadores, dizemos para os computadores se “comunicarem”. Essa apresentação da disciplina talvez não deixe claro a grande quantidade de novos conceitos e ideias abstratas que precisam ser capturadas para uma compreensão adequada. Surge, então, a primeira questão relacionada ao problema de nível A: como evitar que uma grande quantidade de símbolos seja perdida e, por consequência, a própria comunicação? A resposta parece estar em um simples contrato inicial estabelecido entre as partes, no qual o discente é informado sobre a alta taxa de símbolos que carregam informações

novas. Além disso, o discente toma ciência de que possui controle sobre essa taxa de símbolos, dentre de alguns limites, e deve usufruir desse recurso para que a comunicação efetiva persista. No entanto, é um erro comum assumir que esse contrato será sempre lembrado e respeitado. Por razões diversas e adversas, o discente precisa ter sua memória refrescada sobre o contrato de comunicação estabelecido. Esse procedimento simples é suficiente para a manutenção de pelo menos um canal elementar de comunicação entre docente e discente e pode ser útil para a remoção de muitos ruídos. Em geral, esse contrato é mais abrangente e envolve várias questões além da taxa de transmissão dos símbolos, porém vamos continuar nos atendo apenas às questões relativas ao problema do nível A.

Outra dificuldade importante, ainda utilizando a disciplina de Redes de Computadores I como exemplo, é o alto grau de abstração exigido. No entanto, não é razoável assumir que todos os discentes tenham o mesmo grau de abstração e muito menos que esse grau seja alto. Surge, então, outra questão: como evitar que cada transmissão de símbolos não seja apenas uma retransmissão de símbolos anteriores que não foram processados? Nesse ponto há uma sobreposição com o problema do nível B, porém vamos tratá-la apenas com os recursos que temos no nível A. No nível A, uma estratégia é assumir que os símbolos utilizados não são adequados para as entidades que estão tentando se comunicar ou pelo menos não é para uma das partes da comunicação. Portanto, é preciso trocar os símbolos para comunicar as mesmas informações.

Uma abordagem que vem mostrando bons resultados é a proposta por Kurose e Ross (2009), os quais fazem amplo uso de analogias com o mundo físico ou situações cotidianas para explicar conceitos abstratos como arquitetura de protocolos em camadas e multiplexação na camada de transporte. Além da função básica pretendida de comunicar a informação desejada, a analogia traz algumas vezes outros efeitos colaterais interessantes como a maior interatividade dos discentes, motivada pelo aumento do grau de descontração que geralmente é promovido. O próprio discente não sai imune do processo, pois acaba sendo compelido a desenvolver sua criatividade para o preenchimento de lacunas deixadas em algumas analogias e até mesmo para a criação

de novos exemplos. De repente, temas áridos, e até mesmos tediosos, se tornam divertidas trocas de ideias e o docente pode encontrar excelentes oportunidades para estabelecer uma comunicação efetiva.

Uma nova dificuldade surge em uma região de sobreposição entre os problemas de nível A, B e C, representada pela necessidade de averiguar se as informações que estão sendo comunicadas estão efetivamente compreendidas e estão produzindo a conduta ou efeito desejado. Basicamente, paira a seguinte dúvida: como motivar a transformação das informações comunicadas em conhecimento para esse cidadão e futuro profissional? Novamente, Kurose e Ross (2009) nos apresentam uma proposta simples e antiga, mas que se mostra bastante eficaz: praticar. Com auxílio de problemas bem definidos, os discentes são regularmente questionados sobre o que lhes foi transmitido. No entanto, eles não devem responder oralmente ou por escrito, mas através do desenvolvimento de programas que exigem o conhecimento dos conceitos transmitidos, a interligação entre muitos deles e uma transformação dos mesmos para adequação aos cenários propostos. A transmissão dos símbolos de comunicação continua sendo um problema importante, pois a definição do que é esperado precisa ser encaixado no que foi previamente comunicado. De fato, esse é um momento de reavaliação e aperfeiçoamento das estratégias empregadas anteriormente. Portanto, o canal de comunicação deve funcionar muito bem nos dois sentidos e o docente precisa estar atento, pois pode precisar atuar predominantemente como receptor e não como transmissor nesse contexto.

A análise nos motiva a concluir que o processo envolve uma melhoria contínua, no qual se aprende em cada fase, com cada discente e em cada disciplina. Retomamos também nossa proposta inicial que reconhece os diferentes níveis que envolvem uma comunicação e a importância de tratar todos. Porém, é necessário ter o nível A, o mais elementar, devidamente entendido e abordado antes de se arriscar nas questões profundas que envolvem os níveis B e C.

O Ensino de Química: os signos como mediação semiótica dos conceitos químicos

Também disciplina como a Química cujo campo teórico é muito abstrato, tem que recorrer aos signos para conseguir penetrar mentalmente no mundo invisível de íons e moléculas. Para compreender as manifestações dos fenômenos químicos, o aprendiz dessa disciplina deve criar modelos mentais para compreender essas transformações. Talvez na Química, mais do que em qualquer outra ciência, seja fundamental o uso de signos.

As fórmulas e as equações químicas são representações construídas no decorrer do desenvolvimento histórico, e o seu progresso permitiu o desenvolvimento de uma grande parte do corpo teórico da Química. De modo que, sem o desenvolvimento destes signos, não seria possível a compreensão da teoria Química, e nem seria possível implementar as principais descobertas que ocorreram nesta área, desde o início do século passado (Pelegri e Gamboa, 1995).

No processo de ensino-aprendizagem, as fórmulas químicas constituem um instrumento valiosíssimo da comunicação dos novos conteúdos, permitindo ao professor apresentar aos mais jovens o conjunto de ideias que constituem esta ciência “relativamente nova”. O aluno, utilizando-se das fórmulas e valendo-se das explicações de seu professor pode compreender como uma transformação ocorre e até comprová-la no laboratório. Os signos químicos desempenham uma função de instrumento mental que têm a capacidade de intermediar o homem e o mundo real invisível dos átomos, íons e moléculas, permitindo-lhe compreendê-los e controlá-los (Pelegri e Gamboa, 1995).

O professor ao escrever uma fórmula na lousa faz o movimento inverso. Como já tem uma razoável consciência dos fenômenos químicos, vale-se das fórmulas químicas como instrumento de comunicação do que está pensando. No seu pensamento, a teoria Química está presente sob a forma de ideias, e ele utiliza as fórmulas químicas para comunicar o que está pensando no momento da aula. Quando o professor escreve uma fórmula na lousa, já a tinha imaginado na sua mente, sem ter que

recorrer às representações escritas. Portanto, o movimento das ideias é do seu interior para o exterior, pela mediação simbólica.

O aluno não tem tal flexibilidade, pois ele ainda não criou na mente a compreensão dos fatos químicos de forma tão abrangente. É natural que fique muito preso à simbologia até que crie uma memória mais consistente sobre o assunto, o que lhe permitirá libertar-se da presença física dos símbolos e trabalhar só com o seu significado.

Essa relação fundamental (professor-aluno) dá-se por uma mediação fundamental: o signo. No caso dos ensinamentos da Química, são os signos químicos os principais mediadores da comunicação desse conteúdo. As fórmulas químicas são criadoras e emissoras de mensagens e por isso mesmo são elas os instrumentos da comunicação dos conhecimentos químicos. Assim, a compreensão dos conceitos da simbologia Química é fundamental para o aprendizado dessa ciência. Sem isso, a comunicação estará rompida e o aprendizado comprometido, pois toda a ação dos signos ficaria reduzida a quase nada (Pelegri e Gamboa, 1995).

Um outro fator importante e que merece nossa observação, é o fato de o sistema de signos ter na sua própria raiz histórica a função de garantir uma comunicação básica entre as pessoas. No entanto as fórmulas químicas não foram sempre assim, elas passaram por um processo de desenvolvimento até se constituírem signos potentes como são hoje. Aliás, foi a grande revolução teórica proporcionada por Lavoisier, que nos proporcionou o surgimento das representações que conhecemos hoje. Para compreender melhor os fenômenos relacionados com a simbologia Química, é importante para um professor de Química o conhecimento histórico do desenvolvimento dos signos químicos e realizar reflexões sobre seu caráter e mediação semiótica (LAVORETI, 2008).

Comunicação Docente/Discente - uma contribuição a partir do ensino de Sociologia 1 no curso de Ciências Sociais da UFG

Assim, a reflexão sobre o ambiente de sala de aula numa universidade nos leva necessariamente a considera-lo como sendo um microcosmo social, que abarca diferentes realidades humanas. Parte do processo de

socialização secundária a que todos estão sujeitos, ele se caracteriza pela multiplicidade de vozes, origens e marcas que compõem nossas identidades e biografias individuais, constituindo-se num *éthos* privilegiado para pensar processos de comunicação e interação sociais.

Para Peter Berger (2008, p.79), nossa localização no “mapa social” é determinada por pelo menos três forças sociais específicas: o sistema de estratificação, que leva em conta a classe, a raça, o sexo/gênero, a idade, etc., o controle exercido pela sociedade sobre nós (controle social) e os papéis que somos chamados a desempenhar em cada contexto social particular. Ou seja, seguindo essas coordenadas de Berger, concluímos que neste microcosmo social que é a universidade, cada indivíduo – docente, discente, funcionário técnico, diretor, etc. – está situado de um modo muito específico num universo social mais amplo: vem de algum lugar (origem de nascimento, por exemplo), com uma bagagem cultural particular, possui uma referência de classe social definida a partir da posse de alguns bens materiais e simbólicos, posições de poder e prestígio, possui marcas corporais que podem defini-lo como homem/mulher, branco e não-branco, pode expressar (publicamente ou não) uma orientação sexual não heterossexual e ser de diferentes faixas etárias, e assim por diante.

Essas marcas que podem ser chamadas “marcadores sociais da diferença” se sobrepõem, produzindo maior ou menor inclusão/exclusão a depender do quanto confrontam identidades sociais hegemônicas⁸.

Pensando a partir da teoria dos papéis referida anteriormente, podemos imaginar este microcosmo social como um drama. À maneira do teatro, nós, atores sociais, desempenhamos nossos papéis em planos distintos, tendo sempre por referência o outro. Um papel social é, segundo Berger, a resposta social a uma expectativa social, ou seja, seu desempenho está atrelado a um roteiro ou script previamente definido. A quantidade de papéis sociais em cada sociedade é ilimitada, embora existam papéis que “pareçam” universais como os de pai/mãe e, também, o de professor. Vale

⁸ Aqui queremos traduzir noções gerais de hegemonia de classe (“ricos”, “burgueses”), de raça/cor (“branquitude”), de sexualidade (heterossexualidade, de sexo/gênero (masculinidade, homem), de idade/geração (pessoas “adultas”) etc. Sobre este tema, conferir: ALMEIDA, Heloisa Buarque e SZWAKO, José (Orgs). Diferenças, igualdade. São Paulo: Berleandis e Vertecchia Editores, 2008.

dizer que o desempenho dos papéis não pode ser confundido com a mera representação, como se fosse uma mentira, uma máscara que colocamos e tiramos ao nosso bel prazer conforme a situação. Isto porque, o papel dá forma à ação e ao ator que o performa, de modo que quanto mais vivemos um papel social, mais acreditamos que ele seja “real”, pois ele gera uma identidade. No entanto, ele não é fixo nem imutável, também a identidade gerada não é fixa nem imutável (BERGER, 2008).

O papel de “professor/a” quando relacionado ao papel de aluno/a induz classicamente a algumas dicotomias nos eixos que guiam esta relação: saber, poder, hierarquia. Professores ensinam, alunos aprendem; professores definem as regras e os alunos obedecem, etc. Não é difícil, deste modo, imaginar que no “contrato de comunicação” presumido ou acordado de fato entre as partes, a presença de “ruídos” seja mais regra que exceção. O desafio é, reconhecendo a multiplicidade de vozes e sujeitos, o/a docente encontre junto com seus alunos e alunas caminhos que permitam o estabelecimento de uma linguagem inteligível. Palavras que podem acessar significados auto-evidentes a um/a professor/a de sociologia – Iluminismo, epistemologia, racionalidade, objetividade, consciência, sujeito - não são compreensíveis de imediato para o/a aluno/a, requerendo mecanismos contínuos de tradução. Cada vez mais, esta tradução precisa encontrar inteligibilidade nos mundos dos alunos e é nessa hora em que a distância na localização no mapa social, que separa os indivíduos nessa relação, se mostra mais aguda.

Como dominar vocabulários geracionais? Como superar as lacunas de quem nunca leu um livro inteiro? De quem não é familiarizado com as tecnologias da comunicação que parecem tão universais nos dias de hoje? Como convencer alunos/as de que um texto escrito no século 18 ou 19 contém alguma perspectiva interessante para a compreensão e transformação do mundo? Enfim, são algumas perguntas das quais não podemos fugir e para as quais não há respostas prontas e tampouco esquemas válidos para todos.

Contexto Sócio-histórico e Cultural do Curso de Letras-Libras: o que muda na comunicação professor/aluno? Um relato de experiência.

O que dizer então da prática docente de linguística no curso de Letras/Libras, cuja reflexão sobre a influência do contexto sócio-histórico e cultural deste curso parece refletir na comunicação professor aluno.

O curso de Letras: Libras da Faculdade de Letras da UFG foi criado em 2009, e foi o primeiro curso de Letras: Libras presencial no Brasil. Este curso foi criado em atendimento ao Decreto 5.626/05, o qual regulamenta a Lei de Libras, Lei nº 10.436/02.

A Lei nº 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 são um marco na história social e educacional dos surdos no Brasil. Por meio da referida lei, a Libras – Língua Brasileira de Sinais – é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. O decreto supracitado regulamenta essa lei e trata detalhadamente de como esse reconhecimento será traduzido em ações. Seus capítulos decretam e regulamentam: a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor e do instrutor de Libras, o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, a formação do tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa, a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da Libras.

A criação da Lei nº 10.436/02 e do Decreto 5.626/05 são profícuos resultados dos movimentos surdos em todo o mundo e em particular, no Brasil. A partir da sua publicação, os surdos vêm reocupando, com mais potência e rapidez, espaços sociais antes a eles negados por inacessibilidade linguística.

Também, a presença do intérprete de Libras / língua portuguesa em sala de aula está decretada no Art. 23, capítulo VI em que se lê,

as instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL 2002).

Tais amparos legais proporcionam empoderamento à comunidade surda e uma maior valorização da Libras. Porém, não foi sempre assim.

Até antes da publicação da Lei nº 10.436/02 e do Decreto 5.626/05, a Libras ainda podia ser publicamente desqualificada como língua e, na escola, era destituída de seu lugar de língua de instrução. Assim, não havia intérpretes de Libras / língua portuguesa nas instituições de ensino, os professores não percebiam como parte de suas atribuições de professor, a adequação de metodologias específicas para surdos usuários da Libras, nem o conhecimento do seu aluno surdo como sujeito cultural distinto e, menos ainda, a necessidade de ele mesmo, professor, ter conhecimento da Libras. O surdo passava por um assujeitamento cultural denominado hoje por “ouvintismo”.

Os alunos surdos que temos hoje no curso de Letras: Libras, e em qualquer outro curso superior, são perpassados por esses dois contextos históricos muito distintos. A disciplina de Introdução aos Estudos da Linguagem para alunos do primeiro período do curso de Letras: Libras, cuja turma era composta por aproximadamente 30% de alunos surdos e 70% de alunos ouvintes. O preparo dos recursos visuais para as explicações teóricas, exemplificações em português e em Libras para os fatos linguísticos e os intérpretes para traduzirem todas as aulas, parecia ser o suficiente nesse contexto.

A ideia original de que sou uma professora com quem os alunos normalmente se sentem à vontade para dialogar durante a aula, parecia que tudo ia bem, mas qual não foi a grande surpresa e frustração quando na primeira avaliação, uma prova escrita, a maioria dos alunos ouvintes se saiu bem e a maioria dos alunos surdos se saiu

mal. Conclusão mais óbvia, apressada e errada: os alunos ouvintes são melhores do que os alunos surdos.

Sabendo da importância da assimilação do conteúdo, foi proposto aulas extras para os alunos surdos que se saíram mal e uma segunda prova para substituir a primeira. Eles aceitaram. Aulas dadas e a maioria deles se saiu muito bem na segunda prova. Conclusão mais óbvia, apressada e errada: os alunos surdos demoram a aprender e precisam de aula de reforço.

Neste relato a grande omissão foi: em que língua foram dadas as aulas? As primeiras aulas, para toda a turma, foram dadas em português, contando com o trabalho dos intérpretes em todas elas. Nas aulas de reforço com o grupo de surdos, as aulas foram dadas em Libras. Outra conclusão apressada e errada: os intérpretes não são bons.

Reverendo as conclusões verifica-se que, por mais competentes que sejam os intérpretes, e são, os contextos discursivos de onde partem nossos alunos surdos e nossos alunos ouvintes são muito diferentes. Toda língua vem imbuída da cultura do povo que a utiliza, assim, quando usamos a Libras, usamos também recursos comunicativos próprios da cultura surda, assim como, quando usamos a língua portuguesa, valemo-nos de recursos próprios da cultura ouvinte, cultura de usuários de língua portuguesa.

Ao ministrar aulas em Libras, deve-se organizei as explicações e exemplificações pensando em comunidade surda, em contexto sócio-histórico e cultural de alunos surdos, em estrutura linguística de Libras. Conhecer um pouco mais do contexto sócio-histórico e cultural de cada um desses alunos (surdos) possibilita considerar esses fatos nos momentos de explicação teórica.

Com isso, grande parte das lacunas que são deixadas quando se considera o contexto do o aluno apenas como o do sujeito surdo político, combativo que conhece e exige seus direitos e, se esquece do outro contexto que o trespassa, como uma lança, refiro-me ao contexto que faz com que esse mesmo aluno não se posicione como sujeito ativo de sua aprendizagem, que o constitui um aluno passivo, que o faz repetir a situação de submissão em que foi colocado durante

sua vida escolar, tornado esse aluno submisso, porque acha que os colegas ouvintes já entenderam; não perguntam o significado de uma palavra em português porque acham que já deveriam saber e, assim, continuam no desconhecimento; não se pronunciam com seus comentários porque se sentem intimidados por uma comunidade ouvinte majoritária, opressora.

Quando o português se torna a língua de instrução nas aulas, acabara por reduzir toda a adequação metodológica necessária a uns *slides* mais ricos em imagens e em exemplificação. Na verdade, priorizar o aluno ouvinte, apesar de todo o conhecimento contextual do curso, e apesar do que determina o Decreto 5.626/05 é, de novo, apenas incluí-lo, forçando-o a uma adaptação, do aluno surdo ao fluxo majoritário ouvinte.

Em um curso bilíngue e bicultural como é o de Letras: Libras, algumas perguntas são básicas para o professor: qual língua uso em minhas aulas e por quê? Qual é o contexto sócio-histórico e cultural dos meus alunos? Para quem estou dando aula?

E quando a Sala de Aula é Multicultural e Multilíngue? Considerações acerca da Comunicação Professor e Aluno em Contextos Interculturais

As reflexões aqui apresentadas situam-se no contexto mais amplo de transformações vivenciadas pelas universidades brasileiras, reflexo de mudanças sociais, políticas e legais ainda maiores⁹, que dizem respeito à crescente abertura para culturas historicamente marginalizadas, como são as culturas indígenas brasileiras, fato que, em décadas recentes, mesmo que ainda timidamente, tem contribuído para alterar e, espera-se, desestabilizar o perfil monocultural de base etnocêntrica (i.e. eurocêntrica) dessas instituições, ranço inequívoco da forma de produzir e transmitir conhecimento no “sistema-mundo

⁹ No Brasil, o principal marco legal foi a promulgação da Constituição de 1988, em que se reconhece o caráter multicultural e multilíngue brasileiro, bem como garante-se o direito de educação específica e diferenciada, pautada em processos próprios de aprendizagem, para os povos indígenas.

moderno/colonial capitalista/patriarcal” (GROSGOUEL, 2007, p. 213)¹⁰.

Estima-se, atualmente, a existência de 22 cursos de licenciaturas interculturais em diversas universidades brasileiras que visam, prioritariamente, promover a formação em nível superior para professoras e professores indígenas. Neste contexto, a Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás, que funciona regularmente desde seu início, em 2006, foi elaborada e implantada para atender as demandas específicas dos povos situados na região Araguaia-Tocantins e inclui, atualmente, mais de 200 acadêmicos e acadêmicas, ingressos através de exames vestibulares anuais, pertencentes às etnias Apinajé, Canela, Gavião, Guajajara, Guarani, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuia e Xerente. Esses acadêmicos e acadêmicas vivem em diversas aldeias, em diferentes terras indígenas, nos estados brasileiros de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão e apresentam situações sociolinguísticas e culturais bastante diversificadas.

Esta brevíssima descrição da atual configuração multicultural do curso permite, por sua vez, a inferência de importantes aspectos concernentes à interação comunicativa em espaços marcadamente interculturais, onde, para além das negociações eminentemente linguísticas, que dizem respeito às diferenças entre as línguas de professores/as e alunos/as, assim como entre as línguas dos/as alunos/as, impõe-se como necessária e prévia a compreensão da relação intrínseca entre língua e cultura ou, como salientado por Salinas e Nuñez (2001, p. 241), entre língua e cosmovisão, conceito que, conforme os autores,

recobre diferentes apreensões e aproximações sobre o peculiar da cultura concreta, já que pode abarcar desde a filosofia, a religião, a ética, a estética, a

¹⁰ Destacam-se, como origem destas transformações, as constantes lutas dos diferentes movimentos e associações indígenas e o papel ativo de lideranças indígenas como seus principais protagonistas.

normatividade e o direito consuetudinário, ou a organização social e o parentesco, passando pela empiria, o uso e desenvolvimento dos conhecimentos e instrumentos e das técnicas aplicadas aos problemas vitais, assim como, atuações e valores sobre a realidade. Um receptáculo e modelador dessa cosmovisão é a língua. Em outras palavras, a cosmovisão é definida pela cultura – em termos latos – e a cultura por sua vez retroalimenta a cosmovisão, dando-se uma dialética permanente entre cosmovisão e cultura que torna difícil a separação dos dois aspectos (SALINAS & NUÑES, 2001, p. 241)

Neste sentido, compreende-se que as diferentes cosmovisões, refletidas nas diferentes línguas, podem gerar problemas comunicativos, quando, num espaço intercultural em que não se compartilham referências culturais, não há a sensibilidade e a predisposição para compreender e aceitar as diferenças. Duas situações vivenciadas numa sala de aula da Licenciatura Intercultural da UFG podem ilustrar e potencializar o aprofundamento dessa questão.

Num curso de “Português Intercultural”, cujo objetivo principal é o trabalho com práticas comunicativas orais e escritas em língua portuguesa pelos professores e professoras indígenas, a competência comunicativa enfocada era a argumentação¹¹. A atividade específica propunha a escrita de uma carta argumentativa para um deputado federal que apresentou um projeto de lei prevendo a punição para indivíduos e comunidades indígenas onde ocorressem crimes ambientais. Dentre os aspectos destacados, foram apresentadas algumas formas e expressões de tratamento em língua portuguesa

¹¹ Os temas de trabalho nas aulas de Português Intercultural são definidos com base nas demandas dos professores e professoras indígenas. Uma das principais demandas se refere ao uso de práticas argumentativas, tanto orais como escritas, em arenas de embate intercultural, como, por exemplo, na defesa de direitos perante autoridades não-indígenas.

normalmente utilizadas para se dirigir a uma autoridade. Neste contexto, um aluno Karajá manifestou sua incompreensão quanto ao uso da forma de tratamento “*nobre colega*”, entre deputados, numa sessão transmitida pela televisão. Sua incompreensão, ou seu estranhamento, se originou no fato de a referida forma ser usada pelos deputados mesmo quando o enunciado era extremamente ofensivo. Em sua interpretação era algo completamente incoerente o uso da forma “*nobre colega*” quando, na verdade, os deputados estavam “xingando uns aos outros”.

Nesta ocasião, fez saliente um aspecto concernente à comunicação intercultural, cujo mote gerador não se tratava da compreensão da estrutura linguística em si, pois o aluno conseguiu compreender a expressão em seu sentido literal. A dificuldade de compreensão se deveu à figuratividade da ironia imposta à forma “*nobre colega*” pelos referidos deputados, quando na verdade, sua intenção comunicativa era exatamente seu oposto.

A interpretação desta situação não pressupõe, obviamente, que a primeira língua do aluno, no caso a língua Karajá, não apresente recursos de linguagem figurativa similares à ironia, ou mesmo que o aluno, falante do português como segunda língua não possa compreender usos figurados dessa língua. Pressupõe, antes de tudo, o reconhecimento da necessidade de negociações ou traduções culturais, nas quais se possam explicitar padrões e acordos culturais específicos das culturas em interação em prol da comunicação efetiva. Nesta situação, não foi uma tarefa difícil explicar a “incoerência” do uso da forma “*nobre colega*” entre os deputados, uma vez que, estando sujeito ao mesmo sistema dos brasileiros não-indígenas, a própria incoerência da estrutura política brasileira foi facilmente identificada pelo aluno e o uso da forma de tratamento irônica, então, rapidamente compreendido.

Numa outra situação, com a mesma turma de alunos e alunas Karajá, Xambioá, Javaé e Guarani e abordando ainda práticas de argumentação em língua portuguesa, outro aspecto concernente à comunicação intercultural emergiu quando se buscava precisamente

a negociação de padrões culturais específicos. Na ocasião, os acadêmicos e acadêmicas indígenas foram questionados quanto ao uso de práticas argumentativas em suas línguas e contextos sócio-culturais de origem, com a intenção de estabelecer comparações e destacar semelhanças e diferenças quanto ao uso deste recurso nas diferentes línguas naturais, enquanto o professor sistematizava as constatações no quadro. Um aluno Karajá relatou, então, que usava a argumentação para convencer os homens de sua aldeia que, para as lutas corporais tradicionais, aqueles que ainda usavam certos tipos de ervas passando-as no corpo, prática que segundo ele está em crescente desuso, se tornavam mais fortes e venciam as lutas.

O estranhamento e o constrangimento causado para o professor e os monitores não-indígenas presentes (como provavelmente para os que ora lêem essa expressão), assim como para alunos e alunas de outros contextos culturais, só foram percebidos pelo aluno quando o riso tomou conta da sala de aula, situação que, por sua vez, tornou explícito outro aspecto saliente em contextos de comunicação intercultural, ou seja, o uso de palavras e expressões que, por mais que sejam naturais e de uso corrente em certas línguas e culturas, são consideradas *tabus* em outras.

O desconforto sentido pelos não-indígenas só pode ser explicado se se localiza na matriz cultural as regras que regem os diferentes tipos de comportamentos sociais que, por sua vez, se refletem na linguagem. Em culturas de matriz eurocêntrica, as palavras consideradas *tabus* são evitadas por razões religiosas, políticas e, principalmente, sexuais e busca-se nos eufemismos substituições para que a comunicação não seja rompida por expressões que sejam consideradas desrespeitosas e ofensivas.

A situação descrita jamais seria tolerada, ou mesmo esperada, num ambiente acadêmico eurocêntrico, caso o estudante pertencesse a uma cultura ocidental (muito embora, felizmente, haja instâncias de subversão intracultural contra aspectos do que se evita simplesmente por preconceito), neste caso específico por um acordo tácito, pautado na normalização e no controle que prediz que certas partes do corpo são “impronunciáveis”. Por outro lado, a sensibilidade para reconhecer a intenção do ato comunicativo,

pautado numa cultura específica e diferente, torna-se fundamental quando se trata de uma sala de aula intercultural.

As duas situações descritas servem, assim, como exemplo de aspectos da comunicação intercultural que, se não observados à luz da diferença cultural, podem comprometer a interação entre os diferentes sujeitos num ambiente no qual a comunicação é condição *sine qua non*, ou seja, a sala de aula. Além disso, servem ainda para que outras instâncias de disjunção comunicacional possam ser avaliadas.

No caso de estudantes indígenas, por exemplo, o/a professor/a, quase sempre não indígena, deve compreender que certos tipos de comportamentos verbais e não-verbais diferentes têm sua explicação nas diferenças culturais. Para muitas culturas, por exemplo, a máxima “quem cala consente” não se aplica, pois pode significar desde a própria incompreensão linguística, até o total desacordo ao que se propõe; o papel social atribuído a homens e mulheres se diferencia enormemente, o que explica, por exemplo, a pouca participação feminina de algumas culturas em contextos de sala de aula, ou mesmo a participação somente após a fala masculina, etc.

Além disso, muito embora a referência à diferença cultural aqui utilizada tenha se pautado na etnicidade, faz-se necessário compreender que o conceito de cultura pode abarcar outras configurações e, como consequência, num ambiente de sala de aula, pode requerer outras formas de compreensão. Rogers e Steinfatt (1999), por exemplo, propõem um continuum de algumas possíveis combinações de comunicação humana, cujos pólos vão desde uma diferença cultural mínima, quando se compartilha a mesma língua, por exemplo, até a possibilidade de não haver comunicação, caso as diferenças culturais não sejam explicitadas/ negociadas/traduzidas.

No Quadro 1, contém a complexidade quando se busca estabelecer *loci* num *continuum* de práticas comunicativas interculturais. Nele são apresentadas as diferentes configurações culturais nos contextos comunicativos humanos que podem, por sua vez, impor diferentes tipos de obstáculos à comunicação.

Quadro 1. Diferenças linguísticas

Diferença mínima				Diferença máxima	
brasileira/ portuguesa		sem teto/ com moradia		surdas/ ouvintes	indígenas/ não- indígenas
origem urbana/ rural	homem chauvinista /feminista		anglo- americana/ afro-americana		japonesa/ brasileira
heterossexual/ homossexual					

Fonte: Traduzido e adaptado de Rogers e Steinfatt (1999, p. 106).

Considerando-se assim, que cada vez mais as universidades brasileiras estão sendo permeadas por diferentes culturas (num sentido *lato*), torna-se imprescindível que, para a comunicação entre professor/aluno, quase sempre intercultural, as diferentes referências culturais sejam explicitadas, negociadas e, quando possível, traduzidas para que a comunicação se estabeleça e assim se concretizem as práticas de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Este artigo coletivo se propôs a inscrever na temática da comunicação professor(a)/aluno(a) diversas experiências de sala de aula que possuem em comum o fato de se realizarem na UFG, em cursos de graduação. Cada qual procurou retratar algum aspecto particular de um problema tido como “universal” nos dias atuais e na realidade do grupo. Através das narrativas, é possível concluir que grande parte das dificuldades percebidas na relação comunicacional entre docente/discipente provém de

diferenças socioculturais ignoradas ou desprezadas no conjunto.

O hoje já conhecido “mantra” que provoca educadores/as de todos os níveis a estarem atentos/as às diferenças de classe, raça, gênero, etnia, sexualidade, localidade, marcas corporais, deficiências físicas e intelectuais, entre outras – convém deixar o campo sempre em aberto – nunca nos pareceu tão convincente. A UFG, hoje, mais que ontem e, provavelmente, mais ainda amanhã, nos convida a rever nossas práticas didáticas. Isto é claro, tem implicações no político e, certamente, nas nossas subjetividades, de professores/as e de alunos/as.

De fato, não parece possível engendrar uma “fórmula” capaz de direcionar ações ou até mesmo teorizar no sentido de sugerir qualquer que seja o caminho a percorrer na construção de uma comunicação que dê conta da diversidade e das diferenças/desigualdades que norteiam a sala de aula. O importante nesse sentido é se desvincular de uma “verdade” que não nos parece nada adequado, cujo suposto é acreditar que a fala de quem sabe mais em relação a quem sabe menos será sempre ouvida/compreendida. Que não fiquemos apenas naquilo que Thompson (1998) chamou de “monolocução” e possamos avançar na construção de uma interlocução possível.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 2008.

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

BERGER, P. L. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística [1977]. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002.

CHARADEAU, P. El contrato de comunicación em uma perspectiva lingüística: normas psicosociales y normas discursivas. **Opción**, Maracaibo, año/v. 22, n. 49, p. 33-54, Abr. 2006.

GHIGLIONE, R. Situations potentiellement communicatives et contrats de communication effectifs. **Verbum: Revue de Linguistique**, Nancy, Tome VII, p. 185-208, mars 1984.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GROSFOGUEL, R. The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 211-223. Mar./May, 2007.

IZQUIERDO, S. P. **Las condiciones de interacción comunicativa en las técnicas lingüísticas de obtención de información y sus efectos em la elaboración discursiva sobre el cuerpo y la educación**. Universitat de Girona, 2008.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KUROSE, J. F. e ROSS, K. **Redes de computadores e a internet**, 5. ed. São Paulo: Pearson Education, 2009.

PELEGRINI, R. T. **A Mediação semiótica no desenvolvimento do conhecimento químico**. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1995.

PREDEBON, J. **Criatividade hoje: como se pratica, aprende e ensina**.

São Paulo: Atlas, 2000.

ROGERS, E. M.; STEINFATT, T. M. **Intercultural communication**. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 1999.

SALINAS, S. C.; NÚÑEZ, J. M. J. Diversidad cultural, educación y democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 75, p. 235-274, ago. 2001.

SHANNON, C. E. e WEAVER, W. **The mathematical theory of communication**. Illinois: University of Illinois Press, 1963.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. São Carlos, 2008

REVISTA ANHANGUERA

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

INTRODUÇÃO

Os trabalhos técnico-científicos para publicação no periódico **Revista Anhanguera**, editada pela Uni-ANHANGUERA - Centro Universitário de Goiás poderão ser apresentados em português, inglês ou espanhol. Deverão ser inéditos e sua publicação não deve estar pendente em outro periódico. Uma vez publicados na Revista Anhangüera, também poderão sê-lo em outros veículos desde que citada a publicação original. A Revista Anhangüera é apresentada em seções: Fórum (artigo de revisão texto para debate) -Artigo científicos - Notas científicas – Resenha de livros.

ESTRUTURA DO ARTIGO

1. Os trabalhos deverão ser enviados ao editor, pelo e-mail: revistaanhanguera@anhanguera.edu.br. Recomenda-se a utilização do processador de texto Microsoft Word 97 ou versão posterior, digitação em espaço duplo, fonte Times New Roman, corpo 12, cor preta em todo o texto, numa só face de papel A4, margens superior e esquerda de 3,0 cm e inferior e direita de 2,0 cm.
2. Os trabalhos deverão ter no máximo 25 páginas numeradas seqüencialmente; sempre que possível, deverão ser organizados na seguinte ordem: Título, Autores, Resumo, Palavras-chaves Abstract, Key words, Introdução, Desenvolvimento (Material e Métodos, Resultados e Discussão, quando couber), Conclusão, Agradecimentos e Referências Bibliográficas.

- Os títulos em português, inglês e espanhol devem ser grafados em letras maiúsculas, com no máximo, 20 palavras. Devem ser claros e concisos e expressar o conteúdo do trabalho.
- Os nomes dos autores devem ser grafados por extenso, com letras iniciais maiúsculas.
- Tanto o resumo como o abstract não deve ultrapassar 200 palavras. Devem conter uma síntese dos objetivos, desenvolvimento e principal conclusão do trabalho, escrito em parágrafo único.
- As palavras-chave e as key-words são grafadas com letras iniciais maiúsculas, seguidas de dois pontos. Devem ter indicação de no mínimo três e no máximo seis palavras, separadas por vírgulas, iniciadas com letras minúsculas, não devendo conter palavras que já apareçam no título. Deverão situar claramente os eixos temáticos do trabalho, partindo-se do mais amplo para o mais específico.
- No rodapé da primeira página, deverão constar: a qualificação profissional principal e o endereço eletrônico do autor.
- A palavra introdução deve ser grafada com letras maiúsculas e colocada à esquerda da página. Deve apresentar o objetivo do trabalho, importância e contextualização, o alcance e eventuais limitações do estudo.
- O desenvolvimento constitui o núcleo do trabalho, em que se encontram os procedimentos metodológicos, os resultados da pesquisa e a sua discussão crítica. Mas, a palavra desenvolvimento jamais servirá de título para esse núcleo, ficando a critério do autor enpregar os títulos que mais se apropriem à natureza do seu trabalho. O autor não é obrigado a usar os termos tradicionalmente empregados nos artigos de periódicos das áreas exatas e biológicas, tais como: material e métodos, resultados e discussão. Sejam quais forem as opções de títulos, esses devem ser posicionados à esquerda da folha, grafados com letras maiúsculas.
- A palavra conclusões, ou expressão equivalente deve ser grafada com letras maiúsculas e colocada à esquerda da página. São elaboradas com base no objetivo e nos resultados do trabalho.
- A palavra agradecimentos deve ser grafada com letras maiúsculas e

colocada à esquerda da página. Devem ser breves e diretos, iniciando com “Ao, Aos, À ou Às” (pessoas ou instituições).

- As referências bibliográficas devem ser organizadas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor. Devem ser elaboradas de acordo com a NBR 6023/2002 (Norma Brasileira da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT).
- As citações no texto do trabalho deverão seguir as seguintes instruções.
 - a) Citação com um autor: sobrenome grafado com a primeira letra maiúscula, seguida do ano de publicação entre parênteses. Exemplo: Segundo Borges (2002), o desenvolvimento tecnológico... ou O desenvolvimento tecnológico ... (BORGES, 2002).
 - b) Citação com dois autores: sobrenomes grafados com a primeira letra maiúscula, separados pelo “e” seguidos do ano de publicação, entre parênteses. Exemplo: Borges e Almeida (1997).
 - c) Citação com três autores: sobrenomes grafados com a primeira letra maiúscula, separados pelo “e” seguidos do ano de publicação, entre parênteses. Exemplo: Borges, Silva e Almeida (1980).
 - d) Citação com mais de três autores: sobrenome do primeiro autor grafado com a primeira letra maiúscula, seguido da expressão et al., em fonte normal, seguido do ano de publicação, entre parênteses. Exemplos: 1) Gomes et al. (2004) comentam a importância do programa de economia solidária do Ministério do Trabalho.; ou 2) A importância do programa de economia solidária foi enaltecida na última reunião do Ministério do Trabalho (GOMES et al., 2004).
 - e) Citações de mais de uma obra de um mesmo autor, publicadas num mesmo ano, são distinguidas pelo acréscimo de letras minúsculas, em ordem alfabética, após a data e sem espaçamento. Exemplo: Oliveira (1999a) ou (OLIVEIRA, 1999a).

- f) Citações de diversos documentos da mesma autoria, publicados em diferentes anos e mencionados simultaneamente têm as suas datas separadas por vírgula: Exemplo: Cruz e Corrêa; 1998, 1999, 2000 ou (CRUZ e CORRÊA; 1998, 1999, 2000).
 - g) Citações de diversos documentos de autores diferentes, mencionados simultaneamente, devem ser separadas por ponto-e-vírgula, em ordem alfabética. Exemplo: Fonseca, 1997; Paiva, 1997; Silva, 1997 ou (FONSECA, 1997; PAIVA, 1997; SILVA, 1997)
 - h) Citação de citação: sobrenome do autor do documento original, seguido da expressão “apud” e da citação da obra consultada. Exemplo: segundo Silva (1983 apud ABREU, 1999)...
 - i) Citações literais, que contenham três linhas ou menos, devem aparecer entre aspas, integrando o parágrafo normal, seguidas pelo sobrenome do autor, ano da publicação e páginas do texto citado, tudo entre parênteses e separado por vírgula. Exemplos: 1) Santos e Pereira (1997, p. 141) dizem que “a força de trabalho de uma comunidade deve ser aproveitada de forma solidária.” 2) “Não se mova, faz de conta que está morta.” (CLARAC e BONNIN, 1985, p.72). - NBR10520:2002
 - j) Citações literais longas (quatro ou mais linhas), devem ser destacadas no texto em parágrafo especial e “indentadas” (quatro espaços à direita da margem esquerda) em espaço simples, fonte tamanho 10). - NBR10520:2002
3. Os trabalhos deverão ser precedidos por uma folha onde se fará constar o título do trabalho, o nome do autor que receberá as correspondências do editor, endereço, telefone, fax e endereço eletrônico.
 4. As figuras não devem conter informações apresentadas em tabelas constantes no artigo. Devem ser citadas no texto em ordem seqüencial

numérica, escritas com a letra inicial maiúscula, seguidas do número correspondente. Devem ser apresentadas no texto em local próximo ao de sua citação. O título da tabela deve ser escrito sem negrito e posicionado acima da mesma. O título da figura deve também ser escrito sem negrito, mas posicionado abaixo da mesma. As figuras devem ser fornecidas em arquivos originais, além de serem elaborados de forma a apresentar qualidade necessária à reprodução gráfica (escaneamento com no mínimo 300dpi).

5. Todo destaque que se queira dar ao texto impresso deve ser feito com o uso de itálico.

PROCEDIMENTOS EDITORIAIS

1. Após a triagem, o editor submete os trabalhos encaminhados à apreciação crítica de três consultores científicos da revista que elaboram pareceres:
 - a) favorável para publicação;
 - b) favorável desde que atendidas as reformulações indicadas; ou
 - c) desfavorável.

Os critérios adotados são os seguintes:

- Adequação à linha editorial da revista
 - Originalidade
 - Adequação da metodologia, da análise e da interpretação de informações conceituais e de resultados.
 - Argumentação lógica
 - Relevância e pertinência das referências bibliográficas
2. Os trabalhos que não se ativerem a estas normas serão devolvidos a seus autores que poderão reenviá-los ao editor, no prazo de 30 (trinta) dias, desde que efetuadas as modificações aconselhadas ou necessárias.

3. São de exclusiva responsabilidade dos autores as opiniões e conceitos emitidos nos trabalhos. Contudo, o editor, com a assistência da assessoria científica, reserva-se o direito de sugerir ou solicitar modificações aconselháveis nos artigos.
4. Não serão divididos direitos autorais ou concedida qualquer remuneração pela publicação dos trabalhos na revista, em qualquer tipo de mídia (papel, eletrônica, etc).
5. A seqüência de publicação dos trabalhos é dada pela conclusão de sua preparação e remessa para impressão. Será enviada aos autores a prova final dos originais para ciência e autorização para publicação. Daí em diante não serão permitidas modificações no texto.
6. Na avaliação dos textos encaminhados ao conselho editorial adota-se o sistema de omissão do nome do autor para fins de avaliação do texto.
7. A seleção dos trabalhos para publicações é de competência do Conselho Editorial da revista. Os trabalhos recebidos e não publicados serão devolvidos.



Rua Apinages, nº 62, St. Santa Genoveva
Goiânia - GO - Cep: 74.672-430
Telefax: (62) 3207-2525