

# As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin

**Raquel de Almeida Moraes**

Pesquisadora e professora

rachel@unb.br

Universidade de Brasília, Brasília D.F.

**Ângela Correia Dias**

Estudante de graduação

angelacdias@bol.com.br

Universidade de Brasília, Brasília D.F.

**Leda Maria Rangearo Fiorentini**

Estudante de pós-graduação

ledafor@unb.br

Universidade de Brasília, Brasília D.F.

## Resumo

O trabalho analisa as tecnologias da informação e comunicação na educação a partir das concepções de linguagem, interação, interatividade e dialogismo nas perspectivas de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. O argumento central é que há a necessidade de questionar os recursos tecnológicos como meios de informação e comunicação que veiculam conteúdos pedagógicos através de atraentes e coloridos desenhos, sons e animações de forma monofônica e monológica. Mais importante do que a tecnologia, é a práxis do educador com os educandos e viceversa, o que confere sentido e significado à comunicação. Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Paulo Freire, Mikhail Bakhtin.

## Introdução

Muito se tem discutido sobre as potencialidades em torno das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC e suas aplicações na educação. Nesse debate, discute-se e problematiza-se como a nova infra-estrutura da informação e da comunicação pode contribuir para ampliar ou renovar os cânones tradicionais da produção do conhecimento levando-se em conta que os meios informáticos oferecem acessos a múltiplas possibilidades de interação, mediação e expressão de sentidos, propiciados, tanto pelos fluxos de informação e diversidade de discursos e recursos disponíveis – textuais, visuais e sonoros – como pela flexibilidade de exploração.

O computador, nesse contexto, configura-se como potencializador para extrapolar as limitações clássicas do modelo preconizado pela Teoria da Informação, baseada na tríade linear emissor-mensagem-receptor. Essa potencialidade rompe com as características centrais dos modelos tradicionais de comunicação de massa: a unidirecionalidade e a massificação. Desta forma, enquanto as “velhas mídias” dos meios de comunicação de massa – rádio, cinema, imprensa e televisão – são consideradas veículos unidirecionais de informação por meio dos quais a mensagem percorre apenas uma direção – do emissor ao receptor – as novas tecnologias propiciam o diálogo entre esses dois pólos da comunicação, possibilitando que ambos interfiram na mensagem (Lima, 2001). Essa transformação tem implicações diretas na educação, na medida em que surgem novas re-configurações para a comunicação humana e para o diálogo; ao contrário de uma comunicação unívoca e monológica, modelo da educação tradicional, marcado pela rigidez e pela falta de autonomia e criação.

Contudo, se, por um lado, como tem-se anunciado, a educação mediatizada pelas tecnologias da informação e comunicação pode trazer melhorias e transformações para a educação em geral, por outro ela tem gerado novos problemas e desafios para os educadores, requerendo, ainda, muita reflexão. Portanto, para evitarmos a vã posição apocalíptica e a ingenuidade integrada é necessário aprofundar as reflexões sobre o uso dos meios tecnológicos na educação, esquivando-nos das euforias diante do fascínio e do discurso apologético da técnica; pois esses acabam por distorcer o real significado e os fins educativos a que se propõem projetos dessa natureza (Braga, 1999).

Levando em conta esses fatores e pensando na realidade brasileira, alertamos para o fato de que é preciso considerar que a presença das novas tecnologias nos processos educativos – presenciais ou a distância – vem se difundindo amplamente nos últimos anos, o que nos obriga, e obrigará cada vez mais, a repensar estratégias de formação do professor/leitor em educação.

Neste trabalho buscamos discutir algumas questões que possam contribuir para ampliar a reflexão crítica acerca do uso das tecnologias postas a serviço da informação e comunicação na educação, remetendo à necessidade de se atentar aos recursos tecnológicos utilizados como meios que veiculam conteúdos pedagógicos e propondo que passem a ser concebidos como instrumentos dialógicos de interação e mediação de saberes que confirmem significado à comunicação. Abrem-se, assim, novos processos de aprendizagem que oferecem possibilidades de renovar ou mesmo romper com a práxis do modelo tradicional da educação.

Diante do exposto, entendendo que a base para a formação educativa repousa na comunicação, especialmente nas possibilidades do diálogo, procuraremos estabelecer uma fundamentação para a conceituação dos processos comunicacionais a partir das teorias sobre dialogismo, de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, fazendo, ao final, algumas considerações acerca da interatividade e da comunicação dialógica, propiciadas pelas tecnologias da informação e comunicação para a educação.

## Linguagem, interação, interatividade e dialogismo

Bakhtin e Freire concebem a linguagem, primordialmente, como dialógica. Suas idéias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico, constituidor da existência humana, de que a interação entre os sujeitos é o princípio fundador tanto da linguagem como da consciência. O sentido e a significação dos signos (amplamente entendido como sons, gestos, imagens, palavras e silêncio) dependem da relação entre sujeitos e são construídos na interpretação dos enunciados. Nessa perspectiva o centro da interlocução deixa de estar polarizado entre o eu e o tu, passando a um movimento dialógico na comunicação, ou seja, é criado um espaço entre ambos, como sujeitos empenhados em um entendimento simultâneo, onde cada palavra é resultado de um diálogo, numa relação de força entre o eu e o outro – vozes que representam discursos sociais e consciências inseridas nas classes sociais.

O ponto-chave aqui é que nossa voz é híbrida por natureza. Assim, compreender não é simplesmente decodificar passivamente um sinal alheio, como uma voz que responde mecanicamente a outra voz. Pelo contrário, como assinala Barros, não importam apenas os efeitos da comunicação sobre o destinatário, mas também os efeitos que a reação produz sobre o destinador.(...) os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos o texto e seus sentidos (Barros apud Faraco et al., 2001, p. 31).

Explícito nessa colocação é que vigora, em cada indivíduo, o seguinte princípio: minha fala se realiza e cria sentido se pensada em relação aos outros. São os outros que me falam e é a eles que eu falo; falar é tanto responder quanto dirigir perguntas. Sem isso eu não precisaria de palavras; se as tivesse não fariam sentido; ainda que fizessem sentido, não teria por que pronunciá-las. Por outro lado, as perguntas que me fazem já me chegam com outro sentido, por isso não respondo exatamente ao que me perguntaram. O mesmo ocorre com as perguntas que dirijo aos outros. Assim, todos os indivíduos são indispensáveis e, ao mesmo tempo, inatingíveis. Portanto, é na intersecção dessas interlocuções intersubjetivas – entre o eu e a voz do outro – que surge a dinâmica da interação e da interatividade, elementos fundamentais do dialogismo.

Interação e interatividade são conceitos que se interpenetram. Na interação (inter-ação) nos referimos à relação entre interlocutores (pólos de comunicação verbal ou não verbal, mediada ou não por tecnologias) e aos efeitos de sentido daí decorrentes. A interatividade é aqui entendida como a possibilidade de interação flexível (Lima, 2001), de relação recíproca dos interlocutores numa situação de diálogo.

Isso significa superar visões de um modelo redutor, marcado pela unidirecionalidade, que coloca o emissor como propositor de mensagens fechadas e o receptor passivo diante delas. Significa transformar e redimensionar o espaço da recepção como espaço de interação e transformação e modificar os papéis de emissores e receptores, para uma dinâmica relacional co-autores/criadores.

Em última análise, significa reconhecer que o inter-agir é mais do que simplesmente enviar e responder mensagens; é entender emissão e recepção como espaços recursivos, já que emissor e receptor passam a fazer parte de um processo de relações interligadas por fios dialógicos. Tais relações são sempre relações em processo, isto é, estão sempre se confrontando, fazem-se e desfazem-se, constroem-se e desconstroem-se, num jogo simultâneo, dinâmico e dialógico.

Assim, se o autor/emissor cria espaços nos quais pode combinar um mosaico de grafismos, sons, imagens, cores, movimentos e silêncios, oferecendo conjuntos de possibilidades de redes de articulação e conexões, o receptor pode neles interferir, modificando, associando ou re-significando, frente à polissemia e à ambigüidade, por aproximações sucessivas, idas e vindas, já que os sentidos atribuídos pelo receptor nem sempre são os que foram pretendidos pelo autor.

Assumir essa ótica na educação gera desafios. No campo educacional, tradicionalmente a comunicação tem apresentado um caráter linear, impositivo e monológico. Para Bakhtin, monologia é a qualidade dos discursos autoritários em que um único sentido sobressai impedindo que os demais venham à tona; as partes são dicotomizadas em emissor (enviário da mensagem) e receptor (receptáculo acrítico do primeiro). Na prática, percebe-se que o diálogo restringe-se a um plano inferior de detalhamento ou esclarecimento de discursos monológicos prontos, oriundos de um emissor, cujo espaço interacional para a co-construção praticamente não existe e a língua passa a ser um instrumento de reprodução do sistema vigente.

Na perspectiva de Freire (2001a), para que o diálogo realmente aconteça é condição que os sujeitos tenham um campo de significados em comum. “Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos lingüísticos” (Freire, 2001a, p. 67).

Ademais, Freire critica o monologismo da comunicação, quando afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Para ele ensinar exige criticidade e respeito à autonomia do ser do educando. Caso contrário, far-se-á comunicados, extensão e invasão cultural e não uma verdadeira comunicação.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p.79).

Explícito nessa abordagem é que a interação e a interatividade são possibilidades para o diálogo numa dimensão criadora entre as diferentes vozes, para a interpretação dos sentidos e para a construção coletiva do pensamento.

### A perspectiva dialógica em Freire

Para Freire (2001a), o homem é um ser de relações que, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho, criando o mundo da cultura. E ao criar o mundo do trabalho e da cultura ele se percebe historicamente imerso na contradição opressores-oprimidos, advindo daí a necessidade de sua superação.

É impossível, na perspectiva freireana, compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa.

A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscível (Freire, 2001a, p. 65).

Em vista disso, a educação é concebida como um ato político e de comunicação - e não de extensão -, pois a comunicação "implica uma reciprocidade que não pode ser corrompida" (Freire, 2001, p. 67). Comunicação é educação, é diálogo, "na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (Freire, 2001, p. 69).

Na visão de Freire a educação está inserida na sociedade – e não descolada para ela e reduzida a uma função capitalista de mero treinamento/ajustamento para o trabalho. O capitalismo faz uma educação do tipo "bancária" que representa "a inconciliação educador-educandos".

No momento em que o educador "bancário" vivesse a superação da contradição já não seria "bancário". Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria a sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (Freire, 1987, p.62)

Sob essa ótica, a educação serviria para auxiliar o processo de transformação, de mudança. No livro Medo e Ousadia, Freire e Shor afirmam:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seriam algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas, mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (Freire e Shor, 1993, p. 48).

Assim, a mudança também se dá a partir do campo da consciência e, mais precisamente, da linguagem. No livro Pedagogia do Oprimido, Freire coloca que: "Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar" (Freire, 1987, p. 78).

Dizer a palavra – que é também trabalho, é práxis, é transformação do mundo - não é privilégio de alguns, mas DIREITO DE TODOS.

(...) o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.(...) Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não (Freire, 1987, p. 78-80).

Freire atribui ao diálogo amoroso a chave da emancipação, mas não um diálogo amoroso qualquer, e sim um diálogo que seja a expressão da reflexão e da ação, ou seja, da práxis; pois para ele a realidade “é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo um “blá-blá-blá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo” (Freire, 1987, p. 38).

É por meio de um autêntico diálogo amoroso, crítico e reflexivo que se dá o processo de conscientização e de humanização, fim último da educação, que, para Freire, ocorre quando o homem, distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, decodificando-o criticamente, no mesmo movimento da consciência, redescobre-se como sujeito instaurador do mundo e de sua experiência.

Contudo, a conscientização não significa dissertar sobre conteúdos e doar aqueles saberes que nada têm a ver com os anseios, desejos, necessidades, esperanças e temores do povo. Para que haja uma comunicação real e não alienadora entre educador e educando é necessário que se estabeleçam, de comum acordo, aqueles conteúdos (temas geradores) que serão trabalhados; e esse processo investigativo implica uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora.

Descobrir os temas geradores implica reconhecer-se como homens que são, ao mesmo tempo produtos e produtores da história e, conseqüentemente, seres inacabados, e, por outro lado, reconhecer a existência daquilo que Vieira Pinto (apud Freire, 1987, p. 90) “chama de ‘atos limites’ – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva”.

Nessa perspectiva, Freire considera essencial que o educador dialógico, atuando como membro de equipe interdisciplinar, contribua para problematizar esse universo temático recolhido na investigação, ao invés de simplesmente devolvê-lo como dissertação aos homens de quem o recebeu. Em vista disso, critica o elitismo das lideranças sobre as massas oprimidas, mesmo em situações ditas revolucionárias, pois não é revolução o que na prática se configura como dominação. Para ele uma liderança que não seja dialógica está mantendo o “dominador” dentro de si mesma, como uma sombra.

A nosso ver, essa é uma grande dificuldade para todos os educadores, pois, tanto presencialmente quanto em ambientes mediatizados por alguma tecnologia, o educador encontra-se numa situação de liderança, o que, desafiadoramente, constitui essa sombra que cria obstáculos à dialogicidade entre os sujeitos da aprendizagem. Diante disso é necessário um olhar vigilante, amoroso e atento sobre nós mesmos, se queremos, de fato, sermos transformadores.

### A perspectiva dialógica em Bakhtin

Bakhtin (1986), partindo de uma perspectiva contraditória da realidade, aprofundou uma lacuna teórica que permeia a relação entre infra-estrutura e superestrutura – por meio da linguagem e da consciência – e, interpretando-a, abriu caminho para outros teóricos e educadores comprometidos com a mudança. Para ele, ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos bens de consumo, “existe um universo particular, o universo dos signos” (Bakhtin, 1986, p. 32). Por sua vez, um signo

(...) não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico. (...) O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico (Bakhtin, 1986, p. 32).

A partir dessa premissa, resta perguntar de onde vem o ideológico ou o signo – do homem e de sua consciência? Para Bakhtin o signo emerge das relações intersubjetivas e interindividuais. Mas não de homens colocados ao acaso.

É fundamental que esses dois entre indivíduos que estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (Bakhtin, 1986, p. 35). E ainda: “separando os fenômenos ideológicos da consciência individual nós os ligamos às condições e às formas de comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação” (Bakhtin, 1986, p. 36).

Portanto, a comunicação e a interação entre indivíduos, por meio de sinais, gestos, sons e palavras (signos) constituem a origem dos fenômenos ideológicos e, ao mesmo tempo, da consciência. Para Bakhtin (1986, p. 36): “a consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos”.

No entender de Bakhtin, a palavra deve ser vista como signo e, como tal, deve ser percebida como originária da relação social, e está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Dessa maneira, como os

signos mediam a relação do homem com sua realidade - como material semiótico de sua consciência = toda atividade mental do sujeito pode ser expressa sob a forma de signos, exteriorizando-se por meio de palavras, mímica, ou outro meio, decorrentes do discurso interior.

É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica. (...) A palavra acompanha todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual, um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. (...) Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantiar qualquer outro signo ideológico (Bakhtin, 1986, p. 36-38).

O discurso não é individual, ocorre entre interlocutores. A linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica concreta, em que se interpenetram a enunciação, as condições de comunicação e as estruturas sociais, nas quais seu significado se realiza – nas e pelas interações entre sujeitos. Essa tentativa de compreender as relações entre linguagem e sociedade, num complexo diálogo entre a existência e a linguagem, entre o mundo e a mente, entre o que é dado e o que é criado, entre o mundo da experiência em ação e a representação do mundo no discurso, nos possibilita compreender a impossibilidade de uma formação individual sem alteridade, numa evidência da presença do outro na delimitação do mundo interior. E assim, retomemos o conceito de dialogismo, que, segundo Brait (apud Faraco, 2001, p. 79):

(...) diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos historicamente instaurados pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem.

“Embora para Bakhtin todo discurso ou texto seja dialógico, nem todo texto mostra as várias vozes do discurso” (Barros apud Faraco et al: 2001, p. 36). Nos textos polifônicos, os diálogos entre os discursos são vistos ou se deixam ver. Já, nos monofônicos, essas falas ou vozes são ocultadas, dissimuladas, mascaradas; como se fossem uma única voz, um único discurso.

Para Bakhtin, os discursos se constituem como monofônicos ou polifônicos, ou respectivamente, autoritários e poéticos. Quanto aos discursos autoritários, “abafam-se as vozes”, escondem-se os diálogos e o discurso se faz discurso da verdade única, absoluta e incontestável. E os discursos poéticos seriam aqueles em que não são encontrados vestígios de autoritarismo e coerção social.

Aliados à educação, os discursos autoritários podem ser observados nos textos didáticos quando explicam fatos, situações, idéias e relações sem o embate das vozes ou o cruzamento das interpretações, e sem apresentar os elementos de sua construção histórica – a partir de questões específicas de interação, compreensão e significação. Sem dar importância aos efeitos de sentido, tais discursos tornam a significação unidirecionalmente baseada no autor ou no texto, esvaziando o papel ativo do receptor/leitor que atribui sentido a partir de sua própria trajetória sociocultural e seu mundo interior.

Essa discussão recupera a dialética ‘texto e leitor’ e a importância da interatividade no âmbito das interações, abrindo caminho para a interdiscursividade, a polifonia. A única forma de contestar tais discursos autoritários é recuperar a polêmica perdida, os confrontos sociais, ou seja, contrapor ao discurso autoritário um outro discurso, responder a ele, com ele dialogar, polemizar” (Barros apud Faraco et al., 2001, p. 36).

## Freire e Bakhtin em um diálogo possível: considerações finais

Conciliando os discursos de Freire e Bakhtin podemos sintetizar três pressupostos em comum:

A linguagem, como expressão de relações sociais e de classe;

O dialogismo (Freire) e a polifonia (Bakhtin) sendo preferíveis ao monólogo - extensão - (Freire) ou a monofonia (Bakhtin); e

A palavra como expressão da consciência.

Depreende-se, dessa conjunção de idéias, que o educador cujo diálogo seja polifônico (poético) tenderá a respeitar os alunos e orientará a mistura de suas falas e vozes, não no sentido ainda restrito do consenso, mas em uma abordagem plural, pois a heterologia ou pluridiscursividade (Bakhtin) é uma das características do dialogismo polifônico e constitui, do ponto de vista da pedagogia do oprimido (Freire), um diálogo rumo à emancipação.

Assim, é mister que o educador, numa perspectiva emancipatória, esteja atento a si mesmo, buscando refletir sobre a tendência que sua voz possa estar imprimindo ao discurso intersubjetivo, seja na sua fala verbal, escrita ou em qualquer outro meio de comunicação. Cabe-lhe observar se sua conduta, enquanto educador, propicia a

domesticação, a repetição, o não-pensar ou o “pensar único” ou se, ao contrário, como diz Freire, sua postura vai ao encontro da codificação pedagógica, que pressupõe um número plural de significações, contrapondo-se à codificação publicitária, que impõe um significado singular e compacto.

A codificação pedagógica, de caráter problemático, implica na decodificação que se realiza dialogicamente entre educador-educando e educando-educador; a publicitária, justamente em virtude da singularidade do seu núcleo “anunciador”, impõe uma só decodificação. (Freire, 2001a, p. 90)

Em vista disso, temos que mais importante que os meios (a tecnologia), é a práxis do educador com os educandos - e vice-versa -, que cria significado emancipador e não a tecnologia por si mesma. E, por práxis entendemos, tal como Freire (1987, p. 38), que “é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

A nosso ver, somente sob uma perspectiva dialética as TIC podem alcançar os objetivos de uma comunicação efetivamente libertadora; se tomarmos decisões conscientes sobre os meios e sua função no processo educativo. Caso contrário, cria-se a ilusão de democracia e de interatividade em uma realidade que é, de fato, fabricada pela mídia e os donos do poder.

Por fim, esperamos ter contribuído para ampliar a reflexão crítica do uso das tecnologias de informação e comunicação na educação remetendo à necessidade de questionar os recursos tecnológicos não como meros recursos técnicos ou meios que veiculam conteúdos pedagógicos, mas como novos processos de aprendizagem que oferecem possibilidades de renovar ou mesmo romper com a concepção do modelo tradicional da educação instaurando uma outra práxis comunicacional.

## Referências

- BARROS, D. L. P. 2001. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, et al. (Org) Diálogos com Bakhtin. Curitiba, Editora da UFPR.
- BAKHTIN, M. 1986. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo, Hucitec.
- BRAGA, J. L. 1999. Meios de Comunicação e linguagens: a questão educacional e a interatividade. Linhas Críticas, Brasília D.F, 5(9):, jul a dez/99.
- FARACO, C. A et al. (org.). 2001. Diálogos com Bakhtin. Curitiba, UFPr.
- FREIRE, P. 1987. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. 2001a. Extensão ou Comunicação? 11ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. 2001b. Pedagogia da Esperança. 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P.; SHOR, I. 1993. Medo e Ousadia. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- LIMA, V. A. 2001. Mídia: Teoria e Política. São Paulo, Perseu Abramo.