

Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues

**O PROCESSO COMUNICATIVO NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Goiás,
para a obtenção de título de Mestre em
Educação Escolar Brasileira.**

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Domingues

**Goiânia
1999**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

**O PROCESSO COMUNICATIVO NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Goiás,
para a obtenção de título de Mestre em
Educação Escolar Brasileira.**

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Domingues

Goiânia, 1999.

Comissão Examinadora:



Humberto Carlos Aleu castro Veiga

Magaly M. A.

DEDICATÓRIA

À memória de meu pai, que sempre ensinou-me a valorizar o estudo.

À minha mãe, que, com sua simplicidade ensinou-me o valor da dedicação e da persistência.

À minha filha Camila e ao meu filho Gustavo que partilharam, com compreensão e paciência, dos momentos de renúncia da atenção e do lazer.

Ao meu companheiro Antônio, amigo e cúmplice de meus sonhos e desilusões, que além de compartilhar dos momentos difíceis, intuitivamente contribuiu para a elaboração deste trabalho ao presentear-me com o livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, quando ingressei no curso de Pedagogia.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a luz divina do Senhor Deus que me iluminou nos momentos mais difíceis deste trabalho.

A realização deste trabalho contou com a colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Manifesto gratidão a todas elas e, de forma particular:

ao orientador dessa dissertação, prof. Dr. José Luiz Domingues, pela participação e apreciação da qualidade acadêmica deste trabalho.

Aos membros da banca Prof^{ra}. Dr^a Ilma Passos A. Veiga e ao Prof. Dr. Magno Medeiros da Silva, pelo respeito, leitura criteriosa e pelas excelentes contribuições.

Com carinho e amizade, agradeço a Maria das Graças Ferreira(Gazinha) pela dedicação e disponibilidade na partilha dos momentos de ansiedade, bem como pelo competente trabalho de revisão gramatical do texto.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente às amigas Maria Emília de Castro Rodrigues, Dulce Barros de Almeida, Mirza Toschi Seabra, Juçara Gomes de Moura e Vilma de Fátima Machado pela compreensão e apoio com leituras e trocas de idéias.

Aos professores e alunos dos cursos de licenciaturas que foram sujeitos-objetos dessa investigação.

Enfim, a todas as pessoas que me apoiaram, incentivaram e torceram para a chegada deste momento.

TRADUZIR - SE

UMA PARTE DE MIM É TODO MUNDO
OUTRA PARTE É NINGUÉM, FUNDO
SEM FUNDO

UMA PARTE DE MIM É MULTIDÃO
OUTRA PARTE ESTRANHEZA E SOLIDÃO

UMA PARTE DE MIM PESA, PONDERA
OUTRA PARTE DELIRA

UMA PARTE DE MIM ALMOÇA E JANTA
OUTRA PARTE SE ESPANTA

UMA PARTE DE MIM É PERMANENTE
OUTRA PARTE SE SABE DE REPENTE

UMA PARTE DE MIM É SÓ VERTIGEM
OUTRA PARTE LINGUAGEM

TRADUZIR UMA PARTE NA OUTRA PARTE
QUE É UMA QUESTÃO DE VIDA E MORTE
SERÁ ARTE?

Ferreira Gullar

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma investigação realizada no ano de 1997 em cursos de licenciaturas na Universidade Federal de Goiás, tendo como objetivo apreender o processo comunicativo presente na prática pedagógica desenvolvida nesses cursos, bem como refletir sobre sua contribuição na formação dos futuros professores. Nesta investigação, constatou-se que o processo comunicativo, na relação professor-aluno, traduz as concepções de comunicação, educação, sujeito e as intencionalidades do processo de formação docente. Apoiando-se no pensamento de J. Habermas, Paulo Freire e nos princípios da Teoria da Recepção, apresentados por Martín-Barbero e Guillermo Orozco, defende-se uma prática educomunicativa voltada para os sujeitos partícipes do processo ensino- aprendizagem, considerandos como sujeitos-receptores ativos e críticos, que através da dialogicidade compartilham saberes e se fazem construtores de outros saberes.

ABSTRACT

This work is consequence of a research that took place in 1997 teaching graduated courses in Goiás Federal University. The main goal of this work in to apprehend the real communicative process that exists in the pedagogic practice developed in these courses, and to reflect about its contribution in the graduation of the future teachers. It could be noticed that the comunicative process between student shows the conception of communication, education, subject and the purposes of the teaching staff formation process. With the support of J. Habermas and Paulo Freire datum and in the Reception's Theory Principles, shown by Martín-Barbero and Guillermo Orozco, an educational communicative practice, is defended and it takes priority to the participating subjects of the teaching - learning process, considering them as active receivers subjets and criticals, allowing the students who through this pratice share learning and make themselves builders of new forms of learning.

RESUMEN

Este trabajo es fruto de una investigación realizada en el año de 1997 en cursos de licenciatura en la Universidad Federal de Goiás, teniendo como objetivo apreender el proceso comunicativo presente en la práctica pedagógica desarrollada en estos cursos, como también reflejar sobre su contribución en la formación de los futuros profesores. En esta investigación, se constató que el proceso comunicativo en relación profesor- alumno traduce las concepciones de comunicación, educación, sujeto y las intencionalidades del proceso de formación docente. Apoyándose en el pensamiento de J. Habermas, Paulo Freire y los principios de la Teoría de la Recepción, presentados por Martín-Barbero y Guillermo Orozco, se defiende una práctica comunicativa dirigida para los sujetos participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, considerados como sujetos receptores activos y críticos, que a través de la dialogicidad se relacionan saberes y se hacen constructores de otros saberes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	12
I – CAPÍTULO	
ABORDAGEM METODOLÓGICA _____	21
1.1 – O caminho de investigação _____	24
1.2 – O caminho de estruturação e organização dos dados _____	32
1.3 – Possibilidades de análise dos dados _____	34
II – CAPÍTULO	
A TEORIA DA RECEPÇÃO NO PROCESSO DE	
CONSTRUÇÃO DE SABERES _____	36
2.1 – A teoria da recepção _____	36
2.1.1 – A gênese da teoria da recepção _____	37
2.1.2 – Os princípios da teoria da recepção _____	42
2.2.3 – As mediações da teoria da recepção _____	45
2.2 – Contribuições da teoria da ação comunicativa para a teoria da recepção _____	50
2.3 – A teoria da recepção no processo educativo: uma primeira aproximação _____	56
III – CAPÍTULO	
EDUCAR E COMUNICAR-SE: UM PROCESSO DE	
INTERAÇÃO _____	66
3.1 – Teoria da ação comunicativa e teoria da ação dialógica: aproximações _____	66
3.2 – Fundamentos do processo educativo-comunicativo emancipatório _____	77
3.2.1 – Dialogicidade: fundamento educomunicativo _____	78

3.2.1 – Dialogicidade: fundamento educomunicativo	78
3.2.2 – A dialogicidade de saberes	83
3.2.3 – A interatividade de saberes	84
IV – CAPÍTULO	
A PRÁTICA PEDAGÓGICA ILUMINADA PELA TEORIA DA RECEPÇÃO: uma leitura	88
4.1 – O sujeito-receptor como construtor de saberes	89
5 – CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS	119
6 – BIBLIOGRAFIA	129
7 – QUADROS	
Quadro I	25
Quadro II	26
Quadro III	27
Quadro IV	28
Quadro V	29
Quadro VI	30
Quadro VII	30
Quadro VIII	31
8 – ANEXOS	
Anexo I	135
Anexo II	136
Anexo III	137
Anexo IV	138

INTRODUÇÃO

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1998, p. 25).

Como professora no curso de Pedagogia, ao longo de sete anos, a autora deste trabalho tem constatado que um dentre muitos desafios da formação de professores têm-se o de refletir sobre o processo comunicativo presente na prática pedagógica dos profissionais que atuam em cursos de formação de docentes. Até que ponto o processo comunicativo nesses cursos tem contribuído para a formação de docentes capazes de superar uma prática pedagógica de caráter meramente informativo e de desenvolver uma ação educativa dialógica?

Pesquisas sobre os cursos de formação de professores têm constatado diversas questões sobre esses cursos. A pesquisa de Gatti(1996) aponta o predomínio dos seguintes aspectos: a instrumentalização pedagógica específica é feita de forma aligeirada e desarticulada na estrutura do curso; as licenciaturas contam com um pequeno acervo bibliográfico e este, em geral, apenas de cunho crítico, não tem contribuído para uma orientação metodológica específica para o exercício docente; os estágios são reduzidos à observação de aula e, às vezes, às atividades de regência; inexistem, até mesmo nas universidades, uma política de formação que trace o perfil do profissional a ser formado e ainda é deficiente a qualificação dos docentes que atuam nesses cursos. A autora conclui que a estrutura curricular dos cursos de formação de professores favorece uma dicotomia entre a teoria e a prática e levanta a seguinte questão:

Como esses alunos poderão fazer as pontes necessárias para uma prática que deve integrar sob nova síntese técnicas de comunicação e ensino, com conteúdos que têm sua própria lógica, se toda sua formação foi feita sob a forma de “vasos não comunicantes”, onde seu professor também não faz as pontes, e onde o sentido da realidade, que é totalizadora, está ausente?(1996, p. 35)

A propósito, nos cursos de formação de futuros professores, a prática pedagógica de seus docentes não só contribui para a formação crítica ou acrítica do aluno, como também constitui elemento fundamental e de referência para aqueles que estão em processo inicial de construção de suas práticas pedagógicas. Sob esse enfoque, essa prática deve ser apreendida como unidade conteúdo-forma do processo ensino - aprendizagem, que é construído no cotidiano de produção de saberes. Essa produção, por sua vez, acontece no e pelo processo comunicativo.

A autora, anteriormente citada, indaga ainda:

... como criar condições de caminhar e integrar aquilo que é essencial na produção das ciências, das humanidades e das artes, em suas características específicas, com os reclamos do ato de ensinar num dado contexto, com um grupo específico de aprendizes. Como trabalhar comunicacionalmente de modo a criar condições de aprendizagens afetivas e significativas? (1996, p.62)

A partir dessa e de outras pesquisas¹ sobre a formação para o magistério em nível superior e das mudanças científico-tecnológicas e sociais que ocorrem na virada deste milênio, fazem-se necessárias reflexões sobre o perfil do docente que está sendo formado. Por outro lado, a presença dos postulados do neoliberalismo, nesta virada de século, tem exigido uma qualificação profissional pautada no equilíbrio da capacidade intelectual,

¹ Outras pesquisas sobre a formação de professores foram realizadas por BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. São Paulo, Papirus, 1996; e VEIGA, Ilma Passos A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. São Paulo, Papirus, 1992.

física e emocional que garante a competitividade² e produtividade necessárias aos interesses da lógica do mercado globalizado. A visão neoliberal perde de vista o potencial de humanização da educação, sendo que, para o ideário da educação emancipatória, esse potencial é considerado relevante para a formação de professores.

Acerca do perfil do profissional traçado pelo pensamento neoliberal, Tadeu (1994) assevera:

O projeto neoliberal utiliza o setor educacional como estratégia privilegiada de legitimação em duas dimensões: de um lado, seus ideólogos atrelam a educação institucionalizada aos objetivos estritos de preparação para o trabalho à luz da competitividade do mercado nacional e internacional. De outro lado, a educação é um veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.(p.12)

A tese neoliberal de priorizar uma educação estritamente voltada à formação para o trabalho é contraditória, pois o conhecimento a ser aprendido no nível de ensino básico(ler, escrever , cálculos, habilidades e destrezas) é insuficiente para a formação de um cidadão trabalhador que corresponda ao perfil requerido por esses postulados, qual seja, um trabalhador que apresente: flexibilidade, versatilidade, liderança, princípios morais, orientação global, capacidade de decisão e comunicação, habilidade de discernir e de manter equilíbrio físico e emocional.

Neste momento de incertezas em que postulados teóricos, então vigentes, são revistos e até rompidos, a comunicação é anunciada como um “novo” foco de referência para reflexões sobre a formação de trabalhadores, em especial dos que lidam com o fenômeno educativo. É esse conjunto de

² A competitividade e a globalização são conceitos que regulam o pensamento neoliberal, legitimando-o através de uma série de mecanismos e instrumentos(principalmente os meios de comunicação de massa), que atribuem à educação ou à “escola básica” a superação de todos os conflitos e antagonismos presentes na sociedade.

postulados congregados com as preocupações já mencionadas sobre a formação de professores que faz emergir o desafio de desvelar o processo comunicativo da prática pedagógica concretizado nos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, busca-se refletir, neste trabalho, sobre quatro questões, quais sejam: em que medida o processo comunicativo presente na prática pedagógica contribui para a formação docente? Como estabelecer uma relação horizontal entre os sujeitos na interação de saberes? Que elementos pertinentes à teoria da recepção podem estar presentes no processo comunicativo na prática pedagógica voltada para a formação docente? Como articular os conhecimentos sistematizados com os saberes do aluno, sem desprezar ou supervalorizar um ou outro?

Entende-se que a prática pedagógica escolar é o momento de mediação dos saberes heterogêneos, que são construídos historicamente no cotidiano. Cabe aqui lembrar Rockwell(In: EZPELETA & ROCKWELL, 1989), ao afirmar que toda forma social viva é história acumulada, rearticulada no cotidiano.

Dessa forma, assim como as vivências familiares e sociais contribuem para as socializações culturais do indivíduo no seu processo de construção de identidade, as ações comunicativas cotidianas da sala de aula de um curso de formação de docentes têm um expressivo significado na construção da identidade do educador-professor. Segundo Porto(1996) e Penteado(1996), o processo de comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo escolar ocorre a partir dos conhecimentos anteriores dos sujeitos em interação com o saber científico e universal, conhecimentos que só podem ser construídos no movimento em espiral de construção de saberes, no qual professores e alunos são simultaneamente ensinantes e aprendizes.

Assim sendo, o cotidiano escolar é o “locus” por excelência que possibilita a compreensão desses processos, sobretudo da recepção existente no processo educativo, do qual é inerente a interação de sujeitos e saberes heterogêneos.

Neste trabalho investigativo, tem-se como outro desafio o de apreender a intencionalidade do professor, expressa no processo comunicativo desenvolvido na prática pedagógica. Os procedimentos metodológicos desta prática serão considerados como um dos elementos de análise do processo comunicativo e não como foco da análise.

Nesta pesquisa, para construir os caminhos de interlocuções, fez-se a opção por refletir sobre dois cursos de formação de professores da Universidade Federal de Goiás - UFG. Durante todo o processo de investigação, tentou-se refinar o olhar acadêmico para apreender os processos de comunicação que neles se fazem presentes. Aqui o processo comunicativo na formação de professores não se reduz à transferência de informações, como anuncia a teoria da matemática da comunicação. Nesta teoria, o sujeito da comunicação é um indivíduo reificado, peça de um sistema. Segundo Barbero(1995b) para essa abordagem “...comunicar é fazer chegar uma informação, um significado já construído de um pólo a outros sujeitos.”(p.40)

Na concepção aqui adotada, o processo comunicativo deve constituir um instrumento de relevância do processo de emancipação, pois trata-se de comunicação referida ao processo educativo escolar, logo de processo comunicativo entre professores e alunos. Segundo Penteado(1998), o professor e o aluno são “sujeitos responsivos”, interagem por meio de saberes, de vivências, “comunicam-se educacionalmente” e, ao mesmo tempo, educam-se “comunicacionalmente”. Nesse processo, o professor deve reconhecer o “outro”, o aluno, como alguém que possui objetivos, planos,

opiniões, saberes, um mundo vivido, vivenciado e partilhado com “outros” sujeitos e outros saberes, enfim um sujeito imerso no processo de interlocuções e de produção de novos saberes.

Assim sendo, na formação docente, é preciso que a comunicação seja considerada como uma forma de produção de conhecimentos e também como uma dimensão das relações sociais que se estabelecem entre sujeitos que se envolvem nessa produção, fim último dessas relações.

Ao se considerar a comunicação como “foco” de referência do mundo contemporâneo, não é possível ignorar a presença e o importante papel das novas tecnologias no processo comunicativo, desde o rádio, o telefone, a televisão até a última geração de meios de comunicação, como o computador, o fax e a Internet, já que permitem novas relações entre os homens, gerando novos parâmetros de tempo e espaço.

É preciso destacar que as mudanças científico-tecnológicas e sociais, destes tempos de globalização, devem ser percebidas de forma crítica e reflexiva, cabendo ao profissional da educação, deste tempo, a construção de uma “novo” profissional, capaz de articular a capacidade intelectual científica com as novas habilidades exigidas pela sociedade da globalização.

Estudiosos, como Penteado(1998) e Soares(1997), têm abordado a comunicação, na sociedade globalizada, como um fator de redimensionamento das relações de trabalho e das relações sociais. Esse entendimento apresenta como suporte o referencial habermasiano, que atribui à história da evolução das organizações sociais, provocadas pelos meios de comunicação, a função de nortear o processo de produção de relações humanas.

Diante desses indicativos, os cursos de formação de professores, com vistas à emancipação do ser humano, devem promover a articulação das

exigências da globalização dos mercados e da sociedade de informação e da comunicação com os princípios freireanos de humanização e hominização e, dessa forma, assegurar a comunicação e o trabalho como meios de garantir a formação crítica e reflexiva do ser humano.

No universo teórico existente sobre comunicação e prática pedagógica, são encontrados elementos que possibilitam aproximações da comunicação com a educação. Nesse universo, estão presentes o pensamento de J. Habermas(1988, 1989, 1990), de Martín Barbero(1995), de Guillermo Orozco(1992,1998) e do educador Paulo Freire(1983).

Com relação ao presente trabalho, do conjunto das teorias da comunicação, abordadas por Wolf(1987) e Barbero(1995a), foi adotada a teoria da recepção por oferecer elementos que contribuem para a compreensão crítica do processo comunicativo na prática pedagógica desenvolvida na educação escolar. As pesquisas sobre a recepção³, desenvolvidas em países latino-americanos, tais como, México, Chile, Argentina, Peru e Brasil, enfocam o caráter educativo dos e nos meios de comunicação de massas. Não se referem, todavia, à prática pedagógica em cursos de formação de docentes, em nível de graduação.

Diante disso, ao longo deste trabalho, tem-se como um dos desafios fazer a articulação dos princípios da teoria da educação com os da comunicação. Tal pretensão, ao gerar riscos e ansiedade, possibilita a emersão de saberes.

³ Dentre as pesquisas realizadas sobre o caráter educativo da Teoria da Recepção encontram-se os estudos de OLIVARI, José Luis & et al. Curriculum y Televisión (Chile, 1996), VIDAL, Elizabeth & et al. Programa de Educacion para la Recepcion (Argentina, 1987), OROZCO, Guillermo La Investigacion de la Recepcion y la educacion para los Medios: Hacia una articulacion pedagogica de las mediaciones en el proceso comunicativo (México, 1992), QUIROZ, Teresa. Proyecto de Recepcion Activa de la Television(Peru. 1983), JACKS, Nilda. Pesquisa de recepção e cultura regional (Brasil, 1990).

Quanto à abordagem metodológica de investigação, deste trabalho, buscou-se como referencial algumas características da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, tratada por Martín Barbero(1995b) e Guillermo Orozco(1993), autores que vêm desenvolvendo estudos sobre a recepção, e também os trabalhos de Menga Ludke & Marly André(1986) e de Ilma P. Veiga(1992), educadoras que desenvolvem estudos etnográficos sobre a prática pedagógica.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos e considerações inconclusas, a saber: o primeiro apresenta uma fundamentação teórica sobre a pesquisa qualitativa com característica etnográfica e a descrição do caminho trilhado para reconstrução do empírico investigado e as possibilidades de análise dos dados.

O segundo, intitulado *A Teoria da Recepção no Processo de Construção de Saberes*, está dividido em três partes: na primeira são apresentadas a origem da teoria da recepção, os princípios e as mediações construídas pelos pesquisadores do campo da comunicação, as quais, atualmente, têm sido referencial para muitos estudos e pesquisas neste campo. A segunda parte trata das contribuições da teoria da ação comunicativa para a teoria da recepção. Na terceira, há aproximações dos princípios da teoria da recepção com o processo educativo, de cunho emancipatório.

No terceiro capítulo, são apresentadas as similaridades entre os conceitos da teoria da ação comunicativa de Habermas e os da teoria da ação dialógica de Freire, bem como a articulação de alguns conceitos dessas teorias com a teoria da recepção, especificamente o fundamento da dialogicidade.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados sobre o processo comunicativo desenvolvido na prática pedagógica presente nos cursos de

formação de professores e aponta, ainda, os limites e as possibilidades desse processo no interior da prática pedagógica cotidiana. Finalmente, as considerações inconclusas são apresentadas, tendo como foco os objetivos explicitados no início deste trabalho.

I CAPÍTULO

ABORDAGEM METODOLÓGICA

“O rigor e a audácia não são incompatíveis no fazer científico” (LOPES, 1990, p.86).

Combinar rigor e audácia no fazer científico é lançar-se a um desafio carregado de desejo e medo e que pode levar ao êxtase ou ao desencanto. Como ponto de partida para enfrentar esse desafio, a autora deste trabalho busca apresentar algumas referências teóricas sobre pesquisa etnográfica que possam iluminar o processo investigativo do presente estudo.

Guillermo Orozco(1993) e Martín Barbero (1995a), pesquisadores da área de comunicação, adotam a pesquisa qualitativa etnográfica em estudos sobre a vida cotidiana. Ezpeleta e Rockwell(1989), pesquisadoras da área de educação, também adotam a pesquisa qualitativa de cunho etnográfica em estudos sobre o cotidiano. Elas, no entanto, advertem:

“O que é cotidiano para uma pessoa, nem sempre o é para outras. Num mundo de contrastes como o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades como escola e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada” (p.22).

Em relação, ainda, ao campo da pesquisa em educação, também, Ludke & André (1986) utilizam elementos da pesquisa etnográfica e alertam para a busca dos significados culturais de determinado grupo.

A etnografia como metodologia de pesquisa numa abordagem qualitativa, adotada seja no campo da educação ou da comunicação, possibilita apreender um fenômeno a partir do confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre determinado objeto. A

característica de qualitativa requer da pesquisa a descrição do sistema de significados culturais, tendo o ambiente natural como a sua fonte direta de dados. A análise dos dados coletados no cotidiano, feita pelo pesquisador, tem como foco principal o “significado” dos referidos dados.

A etnografia proporciona, ainda, um processo de reconstrução do empírico. É nesse empírico que se encontram as possibilidades de desvelamento do real pela problematização, sistematização dos dados e pela busca de explicações da realidade, como forma de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas em um contexto mais amplo. Essa idéia é apresentada, por Rockewell (In: EZPELETA e ROCKEWELL, 1989):

“O importante é interpretar o fenômeno estudado a partir de suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função de suas relações internas”(p.47).

Em relação ao campo da comunicação, Martín Barbero afirma que a investigação etnográfica na recepção tem como primeira questão a idéia de que:

“... não há mais só uma história, nem sequer naquele sentido em que Marx pensava, isto é, a burguesia como classe universal que unificava os tempos. Parece-me importante na pós-modernidade essa nova sensibilidade, envolvendo a multiplicidade, e a heterogeneidade de temporalidades que combinam”(1995a, p.43).

Na presente pesquisa, com características etnográficas, a articulação entre a educação e a comunicação faz-se necessária diante do propósito de refletir sobre o processo comunicativo presente na prática pedagógica desenvolvida em cursos de formação de professores. A análise desse processo será feita à luz da teoria da recepção.

Considera-se aqui que o processo de conhecimento de uma realidade concreta exige a elaboração conceitual e a precisão da relação entre os conceitos gerais e os fenômenos observáveis, o que permite o avanço teórico. Isso faz que características de uma pesquisa etnográfica sejam adotadas, neste trabalho, como opção metodológica. Não será, todavia, adotada a definição prévia de um modelo teórico acabado, mas estabelecido vínculo entre observação e análise, de modo que a definição das categorias teóricas se constituam.

Tendo a mesma compreensão de Jacks(1997) de que o cotidiano é o lugar possível e privilegiado para abordar as mediações da teoria da recepção e concebendo o cotidiano como uma totalidade de contradições, este trabalho foi construído seguindo as etapas da investigação apontadas por André(1986), quais sejam:

1 - seleção e definição de problemas, escolha do local onde seria o estudo e estabelecimento de contatos para a entrada em campo;

2 - sistematização dos dados selecionados pela pesquisadora: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes e documentos (planos de curso).

3 - explicação da realidade: tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de analisar as várias descobertas a partir de um referencial teórico.

Sob a luz das características da pesquisa etnográfica, é que este estudo sobre o processo comunicativo na prática pedagógica de professores que atuam em cursos de formação de professores foi se configurando, considerando-se como André que "... a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado"(1986, p.15).

1.1 - O CAMINHO DE INVESTIGAÇÃO

Em um processo de investigação, o caminho metodológico de apreensão do empírico constitui o início de novas reflexões. Para a descrição do percurso metodológico feito neste trabalho, seguiu-se uma estrutura didática de apresentação, mas a dinâmica do processo de investigação constituiu-se de coleta de dados simultaneamente com estudos, reflexões teóricas e participação em congressos. Na verdade, o conjunto dessas atividades contribuiu significativamente para a revisão dos procedimentos metodológicos e do referencial teórico previamente definido. Deste último, é preciso frisar que, no início deste trabalho, a escolha do pensamento habermasiano, da teoria da recepção e do pensar freireano como ideário de uma prática pedagógica emancipatória se deu pela intuição, mas as leituras feitas e as participações em congressos confirmaram a articulação entre tais pensamentos, reforçando, assim, a adoção do referencial teórico supracitado.

Com o propósito de investigar o processo comunicativo na prática pedagógica de cursos de licenciaturas foram estabelecidos critérios para delimitação do universo a ser investigado. Os cursos escolhidos foram os de Matemática e Letras com base nos seguintes critérios:

1 - os cursos de licenciatura em Matemática e Letras - Português possuem uma estrutura comum de dois anos básicos(1º e 2º anos), nos quais tanto o bacharelado como o licenciando cursam as mesmas disciplinas. Nos anos subseqüentes, 3º e 4º, são oferecidas disciplinas específicas e diferenciadas para cada uma das habilitações;

2 - tanto a disciplina Matemática quanto Português, em Goiás, são disciplinas que integram o currículo do ensino básico e possuem carga horária significativamente maior que as outras disciplinas.

A partir da escolha dos cursos, adotou-se, como procedimento para definição das disciplinas a serem observadas, um momento de diagnose que consistiu em entrevistas com chefe de departamento, direção da unidade e ou coordenador do curso com o intuito de conhecer os possíveis desafios no interior do curso. Através de relatos e depoimentos informais, constatou-se que, historicamente, tanto o curso de Matemática quanto de Letras - Português têm se dedicado à formação de professores. O passo seguinte adotado foi o de penetrar na realidade dos cursos já eleitos e, aleatoriamente, escolher algumas disciplinas para que fossem objeto de observação de algumas aulas, durante o período de um mês (março), como demonstra o quadro abaixo:

QUADRO I
PRIMEIRO BLOCO DE DISCIPLINAS OBSERVADAS

Curso	Unidade acadêmica	Disciplina	Série	C.H.S.	total de hora/aula observadas
Matemática	Faculdade de Educação	Psicologia da Educação	3 ^a	04	04
Letras- Port.	Faculdade de Educação	Educação Brasileira	3 ^a	04	04
Matemática	Instituto de Matemática e Estatística	Física Geral	3 ^a	04	02
Letras-Port.	Faculdade de Letras	Português II	2 ^a	04	04

A inserção na estrutura interna dos cursos através da diagnose com observações de aulas, de conversas informais e entrevistas com os professores possibilitou definir as disciplinas alvo de investigação, resultando no seguinte critério:

1 - eleição de duas disciplinas de cada curso, a saber: do curso de Matemática- uma vinculada a Faculdade de Educação e outra ao Instituto de Matemática e Estatística; do curso de Letras, uma vinculada a Faculdade de Letras e outra a Faculdade de Educação.

2- O critério de escolha das disciplinas foi serem elas específicas da licenciatura e possuírem maior carga horária, conforme o seguinte quadro:

QUADRO II
SEGUNDO BLOCO DE DISCIPLINAS OBSERVADAS

Curso	Unidade Acadêmica	Disciplina	Série	Carga Horária C.H.S/ C.H.A
Matemática	Faculdade de Educação	Educação Brasileira	4ª	04
Letras- Port.	Faculdade de Educação	Psicologia da Educação	4ª	04
Matemática	Instituto de Matemática e Estatística	Equações Diferenciais	3ª	04
Letras-Port.	Faculdade de Letras	Literatura Infanto-juvenil	3ª	04

As observações de aulas das disciplinas escolhidas foram feitas no período de abril a junho de 1997. Nesse momento, não havia preocupação com categorias de análise. Essas foram sendo construídas a partir de leituras dos dados coletados e de estudos teóricos que ocorreram

durante o processo de investigação sobre o processo comunicativo na prática pedagógica. Ao fim de cada conjunto de aulas observadas e registradas em protocolos, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com 03 alunos de cada curso, e com os professores das respectivas disciplinas. As entrevistas semi-estruturadas foram registradas no diário de campo.

Entende-se que o processo investigativo de caráter etnográfico permite o redimensionamento de alguns passos, entretanto, no caso desta pesquisa, nem sempre isso ocorreu de forma tranqüila ou segura, dadas as situações ocorridas no processo de observação, tais como: faltas contínuas do professor ou constrangimento por parte do professor durante as observações devido à presença do pesquisador na sala de aula. Apesar de algumas situações dessa natureza, foi observado e registrado, nesta segunda inserção, o número de aulas, demonstrado nos quadros, a seguir:

QUADRO III

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA NO CURSO DE LETRAS

Disciplina	Mês	Dias	Horário	Total de Horas/Aulas Observadas
Literatura Infanto - Juvenil	Abril	03; 10; 24; 29	9h 30min	12
	Maio	15; 22	às 11h 10min	
Psicologia Da Educação	Abril	14; 15; 28; 29	7h 30min	14
	Maio	13; 20; 27	às 9h 10min	
Total de horas				26

QUADRO IV
QUADRO DEMONSTRATIVO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE
AULA NO CURSO DE MATEMÁTICA

Disciplina	Mês	Dias	Horário	Total de Horas/Aulas
Educação Brasileira	Abril	03;08;10; 22; 24	7h 30min	16
	Maio	06; 08; 22	às 9h 10min	
Equações Diferenciais	Abril	08; 15; 22	9h 30min	12
	Maio	06; 08; 20	às 11h 10min	
Total de horas				28

Durante o mês de agosto, não foram feitas observações em sala de aula e sim leitura dos dados já coletados para um possível redimensionamento do processo de investigação.¹ Neste momento, foram realizadas entrevistas com os professores das respectivas disciplinas e com 03 alunos de cada curso. Estes apresentaram diferentes posições quanto à atuação dos professores das disciplinas pedagógicas e das específicas, expressas nos depoimentos transcritos a seguir. Os nomes dos alunos aqui mencionados são fictícios.

“Elas ajudam a entender como lidar com o aluno, como ensinar, são as Didáticas. As outras disciplinas preparam para o conteúdo. Ambas são importantes se complementam”(Carlos, 3º ano, Matemática.)

“Os professores do curso não têm Didática, são bacharéis. Acho que deveriam ter a formação pedagógica”(Antônio, 3º ano, Matemática).

¹ O conjunto das observações e das entrevistas concomitante aos estudos teóricos e a participação na 20ª INTERCOM contribuíram significativamente para o redimensionamento de uma próxima inserção no campo, bem como para a definição da categoria de dialogicidade para análise dos dados coletados.

“Não há diferença entre os professores das disciplinas pedagógicas e das específicas, depende de cada professor seja de onde for”(Sílvia, 4º ano, Letras).

“Não há diferença, em todo lugar há professores bons e ruins, isso independe de onde eles são” (Marina, 3º ano, Letras).

Os depoimentos acima provocaram a preocupação de ampliar o universo de disciplinas para serem observadas no momento subsequente.

Na quarta inserção, foram eleitas duas disciplinas pedagógicas e 1 específica de cada curso, como demonstra os quadros abaixo:

QUADRO V
TERCEIRO BLOCO DE DISCIPLINAS OBSERVADAS

Curso	Unidade Acadêmica	Disciplina	Série	Carga Horária C.H.S/ C.H.A
Matemática	Faculdade de Educação	Psicologia da Educação	3ª	04
Letras- Port.	Faculdade de Educação	Educação Brasileira	3ª	02
Matemática	Instituto de Matemática e Estatística	Física Geral	3ª	04
Matemática	Instituto de Matemática e Estatística	Didática e Prática de Ensino	4ª	04
Letras-Port.	Faculdade de Letras	Literatura Brasileira	3ª	04
Letras-Port.	Faculdade de Letras	Didática e Prática de Ensino	4ª	06

QUADRO VI
DEMONSTRATIVO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA
NO CURSO DE LETRAS

Disciplina	Mês	Dias	Horário	Total de Horas/Aulas Observadas
Educação Brasileira	Novembro	04; 11; 18; 25	7h 30min às 9h 10min	08
Literatura Brasileira	Novembro	07; 11; 18; 21; 25	9h 30min às 11h 10min	10
Didática e Prática de Ensino	Novembro	03; 06; 10; 17; 24; 27	9h 30min às 11h 10min	12
Total de horas				30

QUADRO VII
QUADRO DEMONSTRATIVO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE
AULA NO CURSO DE MATEMÁTICA

Disciplina	Mês	Dias	Horário	Total de Horas/Aula Observadas
Física Geral	Setembro	29	7h 30min às 9h 10min	10
	outubro	01; 06; 08; 20		
Psicologia da Educação	Setembro	17; 22; 24; 29	9h 30min às 11h 10min	14
	outubro	01; 08; 20		
Didática e Prática de Ensino	Setembro	17; 23; 30;	8h 20min às 10h 10min	10
	outubro	07; 21		
Total de horas				34

Neste quarto momento, as observações de aulas foram feitas à luz das seguintes categorias²: dialogicidade e interatividade de saberes. Tais categorias encontram-se presentes no processo educomunicativo³ que medeia o processo ensino-aprendizagem.

A totalização da carga horária observadas no decorrer do processo investigativo é mostrada no seguinte quadro:

QUADRO VIII TOTALIZAÇÃO

Curso	Unidade Acadêmica	Disciplina	Carga Horária Observada
Matemática	Faculdade de Educação	Pedagógicas	44
Matemática	Matemática e Estatística	Específicas	24
Letras-Português	Faculdade de Educação	Pedagógicas	36
Letras- Português	Faculdade de Letras	Específicas	28
Total de horas			132

Neste quarto momento, as observações em sala de aula, também, foram seguidas de entrevistas semi-estruturadas, com 18 alunos sendo 09 de cada curso e os 10 professores das referidas disciplinas.

Finalmente, a forma de organizar os dados se deu por meio da descrição densa em que os referidos dados foram agrupados de acordo com os aspectos expostos no próximo item.

² As categorias de análises não surgiram apenas dos dados empíricos, mas também do referencial teórico freiriano e habermasiano que, certamente, assegurarão as análises finais desta investigação.

³ Esse termo tem sido utilizado por autores como Penteadó (1998).

1.2 - O caminho para estruturação e organização dos dados

Neste item, será apresentado o caminho trilhado para apreensão dos elementos que demarcam o processo comunicativo da prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de formação de professores. Antes, é preciso esclarecer que a descrição a seguir aponta os possíveis elementos da teoria da recepção, um dos referencias deste trabalho, presentes ou não no processo comunicativo da prática pedagógica investigada.

Apesar de o caráter metodológico da prática pedagógica ser um dos focos fornecedores de elementos para esta investigação, ele será utilizado, aqui, como subsídio para análise do processo comunicativo, como já foi anunciado no início deste trabalho. O processo de estruturação e organização dos dados tem como pano de fundo as categorias de análise explicitadas no decorrer deste trabalho, quais sejam: a dialogicidade e a interatividade de saberes, que estão expostas no III capítulo.

A estruturação e a organização dos dados foram assim feitas:

1 - leitura das observações de aulas registradas em protocolos-depois de realizar algumas leituras dos protocolos de cada conjunto de aulas e das entrevistas com alunos e professores de cada disciplina, foram separados os seguintes aspectos: metodologia, concepção de ensino-aprendizagem e relação professor- aluno. Para cada um desses aspectos, foram registrados os mais frequentes e os menos frequentes observados nas aulas, por exemplo: presença de discussão coletiva e a maneira como o professor inicia as aulas.(Anexo 1).

2 - Agrupamento dos aspectos comuns e distintos de cada conjunto de disciplinas- grupo 1: disciplinas específicas do curso de Letras; grupo 2: disciplinas pedagógicas do curso de Letras; grupo 3: disciplinas específicas do curso de Matemática; grupo 4: disciplinas pedagógicas do curso de Matemática, por ex: no grupo 2 todos os professores entram na sala e cumprimentam os alunos; no grupo 3 um professor sempre faz perguntas e ele mesmo as responde imediatamente(Anexo 2).

3 -Organização dos dados agrupados de acordo como o seguinte esquema(Anexo 3)

- **a entrada do professor em sala de aula** (cumprimenta ou não os alunos, apaga o quadro, conversa como os alunos sobre assuntos diversos);

- **o início da aula**(retoma ou não os conteúdos já estudados, anuncia as atividades a serem desenvolvidas no decorrer da(s)aula(s);

- **a dinâmica da aula** (procedimentos metodológicos-comunicativos: orientações de atividades, forma de condução das discussões e exposições, forma de atividades individuais e coletivas, aspectos do ambiente e organização dos alunos na sala);

- **o processo avaliativo** (foi observada a forma de tratamento do erro do aluno pelo professor durante as atividades realizadas);

- **o encerramento da aula** (forma de conclusão da aula).

Nas observações, o conteúdo não foi objeto de atenção, visto que eles não são importantes para o objeto desta investigação, já que independentemente do conteúdo trabalhado o processo comunicativo é a mediação do processo ensino-aprendizagem.

4- leitura dos planos de curso, buscando apreender a intencionalidade do processo ensino-aprendizagem na formação profissional do aluno.(Anexo 4)

1.3 - Possibilidades de análise dos dados

Com os referidos dados em mãos, surge o desafio da aventura de busca do saber científico, um saber tecido nas redes de interações estabelecidas no processo educativo-comunicativo. Neste desafio, persistem as perguntas feitas no início deste trabalho.

Além dos dados empiricamente construídos, tinha-se em mãos alguns documentos, tais como, a grade curricular de cada curso e os planos de curso de cada disciplina, os quais contribuíram para a análise da prática educacional e para identificação da intencionalidade dos professores em face da formação de educadores.

A prática pedagógica e o processo comunicativo, entendidos como prática social, caracterizam-se pela unidade indissolúvel entre teoria e prática. Essa prática social consiste em ter como ponto de partida e de chegada o sujeito da prática pedagógica ou da comunicação. Esse caráter de unidade dá à prática pedagógica e à ação comunicativa um enfoque dinâmico e criativo, gerando o potencial de construção de novos saberes, cujo ponto de partida e chegada é a relação estabelecida entre os sujeitos partícipes. Segundo Veiga(1992):

“... a prática pedagógica crítica se traduz por um trabalho a ser realizado pelo professor e pelo aluno, atuando de acordo com um objetivo comum. Implica na presença do sujeito crítico capaz de desenvolver uma prática pedagógica que procura, de um lado, superar a relação pedagógica autoritária, paternalista e, de outro, busca uma ação recíproca entre professor e aluno” (p. 21).

Este entendimento de prática pedagógica, associado aos princípios da teoria da recepção e às mediações apresentadas por Orozco(1992), a serem apresentadas no capítulo II, foi adotado para a leitura e a análise do processo comunicativo na prática pedagógica, destacando-se os seguintes:

- 1 - o processo comunicativo como instrumento que traduz a relação entre a intencionalidade e a ação pedagógica no interior do processo ensino-aprendizagem;
- 2 – a ação comunicativa entre professor, aluno e realidade;
- 3 – as atividades que buscam a articulação entre diferentes saberes.

É preciso esclarecer que a caracterização desses aspectos se deu para efeito de organização didática , um vez que todos os princípios apresentados pelos referidos autores estão intrinsecamente presentes num processo educativo dialógico. Ressalta-se, aqui, que a construção deste trabalho se pauta em um caminhar teórico de idas e vindas, num discurso lógico e numa sistematização didática. Além disso, a análise dos dados será apresentada no contexto de um discurso teórico na tentativa de articular os pressupostos da comunicação com os da educação.

II CAPÍTULO

A TEORIA DA RECEPÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES

Este capítulo consiste na explicitação da teoria da recepção, sua trajetória de construção, o conceito de receptor, os princípios do processo comunicativo e seus aspectos específicos e, ainda, apresenta algumas aproximações entre a teoria da recepção e o processo de construção de saberes.

2.1 - A Teoria da Recepção

"Só se pode usar a palavra comunicação de modo genuíno, quando se cria ou se forma algo novo em homens, coisas, situações. A qualidade "criativa" da prática pedagógica permite que sua teoria de educação seja desenvolvida nas categorias da pesquisa de comunicação" (Schaller. In: SCHAFER, K. & SCHALLER, 1992, p.19).

A teoria da recepção é uma das teorias da comunicação de cunho crítico que tem servido de referencial aos pesquisadores voltados para estudos sobre os meios de comunicação de massa.

Embora sua adoção no campo da educação seja ainda incipiente, considera-se que essa teoria traga contribuições valiosas para a reflexão e análise do processo educativo, sobretudo àqueles que se alinham a uma visão progressista do fenômeno pedagógico escolar e que, portanto, concebem o sujeito-educando como um ser historicamente situado, um ser ativo, criticamente capaz de avaliar o mundo vivido e o mundo sistêmico e

de contribuir para a construção de um novo projeto de sociedade. Neste sentido, entende-se que as possíveis aproximações dos princípios da recepção com o processo educativo emancipatório fazem parte do processo de construção de saberes em foco neste capítulo.

2.1.1 - A gênese da teoria da recepção

“O sujeito é dialético e dialógico, conflui na contradição própria do seu existir uno e social. Dialógico porque só é sujeito quando capaz de constituir-se também no outro, e dos outros que constituem sua história pessoal de vida”(Fígaro, 1997, p. 1).

Ao apresentar o trajeto de desenvolvimento das várias abordagens teóricas existentes nos estudos da área da comunicação, quais sejam, Escola de Chicago, Teoria Hipodérmica, Funcionalismo, Perspectiva Informacional, Escola de Palo Alto, Teoria Crítica, Estruturalismo e Estudos Culturais, Fígaro(1997) afirma que nenhuma delas foi definitivamente suplantada no processo de produção de conhecimentos, fato que ocorre também em outras áreas, como é o caso da educação. A autora mostra ainda que, no processo de redimensionamento, essas teorias se desdobram em diferentes abordagens de pesquisas e essas, em diferentes correntes.

Outros autores apresentam críticas sobre os estudos que têm sido feitos na área da comunicação e tentam explicar o porquê das novas pesquisas, nesta área. Entre os autores, podem ser citados Cardoso(1991) e Fausto Neto(1995).

O primeiro, ao fazer uma reflexão sobre o campo epistemológico do fenômeno da comunicação, constatou que nesta área o caráter teórico-metodológico tem sido deixado em segundo plano, ou seja, há uma falta de

rigor científico, resultando, muitas vezes, trabalhos dicotomizados, fragilizados cientificamente com caráter pragmático.

Já Fausto Neto(1995) considera que a busca de novos campos de pesquisa relativos à comunicação está relacionada com o “esgotamento de modelos de inspiração de natureza instrumental positivista”, os quais apresentam os fenômenos culturais e comunicacionais numa abordagem acrítica e dicotômica em relação ao universo social.

Como exemplo de teoria oposta às de natureza instrumental positivista e de correntes teóricas críticas, originária na Escola de Palo Alto, pode-se citar a teoria da recepção, como um dos referenciais que iluminará este trabalho. A Escola de Palo Alto (EUA, déc.40) contribuiu significativamente para o surgimento dessa teoria, notadamente no que diz respeito aos estudos sobre as interações comunicativas, com os quais essa escola se contrapôs ao modelo linear de comunicação. Da Escola de Palo Alto participaram teóricos de distintas áreas do conhecimento, tais como: Antropologia, Lingüística, Matemática, Sociologia e Psiquiatria, tendo como teóricos principais G.Bateson, E. Hall, Goffman, e Birdwhistell.

A Escola de Palo Alto com seus princípios que priorizam as interações e as experiências comunicativas microssociais, sem vinculá-las a uma análise macrossocial da comunicação de massa, influenciou a construção dos conceitos e princípios da teoria da recepção. Essa escola tentou superar o conceito de relação linear entre o emissor e o receptor, passando a entender o receptor como sujeito social ativo, capaz de elaborar e reelaborar os conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa.

Fígaro(1997) afirma que a teoria da recepção recebeu ainda contribuições do Centro de Cultura Contemporânea, da Universidade de Birmingham, que, como a Escola de Palo Alto, concebe o receptor como sujeito ativo e social.

Dada a gênese da teoria da recepção, a autora citada caracteriza-a como interdisciplinar, pois ela se constitui de desdobramentos de pesquisas de origem funcionalista, de abordagem semiótica-textual, da análise do discurso de base estrutural e, ainda, das contribuições de W. Benjamin e de J. Habermas, os quais, com a teoria crítica, possibilitam o entendimento de que os sujeitos comunicadores interagem em um mesmo espaço racional em busca do consenso.

Segundo Wolf (1987) como uma abordagem crítica, a teoria da recepção anuncia um “novo” modo de ver o receptor, o que permite ultrapassar as idéias reducionistas postas pelos pensamentos diretivos e limitados das teorias funcionalistas ou estruturalistas da comunicação. Encontra suporte na teoria da ação comunicativa, de Habermas, que tenta superar os limites e impasses das teorias anteriores, apontados pela crítica à racionalidade.

A teoria da recepção tem como objeto a articulação do núcleo de produção e a percepção do receptor sobre a mensagem e não o efeito da mensagem ou do conteúdo ideológico da mensagem sobre aquele. Nela, a recepção é construída no e pelo campo do receptor, com base num mecanismo implícito, segundo o qual o emissor “sabe que o receptor sabe”. A partir desse princípio concebe-se uma nova estrutura de interação entre os sujeitos do processo de comunicação e rompe-se a posição hegemônica do emissor, dada pelas teorias de caráter linear. Para estas teorias, o emissor é soberano em relação ao conhecimento do receptor. No “novo” enfoque de interação, dado pela teoria da recepção, o emissor e o receptor são sujeitos de um mesmo processo, não são mais unilaterais ou manipuláveis. A interação desses sujeitos requer posições que resultam de um jogo em que o intercâmbio de saberes e imaginários gera outros saberes e imaginários.

Para Sousa(1995) e Barbero(1995), a teoria da recepção ultrapassa a análise político/ ideológica e considera o receptor como sujeito histórico, concreto, vivo, cultural, criativo, social, ou seja, interativo. Esses autores alinham-se à vertente crítica da comunicação, vertente que leva em conta visões de mundo diferenciadas e formas alternativas para a interpretação plural da realidade.

Em suas obras, Barbero afirma que a teoria da recepção não deve ser entendida apenas como uma dimensão que revisa e repensa, por inteiro, o processo da comunicação, mas como uma abordagem que rompe com o modelo mecânico que concebe a comunicação como transmissão de informação de um pólo a outro, modelo em que a recepção é vista como ponto de chegada e concluída, como ponto final do processo comunicativo.

Segundo Sousa (1995), a teoria da recepção constrói um novo perfil de receptor que ultrapassa a dimensão de um sujeito-indivíduo, de um sujeito-social ou de um receptor que se confunde com o consumidor social ou desafiador de si mesmo. Nessa teoria, a concepção de receptor é construída a partir da rearticulação do conceito amplo de comunicação com o conceito de homem como um ser histórico-cultural. Assim, o conceito de receptor é redimensionado a partir da idéia de indivíduo sujeito-receptor, inserido no mundo cultural, o que se confirma nas palavras de Sousa:

“Esse receptor é melhor percebido no mundo da cultura em produção, mais popular, em que a própria comunicação se encontra, daí surgindo novas chances para o encontro do sujeito”(1995, p.27).

De acordo com Fausto Neto (1995), as interações que se efetivam entre os sujeitos e os campos sociais constituem - se de regras e de instruções construídas pelo campo da emissão e são reconhecidas pelo campo da recepção.

A construção deste “novo” perfil de receptor traz consigo a característica interdisciplinar da teoria da recepção, favorecendo seu desdobramento em sujeito heterogêneo e dinâmico em outras áreas de conhecimento, como é o caso da educação. Nesse sentido, Fígaro adverte para as práticas metodológicas adotadas em estudos de natureza interdisciplinar. Para essa autora, elas devem ser capazes de elucidar os processos inerentes à comunicação e, ao mesmo tempo, manter como pressuposto a inter-relação de distintas áreas do conhecimento.

Embora os princípios da recepção não sejam inéditos, é necessário ressaltar que o interesse em desenvolver pesquisas sobre o campo da recepção é relativamente recente. A propósito esse entendimento se faz presente, também, nos trabalhos de Schaefer (1997) e Sousa (1995), quando afirmam que o caráter “novo” da teoria da recepção não se refere ao inédito, mas aos enfoques e às posturas que têm surgido no campo da comunicação com a contribuição de estudiosos de várias áreas do conhecimento como a Sociologia e a Antropologia. De acordo com Sousa, a pluralidade de enfoques dados a essa teoria é um grande avanço nos caminhos percorridos pelos estudiosos da comunicação contemporânea.

No tocante ao Brasil, ao revisitar os clássicos da pesquisa de recepção, Schaefer(1997) constata que essa teoria é um caminho ainda nebuloso. Essa autora resgata o trabalho dos precursores da pesquisa de recepção, em nosso país, quais sejam, Ondina Leal(1983) e Carlos Eduardo Lins da Silva(1985), mostrando que a primeira desenvolve uma análise de cunho mais cultural e o segundo, de cunho mais político. Ambos adotam o referencial dialético, utilizando a metodologia da pesquisa etnográfica e buscam “compreender como um bem cultural é assistido, incorporado, vivenciado, enfim, reelaborado a partir do cotidiano das pessoas”(Schaefer, 1997, p. 3).

Alguns estudiosos afirmam, ainda, que a teoria da recepção não deve ser considerada mais uma teoria, mas, sim, como uma forma diferente de desvelar a realidade, uma nova maneira de buscar e reelaborar as significações existentes na realidade, enfim, uma nova postura de ver e ler mundos e sujeitos. Para tal, é preciso penetrar no cotidiano do receptor como uma aproximação necessária e essencial para a apreensão dos sentidos e significados existentes em suas práticas como indivíduo social.

2.1.2 - Os princípios da teoria da recepção.

“O receptor deixa de ser visto, mesmo empiricamente, como consumidor necessário de supérfluos culturais ou produto massificado apenas porque consome, mas resgata-se nele também um espaço de produção cultural, é um receptor em situações e condições, ...” (Sousa, 1995, p.26-27)

A teoria da recepção muda o eixo do entendimento da relação entre o emissor e o receptor. Este, antes colocado numa posição secundária no processo comunicativo, passa a ser, ao mesmo tempo, o ponto de partida e de chegada deste processo. O emissor, por sua vez, é tido como um sujeito que organiza, medeia a comunicação e promove a construção de uma estrutura de leitura de saberes ou mesmo de produção de saberes, garantindo as interações inerentes ao processo comunicativo.

Orozco(1992) afirma que o processo de recepção é complexo, transcende a interação física e direta com as mensagens e os meios e uni-se às práticas cotidianas da audiência. Nessas práticas, dá-se a negociação de significados, a apropriação destes ou a resistência. Para melhor

compreender o processo de recepção, o autor aponta seis premissas¹, quais sejam:

1 - o sujeito receptor é um agente social múltiplo - Segundo o autor supracitado, quando o sujeito interage com os meios ou com a mensagem não o faz de forma isolada do todo social, mas, sim, imerso numa cultura, o faz como participante de outros processo de interações e jamais deixa de exercer outros diferentes papéis sociais em outros contextos. Frente aos meios, o sujeito receptor apresenta-se como sujeito sócio- histórico, com acúmulo de experiências e características distintas.

2 - A recepção é um processo mediado - A recepção é, necessariamente, um processo mediado não só na sua totalidade, mas também em cada um dos seus momentos. As distintas atividades mentais, de atenção, compreensão, assimilação, associação que fazem parte do processo de leitura de mundos e dos fatos, às vezes, são imperceptíveis ou se desenvolvem de maneira automática, mas jamais deixam de se realizar em cada momento do processo comunicativo.

3 - A recepção é interação - Essa interação se dá em distintas direções com os meios, com o gênero, com a mensagem, com a cultura, com as instituições, com os temas significativos, denominados “grandes temas”, presentes na vida cotidiana do sujeito, tal como o trabalho, a família, a educação dos filhos, enfim tudo que leva ao pensamento e à ação, tudo que é relevante para a existência e os relacionamentos humanos.

4 - A comunicação se produz no processo de recepção - É no campo da recepção e não no campo do emissor que se produz a comunicação. Isso, todavia, não quer dizer ausência de intencionalidade, de sentidos específicos e de preferências que são propostas pelo emissor, mas, sim, que não há uma garantia de que esses sentidos sejam aceitos

¹ Segundo Orozco (1997), as premissas são como propostas que permitem ordenar a busca, em certo sentido, indispensável para se iniciar uma investigação de cunho qualitativo.

pelo receptor tal como foram apresentados pelo emissor, pois toda mensagem é susceptível de várias interpretações e todo receptor é um ser histórico-social e não um recipiente vazio.

5 - *O receptor se constrói de distintas maneiras* - O receptor vai se constituindo em sujeito-receptor, por um lado, pelas mediações exercidas pelos meios e mensagens sobre os processos de recepção, por outro, pelas múltiplas aprendizagens que ocorrem em outros contextos sociais e estruturais. Os receptores não nascem receptores, mas se fazem como tal no processo comunicativo, pelas redes de interações. Crescem e se transformam e, sobretudo, não são condenados a serem receptores da mesma maneira por toda a vida, pois são sujeitos em permanente construção, carregados de inconsistências e contradições.

6 - *A exposição dos meios não é a variável determinante.* O importante é a maneira de expor as mensagens, isto é, se é de forma ativa ou passiva, crítica ou acrítica. Assim, a quantidade de tempo de exposição aos meios é necessária, mas não suficiente para definir o tipo de apropriação dos sentidos propostos nas mensagens.

As premissas supracitadas não possuem uma ordem de prioridade na teoria da recepção. Todas elas são componentes do processo de interação horizontal existente entre os sujeitos comunicativos. Como já foi dito, neste trabalho as premissas de que o sujeito receptor é um agente social múltiplo, a recepção é interação, a comunicação se produz no processo de recepção e de que o receptor se constrói de distintas maneiras servirão de fundamento para as análises dos dados coletados, já que a prática pedagógica observada e estudada aqui envolve a interação de sujeitos que se constroem, ao mesmo tempo, no campo pessoal e no campo profissional. A opção por essas premissas não significa desprezo pelas demais, pelo contrário, entende-se que as outras estão implicitamente presentes no processo educativo dialógico.

2.1.3. - As mediações da teoria da recepção

“A un saber que se construye en la indagación de las inestabilidades no puede corresponder otra figura del haber(verdad o justicia) que aquel que se desliga del consenso que violenta la heterogeneidad de los juegos de language y de los modos de vida” (Barbero,1995b, p.22).

Após terem sido enfocados os princípios da teoria da recepção, cabe aqui, iniciar a explicitação de mediações construídas pelos estudiosos Martín Barbero e Guillermo Orozco, para a pesquisa qualitativa no campo da recepção, as quais são referenciais para presente investigação.

Antes, porém, é preciso esclarecer que a idéia de mediação aqui adotada é a de expressão de relações concretas e como elemento que vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo, como afirma Cury(1979, p.43): “O conceito de mediação indica que nada é isolado”. É com esse entendimento que a comunicação é vista como mediação no processo educativo e é considerada fundamental a medida que o conceito de recepção rompe com a dimensão positivista do emissor como condutor do processo comunicativo.

Manuel Martín Serrano também utiliza a idéias de mediação quando trata de campo da comunicação. Com base na teoria racionalista e sistêmica, ele assevera que: “ una de las funciones del sistema de comunicación es mediar entre el sistema social y la sociedad” (Apud Orozco,1997c). Posteriormente Martín Barbero, adotando parte dessa concepção, afirma que a comunicação é mais do que meios, é mediação, é questão de cultura não só de conhecimento, mas de “re-conhecimento”. Para este autor a mediação é o lugar de onde surge o sentido do processo comunicativo. Privilegiando a cultura como grande mediadora de todo esse processo, este autor afirma, também, que a recepção é um lugar “novo”,

pois ela anuncia uma nova forma de “rever, repensar” e sentir o processo de produção da comunicação por inteiro. Defendendo que as mediações se manifestam em práticas concretas, Martín Barbero distingue três no processo comunicativo:

- *a socialidade*- que se refere às práticas cotidianas de todos os sujeitos sociais para negociar os espaços mútuos e o poder da autoridade;
- *a ritualidade* - que se relaciona com as práticas rotineiras que envolve um certo ritual no comportamento social do sujeito;
- *a tecnicidade* - que apresenta duplo papel : o de instrumento e o de inovação perceptiva. O primeiro promove uma visão do progresso técnico da sociedade e o segundo está voltado para os aspectos formativos e educativos, à medida que considera os meios como provocadores de intercâmbios da realidade.

Buscando consolidar a recepção como um “lugar novo” de uma abordagem crítica, Martín Barbero (1995a) apresenta, também, as seguintes categorias de mediações: as novas fragmentações sociais e culturais; a exclusão cultural; as demandas sociais e a multiplicidade ou heterogeneidade de temporalidade. Essas categorias são definidas da seguinte forma:

As novas fragmentações sociais e culturais referem-se às formas de reorganizações sociais a partir das novas tecnologias.

A categoria de exclusão social trata do que agrada aos receptores populares; da não legitimação da cultura dos gêneros narrativos, da deslegitimação dos modos populares de recepção e dos modos de desfrutar as coisas.

As demandas sociais trazem indicativos de valores de consumo, os quais devem ser apreendidos por aqueles que elaboram as políticas de comunicação.

A heterogeneidade de temporalidades, como categoria de mediação, diz respeito às especificidades existente no interior das formações culturais (sexo, raça, gerações e classes) e leva em conta que a dimensão histórica não se constitui de progresso linear, “(...) mas de uma heterogênea pluralidade articulada em cada país, em cada região.” (p.44)

As categorias apresentadas por Barbero para a pesquisa no campo da recepção têm como princípio a produção da comunicação a partir do eixo da cultura. Nelas, a produção e a recepção não são contraditórias, pois a recepção é elaborada, organizada e efetivada pela e na produção da própria comunicação. Segundo Barbero, com a categoria de heterogeneidade de temporalidade rompe-se com a visão unilateral de progresso do processo de comunicação e com a história unificada de desenvolvimento das sociedades. Passa-se a defender a pluralidade da história como elemento essencial para apreensão da visão macrossocial e dos sentidos da comunicação existentes entre os sujeitos comunicantes.

Nesta mesma vertente de estudos sobre a recepção, tem-se também os trabalhos de Orozco (1997c) que aborda as múltiplas mediações, dentre as quais cinco são aqui destacadas:

1) *mediações individuais* provêm da individualidade do sujeito como ser cognoscente e comunicativo. Envolve os esquemas mentais através dos quais o sujeito receptor percebe, assimila, processa informações, presta atenção, memoriza etc.

2) *mediações institucionais* ocorrem na família, na escola, no trabalho, na igreja, em entidades etc.

3) *mediações massmediáticas* envolvem os aparatos tecnológicos utilizados na comunicação de massa, tais como: TV , rádio, jornal, revista, Internet etc.

4) *mediações situacionais* referem-se às condições ambientais nas quais a recepção ocorre, tais como: a busca de informações ou de

entretenimento, a situação de conforto ou não do espaço físico, audiência solitária, em grupo, em casa, na escola, a situação de cansaço ou de disposição.

5) *mediações de referências* incluem todas as características do sujeito que se situa em um determinado ambiente, idade, gênero, raça, classe social ou etnia.

Para Orozco(1997c), a sistematização dessas múltiplas mediações surge como forma de descomplexar, empiricamente, as mediações anunciadas por Barbero para os estudos da recepção. Aquele autor enfatiza:

“Otro aspecto a puntualizar tiene que ver con otra categoría de análisis: en las interacciones siempre hay dos dimensiones, no sólo la interacción de un sujeto con una información o con un medio de comunicación. Sino la interacción entre las instituciones, entre dos sujeto.”(p.128).

Pesquisas desenvolvidas com a utilização das mediações de Barbero e de Orozco(por exemplo, as do CENECA 1982) comprovam a relevância dessas mediações para o campo da comunicação e mostram que o componente da multiplicidade histórica e cultural permeia todas as demais mediações. Isto é, conceber o processo comunicativo do ponto de vista do receptor requer percebê-lo como dinâmico, sem contudo negligenciar os meios, a mensagem nem o emissor.

Para este trabalho, com o qual se pretende refletir sobre o processo comunicativo desenvolvido nas práticas pedagógicas de professores, as mediações situacionais e institucionais, anunciadas por Orozco, fornecem contribuições significativas. No entanto, a adoção de tais mediações não significa o desprezo pela demais, mas apenas uma opção de foco de análise. As pesquisas sobre a recepção, com base nessas mediações, não podem, todavia, perder de vista a perspectiva do

movimento dos contrários e a unidade de construção do conhecimento que surge pelo e no trabalho e pela e na comunicação.

Com esse entendimento, é preciso que o conceito de sujeito participante do processo de educação- comunicação, fundamentado numa abordagem da recepção, seja considerado como um ser duplo, ou seja, um ser que se comunica e se educa, uma vez que a intencionalidade de suas ações constituem-se de pensamentos relacionados com a sua própria experiência. Embora essa intencionalidade exista tanto do ponto de vista do educando(receptor) quanto do educador(emissor), cabe ao último a maior clareza de intenções que permeia o processo educativo.

A idéia de ato educativo como um binômio educação-comunicação é anunciado por estudiosos dedicados ao campo da comunicação, dentre eles, Soares(1997), Orozco(1992), Pentead(1996), bem como por aqueles voltados para a educação como Fazenda (1995), Freire(1983) e Porto(1998). Todos eles atribuem a esse binômio uma força criadora, visto que procura interpretar, explicar, compreender e modificar o ser humano e o mundo sistêmico, isto é, a educação e a comunicação proporcionam ao sujeito a capacidade de compreender a si próprio, de tornar-se um novo ser no mundo e de interferir no mundo sistêmico, modificando-o.

As mediações no processo de recepção devem ser apreendidas com sensibilidade pelos sujeitos envolvidos no processo educativo e comunicativo, pois eles são emissores-receptores de saberes, são sujeitos ativos, críticos e criativos que, ao mesmo tempo, influenciam e são influenciados pelo contexto sócio-histórico em que se insere. Dessa forma, a contextualização dos sujeitos não pode ser considerada como mera descrição do indivíduo ou do cenário, mas, sim, como uma forma de perceber o sujeito em um contexto macrossocial com uma ampla dimensão de conhecimento, e que se situa em uma esfera institucional que ultrapassa

o saber hierarquicamente organizado e limitado. Na verdade, apreender o conjunto de elementos da realidade em que se encontra o sujeito como agente social possibilita conhecer a constituição de sua identidade como SER histórico-cultural, tanto do ponto de vista individual quanto do coletivo.

A contextualização dos sujeitos deve ser feita, ainda, sob o foco da criticidade que permeia os diferentes saberes do receptor. Nesse sentido, a teoria da recepção favorece apreender, com sensibilidade, a capacidade do sujeito - receptor e, ao mesmo tempo, o conhecimento por ele construído no mundo vivido².

2.2 - Contribuições da teoria da ação comunicativa para a teoria da recepção

“A prática comunicativa cotidiana, na qual o mundo da vida está centrado, alimenta-se de um jogo conjunto, resultante da reprodução cultural, da integração social e da socialização, e esse jogo está, por sua vez, enraizado nessa prática” (HABERMAS, 1989, p.100).

A teoria da ação comunicativa, proposta por Habermas, alinha-se às abordagens críticas e apresenta conceitos que traduzem uma visão crítico- emancipatória do sujeito em relação ao mundo dos objetos, ao social e ao subjetivo.

Para Habermas, a comunicação, como razão comunicativa, é o produto da prática cotidiana que é estabelecida e confirmada no conjunto

² Segundo Habermas, o mundo vivido representa o “ lugar transcendental” onde aspectos da vida social podem ser questionados e redefinidos, permitindo o entendimento entre os atores e o mundo objetivo, social e subjetivo.

das experiências do mundo vivido. A razão comunicativa exige dos sujeitos participantes do processo uma postura de auto-comunicação, ou seja, os indivíduos devem perceber suas ações como comunicação, expressa nas diversas e diferentes formas de linguagem possíveis, geradas pelo homem.

Segundo esse autor, a razão comunicativa se configura na “razão descentrada”³ de Piaget, a qual reúne concomitantemente os movimentos de socialização e conscientização. Isso implica a necessidade de adotar o substrato antropológico e biológico dessa teoria piagetiana que busca a formação da inteligência, que se funda na ação.

Para clarear o entendimento de ação comunicativa, é preciso buscar, em Habermas os conceitos de ação, sujeito, diálogo, mundo vivido, interação e de processo comunicativo, os quais estão voltados para a emancipação do SER. Esses conceitos são valiosos, também, como subsídios para apreensão do processo educativo a partir dos princípios da teoria da recepção, explicitados no item anterior.

Segundo Cardoso(1991), a teoria da ação comunicativa, de Habermas, apresenta-se como uma das abordagens da fase crítica e ideológica da comunicação. Essa abordagem, elaborada a partir dos anos 70, traz alguns conceitos, tais como: o de “competência comunicativa”, entendida como a capacidade de articulação dos conhecimentos adquiridos no mundo vivido com a argumentação no processo comunicativo que busca o consenso, e o de “racionalidade comunicativa”, compreendida como a competência para o discurso do “eu” autônomo perante os ditames da sociedade.

Concebendo-se a comunicação, também como educação e vice-versa, torna-se profícuo refletir sobre os princípios da teoria da recepção,

³ A “descentração” constitui um processo de socialização que leva a criança do monólogo ao diálogo, da ação à interação com as operações hipotético-dedutivas, da pré-moralidade à autonomia moral. Isso significa um processo de individualização e autonomização.

já expostos, agora sob a luz da teoria da ação comunicativa. Nesse sentido, defende-se a premissa de que a unidade do processo educativo-comunicativo ocorra quando os saberes existentes no mundo vivido⁴ dos sujeitos interagem, gerando “novos” saberes.

Para a teoria da recepção, a existência de uma relação interativa entre emissor e receptor implica a não sobreposição de nenhum dos sujeitos dos saberes ou mesmo da produção de saberes. A relação interativa exige uma posição singular de defrontação e, ao mesmo tempo, de “consenso”, como advoga Habermas na teoria da ação comunicativa. Para este pensador, no processo comunicativo, o consenso não pode ser imposto de fora para dentro, nem de uma das partes sobre outra. O consenso sobre algo está no reconhecimento intersubjetivo da validade de um proferimento fundamentalmente aberto à crítica. Na verdade, o consenso significa “renúncia à violência” ou aos conflitos de ação. Para que haja o consenso, o entendimento reveste-se de caráter normativo. Assim, um falante entende-se com o outro, o receptor, sobre determinada coisa, porque os sujeitos aceitam os proferimentos como válidos. Como se vê, os enunciados habermasianos apresentam atributos do conceito de consenso que se encontram na teoria da recepção.

Segundo Habermas a racionalidade referida à interação comunicativa implica a inexistência de relações de coerção sobre as pretensões de validade. É na racionalidade comunicativa que se encontra a intencionalidade da dialogicidade, considerada aqui como uma mediação da prática pedagógica relativa ao processo de formação de professores.

O conceito habermasiano de ações ou sistemas de ações são efeitos das relações contínuas reinterpretadas em que sujeito e objeto estão inter-relacionados numa espécie de círculo ontológico, no mundo vivido. Esse conceito está presente no princípio de interação, em todas e quaisquer

atividades desenvolvidas sob o foco da teoria da recepção. Nesse sentido, entende-se que é na vida cotidiana, ou seja, no mundo vivido, que as pessoas coordenam suas ações em torno das validades consideradas e reconhecidas pelo social. Quando essas validades são questionadas ou confrontadas, os valores e significados são colocados em discussão, visando a atingir o consenso ou o entendimento.

Encontra-se, também, no pensamento de Habermas, o entendimento de que o cotidiano, ao fornecer um conjunto de heterogeneidades e de individualidades, exige o reconhecimento da multiplicidade de sujeitos heterogêneos. Os sujeitos incorporam e objetivam práticas e saberes, ao se apropriarem da multiplicidade histórica construída cotidianamente. Na verdade, são nessas práticas cotidianas que o receptor se constitui como sujeito, e no conjunto dos diferentes contextos em que o sujeito-receptor constrói sua identidade de receptor, que também é distinta e múltipla. De acordo como a teoria habermasiana, o sujeito-receptor alcança o desenvolvimento individual no contexto societário, por meio das competências intelectuais, sociais e lingüísticas e essas dependem das condições sociais nas quais o sujeito está inserido.

Por seu turno, a teoria da ação comunicativa, proposta por Habermas, atribui ao diálogo a função de assegurar o agir comunicativo, que surge e se efetiva no mundo vivido. Para Habermas, o diálogo é gerado no mundo vivido em que se realiza a “ação comunicativa” e corrige as distorções do mundo sistêmico. É nesse mundo vivido que se encontra a multiplicidade e a totalidade diluídas no cotidiano aparentemente singular.

Essas características do diálogo estão presentes, também, no conceito de processo comunicativo da teoria da recepção, segundo a qual o campo do receptor é o promotor da comunicação, ao passo que o do emissor é o mediador do processo. A interação estabelecida entre esses sujeitos se realiza no cotidiano do mundo vivido ou no mundo sistêmico,

do pensamento habermasiano, através da interação dialógica. Ademais, essa interação deve ser apreendida na sua natureza de multiplicidades de cotidianos, de sujeitos e de saberes.

Na teoria habermasiana, a atuação e a organização do sujeito no mundo vivido e no mundo sistêmico traduz o caráter histórico que compõe o cotidiano. O mundo vivido, segundo Habermas, é desenvolvido nas estruturas normativas da sociedade, que são o caminho para a evolução social, já que novos princípios de organização social significam novas formas de integração social. Essas, por sua vez, possibilitam a implementação das forças produtivas existentes ou a produção de novas.

Assim, o mundo vivido constitui-se de um sistema cultural, social e de personalidades, que assegura a cada um desses sistemas, respectivamente, a reprodução cultural, a coordenação e integração das ações sociais e a socialização. Sendo o cotidiano o grande núcleo gerador de sentido, de significado, pode-se dizer que o desprezo pelo saber cotidiano, pelo mundo vivido, provoca riscos de cristalizações utópicas do saber.

Nesse sentido, as relações travadas entre os sujeitos no processo da recepção devem assegurar o respeito às diferenças contextuais e de saberes, bem como a dialogicidade mediante a interação horizontal e de partilha de saberes. Esses entendimentos contribuem para estabelecer um novo eixo de apreensão do processo comunicativo.

No enfoque de processo comunicativo, defendido por Habermas, atribui-se ao sujeito comunicativamente competente a capacidade de concretizar, de forma plena, a racionalidade comunicativa em contextos de ação social comunicativa. Isso significa que o sujeito é um ser capaz de “...formular ou questionar as “pretensões de validade” da verdade (no relacionamento com o mundo vivido), de adequação do uso das normas (em relação ao mundo social) e da veracidade (com o mundo subjetivo),

concretizando assim a “situação comunicativamente ideal” (Freitag, 1985, p. 154).

Esse conceito de sujeito se faz presente, também, na teoria da recepção, pois esta defende a idéia de sujeito receptor como um SER ativo, criativo, crítico e reflexivo, capaz de questionar, avaliar e reconstruir todo e qualquer processo comunicativo.

Para Habermas, na modernidade, o cotidiano não encerra somente o eixo econômico, como priorizava Marx, mas também o político e o educativo. Para ele, o cotidiano, sob o ponto de vista histórico, é não somente um meio de socialização dos homens, mas também o “locus” onde se dá a apropriação de diferentes saberes, que geram diversas formas de organizações sociais. Nesse sentido, pode-se entender que são nas formas de organizações sociais que ocorre o processo de construção e apropriação de saberes. Esse processo constitui um movimento contínuo e oscilante das relações dialógicas, no qual os saberes são resultantes da heterogeneidade de cotidianos, o que se confirma nas palavras de Heller:

“(...) da sociedade sólo puede se comprendida en su totalidad, en su dinámica evolutiva, cuando se está en condiciones de entender la vida cotidiana en su heterogenidad universal”(1987, p.11).

Desse modo, pode-se considerar que o cotidiano tem e é história e que os saberes são construídos nesse cotidiano. Assim sendo, o cotidiano da prática pedagógica é o “locus” privilegiado de produção de saberes. Nesse sentido, são pertinentes as exigências de Freire (1996), em relação ao docente que exerce uma prática crítica, as quais se resumem: no respeito à dignidade do saber do educando, na dialogicidade verdadeira em que os sujeitos aprendem e crescem na diferença, na “eticidade”⁵, na coerência

⁵ O termo eticidade é empregado por Freire no livro intitulado Pedagogia da Autonomia(1996), com o significado de natureza da prática educativa enquanto formadora do Ser.

entre o dito e o feito, no preparo científico, na curiosidade epistemológica, na generosidade e compreensão de que a inconclusão do ser é própria da sua experiência vital.

A intersecção dos conceitos da teoria da recepção e da ação comunicativa, acima expostos, não deve ser vista como arbitrária, mas, sim como de natureza epistemológica, à medida que são reconhecidas similitudes conceituais entre essas teorias. Assim, lançando mão dos princípios e conceitos já explicitados, o passo seguinte será de desvelar os aspectos educativos presentes na teoria da recepção.

2.3 - A Teoria da Recepção no processo educativo: uma primeira aproximação

“Agora se trata de, através dos estudos da recepção, entender a recepção como processo entender o receptor como sujeito deste processo, entender o meio social deste receptor e ver as possibilidades deste conhecimento para uma democratização do processo comunicativo” (OROZCO, 1993, p.32).

Neste item, pretende-se mostrar que, assim como há correspondência entre os princípios e os conceitos da teoria da recepção com os da teoria da ação comunicativa, existem em ambas similaridades em relação às teorias educacionais de cunho crítico.

Como primeira aproximação, será focalizado o pensamento de Paulo Freire, a respeito de um processo educativo que se queira de cunho emancipatório, como já foi anunciado no item anterior.

Para Freire(1983), a educação é a apreensão do significado dos saberes dos sujeitos que são educados, e a articulação dialógica e crítica desses saberes com outros saberes. Com vistas a concretizar essa articulação, o autor defende a prática “problematizadora dialógica”, ou seja,

a imersão do educador no universo do sujeito educando, para captar a totalidade dos significados dos saberes deste, o que se comprova no trecho, a seguir, em que Freire faz uma crítica ao que chama de educação bancária:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores”(Freire,1983 a, p.120).

Na perspectiva de uma prática problematizadora, a comunicação, tal como a educação, deve ser entendida como prática social construída culturalmente pelos homens num processo dialógico. Nesse sentido, adotar elementos da teoria da recepção para a compreensão do processo educativo, o que se intenta com este trabalho, requer assumir uma postura política socializadora e democrática, postura que tem como princípio apreender os significados do outro. Diante dessa adoção, o primeiro desafio é a capacidade de desprender-se do mundo vivido do eu para penetrar, com sensibilidade e objetividade, o mundo vivido do outro, ou seja, do sujeito, como receptor. Outro desafio surge da própria teoria da recepção, que é o de perceber o leitor não como um mero receptor, mas, sim, como um sujeito-receptor, já que a teoria da recepção considera o receptor como sujeito do processo comunicativo. Esse sujeito, por sua vez, constitui-se de multiplicidades históricas ou de heterogeneidade⁶ de saberes que são expressas no seu cotidiano, ou seja, nas suas ações comunicativas.

⁶ Os termos heterogeneidade e multiplicidade são sinônimos, como referenda o estudioso Martín-Barbero.

Como tentativa de superar o primeiro desafio, o de desprender-se do mundo vivido do “eu” e de considerar o sujeito⁷ constituído de multiplicidades históricas, deve-se tratar o leitor(a) deste trabalho como um sujeito histórico, capaz de refletir, questionar, criticar e reconstruir os elementos de análise que aqui serão utilizados na compreensão do processo educativo, que é, essencialmente, um processo comunicativo e uma produção de conhecimento.

Como superação do segundo desafio deve-se considerar o leitor(a) como sujeito partícipe deste trabalho. Para isso, é preciso buscar, na ousadia freireana, elementos do SER comunicador-educador, neste momento em que se exerce o papel de emissor-receptor, entendendo-se que educar e comunicar são faces da mesma prática social.

Como já foi dito em outro momento, a pesquisa sobre o campo da recepção em comunicação é recente. No tocante à área educacional, pode-se dizer que esses estudos são ainda incipientes. Até o momento, poucos são os estudiosos que articulam tais áreas. Essas articulações têm surgido a partir do reenquadramento de teorias e perspectivas de pesquisas alicerçadas nas teorias clássicas de cunho crítico, que defendem a dialeticidade, como fundamento do caráter histórico do SER. A dialeticidade apresenta-se como suporte do princípio de construção permanente do receptor, já explicitado neste trabalho.

O princípio apontado por Orozco(1992) de que o receptor se constrói de distintas maneiras só se torna consistente a partir da dimensão contextual que assegura a interação entre diferentes sujeitos, com distintos cotidianos e ambientes, saberes e formas de comunicação, ou seja, a

⁷ O conceito de sujeito aqui adotado é o de Habermas: sujeito é aquele que coordena suas emoções e busca o entendimento através da ação comunicativa, é autônomo, socializado, comunicativo(descentrado), cujas estruturas lógicas e de consciências vão se construindo enquanto atua sobre o mundo dos objetos(interiorização das ações) e interage com outros sujeitos no mundo social(interiorização de fala e dos pontos de vista do outro), levando-o a reorganizar (acomodação de suas estruturas cognitivas(mundo subjetivo)).

interação ocorre, distintamente, com os meios, o gênero, a mensagem, a cultura, as instituições e com os saberes significativos do real.

É na diversidade dos contextos de cada indivíduo que se encontram os elementos de validade, veracidade e normatização que constituem o mundo vivido de cada sujeito, ou seja, o conhecimento deste. Além disso, é no contexto histórico que o sujeito se torna síntese da humanidade e esta síntese poderá apresentar diferentes estados de consciência⁸. Assim, retoma-se a sensibilidade como elemento que contribui, significativamente, para a apreensão das diferenças dos mundos vividos e dos diferentes estados de consciência que o sujeito apresenta no processo ensino-aprendizagem, que possui o diálogo como instrumento capaz de gerar e pensar criticamente mundos, como anuncia Freire:

“ Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme” (Freire, 1983a, p.97)

O ato de banhar-se em temporalidades no processo da tomada de consciência implica romper com a idéia de uma única realidade e conceber a existência de realidades, respeitando-se as diferenças de mundos, valores, culturas e saberes. Essas temporalidades encontradas na cotidianidade são apontadas como ponto de partida que converte a razão instrumental em razão comunicativa, na busca da emancipação dos sujeitos. É na cotidianidade do mundo vivido dos sujeitos que são expressas as heterogeneidades de temporalidades que, por sua vez, representam as

⁸Segundo Paulo Freire (1983b) o processo de conscientização se constitui de estados de consciência: 1º- na consciência intransitiva o sujeito apresenta limitação na capacidade de apreensão do seu papel na sociedade; 2º- na consciência transitiva - ingênua o sujeito apresenta a interpretação dos problemas de forma simplificada, baseada no senso comum; 3º- na consciência transitiva crítica, o sujeito apresenta profundidade na interpretação dos problemas, sustentando-se na argumentação e superando o senso comum.

possibilidades de ruptura, os avanços e recuos não só no âmbito do aspecto histórico, mas, também, no aspecto de construção de saberes.

Apropriando-se desses entendimentos, pode-se asseverar que o receptor no processo educativo-comunicativo deve ser concebido não só como sujeito histórico-social, que traz consigo um acúmulo de experiências e saberes, mas também como um sujeito que problematiza, rearticula e comunica, com competência⁹, os saberes. Nesse sentido, é preciso que o “pedagogo da comunicação”¹⁰ busque, nos diferentes campos do conhecimento, idéias e saberes que favoreçam a interação dos sujeitos receptores e emissores. A propósito, essa proposta de interação é apresentada não só na teoria da recepção, como também nas teorias freiriana e habermasiana que posteriormente serão confrontadas.

Sem estabelecer elo de ligação, mas de confluência entre educação e comunicação, pode-se afirmar que, independentemente dos instrumentos, esta última tem sempre princípios, natureza e função educativos. A comunicação, é, pois, sem sombra de dúvidas, um fenômeno essencialmente pedagógico ou formativo do ser humano, já que não há educação sem comunicação e vice-versa.

Nesse sentido, é necessário pensar a comunicação como um processo que permite transcender o aparente e o imediato, e o particular da ação educativa, como um processo que só se realiza ou se torna possível por meio do processo comunicativo.

Na busca de articular a educação com a comunicação, é preciso, todavia, estar alerta para os riscos dos extremos quanto ao posicionamento de emissor e do receptor no processo de interação, como ressalta o estudioso Martín-Barbero(1995a):

⁹ Para Habermas a competência para o discurso significa a autonomia do “eu” em face dos ditames da sociedade. competente é “aquele que resiste à coersão da sociedade e dos mais fortes, é aquele capaz de questionar as pretensões de validade embutidos na linguagem institucionalizada.

¹⁰ Denominação de Orozco(1997b).

O primeiro extremo é: quem sabe o que se passa na comunicação é o emissor. Há que estudar as intenções do emissor, se são manipulatórias ou ideológicas. Nem podemos ficar no extremo do pensar que o receptor faz o que quer com a mensagem. O que estamos estudando, com base na recepção, é um modo de interagir não só com as mensagens, mas com a sociedade, com outros atores sociais e não só com os aparatos (grifo do autor, p.58).

Na verdade, a teoria da recepção busca apreender o sentido da mensagem na circulação de sua significação nas relações cotidianas, nas quais nem o emissor nem o receptor são dirigentes ou manipuladores do processo, são interlocutores de significados. Nessa mesma direção, a teoria freireana propõe que, no processo educacional, o ponto de partida do conteúdo programático seja o conjunto de significados dos educandos, isto é, esses conteúdos devem ser organizados a partir dos saberes construídos historicamente nas interações dos homens cotidianamente. É no cotidiano que o significado da mensagem ou dos conteúdos é construído pelos sujeitos receptores (educandos), envolvidos no processo comunicativo-educativo.

Para tanto, é necessário que o educador apreenda que as práticas cotidianas dos sujeitos, contribuem, de um lado, para a análise dos aspectos singular e plural do mundo sistêmico, à medida que apreender o campo do receptor, a partir de seus saberes, de sua história, de seus significados o que requer o despreendimento do mundo do “eu” e, por outro lado ampliam a capacidade de analisar o conjunto desses saberes, seus aspectos históricos, seus significados e ao mesmo tempo, articulá-los com os conhecimentos sistematizados.

Os saberes dos sujeitos expressam os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais de um dado contexto, fatores que só podem ser desvelados pelas diferentes áreas do conhecimento que são asseguradas

pela gênese interdisciplinar das teorias que dão sustentação. Desvelar o mundo sistêmico a partir do mundo vivido dos sujeitos exige um olhar específico sobre a estrutura microssocial do processo comunicativo, o que tem como ponto de partida os elementos fornecidos pelos sujeitos sobre seu mundo. Esse mundo vivido, constituído de multiplicidade histórica e de saberes, possibilita a interação entre os sujeitos comunicantes. O respeito e a valorização da multiplicidade de saberes desses sujeitos, sob o enfoque do movimento dialético, são essenciais à concepção de sujeito, defendida por essas teorias e possibilitam a percepção microssocial do processo comunicativo. Isto é, a valorização da multiplicidade de saberes torna possível compreender as normas, os valores e as formas de relação estabelecidas no processo comunicativo pelos sujeitos partícipes da organização social. Permite, ainda, refletir sobre elas. Na verdade, o conceito de sujeito-receptor não pode ser construído sobre o ponto de vista do ser individualista, mas, sim, do SER indivíduo social, que, ao mesmo tempo, é único e plural, como afirma Orozco(1992), ao apontar o princípio do sujeito múltiplo e agente social:

“Cuando se interactúa con algún medio o mensaje por lo general no se hace sistadamente de todo lo que a uno lo define y lo distingue como sujeto social, inmerso en una cultura, participe de otros procesos e interacciones.(1992, p.295)

Outro princípio apresentado por Orozco(1992), também, contribui para o exercício de desvelamento do processo educativo subjacente na teoria da recepção; qual seja, o receptor constitui-se, em parte, pelas mediações dos meios de comunicações e, em parte, pelas múltiplas aprendizagens em outros “cenários” sociais e experiências de vida. Perante os meios de comunicação, o receptor apresenta-se como um sujeito social, histórico, com acúmulo de saberes, um sujeito ativo e não

mero receptor passivo. Por expressar a idéia de que o receptor se constrói coletiva e historicamente, esse princípio retrata, também, o entendimento de que o sujeito se educa cotidianamente e em múltiplos contextos.

Ainda, de acordo com Orozco(1992), a intencionalidade comunicativa do emissor é tão importante quanto a proposta de comunicar-se. Nesse sentido, pode-se dizer que a intencionalidade no processo educativo-comunicativo traduz a idéia de emissor-receptor(na relação entre o professor e o aluno) e da concepção de comunicação presente no desenvolvimento do cotidiano das ações pedagógicas. Na verdade, perceber a intencionalidade das ações pedagógicas exige o desenvolvimento da capacidade de alteridade que, segundo Pentead(1998), é a qualidade de considerar a presença do “outro” nas atividades de interação estabelecida entre os sujeitos no cotidiano.

Essa capacidade de perceber a presença do “outro” revela que o receptor tem o lado oculto de sujeito no processo comunicativo, ou seja, mesmo que o processo “educativo” não tenha a intencionalidade de estabelecer uma relação de partilha com o receptor-aluno, não se pode negar que este seja capaz de captar, distinguir, avaliar e questionar a validade das verdades e das normas presentes no mundo social e no mundo vivido do sujeito. Para isso, é preciso compreender que o sujeito não se constrói de forma espontânea, mas, sim, em diferentes níveis de consciência em relação à sua atuação, isto é, num processo de interação com outros sujeitos, mediados pela linguagem, como defendem Freire e Habermas.

Assim sendo, entende-se que um processo que leva em consideração as diferenças ou multiplicidades históricas dos sujeitos e dos saberes produz conseqüentemente um contexto, também, múltiplo. Essa tese está expressa, também, na relação pedagógica, defendida por Freire, segundo a qual quando um professor considera o saber do aluno, o caráter

das diferenças de saberes surge como algo natural e inevitável, pois são essas diferenças que possibilitam o processo de interatividade de saberes, bem como a construção de novos saberes. O respeito e a valorização ao conjunto de saberes na prática pedagógica expressam-se, também, no processo comunicativo estabelecido entre os sujeitos.

Outra aproximação entre a teoria da recepção e educação é apreendida na idéia de “sensibilidade”, que, do ponto de vista da educação emancipatória, é um dos elementos essenciais para concretização da concepção dialógica, como afirma Freire:

“Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”(1983a, p.94).

Do ponto de vista da recepção, a “sensibilidade” deve ser entendida como o reconhecimento dos receptores como sujeitos ativos, criativos e capazes de produzir conhecimentos significativos, ou seja, com sentido. A sensibilidade não tem como suporte a negação da razão, pelo contrário, ela está pautada na racionalidade comunicativa existente entre os sujeitos no processo de produção de saberes.

A sensibilidade faz parte, também, da ação dialógica defendida por Freire, assim como a humildade, a paixão e o amor pelo SER HUMANO contribuem para a concepção dos educandos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Outra aproximação entre a recepção e o ato educativo está a abordagem metodológica de investigação utilizada pelas referidas teorias, as quais se pautam na etnografia. É preciso ter clareza de que a etnografia, como uma metodologia de cunho qualitativo apresenta-se como a abordagem viável para a apreensão das interações dos sujeitos, de seus saberes e de seus cotidianos. Essa interação, como já foi dito, é construída no cotidiano histórico e coletivo mediante a dialogicidade. A investigação

etnográfica, ainda, possibilita apreender a visão macrossocial, microssocial, a partir do campo do receptor que se dá no processo de inserção dialógica no cotidiano dos sujeitos. Ela, também, não perde de vista a construção do sujeito - receptor no interior dela mesma, à medida que o receptor é sujeito partícipe do processo investigativo e não mero objeto de estudo, ou seja, ele é o ponto de partida e de chegada do processo investigativo.

Numa primeira aproximação, percebe-se que o olhar sobre o caráter educativo da teoria da recepção revela a reafirmação da ação dialógica, no sentido de que na ação educativa a maior importância está no significado para o receptor(educando) que se constrói como sujeito por meio das interações dialógicas e não a mensagem(conteúdo) do processo. Essas interações são carregadas de conteúdos(mensagens) que devem ser desvelados dialogicamente pelos sujeitos.

Neste sentido, o processo educacional, visto sob o prisma da totalidade e da dialeticidade, deve conceber o sujeito como um ser que se constrói de distintas maneiras no contexto da prática social. A articulação entre a educação e a comunicação é preciso ser vista como elucidativa para a concepção de um “novo” paradigma em que a dimensão de multiplicidade histórica deve ser apreendida, captada de forma sensível pelos sujeitos envolvidos no processo de interlocução de saberes.

III CAPÍTULO

EDUCAR E COMUNICAR-SE: UM PROCESSO DE INTERAÇÃO

No capítulo anterior, foram apresentadas as características específicas da teoria da recepção, seus princípios e seus conceitos. Além disso, buscou-se a análise de seus pressupostos no pensamento de Habermas, assim como fez-se uma primeira tentativa de aproximação dos princípios da Recepção com o processo educativo elucidado na teoria dialógica de Freire, a qual traz como referência a concepção emancipatória do processo ensino-aprendizagem. A partir de agora, torna-se necessário demonstrar caminhos que articulem a teoria da recepção e a teoria da ação comunicativa com a teoria dialógica de educação.

Um desses caminhos refere-se aos apontamentos das similitudes entre a teoria da ação dialógica e a teoria da ação comunicativa, as quais serão explicitadas neste capítulo.

3.1 - Teoria da ação comunicativa e teoria da ação dialógica: aproximações

“A teoria da ação dialógica exige o desvelamento do mundo” (FREIRE, 1983 a, p.1998).

Freitag(1985) considera a teoria da ação comunicativa habermasiana como capaz de estremecer a “solidez do mundo vivido”, uma vez que permite, o questionamento sobre a verdade científica, a validade das normas e de suas interpretações e sobre a veracidade dos desejos e intenções expresso pelos sujeitos comunicantes. Para essa autora, a teoria

habermasiana têm a linguagem como papel central no processo de entendimento mútuo entre os sujeitos. Da mesma forma, pode-se reconhecer que o conceito de educação presente no pensamento freireano estremece a concepção de “educação bancária”, ao defender o processo de emancipação do homem a partir do exercício educacional de reflexão-ação-reflexão, por meio da ação dialógica. Desse modo, a educação emancipatória só se efetiva através do e no processo comunicativo. Pelo exposto, pode-se desprender entre essas teorias um ponto de identificação, qual seja, o impacto propiciado por elas frente a identificação entre teorias pode ser percebida em outros conceitos de igual importância, dentre os quais pode destacar-se:

- o conceito de ação presente em ambas as teorias é construído sob o ponto de vista dialético. Assim sendo, a ação não se reduz ao pragmatismo, pelo contrário, é a resultante do ato reflexivo do sujeito sobre seu mundo objetivo e subjetivo, não só no plano individual, mas também no plano coletivo ou social. A ação sobre o mundo é fonte geradora do pensar, o qual mediatiza as consciências em comunicação. Isto se confirma na intencionalidade das ações geradas no e pelo processo dialético em que o sujeito pensa o mundo. A intencionalidade das ações do sujeito voltado para a essência do SER em comunicação faz parte, também, da caracterização da educação emancipatória. Perceber a intencionalidade expressa nas ações comunicativas exige do educador a postura emancipatória de assumir o papel de sujeito participante ativo e não mero espectador do processo educativo-comunicativo, o que se confirma, no pensamento de Habermas e de Freire:

“Assim como os processos de aprendizagem não se explicitam apenas na dimensão do pensamento objetivante, mas também na da convicção prático-moral, do mesmo modo a racionalização do agir não se traduz apenas em forças produtivas, mas -através da mediação

da dinâmica dos movimentos sociais- em formas de integração social”(Habermas, 1990, p.34).

“Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”(FREIRE,1983a, p.39).

Outra similitude entre as teorias encontra-se no papel atribuído ao diálogo que é o de garantir o sentido da existência histórica do homem e de sua prática social. Para essas teorias a relação dialógica só é realmente concretizada a partir da interação de saberes que se dá de forma horizontal. Para estabelecer essa relação dialógica de forma horizontal, os sujeitos partícipes do processo comunicativo não devem reduzir esse processo ao manuseio de aparatos e de novas tecnologias, mas, sim entendê-los como instrumentos culturais, disponíveis ao processo comunicativo, para o diálogo.

O conceito de dialogicidade presente como fundamento em teorias de comunicação e de educação referidas como uma prática social centra-se no exame crítico da história e da cultura popular, ou saberes, para reconstruir a racionalidade da história contemporânea, como anuncia Freire:

“O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana, ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização”(FREIRE,1983a, p.10).

Do ponto de vista habermasiano, o diálogo possibilita a busca do consenso que se dá a partir do questionamento da validade dos valores e da verdade existente no sistema. A busca do consenso, no processo educativo

exige a problematização sobre a realidade, ou melhor, sobre o mundo vivido. A partir dessa problematização, as pretensões de validade, veracidade e as normas são colocadas em evidência, no sentido de gerar ação reflexiva que, pela dialogicidade, gera a emancipação do indivíduo.

Para Habermas, a ação comunicativa transcende o conceito de mundo vivido e o de consenso ou entendimento que, impregnados de interesses técnicos, práticos e emancipatórios, buscam a formação do indivíduo com competência comunicativa, isto é, para ele:

“A competência interativa do ‘EU’ significa sua capacidade de participar em contextos interativos cada vez mais complexos. O qualitativo de ‘interativo’ ou ‘comunicativo’ implica um tipo especial de ação voltada para o entendimento”(1988,p.89).¹

Para Freire, a ação dialógica, referida à educação emancipatória, é a chave para a leitura de mundo que desperta no sujeito a concepção de cidadania, num processo de conscientização que é gradativo e inconcluso.

Vê-se que, no pensamento desses teóricos, o diálogo é o instrumento pelo qual a competência comunicativa e a conscientização devem ser desenvolvidas. A competência comunicativa contribui para a formação da consciência crítica, à medida que o sujeito autônomo desenvolve sua capacidade argumentativa. O princípio do diálogo defendido pelas teorias supracitadas, apresenta confluência no pressuposto dialético que permite manter o princípio da reconstrução no processo educativo-comunicativo, o que se confirma nas palavras de Freire e Habermas:

¹ Os estágios de competência lingüística são: interações simbolicamente mediadas, fala proposicional diferenciada e fala argumentativa.

“Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude”(Freire, 1983a, p.109).

“O entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os diversos constatados”(Habermas, 1990, p.72).

No movimento do processo teórico em que há idas e vindas, vê-se que o pensamento habermasiano reluz no pensamento freireano quanto aos aspectos: de mundo da vida, da leitura de mundo, do agir comunicativo, da ação-reflexão, da prática comunicativa, da prática pedagógica, das leituras críticas, do conceito de saberes e de sujeito aspectos que têm como sustentação a racionalidade dialógica, como anuncia o trecho abaixo:

Aquilo que brota das fontes do pano de fundo do mundo da vida e desemboca no agir comunicativo, que corre através das comportas da tematização e que torna possível o domínio de situações, constitui o estoque de um saber comprovado na prática comunicativa. Esse saber consolida-se através dos trilhos da interpretação, assumindo a forma de modelos de interpretação, os quais são transmitidos, na rede de interações de grupos sociais ele se cristaliza, na forma de valores e normas, pelo caminho dos processo de socialização ele se condensa na forma de enfoque, competências, modos de percepção e identidades (Habermas, 1990, p.90).

A teoria de Habermas reforça, ainda, que o lugar do homem na comunicação é o de ator racional, ou seja, a teoria defende que a comunicação como base da sociedade moderna. Essa teoria torna possível revelar aspectos do processo histórico omitidos em análises anteriores, corrigir o que foi falsamente diagnosticado e reinterpretar os fatos, cabendo-lhe a tarefa de denunciar os processos que levam a situações de comunicação “sistematicamente distorcida” e às patologias geradas pela colonização do mundo vivido. Sob este prisma, o mesmo autor defende que

o processo comunicativo é constituído do tripé trabalho, interação e linguagem.

Na verdade, tanto a teoria de Freire como a de Habermas só se manifestam na interação de sujeitos, ou seja, são eminentemente coletivas. Para ambos a dialogicidade é a base para a superação da dimensão linear e hierárquica do processo comunicativo e para o desenvolvimento processo interativo de mundos e saberes por meio da linguagem, isto é, a dialogicidade é o principal instrumento para se efetivar a emancipação.

Vê-se que o conceito de diálogo não se reduz ao ato de depositar idéias de um sujeito no outro, ou simplesmente à troca de idéias nem a uma discussão fervorosa sobre a verdade. É o encontro de homens que pronunciam o mundo, é um ato de criação, de conquista do mundo para a libertação dos homens.

Para Freire(1983b), a emancipação do SER só é possível no plano das interações horizontais de partilha de comunicação e não de comunicados. Neste sentido, a teoria dialógica freireana atribui ao processo de emancipação, além do diálogo e da dialeticidade do mundo vivido, o princípio de humanização do SER MAIS², o que se constata nas palavras do autor:

A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou Presença no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 1998, p.20)

Tendo a preocupação de alcançar uma educação emancipatória mediante a “tomada de consciência”, Paulo Freire apresenta como suporte para a prática educativa a investigação dialógica no cotidiano. Com essa

investigação busca-se a compreensão do sentido, do significado dos saberes dos sujeitos, os quais são construídos no processo comunicativo.

Já Habermas considera o interesse de emancipação como uma necessidade do homem, como afirma Ingran(1994, p.32):

“Para Habermas o interesse na emancipação se tornou no mundo contemporâneo mais um interesse de sobrevivência, na medida em que a força repressiva se apresenta permanentemente em estruturas de comunicação distorcida, sob a forma de exercício normativo de poder.”

Na busca de pontos de intersecção entre as referidas teorias percebe-se que, seja pela via da conscientização ou pela competência comunicativa, a emancipação é o alvo principal.

Habermas e Freire adotam a teoria crítica do materialismo histórico como alicerce de suas elaborações teóricas. Ambos superam as análises ideológicas e estruturais, à medida que partem para a ação educativo-comunicativa. Nesta ação a dimensão histórica é imprescindível para a constituição da idéia de construção permanente do objeto do conhecimento, bem como dos sujeitos envolvidos no processo educativo - comunicativo.

Essa dimensão histórica possibilita a construção do conceito de mundo vivido ou mundo da vida, presente no pensamento desses autores, e retrata duas faces aparentemente opostas, mas que, na verdade, se complementam, quais sejam: a continuidade e a mudança. A continuidade ocorre à medida que se mantêm os aspectos culturais pertencentes à realidade desses sujeitos. A mudança se dá no processo de reflexão, questionamentos e ações sobre o mundo objetivo, social e o subjetivo, ou seja, no processo de transição da “consciência intransitiva” para a

² Para Paulo Freire todos os homens possuem a vocação de SER MAIS, à medida que tem fé no seu poder de fazer, de refazer, de criar e recriar afirma : “A fé nos homens é um dado a priori do diálogo.”(1983a. p.95)

“consciência transitiva crítica”. É nesse movimento de continuidade e mudança no processo de reflexão que o indivíduo se constrói como sujeito e, ao mesmo tempo, constrói o seu mundo.

Defendendo a idéia de que o sujeito pensante não pode pensar sozinho, pois pensar o objeto pensado exige a presença e a participação de outros sujeitos, Freire afirma que isso é possível pela mediação da comunicação numa reciprocidade que não pode ser rompida.

Tanto Habermas como Freire concebem o sujeito como um ser racional, pois age intencionalmente, isto é, persegue um sentido motivado e fundamentado na razão. Para Freire, no processo de construção da “consciência”, a intencionalidade transcende a consciência à medida que a reflexão do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo tem a subjetividade e a objetividade como distintas e inseparáveis.

Esse entendimento se faz presente, também, no pensamento habermasiano, quando o autor defende o agir comunicativo, que se fundamenta na racionalidade comunicativa, com a articulação da objetividade e da subjetividade da fala, da linguagem presente no mundo vivido, como diz Habermas:

“Como todo o agir, também o agir comunicativo é uma atividade que visa um fim”(1989, p.130).

Percebe-se que o conceito de emancipação tanto no pensamento de Habermas quanto no de Freire se constitui dos conceitos de indivíduo como construtor do mundo vivido e como ser construído cotidianamente através de um processo comunicativo dialógico.

Na tentativa de explicitar os conceitos similares das teorias freireana e habermasiana, segue a apresentação de um quadro comparativo entre o processo de formação da competência comunicativa e os estágios de

competência lingüística, nos quais integram-se o mundo subjetivo, social e físico.

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS SIMILITUDES

ESTÁGIOS DE COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA- HABERMAS	ESTÁGIO DE CONCIENTIZAÇÃO PAULO FREIRE
1 – Interações simbolicamente mediadas quando o indivíduo (criança) ainda não domina a linguagem proposicional.	1 – Consciência intransitiva quando o indivíduo tem limitação da capacidade de apreensão do homem sobre o mundo e sobre si mesmo.
2 – A fala proposicional diferenciada é quando o indivíduo já domina plenamente a linguagem proposicional, quando os locutores são competentes em qualquer ato lingüístico.	2 – Consciência transitiva ingênua quando o indivíduo consegue fazer uma simplificação da interpretação dos problemas, ou seja, do mundo e de si mesmo.
3 – A fala argumentativa refere-se à passagem da “ação comunicativa” para o “discurso”, quando se integram a competência cognitiva, a lingüística e a interativa na estrutura do EU competente e autônomo, capaz de questionar as “pretensões de validade”.	3 - Consciência transitiva crítica estágio em que o indivíduo apresenta profundidade na interpretação dos problemas do mundo em ação.

Da mesma forma que a teoria da ação dialógica objetiva a “conscientização ideal” com a qual o sujeito é capaz de perceber-se no mundo, bem como os nexos constitutivos desse mundo e suas possibilidades de transformação por meio dos estágios de consciência, é possível perceber algumas relações entre os estágios da competência lingüística propostos por Habermas e os da consciência, propostos por Freire, quais sejam: para o primeiro a competência comunicativa do sujeito autônomo resulta do desenvolvimento da capacidade de questionar, analisar

e de reformular as pretensões de validade por meio de ações intencionalizadas lingüísticamente; para Freire o SER MAIS resulta do desenvolvimento do nível de conscientização do sujeito em relação ao mundo e a si mesmo, e isso só é possível no e pelo processo comunicativo-educativo.

Segundo Habermas, uma ação lingüística ou não-lingüística não pode se apreendida apenas na perspectiva da observação, mas é preciso também conhecer a intenção que comanda a ação. Neste sentido, Habermas propõe que o observador - ouvinte assuma a perspectiva do participante. A ação lingüística, em geral, interpreta-se por si mesma, uma vez que o ouvinte em potencial assume a perspectiva de participante-falante e não de mero observador-ouvinte. O princípio de um ouvinte participante defendido, por Habermas, traduz a interlocução da teoria da ação comunicativa com a teoria da recepção, uma vez que ambas buscam uma relação de cooperação em que falantes e ouvintes "... se defrontam reciprocamente como membros do mundo vital de sua comunidade lingüística compartilhada intersubjetivamente"(Habermas, 1990, p.69). Isto é, a busca do entendimento ou do consenso, que se dá, também, no campo da recepção, só se torna possível no e pelo diálogo.

Resguardando as áreas específicas de pesquisas e atuação, bem como seus diferentes mundos, é necessário reconhecer que as construções teóricas desses autores conjugam rigor e ousadia no processo de construção de conhecimentos, que hoje nos permitem analisar e refletir sobre a realidade atual. A contemporaneidade desses pensadores é sedutora, nesse processo de reflexão, no qual conjugar a teoria da ação dialógica com a teoria da recepção sustentada nos princípios da teoria da ação comunicativa é no mínimo ousadia.

Essas reflexões mostram que a existência de similaridades entre os pensamentos habermasiano e freiriano os quais postulam o processo

comunicativo-educativo como princípio básico na formação de sujeitos emancipados. Essas teorias, também, fornecem elementos conceituais que contribuem significativamente para análise do processo comunicativo presentes nas práticas pedagógicas.

As aproximações percebidas entre a teoria da ação comunicativa e a teoria dialógica de educação expressam uma leitura do significado dessas teorias numa prática pedagógica em que educando e educador são concebidos como sujeitos receptores no processo de construção de saberes, saberes esses advindos da vida cotidiana, do mundo da vida de cada sujeito; saberes surgidos nas interações entre os sujeitos através da dialogicidade; saberes que exigem uma “nova” postura dos sujeitos, ou seja, uma postura de busca de apreensão de significados, de busca dos sentidos dos diferentes contextos histórico-culturais presente em cada mundo da vida.

Além das similaridades das duas teorias, já explicitadas, percebe-se que há, também, aproximações dessas com a teoria da recepção. Esta é a teoria do sentido do significado, uma vez que a intencionalidade da “consciência” é essencial para sua manifestação nas prática cotidianas, pois o emissor ou educador, ao conceber o receptor ou educando, também como sujeito emissor-receptor, precisa perceber o processo comunicativo como processo educativo, mais ainda, uma ação educativa carregada de significados, para os sujeitos participantes.

A visão do processo ensino-aprendizagem não pode manter um enfoque unilateral, diretivo, manipulador, mas um enfoque multifacetado, permeado de avanços e recuos, de consensos e divergências. O papel de cada sujeito neste processo deve ser concomitantemente distinto e único, e desenvolvido numa relação de horizontalidade dialógica qual não haja anulações nem sobreposições de saberes.

Entendendo que a comunicação dialógica está pautada na intencionalidade da consciência crítica, pode-se dizer que a dialogicidade

deve ser considerada, também, como característica essencial da teoria da recepção referida ao processo de formação do sujeito-receptor. A dialogicidade autêntica supera a dimensão polarizada de emissor e receptor, não admitindo a fragmentação do processo comunicativo ou seja a dicotomia entre falante-ouvinte.

Na verdade, apesar dos teóricos da recepção não enfatizarem o caráter emancipatório dessa teoria, é preciso estar atentos aos seus princípios que defendem a construção de uma relação democrática, em que os sujeitos sejam críticos e reflexivos numa dada realidade. Neste sentido, percebe-se que a performance da recepção é, também emancipatória, que tal como a teoria habermasiana tem como ferramenta central a auto-reflexão, a partir da qual os sujeitos são encorajados a construir um aprendizado por meio de esquemas de transformação dos significados. Para isso, é necessário que cada sujeito compreenda o significado das expressões no processo comunicativo e ao mesmo tempo saiba o modo de servir-se delas, a fim de chegar a um entendimento com alguém sobre algo.

3.2 - Fundamentos do processo educativo-comunicativo emancipatório

Proclamar o “receptor” ou educando como sujeito do processo educativo, não é novidade numa abordagem pedagógica, pois as vertentes progressistas das teorias educacionais apresenta semelhança entre o tipo de relação estabelecida entre educador-educando, especialmente, na teoria dialógica freireana e a relação horizontal proposta pela teoria da recepção na relação entre emissor-receptor, possuidores de saberes.

Nesse sentido, o exercício de desvelar o caráter educativo da recepção requer compreender a dimensão interativa desses processos em que os saberes se constituem de diversos contextos numa relação dialógica, e que as interações entre educador(emissor) e o educando(receptor) sejam horizontais.

3.2.1 - Dialogicidade: fundamento educomunicativo

“Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo ao outro é consequência óbvia “(Freire, 1983a, p. 96).

Com base nos conceitos explicitados ao longo deste trabalho, pode-se afirmar neste momento, que a teoria da recepção referida ao plano pedagógico pode ser um eixo norteador de uma ação pedagógica de interação de saberes, de diálogo, de comunhão com o outro, de interação de mundos carregados de intenções e não um mero diagnóstico em que o professor planeja e organiza seu trabalho. A verdadeira prática pedagógica dialógica começa com a intenção de tornar-se DIALÓGICO, ou seja, a ação dialógica se faz presente desde o planejamento da ação pedagógica.

A relação de horizontalidade do processo educativo, defendida, por Freire, exige confiança. Essa relação, defendida por Habermas, exige que a ação comunicativa respeite as diferenças de mundos, gerando, nos sujeitos participantes, o conhecimento de si e do outro e, finalmente, a emancipação do homem e de mundos.

Essa relação horizontal está expressa, também, nos princípios da teoria da recepção. Entretanto, a possibilidade de uma relação horizontal no processo pedagógico, sob a luz da recepção, só existe quando se instaura a

confiança, a comunhão a ação e reflexão entre os sujeitos. A cumplicidade dialógica é necessária para que a prática pedagógica torne possível o processo de emancipação que leva à humanização do SER e vice-versa.

A prática pedagógica dialógica como a defendida por Freire, exige um verdadeiro diálogo como princípio básico. Entendendo que sem diálogo não há comunicação e sem esta não há educação, e esta só será libertadora se pautar no diálogo. A propósito, Freire, além de formular os princípios para uma educação libertadora, também, fornece diretrizes para a investigação a ser feita pelo próprio educador. Este investiga sua própria prática. Essa postura de educador-investigador, deve ser entendida como resultante da prática pedagógica emancipatória, já que esta, busca a formação de sujeitos autônomos.

A proposta freireana de um educador-investigador deve ser entendida como uma das faces da prática pedagógica emancipatória, já que possibilita a formação de sujeitos autônomos.

Essa concepção demarca a performance deste educador, considerado por muitos estudiosos, como pioneiro no Brasil em travar teórica e pedagogicamente a relação entre educação-comunicação no processo ensino-aprendizagem. Freire, ao apresentar sua proposta de prática pedagógica, mostra, ainda, como articular conteúdo-forma numa unidade de ensino-aprendizagem na qual educando e educador são, ao mesmo tempo, aprendizes e ensinantes.

Ao explicitar o processo de investigação para concretização do processo ensino-aprendizagem, Freire deixa bem clara a necessidade de promover a percepção das relações dialéticas existentes no processo de descodificação da realidade dos indivíduos. Essa descodificação deve explicitar a “consciência real” sobre a objetividade da situação existencial, bem como seus elementos de interação, na composição da totalidade.

Ao afirmar que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, Freire enfatiza o valor da palavra para a formação do homem. Assim sendo, analisar a dialogicidade existente na relação pedagógica exige conceber a palavra como práxis que se constitui no movimento ação -reflexão. Na verdade, somente esta concepção de palavra possibilita a transformação da realidade, pois, ao pronunciar o mundo, o homem percebe-se como sujeito do e no mundo, em um mundo que resulta da ação -reflexão do homem.

O conceito de dialogicidade, defendida pelas teorias aqui explicitadas, supera a dimensão de doação no processo de comunicação para tornar-se construção de sujeitos e saberes, de conquista, de emancipação do ser humano. Para Freire, o diálogo é um ato de fé, de crença do homem nele próprio e na possibilidade de superação de seus limites, de crença no outro e no mundo como demonstra a seguinte afirmação:

“Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”(1983a, p.95).

Para o autor citado, é por meio da palavra na dimensão ação-reflexão-ação que o homem se faz e neste fazer faz seu mundo. A palavra³ autêntica, que é praxis, é capaz de transformar o “mundo”, como afirma Freire:

“A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências em diálogo” (1983a, p.13).

³ Para Paulo Freire o termo palavra(grifo nosso) significa o ato de comunicar-se.

Ainda que existam teorias defensoras da tese de que hoje o mundo da imagem (especialmente televisiva) toma o lugar do mundo da palavra, desprezando-a e caracterizando-a como primitiva, alguns estudos, no campo da comunicação e da educação, reconhecem que nem mesmo o furor tecnológico, gerador de euforia e deslumbramento, pode acabar ou deixar em segundo plano a dialogicidade que humaniza o homem. A própria história mostra que a palavra tem sido o meio pelo qual a existência histórica do homem está sendo preservada. A palavra seduz cativa, transcende a alma humana, porque gera sentido, significados do e para o homem. Não que a imagem não tenha, também, esse potencial, mas é por meio da palavra que é gerada a dialogicidade, ela expressa pensamentos históricos e, como históricos, esses pensamentos humanizam o homem.

No mundo, a palavra é o grande instrumento mediador eficaz que tem atravessado os séculos de avanços e recuos da humanidade. Na verdade, as conquistas tecnológicas atingidas pela palavra são de valores inegáveis, mas nem por isso a palavra poderá ser substituída por um chip. Este e outros entendimentos reforçam a idéia de que a dialogicidade é a essência da verdadeira comunicação, a sua inexistência gera uma falsa comunicação. Assim como a história cria e recria as sociedades, também o dinamismo da palavra, da comunicação, ou seja, da dialogicidade, cria e recria as formas de organizações sociais e por que não as práticas pedagógicas.

De acordo com Freire, no dinamismo da palavra está o conceito de pronunciamento que é construído no rompimento do silêncio, ou seja, é capaz de pronunciar o mundo. O ato de pronunciar exige a criação de novos pronunciamentos. Pronunciar mundos através do diálogo, segundo o mesmo autor, exige amor e humildade, que significa respeito pela heterogeneidade histórica e pela heterogeneidade de saberes do outro.

Como os proferimentos lingüísticos são atos carregados de intencionalidade em que um falante busca alcançar o entendimento com outro falante sobre algo no mundo e do mundo, a relação mútua entre o falante e o ouvinte ou emissor-receptor pode ser entendida como um ato educutivo. Orientado pela racionalidade, a construção do diálogo se dá na busca do entendimento ou do consenso que se funda, segundo Habermas, na fala argumentativa que considera os diferentes tipos de ações, com fins específicos.

Numa abordagem emancipatória, a palavra ou comunicação não pode ser tomada como mero instrumento ou ação sacrificada, que perde a dimensão de práxis e de transformação da realidade e nega o verdadeiro diálogo. O ato de pronunciar a palavra, defendido por Freire, é criação e recriação enquanto para a ação comunicativa habermasiana, o pronunciamento é entendido como um processo de interação de sujeitos no mundo e pelo mundo vivido.

Num processo de interação de saberes como é o caso da prática pedagógica, a dialogicidade é a chave capaz de possibilitar a articulação entre os sujeitos, a partir de seus conhecimentos do mundo vivido. A dialogicidade possibilita o desvelamento do lado oculto dos sujeitos, a partir de relações interativas estabelecidas, por meio do diálogo, como tentativa de apreender a heterogeneidade de mundos e de saberes. É mediante a dialogicidade que a interatividade de saberes se caracteriza como unidade conteúdo- forma do ponto de vista pedagógico, uma vez que é concebida, também, como unidade conteúdo-forma em que os sujeitos partícipes estabelecem uma relação horizontal de partilha em que a ação reflexiva surge de sua própria prática, como afirma Freire:

“...a dialogicidade da educação começa na investigação”(1983a, p.134).

Os conceitos que permitem interlocução entre essas teorias encaminham para a confirmação da hipótese, inicial deste trabalho, de que a comunicação é a mediação da prática pedagógica, pois, pautada na intencionalidade da consciência crítica, apresenta a dialogicidade como característica principal para uma educação emancipatória, que visa à formação do homem onmilateral. A dialogicidade nessa prática deve ser autêntica e capaz de superar a dimensão polarizada entre o emissor e o receptor. Ela não permite a fragmentação do processo educativo-comunicativo, ou seja, a dicotomia na relação entre o falante e o ouvinte ou de seus saberes dialogicamente construídos.

3.2.2 - A dialogicidade de saberes

“Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.”(Freire, 1983a, p.92)

A dialogicidade de saberes concretiza-se à medida que se concebe os saberes como fruto de um conjunto heterogêneo de relações, de mundos e de saberes. A heterogeneidade de saberes é tratada por Freire, ao se referir aos saberes culturais dos sujeitos, e por Habermas, ao explicitar a constituição do mundo vivido.

A diversidade de cotidianos dos sujeitos e de saberes, aqui já explicitados, é um ápice de uma reflexão teórica que busca apreender a totalidade no múltiplo, o singular no plural e vice-versa, em processos tão complexos quanto nebulosos que são a educação e a comunicação.

A dialogicidade de saberes deve ser construída na dimensão da

multiplicidade histórica que o educando-receptor traz consigo, com seus ritmos próprios e com suas próprias lógicas, por meio do diálogo e não deve ser reduzida à dimensão da valorização do contexto do educando para ser desenvolvida apenas a criticidade do conhecimento.

Nesse sentido, para apreender a dialogicidade de saberes numa interação horizontal entre sujeitos envolvidos no processo educativo, é preciso um olhar rigoroso, radical e de conjunto sobre o cotidiano da prática pedagógica. Refinar este olhar implica, de um lado, transgredir campos teóricos e metodológicos, exige buscar apreender e articular o processo de interação de saberes, ser capaz de ultrapassar o determinismo entre emissor e receptor, ou sujeito e objeto, no processo educativo-comunicativo, de outro lado, agregar saberes de diferentes áreas do conhecimentos, os quais propulsionam outros saberes. Assim, o receptor, nesse processo, deve ser considerado como sujeito no mundo da cultura em produção, no qual a própria comunicação se encontra como base de construção do próprio sujeito.

Conceber a dialogicidade de saberes como princípio que promove a interatividade de saberes numa relação pedagógica, implica adotar a premissa de que os sujeitos no processo ensino-aprendizagem são agentes sociais construídos de distintas maneiras, pois, segundo Orozco(1992), o receptor não nasce receptor, mas, se constrói em múltiplos contextos sociais e estruturais, caracterizando-se como um sujeito em permanente construção.

A construção de uma prática pedagógica interativa e dialógica torna-se possível à medida que os diferentes saberes são tratados com respeito, valorizados, percebidos como resultante do movimento de ação - reflexão-ação e dialogicizados por sujeitos que estabelecem uma relação horizontal.

3.2.3 - A interatividade de saberes

“Só se pode usar a palavra comunicação de modo genuíno, quando se cria ou se forma algo novo em homens, coisas, situações. A qualidade “criativa” da prática pedagógica permite que sua teoria de educação seja desenvolvida nas categorias da pesquisa de comunicação”. (SCHALLER, 1982, p.19)

Conceber o processo de recepção na prática pedagógica implica captar os saberes dos educandos-receptores e devolver esses saberes aos educandos, de maneira sistemática e organizada para que lhes seja possível avaliar, interpretar e repensar os saberes em evidência.

O enfoque interdisciplinar da teoria da recepção, ou seja, de sua gênese, que congrega várias ciências, contribui para o entendimento do processo de produção de saberes que ocorre no processo ensino-aprendizagem, que é construído numa interação dialógica na qual os saberes dos sujeitos envolvidos devem ser articulados. Tal contribuição advém do fato de que o saber presente no processo comunicativo inerente ao ato de ensinar e aprender não comporta a fragmentação do conhecimento em disciplinas. Além disso, pode-se afirmar que nesse processo, o saber ultrapassa os limites dos conhecimentos organizados formalmente, à medida que congrega saberes individuais e coletivos, mediante a interação inerente ao processo comunicativo-educativo e vice-versa. Sob esse prisma, a existência de uma prática que promove a interatividade de saberes supera a dimensão restrita de organização do processo ensino-aprendizagem sob a forma de disciplinas.

Na verdade, tecer a idéia de interatividade de saberes impõe ultrapassar a idéia de estrutura sistemática e fragmentada do

conhecimento, de áreas mais ou menos privilegiadas e, concomitantemente, construir a noção de entranhamento de disciplinas ou, melhor, de interatividade de saberes sistematizada de forma horizontal. Tais saberes devem ser reestruturados a partir do mundo vivido dos sujeitos e não apenas do conhecimento apreendido na educação formal.

A idéia de interatividade, apontado nos estudos de Costa(1995), mostra que as novas tecnologias de comunicação ampliam a circulação de informações e as possibilidades de estabelecer relações dialógicas entre agentes comunicativos, horizontalizando o processo de produção e distribuição de mensagens, ou seja, essas relações criam e recriam novas formas de intersubjetividade e sociabilidade. Pode-se dizer que a dialogicidade como mediação de saberes é como redes de interação entre o sujeito/homem e o objeto/conhecimento numa perspectiva histórica e de movimento oscilante e permanente.

É importante advertir que a comunicação não deve ser reduzida à tecnologia, pois ela retoma as próprias dimensões da vida em movimento, criando e recriando novas dimensões de educomunicação, a partir da heterogeneidade de temporalidades, que se convertem em diferentes saberes.

Uma prática pedagógica em que os saberes interagem requer, em primeiro lugar, o desprendimento pelos sujeitos dos seus respectivos mundos de vida e de seus saberes como verdades; em segundo lugar, conceber o outro como sujeito sócio-histórico –cultural, que possui saberes distintos. Exige, em terceiro lugar, o exercício de desvelamento do processo comunicativo presente nas novas tecnologias e nos meios de comunicação de massa, utilizados no cotidiano, ou seja, impõe desvelar o próprio cotidiano do processo educativo formal ou não formal. Considera-se que o fato de conseguir cumprir essas exigências significa aprimorar a qualidade da sensibilidade e a sabedoria presentes no exercício da

cidadania, isto é levar em conta tais exigências possibilitam desenvolver a emancipação dos sujeitos por meio do processo comunicativo.

A interatividade de saberes deve ser entendida como uma abordagem do processo ensino-aprendizagem que, tendo a comunicação como mediação, possibilita articular elementos desse processo. Ela não deve ser entendida como uma opção metodológica que utiliza recursos diversificados da comunicação, aplicados ao processo ensino-aprendizagem, ou que discute e reflete sobre o processo comunicativo gerado no interior da educação. Tal entendimento seria equivocado e reducionista dado o referencial dialético que sustenta essa interatividade. Buscar a interatividade de saberes como tentativa de articular o binômio educação e comunicação, ou ação educativa e ação comunicativa, remete ao princípio do processo de recepção segundo o qual a interação se dá com o meio, com o gênero, com a mensagem, com a cultura, com as instituições e com temas significativos para os sujeitos. É a partir desses temas, denominados, por Paulo Freire “geradores”, que as redes de interações são tecidas dialogicamente.

Nesse sentido, o termo interatividade de saberes, aqui defendido, tem como suporte o referencial freiriano de prática pedagógica, que não se reduz à metodologia, mas, sim é uma postura de SER. Esse SER é dialógico, humano, aprendiz, é SER MAIS construído no amor pelo e no mundo, por meio de interações horizontais verdadeiramente dialógicas.

IV CAPÍTULO
A PRÁTICA PEDAGÓGICA ILUMINADA PELA TEORIA DA
RECEPÇÃO: uma leitura

Neste capítulo, não há a pretensão de adotar a teoria da recepção como teoria da educação, mas, sim, de apropriar - se de alguns elementos da primeira que estão presentes no processo comunicativo na prática pedagógica em cursos de formação de professores.

Entende-se que o homem tem por natureza a necessidade de se comunicar, de relacionar-se com as coisas e as pessoas, o que exige que ele vá ao encontro do “outro”. Num primeiro plano, esse encontro com o “outro” envolve o processo de conhecer a si próprio, percebendo o outro no seu interior; num segundo plano, requer perceber o “eu” no “outro” e o “outro” nele mesmo. Tais postulados das teorias, aqui já explicitadas, mostram que a intencionalidade da ação comunicativa está em captar a linguagem do outro e seus significados, mediante um processo de interação de sujeitos com o cotidiano e com os saberes.

Assim, a recepção, também, na prática pedagógica, configura-se a partir do ponto de vista do receptor e não do mundo vivido do emissor, mesmo que este último não tenha clareza da intencionalidade da relação a ser estabelecida, como esclarece Orozco:

“Esto no quiere decir que no haya intencionalidad y sentidos específicos y preferentes que son propuestos por el emisor,... sino simplemente que esos sentidos no tienen garantía de ser aceptados tal como llegan a ser propuestos. En parte porque todo mensaje es polisémico, susceptible de varias interpretaciones(Fiske, 1989). Pero en parte también porque el receptor no es un recipiente vacío. Es un sujeto históricamente situado que intercambia situadamente con los mensajes” (Orozco, 1992, p. 295)

Como se pode ver além de crítica, a teoria da recepção muda o eixo da produção da comunicação do emissor sobre o receptor e o passa para a interação receptor-emissor, fazendo que o processo comunicativo seja concebido como interativo e não linear. No plano pedagógico é preciso ressaltar que essa interação se concretiza entre sujeitos e desses com saberes que são construídos a partir da dialogicidade e da interatividade de saberes, que são construídos cotidianamente.

4.1 - O sujeito - receptor no processo de construção de saberes

“Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”(Freire, 1983 a, p.92)

Pelos princípios da teoria da recepção, já expostos no capítulo II, pode-se compreender que o diálogo que se estabelece na prática pedagógica não pressupõe igualdade entre os sujeitos envolvidos, tampouco entre saberes desses, mas, sim, respeito mútuo às diferenças que existem entre os sujeitos. O importante para a existência de uma relação dialógica, referida à prática pedagógica, é que as diferenças entre o professor e o aluno não se tornem antagônicas, pois “...o diálogo deve se entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos.”(Freire, 1987, p.122)

Entende-se que, numa relação verdadeiramente dialógica, o objeto a ser conhecido deve ser colocado frente aos sujeitos do conhecimento, ou seja, o professor e o aluno, por meio do diálogo, fazem

uma investigação conjunta. Certamente, essa investigação exigirá o intercâmbio de saberes desses sujeitos e o resultado será o surgimento de outros saberes. Nesse sentido, a relação dialógica possibilita que o professor refaça a sua “cognossibilidade” através da “cognossibilidade” dos alunos e vice-versa.

No processo ensino-aprendizagem, em que os sujeitos revelam e produzem saberes, não se pode perder de vista que as diferenças de saberes provocam a interatividade, cabendo ao professor a competência de propiciar essa interação de forma que haja uma relação horizontal. Nela, a valorização e o respeito ao outro são imprescindíveis, não devendo haver renúncia do que se sabe sobre determinado objeto, mas, sim, partilha e conflitos que possibilitem o consenso com o surgimento de outros saberes.

Assim, quando o professor se apropria dos posicionamentos dos alunos para promover uma reflexão sobre um determinado assunto, isso retrata um exercício de relação dialógica, já que o saber do aluno está sendo valorizado tanto quanto o do professor. Como exemplo dessa relação, tem-se a prática de 06 professores que em suas aulas ouvem os alunos sobre suas experiências de magistério¹ e tentam relacioná-las com o conteúdo estudado. Essa prática, ao mesmo tempo que demonstra respeito e valorização dos saberes dos alunos, também possibilita a interação entre os sujeitos e seus saberes. Isso não significa que todos os alunos devam se manifestar, dizendo alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer, pois, mesmo durante uma explicação do professor ou exposição do aluno, pode-se exercitar a auto-reflexão que, em geral, exige um certo confinamento, como é mostrado nas palavras de Freire:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala

¹ Essas informações foram obtidas em entrevista com alunos dos cursos objeto desta pesquisa. Dos 18 alunos entrevistados, 11 já atuavam no magistério e os demais possuíam, à época, apenas experiências do estágio na escola-campo.

comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação” (FREIRE,1998, p.132).

Dessa forma, uma prática dialógica concretiza-se na existência de intercâmbios entre os sujeitos envolvidos. Para isso, o professor deve exercitar-se comunicacionalmente, a fim de promover a superação de respostas prontas, sem reflexões fundamentadas. O que se propõem, a partir da abordagem da recepção, não é a adoção de uma “nova” metodologia pelo o professor, mas de uma concepção de ensino-aprendizagem em que o SER MAIS seja desenvolvido em sua plenitude humana, o que demanda a construção de uma relação de respeito mútuo, de cumplicidade em relação aos saberes e do diálogo como fundamento da relação pedagógica.

Assim, refletir sobre o processo comunicativo sob a luz da recepção implica penetrar nos espaços das dinâmicas do cotidiano, isto é, é preciso compreender que esses espaços são de movimentos oscilantes e contraditórios. Numa abordagem de recepção, promove-se um espaço pedagógico de enfrentamento de idéias, de luta de poder, de questionamento dos significados dos saberes e de redescoberta do outro. Entretanto, é importante lembrar que esse espaço de conflito só é possível quando se estabelece a relação dialógica que busca o consenso. Para isso, é essencial que essa relação seja horizontal, seja uma situação comunicativa em que os sujeitos partilhem e superem os conflitos.

Mas, afinal, como o professor sabe se, de fato, está se comunicando com os alunos e não fazendo comunicados? Como saber se a linguagem utilizada numa explicação possibilita, de fato, a apreensão de conceitos? Como o professor pode articular os conceitos acadêmicos com os da realidade dos alunos sem desprezar os últimos ou supervalorizá-los?

Para Paulo Freire, buscar respostas para questões dessa natureza exige partir da linguagem dos alunos, de seus níveis de percepção e conhecimento da realidade, para atingir um nível de compreensão mais rigoroso da realidade, mediante o conhecimento mais científico. O rigor aqui mencionado significa ultrapassar a mera observação e tentar interpretar a realidade pelo domínio da razão de ser dos fatos. Ser rigoroso é ser criativo, ser disciplinado, ser autônomo.

De acordo com essa premissa de que o sujeito-receptor se constitui de distintas maneiras, é preciso captar o “mundo vivido” dos sujeitos (professor/aluno), o que demanda perceber que esses “mundos” representam o “lugar transcendental”, onde aspectos da vida social podem ser questionados e redefinidos, permitindo o entendimento entre os atores e o mundo objetivo, social e subjetivo.

Do ponto de vista do aluno, é preciso que ele exponha seus saberes e se disponha a estabelecer uma interação com outros cenários, com outros sujeitos, com outros saberes e conseqüentemente “ressemantizar” conceitos. Dessa forma, enquanto o professor busca o conhecimento do “mundo vivido” dos sujeitos-alunos para articulá-los com conhecimentos já sistematizados cientificamente, o aluno busca os conhecimentos sistematizados para articulá-los com seu “mundo vivido”. No entanto, nesse movimento, há o risco de o aluno generalizar equivocadamente alguns conceitos, como foi o caso de uma aluna, na aula observada, que, ao apresentar um trabalho, assumiu determinada teoria como verdade absoluta, identificando suas experiências pessoais com aquela teoria. Este fato foi mencionado pelo professor, durante uma entrevista, como um dos desafios de sua prática, que é o de promover a superação do senso comum quando “...o aluno muitas vezes se identifica com as teorias...”.

Quando se defende aqui que, no processo ensino-aprendizagem, o aluno deve assumir o papel de sujeito interativo, de construtor de saberes, tem-se em mente que ele não deve ser um sujeito passivo que apenas assimila conteúdos, ou que acredite que a capacidade de aprender só depende dele mesmo.

Sobre o papel do aluno como sujeito no processo ensino-aprendizagem, em entrevistas com 18 discentes, quando questionados sobre a qual a melhor maneira de aprender, verificou-se que: 05 consideram, como melhor, o estudo individual complementado com o estudo em grupo, como diz um aluno: “A melhor forma é o estudo individual e os seminários, a aula expositiva não funciona”. Outros 09 consideram, como melhor, o estudo individual, dizendo: “A melhor forma de aprender é o estudo individual, quando há discussão em grupo fica em torno do “achismo” ”, 04 alunos afirmam ser o estudo individual complementado com as aulas: “A melhor forma de aprender é o estudo individual seguido das explicações do professor.”

Pelos dados apreendidos nesta investigação, nota-se, entre os alunos, o predomínio de preferência pelo estudo individual, o que indica a existência nos cursos de práticas que alimentam formas individuais de aprender, o que, de certa forma, leva os alunos a desprestigiarem até mesmo as aulas. Isso demonstra que, mesmo coexistindo na instituição práticas comunicativas menos autoritárias, os estudantes não têm conseguido reverter o aprendizado individual para o coletivo, isto é, os professores não têm realizado uma relação dialógica, em que, de fato, os saberes são partilhados e consensualmente são avaliados e “ressemantizados”. Esse aspecto é percebido e comentado por alguns professores que afirmam: “Os alunos ficam presos ao texto, com pouca autoria própria.”

A relação pedagógica dialógica deve estar pautada no movimento entre sujeitos e conhecimentos, mediados pelo diálogo. A relação dialógica é valorizada pela teoria da ação comunicativa e tem como função assegurar o agir comunicativo que surge e se efetiva no “mundo vivido”, o que se confirma nas palavras de Habermas:

“A prática comunicativa cotidiana, na qual o mundo da vida está centrado, alimenta-se de um jogo conjunto, resultante da reprodução cultural, da integração social e da socialização e esse jogo está, por sua vez, enraizado nessa prática” (1990, p. 100).

A presente investigação revela que em sua prática pedagógica, há professor que tenta estabelecer a dialogicidade com o aluno, partindo do intercâmbio de saberes, ou melhor, certos professores que experimentam partir do saber do aluno estão tentando adotar o conceito de sujeito e de interação da teoria da recepção e, ao mesmo tempo, romper com a postura hierárquica das práticas conservadoras, nas quais existe um poder de conhecimento do professor em relação ao aluno. Aqueles que adotam esta prática, geralmente, deixam fluir o debate entre os alunos e depois fazem uma síntese das abordagens em questão. Quando surge alguma questão, o professor a devolve para o grupo de alunos que promove novas discussões.

Exemplo disso, cita-se a prática de 04 professores que, diante de dúvidas dos alunos, solicita a participação dos demais para discussão e reflexão sobre o assunto.

Na verdade, essa é uma abordagem crítica de prática pedagógica em que o saber do professor não tem a dimensão de verticalidade ou de soberania sobre o saber do aluno, e sim, de horizontalidade, que resguarda

as diferenças dos alunos como seres sociais e também como construtores de saberes.

Sabendo-se que um simples gesto do professor pode ser um marco na vida do aluno para sempre, um aspecto observado nesta investigação foi a coerência entre a intencionalidade apresentada nas propostas dos professores apreendida nos planos e nas entrevistas e as suas práticas cotidianas de sala de aula. Os dados coletados, nesta investigação, apontam que, no processo comunicativo em sala de aula, há um descompasso entre a intencionalidade proposta e a sua concretização. Exemplo disso, menciona-se o de um professor que em plano de curso apresenta apenas uma lista de conteúdo, mas, na entrevista concedida, afirma que “a melhor forma de aprender é conversando como outras pessoas e não pela memorização”. Já em sua prática, verifica-se que há o predomínio do seguinte quadro: às vezes, cumprimenta os alunos, sempre faz anotações no quadro simultaneamente com explicações; suas perguntas são respondidas por ele próprio e os alunos fazem anotações em silêncio. Na verdade, nesse exemplo, observa-se interações comunicativas lineares, ou seja, a relação entre o emissor e o receptor é bipolarizada e não interativa. Embora haja algumas tentativas de intercâmbios de saberes não há articulação e aprofundamento de conhecimentos suficiente como princípio educativo emancipatório.

Na construção de uma prática emancipatória, as tentativas em estabelecer relações interativas são consideradas válidas para o processo dialógico, pois sabe-se que as raízes do conservadorismo e da relação linear entre o emissor e o receptor, ainda, demarcam profundamente essas práticas. Além disso, a construção de uma prática para a libertação não é um caminho pronto e acabado, mas, sim, de idas e vindas, na tentativa de superar os limites das práticas conservadoras. Este fato exige do próprio docente uma postura de enfrentamento de resistência em relação às suas

próprias convicções. O “novo” fazer do professor requer um “novo” SER professor, que só é possível por meio do diálogo.

Nesse caso, a dialogicidade envolve uma postura de interação conseguida por meio de uma metodologia de cunho interdisciplinar, que deve ter como ponto de partida e de chegada o sujeito-receptor (aluno), seus saberes e suas limitações.

Os dados obtidos em entrevistas com estudantes revelam as opiniões destes acerca da prática de seus professores. De 18 discentes entrevistados, 14 disseram que as aulas dos professores das disciplinas pedagógicas são mais “didáticas”, ou seja, “ajudam a compreender o aluno e a realidade da escola”, os professores “têm linguagem mais clara”, apresentam organização do conteúdo”. Outros 04 alunos não percebem diferenças na atuação desses professores e dos demais. Afirmaram que “há professores bons e ruins independente de sua formação”.

Nota-se, que nas aulas consideradas “didáticas”, em geral, os professores buscam relacionar os conceitos de outras áreas com os de sua disciplina, promovendo um caráter de interdisciplinaridade.

Na presente pesquisa, constatou-se, ainda, que a comunicação traduz a intencionalidade do caráter educativo e também que ela traz consigo a unidade forma-conteúdo tanto quanto um conteúdo específico de uma dada área de conhecimento. Isso é evidenciado, por exemplo, no seguinte procedimento de um professor: ao utilizar um texto para estudo, ele promove uma discussão com os alunos, diante de posicionamentos prós e contra o texto, conduz habilmente o debate para a defesa de seu próprio posicionamento, questionando e desconsiderando os demais, para posteriormente afirmar o seu como “o mais correto”. A atitude desse professor demonstra que a tentativa de uma metodologia com princípio dialógico ainda traz consigo a diretividade do processo ensino-aprendizagem, já que manipula idéias e posicionamentos do aluno. Diante,

já do exposto, pode-se dizer que o processo comunicativo, instrumento mediador da prática pedagógica traz consigo características emancipatórias ou não, tanto quanto o conteúdo da disciplina.

Outro ponto a ressaltar é a necessidade de que o aluno perceba e entenda a intenção de diretividade presente no processo pedagógico, para que aprenda a se libertar do controle autoritário estabelecido pelo discurso opressor, sem contudo, rejeitar o discurso do professor, ou seja, o aluno deve ser capaz de construir o seu próprio pensar, pois a ação comunicativa do professor, ao refletir valores, ideologias, culturas e saberes, pode estar a serviço do poder opressivo ou da busca da emancipação. Esta só é concretizada à medida que, ao falar, o aluno avalie a si mesmo, ou seja, seu modo de ser, seus valores e seu pensar. Para isso, é preciso que o professor proporcione um contexto pedagógico de cunho crítico, no qual os alunos percebam as forças sociais e culturais e as configurações de poder que estão presentes nos valores, idéias, discursos e práticas. Esse entendimento se faz presente, também, nos estudos de Penteado(1998), na seguinte afirmação:

A nova conduta desejada envolve comportamentos docentes de ouvir e expressar-se, combinar pontos de vista, ordenar contribuições e experiências diversas, problematizar colocações, explicitar contradições, informar conhecimentos já produzidos, provocar reflexões, em busca da construção conjunta de um conhecimento mais elaborado (p.16).

A abordagem de uma Pedagogia da Comunicação, anunciada por Penteado(1998), exige que se dê atenção à ação comunicativa exercida na prática pedagógica e a valorize não como um mero instrumento, mas como mediação do processo ensino-aprendizagem, voltado para o pensar e o repensar. Pode-se dizer que a Pedagogia da Comunicação constitui-se de pressupostos de emancipação, envolvendo princípio da teoria da recepção e da ação dialógica.

Na presente pesquisa, em uma observação em sala de aula, apreendeu-se a ação comunicativa de um professor que se opõe a teoria habermasiana e freireana, as quais defendem o desenvolvimento da capacidade, do sujeito, de ação-reflexão-ação sobre o mundo e sobre si mesmo. Nos momentos de exposição em seminários realizados pelos alunos, eles apresentavam intensa semelhança com a prática desenvolvida cotidianamente pelo professor daquela disciplina. Utilizavam os mesmos recursos didáticos, tentavam imitá-lo até na forma de posicionar-se frente à turma, faziam anotações no quadro e davam explicações, sem dar chances de indagações por parte dos colegas; como o professor, tentavam fazer sínteses, utilizavam o vocabulário do professor, provocando, às vezes, embaraços aos próprios expositores, que acabavam pedindo ajuda ao docente.

De certa forma essa situação demonstra que o aluno sempre busca apoio na figura do professor, com isso tem como intenção primeira agradá-lo e não expor o que realmente sabe.

Diante disso, é preciso que o processo de formação de professores busque o significado interior da aprendizagem e conceba a rotina da sala de aula como um movimento dinâmico. Nesse processo, tão importante quanto exercitar a capacidade de confrontar paradigmas e de analisar a própria prática, é perceber que as ações comunicativas, embutidas na prática são mediações no processo ensino-aprendizagem, podendo ou não canalizar para a emancipação do SER.

4.2 - A prática educomunicacional: limites e possibilidades

“Os professores freqüentemente ensinam a teoria em sua forma acabada, em vez de guiarem o aluno através do complexo processo de elaborar idéias.”(Mclaren, 1997, p.250).

“Não há diálogo, porém se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.”(Freire, 1983a, p.93)

Como anuncia Mclaren, os professores ainda mantêm uma prática diretiva, limitada e fragmentada que favorece o caráter de manipulação e não de emancipação do SER. É para emancipação do SER que Freire anuncia o diálogo como uma forma que propicia a existência de uma relação horizontal no processo educomunicativo. Para Freire, o verdadeiro diálogo requer um pensar sobre a realidade como processo constituído de temporalidades. Essas temporalidades expressam o universo de possibilidades históricas do processo de construção de saberes, que se efetivam na relação dialógica.

Do ponto de vista das condições contextuais da prática pedagógica, verificou-se que a instituição formadora, objeto desta pesquisa, trata os cursos analisados com desprestígio. Conforme alguns professores, esses cursos congregam alunos “fracos” com muitas defasagens de conhecimento que se mantêm. Além disso, segundo os professores, os alunos em geral têm a licenciatura como 2ª opção, já que não obtiveram êxito na concorrência por outros cursos. Quanto a esse aspecto, os dados mostram que, dos 18 alunos entrevistados, 07 optaram pela licenciatura, porque gostam das disciplinas dos referidos cursos, 03 por ser amplo o campo de trabalho(magistério), 04, porque já atuam como professores e 04

escolheram o curso como 2ª opção, pois não conseguiram ser aprovados em outros vestibulares.

Como vê-se, tais dados não comprovam as informações dadas pelos professores, sendo notório que os próprios docentes desprestigiam os cursos e supõem que a escolha feita pelos alunos se dá de forma menos criteriosa, por levarem em conta a menor concorrência no vestibular.

Outro dado constatado foi que 07 professores² manifestaram preocupação quanto ao nível de qualidade do curso, seja nos planos de curso, nas aulas, nas entrevistas ou em conversas informais. Em alguns planos aparecem como objetivos: “articular a metodologia de ensino com o contexto sócio-político-cultural; os processos mentais de aquisição e apropriação de conhecimentos matemáticos; processos de seleção de conteúdos de matemática, organização da sua seqüência lógica”; “contribuir para que os licenciados desenvolvam uma postura crítica e reflexiva frente aos problemas da educação”; “analisar criticamente as implicações, contribuições e limitações da Psicologia em sua relação com a educação”; “discutir a educação escolar enquanto projeto sócio-cultural e político, para compreender as limitações e perspectivas do trabalho docente em escolas de ensino fundamental e médio.”

Nas práticas cotidianas, esses professores referem-se à formação dos alunos como futuros professores e solicitam atividades e/ou posicionamentos como se estivessem atuando profissionalmente, indicam leituras de aprofundamento e incentivam a participação em eventos que possam contribuir para a formação do aluno, como por exemplo: um professor distribuiu *folders* de um Seminário do curso de Ciências Sociais, outro convidou os alunos para uma palestra a ser proferida por um professor de outra universidade e outro professor discutiu com os alunos

² É bom destacar que destes 07 professores apenas 01 é de disciplina específica e os demais são de disciplinas pedagógicas.

sobre os tipos e as formas de atividades acadêmicas desenvolvidas pela universidade.

Por seu turno, há professores que consideram como melhor forma de garantir a qualidade do ensino a prática de um processo avaliativo rigoroso e criterioso, como diz um professor: “a produtividade do aluno é verificada através da prova”, ou outro que afirma: “o mais importante para a formação é o domínio 100% do conteúdo”. Esta postura expressa o caráter linear do processo comunicativo e conseqüentemente do processo ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, a proposta de Freire, ao trata-se do exercício de “pensar certo”, sugere a necessidade não só de respeitar os saberes dos educandos, mas também, de discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o conteúdo científico. A desconsideração do saber do aluno é retratada no seguinte dado colhido: um dos professores, sujeito dessa investigação, afirma que o conteúdo de sua disciplina não tem aplicabilidade na realidade, são apenas cálculos, e que ele não possui dados experimentais para demonstrar aquele conteúdo.

Este fato gera a seguinte indagação: a concepção de que há conteúdos essencialmente desconectado da realidade não deveria ser foco de reflexão do processo ensino-aprendizagem, à medida que se concebe que todo conhecimento possui uma razão científica de sua construção epistemológica?

O “pensar certo” leva ao fazer certo. Isso exige que o professor, comprometido com a formação do SER MAIS, testemunhe, com sua prática, o ato de pensar certo. O testemunho ou a concretização do “pensar certo” através da prática do professor remete à reflexão sobre as diferentes concepções de ensino-aprendizagem adotadas nos cursos de formação de docentes. Tais concepções, permeadas por concepções de comunicação, se traduzem em uma ação pedagógica, em que ora há uma

postura autoritária, ora emancipatória. No primeiro caso, constatou-se que um dos professores se assumiu como tradicional e exigente e, com tal, se mostra no cotidiano: o processo comunicativo³ utilizado serve de coerção explícita sobre a manifestação verbal do aluno, seja quando este professor ironiza o comportamento de alunos ou lança seu olhar de repreensão sobre os mesmos.

Outro exemplo de processo comunicativo linear e de prática pedagógica autoritária é o de um professor que considera “normal” e até mesmo necessária a evasão dos alunos de sua disciplina, afirmando que “...só deve ficar quem sabe”. A prática autoritária é evidenciada na sala de aula quando este professor tem atitude de indiferença com um aluno que não acerta uma questão, desprezo por algumas disciplinas do curso ou quando pronuncia afirmativas, tais como: Certo? Ok! Entenderam, não?!, que induzem a não participação do aluno ou impede sua manifestação sobre o não entendimento.

Em ambos os casos, os professores comunicam-se com os alunos, posicionando-se sempre à frente da sala, quase sempre dirigem o olhar apenas para um grupo de alunos (principalmente para os que se sentam na frente), quase não suscitam questões e, quando o fazem, eles mesmos tratam de respondê-las imediatamente. Se algum aluno tenta se manifestar diante das perguntas, é tratado com indiferença por parte do professor que prossegue sua exposição. Nesses casos, pode-se afirmar que o processo comunicativo ali presente é coercitivo. Outro aspecto que também gera uma certa opressão refere-se ao fato da demonstração, por parte do professor, de domínio profundo do conhecimento sobre sua área, o que, segundo os alunos, dificulta até um questionamento, pois se consideram despreparados diante de um professor tão “inteligente e capaz”,

³ O professor utilizava-se de expressões de ironia, de repreensão e de olhares de desaprovação do comportamento dos alunos.

legitimando o posicionamento desse professor como transmissor de “verdades”.

A postura autoritária do professor não possibilita nem a sua própria emancipação, pois, além de inibir o pensar do aluno e o intercâmbio de saberes, impede ele mesmo de fazer uma auto-avaliação de sua prática.

As práticas educacionais supracitadas comprovam o pensamento de Freire que:

“... o educador manipulador, domesticador, mantém o processo de indução sempre em suas próprias mãos. A perspectiva autoritária leva esse tipo de professor a monopolizar a função indutiva” (FREIRE, 1987, p.188).

Pode-se dizer que esses professores desenvolvem um “fazer” coerente com sua concepção de ensino-aprendizagem, que é a de transmitir informações e conhecimentos verdadeiros a receptores que pouco ou quase nada sabem ou têm a dizer.

É interessante observar que esses mesmos professores, apesar de explicitamente diretivos, no decorrer de suas aulas lançam mão de “pinceladas” de descontração, com piadinhas, o que, em certa medida, quebra o clima de opressão presente no profundo silêncio, que é predominante nestas aulas. No entanto, esse propósito de descontração não muda a intenção de manipular o processo ensino-aprendizagem.

Num outro pólo, presenciam-se, nos cursos de formação de docentes, práticas educacionais de professores que tentam concretizar suas propostas, apresentadas nos planos e suas intenções e demonstradas nas entrevistas, de promover uma formação ampla, crítica, reflexiva e de qualidade do futuro professor. Essas práticas se fazem presentes no

cotidiano de 07 professores das 10 disciplinas investigadas.⁴ Um exemplo aparece em um dos planos em que consta o seguinte objetivo: “favorecer uma leitura crítica das obras infantis e juvenis, considerando-as enquanto obras artísticas, tanto no que se refere ao texto como o respeito à sua ilustração”. Na prática em sala de aula, o professor propõe a organização de um círculo para contar histórias na sala de aula, o que sugere uma efetiva interlocução entre os participantes da atividade.

Esses 07 professores promovem atividades de leitura, escrita e discussão com os alunos sobre os conteúdos específicos de suas disciplinas sem desprezar a contribuição de outras áreas do conhecimento. É lamentável, no entanto, que 09 professores relataram que esse exercício de interlocução por parte do aluno não tem contribuído para uma produção individual de qualidade, ou seja, em suas participações, os alunos não demonstram superar o senso comum e articular os saberes do cotidiano com os saberes científicos. Um professor chegou a declarar que a participação dos alunos na sala de aula não contribui para uma boa produção no processo ensino-aprendizagem, ou seja, para ele aqueles alunos que são tipicamente passivos ou não participativos apresentam sempre bom desempenho.

Outro professor afirma que a aprendizagem se dá por meio de leituras, trabalhos escritos, trabalhos em grupo e de atividades verbais, mas as observações em sala mostram que as discussões em geral não superam o caráter pessoal. Nesse contexto, apenas 01 professor demonstra considerar importante a participação do aluno em sala de aula, dizendo ; “a participação do aluno desenvolve a auto-estima e sua socialização.”

⁴ As análises são baseadas nos dados coletados no segundo, no terceiro e no quarto momento de inserção no campo de investigação, em que foram realizadas observações em 10 disciplinas.

Esses dados indicam, novamente, a falta do exercício de “pensar certo” e o do “fazer certo”, os quais demandam a busca conjunta de compreensão e interpretação de saberes, como afirma Freire:

“Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado”(1998, p.41).

Sob esse ponto de vista, pode-se afirmar também que o professor que procura exercer uma prática dialógica precisa aprender a compreender o significado do silêncio, dos muxoxos, dos olhares ou de uma retirada da sala. Esse é um exercício de leitura de mundo e das ações comunicativas não verbais, que permeiam o processo ensino-aprendizagem. Apesar de esse exercício ser reconhecido e até mencionado por um dos professores ao afirmar que “o aluno diz com o olhar”, há dificuldade de incentivar o aluno. Este e outros 07 professores colocam como um dos desafios da prática docente o de motivar o aluno para aprender. No entanto, verifica-se que, muitas vezes, esses significados passam despercebidos no cotidiano da sala de aula. Por outro lado, a diretividade inibe o aluno, a falta de organização sistemática do conteúdo e de coordenação das atividades pedagógicas gera desequilíbrio do contexto pedagógico, prejudicando o funcionamento das atividades intencionalmente propostas num planejamento de cunho emancipatório, como ocorria sempre nas aulas de um professor em que se faziam várias interrupções para avisos e até discussões entre os alunos sobre assuntos alheios à aula.

Constata-se que a intenção de desenvolver uma prática dialógica e interativa corre o risco de perder de vista o rigor científico do saber, a noção dos limites e as possibilidades do processo pedagógico. É preciso

distinguir a atitude de cobrança, como prática diretiva, do propósito de desenvolver a capacidade de disciplina do ato de pensar reflexivamente. Para isso, faz-se necessário aprender a desvelar as ações comunicativas dirigidas ao aluno, pois sabe-se que o exercício de emancipação de SER requer uma prática metódica da capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, o que deve acontecer de forma rigorosa e radical, pelo diálogo e não pela opressão.

Outro aspecto que merece reflexão refere-se à prática metodológica de exposição oral de conteúdos em uma sala de aula. Esta, em princípio, aparece vinculada à abordagem diretiva, entretanto, constata-se que nem sempre essa metodologia, ao assegurar o poder de fala do professor, é autoritária, pois, quando este consegue, com sua exposição, trazer o aluno ao movimento de idas e vindas do seu pensamento de forma reflexiva, atitude docente torna-se dialógica. Quando a exposição do professor possui o caráter dialógico, ela proporciona ao educando, como sujeito e não objeto, a condição de penetrar no movimento do pensamento que questiona, busca e lança hipóteses sobre o objeto de conhecimento. Em uma relação verdadeiramente dialógica o ensinar e o aprender envolvem o esforço rigorosamente crítico do professor em lapidar o objeto de conhecimento e o empenho, também crítico, do aluno de tornar-se sujeito do processo de aprender.

Na verdade, a aula expositiva, geralmente caracterizada como diretiva e inibidora do pensamento reflexivo, pode provocar verdadeiras reflexões do sujeito sobre o mundo e sobre ele mesmo, como se confirma nas palavras de Freire:

“... temos que reconhecer que nem todos os tipos de aulas expositivas podem ser considerados educação “bancária”. Você pode ser muito crítico fazendo preleções” (FREIRE, 1983a,p.53).

Na construção dessa relação, o professor e o aluno devem ter a disponibilidade permanente de ouvir o outro, compreender o significado das ações comunicativas (o que não significa aceitá-las tacitamente) e apreender a diversidade de concepções de mundo, de homem e de sociedade. Exemplos dessa relação encontram-se na prática de 07 professores que incentivam os alunos a exporem suas idéias ou adotam formas de exposições, que os incentivam, tais como, postura frente a um cartaz e a articulação conjunta das idéias pela linguagem oral.

A adoção da dialogicidade na relação pedagógica exige humildade, o que demanda o ato de não subestimar, nem zombar do saber que o outro traz, mas, sim, de compreender os significados de suas falas e de seus conteúdos. O professor, que é humilde, respeita a leitura de mundo do aluno, reconhece a historicidade do seu saber e o desafia a partilhar de suas reflexões dialogicamente.

A ausência de humildade pode ser ilustrada com a postura de um professor que tratou com indiferença o fato de um aluno ser zombado pelos colegas por apresentar erroneamente o resultado de um exercício. Em consequência o aluno retirou-se da aula. A atitude do professor confirmou seu posicionamento, expresso em entrevista: “o aluno de 3º ano já deve ter superado as defasagens do 2º grau.”

Outro aspecto merecedor de atenção refere-se à utilização de recursos didáticos e ao desenvolvimento de atividades metodológicas⁵. Com a intenção de motivar o aluno ou facilitar a sua aprendizagem ou, ainda, como exercício de uma prática dita emancipatória, um professor utiliza, demasiadamente, diferentes recursos e atividades numa mesma aula. Em geral, não consegue motivar os alunos a aprender, já que, para

cumprir todas atividades programadas, fica intensivamente preso ao tempo, o que, muitas vezes, impossibilita uma discussão e reflexão mais profunda sobre o conteúdo e inviabiliza a construção de uma prática dialógica interativa. Nesse sentido, pode-se dizer que o uso desenfreado de diversos tipos de recursos metodológicos pode estar a serviço do condicionamento e da fadiga.

Para apreender o processo comunicativo da prática pedagógica dos docentes que atuam nos cursos de formação de professores, buscou-se também levantar dados sobre a formação e qualificação acadêmica dos docentes sujeitos desta investigação. Constatou-se, então, que: 01 possui especialização, 02 são mestrados, 05 mestres, 01 é doutorando e 01 doutor. Paralelamente, buscou-se saber o tempo de atuação no magistério, bem como em que níveis de ensino, além do superior, os professores já trabalharam, resultando o seguinte perfil: 02 possuem cerca de 10 anos de atuação no magistério, 04 entre 10 e 20 anos e 04 mais de 20 anos de atuação, 07 atuaram no 1º e 2º graus, 02 apenas no ensino superior e 01 apenas no 1º grau.

O cruzamento dos referidos dados revelou, com destaque, que o professor doutor com mais de 20 anos de docência adota um processo comunicativo linear, ou seja, para ele o emissor e o receptor estão em pólos distintos. Decorrentemente, sua prática é autoritária, o que é ilustrado com o seguinte relato: em uma de suas aulas, o professor leu o trecho de uma poesia e perguntou o seu significado e, imediatamente, deu a resposta, sem esperar que os alunos se manifestassem. Já o professor com apenas especialização e menos de 10 anos de magistério desenvolve uma comunicação, de certa forma, interativa com elementos característicos de uma prática emancipatória. Ele faz questões aos alunos e durante as

⁵ Utilização de cartazes, música, texto escrito, ilustração em atividades de debate, seminários e dinâmicas de grupo.

discussões fica atento às colocações para, posteriormente, refletir, juntamente com a classe, sobre as respostas, mantendo sempre o respeito pelos diferentes posicionamentos.

Dois professores, um mestre e um doutorando, por sua vez, os dois com mais de 20 anos de magistério, desenvolvem uma prática voltada para a qualidade da formação do aluno. Com esse intuito, eles permitem que os alunos refaçam trabalhos, ouvem os posicionamentos dos alunos e tentam articulá-los com o conteúdo em estudo; solicitam leituras e produção escrita, correção das mesmas e orientação individual, estabelecem um relacionamento amistoso com os alunos e conseguem envolvê-los em discussões calorosas, sempre relacionando suas disciplinas com outras áreas do conhecimento.

Outros dois professores, um mestrando e outro mestre, ambos com mais de 10 anos de atuação, buscam desenvolver um processo, também interativo. Ouvem os alunos e tentam estabelecer algumas diretrizes para suas práticas na sala de aula, o que quase sempre gera muita conversa paralela, dispersão dos alunos e uma certa desordem na dinâmica da aula. Esses professores relataram, em entrevista e conversas informais, que sentem dificuldade de motivar os alunos a aprender sem o uso da opressão.

Entre os professores, encontra-se também um mestrando, com mais de 10 anos de profissão, que desenvolve uma prática de certa forma contraditória, pois, ao mesmo tempo em que apresenta, no plano, como um dos seus objetivos contribuir para que os alunos desenvolvam uma postura crítica, durante as discussões ele conduz os estudantes a adotar o seu posicionamento. Essa postura se confirma com os dados da entrevista. O professor afirma: “...para aprender, é preciso ter interesse e disciplina, ou seja, deve existir um pacto entre professor e aluno de forma consensual ou imposta.”

Outros dois professores, mestres, um com menos de 10 anos de atuação e outro com mais de 10 anos de magistério, ambos bacharéis, desenvolvem uma prática autoritária em que a forma comunicacional estabelece uma distância entre o professor e o aluno, que é considerado o sujeito que deve ser capaz de aprender e superar seus limites sozinho. Os planos de curso desses professores constituem apenas uma listagem de conteúdos e a bibliografia, o que demonstra a intencionalidade da informação e não da formação.

As concepções de aprendizagem dos 10 professores pesquisados foram apreendidas em entrevistas. Estas foram analisadas mediante o cruzamento de dados obtidos nas observações realizadas em sala de aula. O resultado foi o seguinte:

- 08 professores demonstram uma prática pedagógica coerente com sua proposta, apresentada nos planos de curso e nas entrevistas, quanto à melhor forma de aprender suas respectivas disciplinas. Dentre esses, 02 destacam-se como conservadores com uma prática anti-dialógica, desconectada da realidade e dos saberes dos alunos. São assumidamente descomprometidos com a formação do aluno como professor. Outros 06, pelo contrário, buscam contribuir para a superação das possíveis defasagens dos alunos, com orientações individuais e coletivas, indicações de aprofundamento de estudo, atividades de leitura e escrita e apresentações de trabalhos que desenvolvam a capacidade comunicativa dos alunos, especialmente a oral.

- 01 professor apresenta descompasso entre a postura democrática, apresentada em entrevista, o plano de curso que se resume numa listagem de conteúdos e a prática cotidiana de sala de aula, caracterizada pela extrema diretividade e anti-dialogicidade. Na verdade, a insegurança do “fazer pedagógico” invade esse professor que diz sentir dificuldades no seu trabalho, mas nem consegue citá-las. Isso se

comprovou nas ocasiões em que tentava resolver alguns exercícios e foi corrigido pelos alunos, o que o fez ficar encabulado a ponto de cometer outros “erros”.

- 01 professor apresenta atitude oscilante diante de sua proposta, declarada em entrevista e apresentada no plano de curso, e sua prática real de sala de aula. Nem sempre ele consegue efetivar seu propósito, não porque não queira, mas devido à sua dificuldade de exercer o controle sem opressão, caindo, muitas vezes, na desestruturação do trabalho pedagógico, conscientemente planejado.

Entende-se que a oscilação entre o enfoque democrático e autoritário faz parte do processo de construção de uma prática que busca superar a formação diretiva do ser. Essa situação de oscilação, numa prática com princípio dialógica, deve ser avaliada de forma consciente como consequência da condição inconclusa do SER. O próprio pensador Paulo Freire, ao se referir às suas limitações de SER dialógico, faz a seguinte afirmação:

“Só , na verdade, quem, pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”(Freire, 1998, p.30).

As práticas pedagógicas observadas reforçam a idéia de que, embora muitos professores façam tentativas de romper com uma prática diretiva, ainda, necessitam desfazer as concepções anti-dialógicas do processo formativo do SER. Devem estar cientes de que a verdadeira aprendizagem e a formação do SER MAIS se dão pelo estabelecimento de uma relação em que educador e educando se transforma em reais sujeitos aprendizes.

Em uma prática educomunicativa, o processo comunicativo de caráter emancipatório deve estar presente desde o seu planejamento, pois tal caráter têm início na intencionalidade inerente ao processo, o qual requer, em princípio, a definição do perfil dos sujeitos participantes, isto é, do emissor e do receptor.

No processo de análise dos dados obtidos nesta investigação, percebe-se que, ao lançar mão das mediações da recepção, propostas por Orozco, dentre as quais, a situacional e a institucional, emergem os elementos constitutivos da organização, estruturação, elaboração e desenvolvimento das atividades do processo ensino-aprendizagem. À medida que se busca apreender os nexos que medeiam o processo comunicativo na prática pedagógica, verifica-se que as possíveis mediações se estendem para o campo da Didática, já que esta envolve desde a estrutura organizacional (como planos e material didático), até a execução propriamente dita das ações comunicativas que se efetivam na relação professor-aluno, numa sala de aula.

A dinâmica do processo comunicativo desenvolvida na relação pedagógica, tal como a própria educação, apresenta formas explícitas e implícitas de dialogicidade ou de anti-dialogicidade. Essas formas se evidenciam nas diferentes maneiras, como, por exemplo, na forma de intervenção do professor durante a exposição do aluno a qual pode provocar insegurança ou o aumento de auto-estima do aluno, a condução de uma discussão que pode levar à imposição ou à reflexão. No entanto, isso não significa o desprezo pelas mediações da recepção, propostas por Orozco pelo contrário, os aspectos situacionais e institucionais são essenciais para o entendimento e concretização dessas práticas.

Assim sendo, pode-se dizer que analisar os elementos constitutivos da didática como mediação de uma prática educomunicativa contribui para o entendimento dos conceitos de sujeito, de conhecimento,

de processo ensino-aprendizagem, bem como dos papéis a serem desempenhados pelo professor e pelo aluno, no processo comunicativo que permeiam toda e qualquer ação intencionalmente educativa.

Na verdade, numa relação estritamente pedagógica, vê-se que a ação comunicativa ultrapassa a dimensão instrumental de expressão de pensamento, para tornar-se o “locus” de significado que legitima ou rompe, reproduz ou cria e recria concepções de homem, mundo, sociedade e de educação.

A defesa de que o processo comunicativo na prática pedagógica deve ter como ponto de partida o receptor têm como fundamento a construção de uma relação educomunicativa na qual o movimento ação-reflexão-ação do “pensar certo” e do “agir comunicativo” transita pelos diversos campos dos saberes, sejam eles científicos ou não. Este pressuposto, na verdade, faz parte do processo de construção de uma prática emancipatória, em que as tentativas, os erros e os acertos são constantes no processo ensino-aprendizagem.

Mesmo reconhecendo no âmbito escolar, a existência de práticas comunicativas que são formas de repreensão ou de libertação do pensamento dos sujeitos, entende-se que o processo comunicativo é o ponto de interseção de toda e qualquer ação pedagógica.

Num processo de ensino-aprendizagem, as interlocuções entre os sujeitos devem promover a interatividade de saberes e não a sobreposição de um saber sobre o outro. Nesse processo, deve-se voltar, também. Para o exercício crítico e consciente para a apreensão da importância e do efeito das ações comunicativas realizadas, cotidianamente, pelos sujeitos partícipes do processo educomunicativo.

Esse entendimento indica que, o professor, como planejador, organizador e sujeito mediador do processo de ensino, precisa adotar uma postura reflexiva de comunicador que permite, num primeiro momento, a

interlocução de saberes entre aluno/aluno e professor/aluno. Segundo a abordagem de recepção, com essa interlocução, torna-se possível, num segundo momento, reelaborações de conceitos, valores, idéias e saberes.

O professor precisa, ainda, considerar o aluno como alguém com objetivos e posicionamentos próprios, embuído de saberes e experiências referentes aos conceitos abordados no processo ensino-aprendizagem. É a interlocução entre o professor e o aluno que favorece uma ação educativa pautada em uma relação dialógica que busca a emancipação do SER.

Um processo educativo-comunicativo de caráter emancipatório fundamentado nas premissas da teoria da recepção se inicia na intenção do professor quanto à formação do “outro”. Para tal, a autora deste trabalho, entende que o professor precisa:

- reconhecer as distintas abordagens de comunicação presentes na prática pedagógica;
- entender como as experiências dos alunos são produzidas nos vários cenários da vida cotidiana;
- perceber as implicações da comunicação no processo ensino-aprendizagem. Esta pode servir à emancipação ou alienação de sujeitos;
- refletir sobre as contribuições da comunicação dialógica para a sua prática cotidiana;
- admitir que os alunos possuem diferentes saberes;
- ter clareza sobre as possibilidades e os limites da ação pedagógica na formação do SER;
- perceber que os conhecimentos dos alunos resultam do processo de “ressignificação” de saberes aprendidos no âmbito escolar e no mundo vivido.
- entender que o processo comunicativo estabelecido em uma relação pedagógica contribui significativamente para a formação do SER;
- ser capaz de articular os diferentes saberes com rigor e ousadia;

- ter sensibilidade de apreender a realidade e as expectativas dos alunos por meio do processo comunicativo dialógico.

Adotar o diálogo, no sentido amplo, na prática pedagógica é, também, concebê-lo como um encontro de sujeitos que buscam o conhecimento. Exercer a dialogicidade exige do professor uma postura de humildade, retidão e ousadia, de maneira que não haja dicotomia no seu quefazer, e sim unidade no ato de pensar e agir.

Diante dessas e outras tantas reflexões postas no decorrer deste trabalho sobre a formação docente, defende-se que tal formação congregue à crítica a “curiosidade epistemológica” e essas, ao reconhecimento dos sentimentos, conceitos e experiências trazidos do mundo vivido pelo aluno, os quais são carregados de significados e de saberes, que, por natureza, são inconclusos como o é o próprio sujeito-receptor e o conhecimento.

Uma prática educomunicacional emancipatória deve ser demarcada pela atitude de um professor que ouve o que o aluno sabe, lê os olhares dos alunos e reflete com eles sobre os diferentes posicionamentos, sem, contudo, direcionar as opções desses. Essa atitude envolve, ainda, o exercício de articulação dos saberes que não deve ser tarefa apenas do aluno, mas do professor e do aluno, em um processo, que é interativo.

Para que essa prática educomunicativa seja concretizada, é necessário que os cursos de preparação de docentes se voltem para a formação de profissionais críticos, reflexivos, autônomos, com capacidade e iniciativa para superar desafios do processo de construção de saberes. Tentar realizar uma prática pedagógica, mantendo-se a interatividade de saberes, requer além do intercâmbio de diferentes saberes, a dialogicidade, sendo que esta deve ocorrer de forma horizontal entre os sujeitos. Ter a dialogicidade como fundamento da teoria da recepção no processo educativo significa ter clareza de que a intencionalidade de uma prática educativa tem início com o pensar sobre ela, sobre seus sujeitos e seus

possíveis saberes e que essa prática é o encontro de sujeitos interlocutores em busca significados aos saberes ou como afirma Freire:

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE,1992, p. 69).

Neste sentido, a busca de respostas que surgiram no início deste trabalho continua sendo um desafio para o educador que tenta “pensar certo”. Retomando o conceito de “competência comunicativa”, desenvolvido por Habermas, vê-se que essa competência consiste na capacidade para o discurso do “eu” autônomo em face dos ditames da sociedade e contribui para a análise da prática pedagógica entendendo-a como a capacidade de articular de forma argumentativa os conhecimentos sistematizados com conhecimentos do “mundo vivido” dos sujeitos. Na verdade, o desenvolvimento dessa competência está vinculado ao desenvolvimento individual e ao contexto social no qual as competências intelectuais, sociais e lingüísticas se desenvolvem na formação do educador.

Da mesma forma, considera-se que uma das tarefas do educador que exercita o “pensar certo” é o de desafiar o educando com quem se comunica a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado mediante a articulação com os seus saberes. E mais, o pensar certo é por princípio intencional, pois a prática docente espontânea produz um saber ingênuo sem rigor científico, ou seja, o “pensar certo” implica a superação do saber ingênuo, faz o professor e aluno serem aprendizes que interagem e partilham saberes ou como afirma Freire:

Ser dialógico é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (1998, p.43).

Como foi apontado nas práticas analisadas, para desenvolver um processo comunicativo voltado para o receptor no processo ensino-aprendizagem, não é suficiente desenvolvê-lo apenas com base na participação do aluno em discussões ou apresentações de trabalhos na sala de aula. Esses tipos de atividades são meios que devem propiciar uma relação dialógica de horizontalidade, mas a promoção de debates e discussões devem ser feitas pelo professor consciente de seus limites de verticalização e interação de saberes, dada a organização do tempo escolar e a não possibilidade da interlocução de todos os alunos na sala de aula.

O compromisso em desenvolver uma prática educomunicativa numa abordagem de recepção com caráter interativo e dialógico impõe ao professor que tenta preservar sua condição de detentor do conhecimento, uma mudança radical e rigorosa do eixo de sua prática. Esta prática deve articular o conhecimento científico com os saberes dos sujeitos partícipes do processo educomunicativo, o que exige do professor o papel de mediador de saberes. A busca dessa prática demonstra a presença dos princípios da teoria da recepção, anunciados por Martín Barbero, ao processo ensino-aprendizagem, quais sejam:

(...) resgatar a vida, a iniciativa, a criatividade dos sujeitos; quer resgatar a complexidade da vida cotidiana, como espaço de produção de sentido, quer resgatar o caráter lúdico da relação com os meios, quer romper com aquele racionalismo que pensa a relação com os meios somente em termos de conhecimento ou de desconhecimento, em termos ideológicos; quer resgatar além do caráter lúdico, o caráter libidinal, desejoso, da relação com os meios. (1995b p. 54).

Entretanto, não se pode esquecer que tal articulação requer normas de validade e veracidade que devem ser construídas numa relação horizontal com diferentes sujeitos que se constroem em múltiplos mundos vividos e buscam o processo educativo escolar como um dos meios de SER MAIS e de emancipação.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

“O ser humano, na verdade, nunca termina de construir-se. Cada fim é um começo” (Boff, 1998, p.161).

Conceber um processo investigativo como inconcluso requer, num primeiro plano, ter consciência de que o ser humano é por natureza inconcluso, como afirma Freire:

Gosto de ser gente porque inacabado sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal é o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 1998, p.59).

Com consciência da natureza de SER inconcluso é que a autora deste trabalho tem tido a persistência de refletir sobre o processo comunicativo da prática pedagógica presente nos cursos de formação de professores, tendo como objetivo apreender as contribuições desse processo no desenvolvimento de uma ação educativa dialógica.

Definido por Boff(1998) como um paradoxo, o ser humano é de natureza infinita e se concretiza por meio de suas capacidades de comunicação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

A presença do SER no mundo não é de mera adaptação, mas de inserção. Neste sentido, o processo de entranhamento do ser com outros seres e com o mundo, que são inacabados, se dá de forma dinâmica e infinita.

O conceito do SER inacabado configura-se desde o início deste trabalho, que foi construído no movimento oscilante que buscou o “pensar

certo”. Nesse movimento, mergulhou-se de corpo e alma, buscando um fim que sempre se tornava um começo. É assim que esta autora como Ser se inunda de ansiedades, incertezas e inconclusões que não se esgotam, pelo contrário, essas são percebidas como fonte inesgotável de busca de saber e de ser.

Na verdade, entender o processo educomunicativo como construção do SER MAIS, em cursos de formação de professores, implica perceber os diversos ser mais que constituem o próprio SER num permanente movimento de procura.

O referido mergulho pode gerar riscos imensuráveis no percurso de construir e desconstruir conceitos, sendo que em cada momento, há o sopro dos ventos e, em cada sopro, novos rumos surgem, talvez abismos, crateras, mas também horizontes. O caminho se faz passo a passo e este trabalho foi e é apenas um dentre os muitos passos, que poderão surgir. Um caminho tão indefinido como a própria natureza do sujeito que o traça e o percorre para tornar-se um SER MAIS.

Como parte do caminho percorrido para a construção desta pesquisa, um dos passos consistiu na busca de referenciais teóricos do campo da comunicação e da educação, os quais contribuíram para alcançar o objetivo proposto. Mesmo correndo os riscos próprios da natureza do processo de construção do trabalho intelectual, buscou-se a articulação de conceitos e princípios pertencentes à teoria da recepção, apresentadas por Orozco, com a teoria da ação comunicativa de Habermas, e ainda, com a teoria da ação dialógica de Paulo Freire, sendo esta mais marcante nessas considerações. Esse passo possibilitou a definição das categorias de análise para esta investigação, quais sejam, a dialogicidade e a interatividade de saberes.

No mesmo trilhar, a metodologia, aqui adotada, foi construída cotidianamente de acordo com as características da pesquisa etnográfica, presentes em estudos realizados no campo da comunicação e da educação.

Neste caminho, a partir das considerações já expostas, retoma-se a ousadia como elemento das reflexões já apresentadas. Ao longo desta investigação, constatou-se que as ações comunicativas, realizadas na prática pedagógica dos cursos de formação de professores, revelam a intensidade que a força propulsora da relação comunicativa exerce no processo ensino-aprendizagem. Isto é, o processo comunicativo presente na prática pedagógica em cursos de formação de docentes apresenta-se como um elemento determinante na construção da prática pedagógica do professor em formação. Sejam quais forem as concepções de ensino, sociedade e de homem adotadas pelo professor, é por meio do processo comunicativo que essas concepções se traduzem.

Considerando-se a prática pedagógica o cerne em que a ação comunicativa se efetiva como ação intencionalmente planejada para a formação do SER, pode-se dizer que a comunicação permite movimentos oscilantes de ir e vir no pensamento do SER que se humaniza. Nesse processo de humanização, o SER é um sujeito que sabe que o outro sabe, respeita o outro e convive consensualmente com outros sujeitos que, também, se constituem como SERES. Partindo desse entendimento, pode-se dizer que o papel do professor “responsivo” pela formação de docentes é inicialmente o de debruçar-se, de forma reflexiva, sobre a própria prática pedagógica.

Nesse sentido, tendo como base a teoria dialógica, a teoria da recepção e a teoria da ação comunicativa, recoloca-se a necessidade de desenvolver no professor a sensibilidade para:

- apreender os conhecimentos dos alunos como um processo de construção que se dá no entrelaçamento entre os saberes, que são aprendidos no mundo vivido e na escola.
- compreender que o processo comunicativo estabelecido em uma relação entre SERES HUMANOS contribui, significativamente, para a formação do SER;
- ser capaz de articular os diferentes saberes dos alunos, com os seus e com os conhecimentos científicos, de forma rigorosa e ousada;
- apreender a realidade e as expectativas dos alunos por meio do processo comunicativo dialógico, como forma de captar o processo de recepção que pode ocorrer no processo ensino- aprendizagem.

A formação de um professor com esse perfil exige a introdução de conteúdos pertinentes à Teoria da Comunicação nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada. Entretanto, a introdução desses conteúdos na formação docente não deve ter como intenção a formação de comunicólogos, mas, sim, de educadores, capazes de perceber as influências e implicações do processo comunicativo na prática pedagógica desenvolvida no processo ensino-aprendizagem, bem como desenvolver práticas interativas articuladas com os saberes dos educandos.

No tocante à concepção de educação emancipatória, que defende a formação de um sujeito ativo, crítico, autônomo, pode-se dizer que o processo comunicativo é o eixo norteador capaz de possibilitar e delimitar a interatividade de sujeitos e de saberes, a resignificação desses saberes e a transformação do ser em SER MAIS.

Nesse sentido, a necessidade imediata dos docentes que atuam em cursos de formação de profissionais da educação é a de refletir sobre a própria prática, revendo a unicidade forma-conteúdo, as concepções de ensino e a intencionalidade explícita e implícita de formação do homem.

Para isso, é preciso que esses professores façam um exercício de resgate de sua formação acadêmica, buscando suscitar os aspectos positivos e negativos que influenciaram na construção do perfil de sua prática pedagógica. A realização desse exercício, de forma rigorosa, possibilita, ainda, uma auto-avaliação do potencial e dos limites desses professores despertando-os para rever suas capacidades de SER MAIS.

Na verdade, a prática pedagógica como ação social, intencionalmente planejada e desenvolvida para exposição de saberes, seja de forma diretiva ou crítica, é um elemento de forte influência e significativo na formação docente. O professor que intenciona exercer uma prática dialógica emancipatória deve assumir essa prática no seu cotidiano, que se compõe de diferentes situações e não apenas na sala de aula. Isso é, a construção de uma prática de cunho emancipatório implica, num primeiro momento, perceber-se como SER MAIS, para depois saber conviver com diferentes sujeitos que também buscam SER MAIS.

Uma prática pedagógica emancipatória, tendo como base o diálogo, deve conceber o conflito e a contradição como elementos de crescimento do processo pedagógico-comunicativo. Nessa investigação, constatou-se que, mesmo reconhecendo a adoção de práticas de caráter anti-dialógico ou autoritárias por professores de certas disciplinas, o aluno não consegue perceber que outras práticas possam ser utilizadas nessas disciplinas. Em geral, os alunos não conseguem desenvolver as práticas mais dinâmicas, participativas e dialógicas adotadas por professores menos autoritários e diretivos. Essa constatação de que o aluno sempre tem como referencial a prática de seu professor, demonstra que estes não podem perder de vista a concepção de unidade forma-conteúdo do processo comunicativo presente em sua prática essencialmente formativa.

A intencionalidade inerente à formação de um SER crítico, ativo, autônomo não se encontra apenas nas atividades metodológicas

desenvolvidas pelo professor, mas, sim, no simples agir comunicativo, seja num cordial “bom dia”, na orientação de um trabalho, na forma como corrige uma questão ou como chama a atenção dos alunos, ou no encaminhamento de uma discussão. Isto é, a intencionalidade expressa nas ações comunicativas tem tanta importância na formação do docente quanto o conteúdo científico exposto.

Outro aspecto que envolve a caracterização do processo comunicativo da prática pedagógica observada refere-se a desvalorização dos cursos de licenciaturas por parte dos professores e até mesmo da instituição formadora. Ambos consideram a licenciatura um curso desprivilegiado, tanto do ponto de vista de reconhecimento social quanto as políticas salariais vigentes no mercado de trabalho.

No que se refere ao contexto institucional, a organização do trabalho docente, traduz, também, significados relevantes acerca da desvalorização do curso. As disciplinas das licenciaturas são distribuídas entre os professores sem discussão sobre o perfil do docente a ser formado naquela instituição. Nesse espaço institucional não há momentos de intercâmbio acadêmico entre os professores, nem a reflexão sobre a formação dos alunos. Em geral, os docentes atuam de forma autônoma, individual, muitas vezes sem conhecer a proposta do curso. Dessa forma, não se pode atribuir à melhor ou pior qualidade desses cursos, exclusivamente, à prática dos professores, deve-se também, atribuir à proposta que a instituição formadora pretende alcançar.

Considera-se que na formação do SER MAIS, o espaço da sala de aula é, ainda, o lugar por excelência, onde ocorre o processo de exposição e enfrentamento de idéias, sentimentos e concepções que podem ser canalizados para a humanização do SER ou para sua dominação. As ações comunicativas possibilitam a busca do entendimento e este, em princípio, coloca em evidência as pretensões de validades e normas

defendidas pelos sujeitos, gerando posteriormente outras pretensões, validades e normas comunicativas.

Outro aspecto que chamou a atenção refere-se à pouca valorização dada por parte do aluno à aula propriamente dita. Essa desvalorização, certamente, acarreta a formação de professores que minimizam o próprio trabalho docente.

Entende-se que a prática pedagógica, realizada no âmbito da sala de aula, é, na verdade, um espaço comunicacional e como tal não se reduz à utilização de recursos tecnológicos ou metodologias diversificados, mas propicia relações interativas em que as ações comunicativas superam o caráter instrumental e dão lugar ao processo educativo emancipatório. Por outro lado, a articulação de saberes a partir da interatividade de saberes não significa apenas uma metodologia de ensino, mas sim, a concepção de que o homem e o conhecimento, ambos de natureza inconclusa, são gerados num movimento oscilante do contexto situacional e institucional em que se encontram tais sujeitos.

Para uma educação emancipatória, a prática pedagógica deve ser construída por meio de interações horizontais entre os sujeitos comunicantes. Para Paulo Freire, o sujeito como SER MAIS se constitui no e pelo diálogo. Para assegurar a condição de o receptor ser o sujeito do processo educativo devem-se estabelecer práticas que mantenham relações horizontais, partilhadas e de respeito mútuo, enfim, verdadeiramente dialógicas, entre professor e aluno, como defende Freire. Esses SERES inseridos em mundos vividos e sistêmicos distintos são constituídos a partir dos diferentes contextos e saberes que emergem na relação dialógica.

À medida que o professor compreende a importância da comunicação em sua prática docente, torna-se cada vez mais possível que ele ultrapasse a condição de apenas identificar e analisar o grau de

coerência entre o dito e o feito para gerar, de fato, novas formas de aprendizagem.

Na presente investigação, verificou-se que a concepção de processo comunicativo, predominante nos cursos de licenciatura, caracteriza-se pela linearidade do pólo do emissor para o receptor. O conceito de receptor(aluno) ainda é o de um sujeito que precisa receber informações que o emissor domina e transmite.

Por outro lado, notou-se, também, que existem algumas propostas de práticas que tentam romper com a concepção acima. Nelas o receptor(aluno) é considerado como sujeito que também detém um saber, e como tal, traz contribuições ao processo ensino-aprendizagem vivenciado na sala de aula. Entretanto, vê-se que essas propostas enfrentam o desafio da concretização na prática cotidiana.

Mediante a constatação da existência, nos cursos em questão, desses dois tipos de práticas, surgem as seguintes indagações: como reverter a predominância das práticas autoritárias e adotar práticas emancipatórias na formação docente que, infelizmente, mantém, como aponta Gatti(1996), uma estrutura dicotomizada, com instrumentalização pedagógica específica feita de forma aligeirada e desarticulada da estrutura do curso?

Como o professor poderá desenvolver uma prática pedagógica dialógica, segundo Penteado(1998), voltada para incertezas, num processo de mudança das relações sociais, em que o homem não se percebe no “outro”?

Entende-se que a exemplo das práticas que tentam superar o processo comunicativo linear, verificadas neste trabalho, pode-se defender a possibilidade de inversão do quadro vigente, à medida que essas práticas forem reconhecidas e valorizadas, servindo, ainda, como objeto de reflexão da prática pedagógica dos demais professores dos referidos cursos. Assim

sendo, se neste momento a estrutura desses cursos não é favorável às práticas emancipatórias, é preciso reforçar a necessidade de que cada educador, como ser paradoxal e complexo, debruce-se sobre sua própria prática, sobre seu próprio SER. Isto é, um professor não pode adotar o processo educativo emancipatório, se o seu SER não for emancipatório cotidianamente em distintas situações e contextos.

Na verdade, refletir sobre a comunicação na formação docente exige o deslocamento do pensamento do professor posto no plano de sistematização do conhecimento para o plano de um processo de construção de saberes que tenha como eixo o diálogo entre os sujeitos-receptores do processo de ensino. Conceber um processo educacional na construção de saberes e sujeitos requer a articulação entre diferentes áreas de conhecimento, diferentes sujeitos, mundos e saberes.

Nesse caso, refletir sobre a própria prática é o primeiro passo, dentre tantos, que o professor precisa ousar não só pelo fato de ser sujeito responsável pela formação de outros sujeitos, mas também porque, como ser inconcluso, ele é um eterno aprendiz.

De fato, é preciso reconhecer que a ousadia de romper com concepções lineares não se reduz a um arcabouço de metodologias, mas, sim, visa à ruptura de significados, valores, normas, visões do mundo vivido que se fazem presentes nas entranhas do SER professor. Essa ruptura, por sua vez, provoca dor, gera incertezas, tira o chão dos pés, exige humildade, partilha de dúvidas e saberes, enfim, requer que o professor seja um SER MAIS e congregue em sua prática: conhecimento dos temas a serem debatidos, consciência e reconhecimento de suas limitações científico-pedagógicas; confiança e aceitação do saber do aluno como elemento básico para o processo ensino-aprendizagem; ações comunicativas que desafiem por meio do diálogo o aluno a expressar seus

sentimentos, significados, idéias e saberes e, ainda, a atitude de perceber-se no outro como SER em construção.

Retornando ao pensamento de Boff(1998), é preciso frisar que este trabalho deve ser considerado o começo e não o fim de reflexões sobre o processo comunicativo na prática pedagógica dos cursos de formação de professores.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRË, Marly. **Entre propostas: uma proposta para o ensino de didática**. VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996.
- BARBERO, J. Martín. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (org) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo, Brasiliense/Eca/USP, 1995a, p.39-68.
- _____. Modernidad, posmodernidade, modernidades - discursos sobre la crisis y la diferencia INTERCOM - **Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo, Vol.XVIII, nº 2 p. 12-33, jul/dez. 1995b.
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação. s/d.
- BOFF, Leonardo. **O despertar da águia**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- BOUFLEUER, Jose Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Unijuí, Ijuí, RS, 1997.
- CARDOSO, Onésimo de Oliveira. Os paradigmas no ensino da comunicação: a transgressão epistemológica. In: **Revista Comunicação e Sociedade**. Editora I.M.S. Ano X, nº 17 agosto/91.
- COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. **Razão e comunicação mediática no processo de mundialização da cultura**. XVIII ANPED, Caxambu, 1995.
- CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição**. São Paulo, Cortez, 1987.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo, Cortez, 1989.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A construção de didática na prática dos professores.** São Paulo, Idéia, nº 11, 1991.

_____. **Práticas interdisciplinares na sala de aula.** IX ENDIPE, Águas de Lindóia, São Paulo., 1998, p.438-447.

FÍGARO, Roseli. **O sujeito receptor nas teorias de comunicação.** XX INTERCOM, Santos, 1997.

FREITAG, Barbara. **Piaget e a filosofia.** São Paulo, UNESP, 1991.

_____. **Piaget: encontros e desencontros.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 12ª ed. 1983a.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 14ª ed. 1983b.

_____. **Extensão e comunicação.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 10ª ed. 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e terra, 7ª ed., 1998.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia - o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª ed. 1987.

FUSARI, Maria Felisminda R. **Comunicação, mídia, e aulas de professores em formação: novas pesquisa?** IX ENDIPE, Águas de Lindóia, São Paulo, 1998, p.238-255.

GATTI, Bernadete A. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área.** São Paulo, FCC/DPE, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Trabalho docente e subjetividade-embate teórico e novas perspectivas.** VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996.

- HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo, Brasiliense, 2ª ed. 1990.
- _____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1988.
- HALLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona, Hurope S/A., 1987.
- LOPES, Maria Immaculata Vassallo da. **Pesquisa em comunicação**. São Paulo, FAPESP, 1997.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- JACKS, Nilda. **A pesquisa de recepção no Brasil: em busca da influência latina americana**. XX INTERCOM, Santos, 1997.
- INGRAM, David. **Habermas e a dialética da razão**. Brasília, UnB, 2ª ed. 1987.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- MARCONDES, Danilo. **Filosofia, linguagem e comunicação**. São Paulo, Cortez, 1992.
- MARTINI, Rosa Maria F. Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade. **Revista Educação e Realidade**. São Paulo, vol.21, nº 2, jul/dez. 1996, p.9-29.
- NETO, Antonio Fausto. A Deflagração do sentido. Estratégias de produção de captura da recepção. In: SOUSA, Mauro Wilton (org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo, USP, 1995.

- OROZCO, Guillermo. **Investigar para transformar una perspectiva de investigacion y educacion de las teleaudiencias.** IV IBERCOM. Santos, São Paulo, 1997a.
- _____. Professores e meios de comunicação: desafios e esteriotipos. **Revista Comunicação & Educação.** São Paulo, (10): 57 a 68, set/dez. 1997b.
- _____. **“Mas-mediacion”y “audiencia-cion”.**
Macrotendencias en las sociedades latinoamericanas de fin de milenio.
(texto mimeografiado), s/d.
- _____. La investigación de la recepción y la educación para los medios: hacia na articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso comunicativo. In: CENECA. **Educacion para la comunicacion - manual latinoamericano.** Santiago. Chile, CENECA, 1992, p.290-301.
- _____. Pesquisa de recepção: investigadores,paradigmas, contribuições latino americana. **Revista Brasileira de Comunicação.** São Paulo, vol.XVI, nº 1, janeiro/junho 1993, p.22-33.
- _____. **La Investigación en Comunicacion desde, la perspectiva cualitativa.** México, IMDEC, 1997c.
- _____. Uma pedagogia para os meios de comunicação. **Revista Comunicação & Educação.** São Paulo, (12): 77 a 88, maio/agosto, 1998.
- _____. Mediaciones familiares y escolares en la recepción televisiva de los niños. In: INTERCON. **Revista Brasileira de Comunicação.** São Paulo, anoXIV, nº 64, jan/jun, 1991.
- PENTEADO, Heloisa Dupas. Pedagogia da Comunicação: sujeitos comunicantes. In: _____(org.) **Pedagogia da Comunicação - teorias e práticas.** São Paulo, Cortez, 1998, p.13-22.

- _____. **Conceitos espontâneos e formação de professores: na perspectiva da Pedagogia da Comunicação.** XIX ANPED, Caxambu, 1996.
- PORTO, Tânia Maria. **A importância das influências das inovações tecnológicas da educação.** VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996.
- _____. Educação para Mídia- pedagogia da Comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, Heloisa Dupas. **Pedagogia da Comunicação - teorias e práticas.** São Paulo, Cortez, 1998.
- PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** Porto Alegre, Edipucrs, 1996.
- SCHAFER, Karl. H. & SCHALLER, Klaus. **Ciência educadora crítica e didática comunicativa.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1982.
- SCHAEFER, Maria Isabel Orofino. **Revisitando os clássicos da pesquisa de recepção no Brasil.** XX INTERCOM, Santos, 1997.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **A gestão de comunicação: uma proposta conceitual para solução de problemas de comunicação nos espaços educativos.** XX INTERCON, Santos, 1997.
- SOUSA, Mauro Wilton de.(org) Recepção e comunicação: a busca do sujeito in:_____. **Sujeito, o lado oculto do receptor.** São Paulo, USP, 1995, p. 13-38.
- TADEU, Tomás. A “nova”direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In:_____(org.) **Neoliberalismo, Qualidade total e Educação.** Petrópolis, Vozes, 1994.
- TRINDADE, Vitor Manoel Sousa. **Para uma epistemologia das práticas pedagógicas: algumas reflexões.** IX ENDIPE, Águas de Lindóia, São Paulo, 1998, p.461-470.

- TORRES, Carlos Alberto. Critical theory and political Sociology of Education: arguments. In: _____. **Critical Theory in Educational Discourse**. Buttworhs, Durban, South Africa. November, 1996.
- TOSCHI, Mirza Seabra. **Comunicação e educação: novas tecnologias e produção do conhecimento**. VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2ª ed. São Paulo, Papirus, 1992.
- _____. **Metodologia de ensino no contexto da organização do trabalho pedagógico**. VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996.
- WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa, Editorial Presença, LDA, 1987.

ANEXO 1

Protocolo nº3 24/09/97

Disciplina: Psicologia da Educação

Curso: Matemática 3º ano

profº: .

Cheguei às 9:25 já havia alguns alunos na sala. Em seguida os outros alunos ~~foram~~ chegaram e conversaram sobre a prova de Física Geral que acabaram de fazer e o trabalho a ser apresentado na aula de Psicologia. Exatamente às 9:30 a profº chega e cumprimenta todos, muitos nem notam a chegada da profº continuam conversando. A profº ao apagar o quadro é interrompida por dois alunos para explicações sobre um texto, depois de esclarecer os termos de apagar o quadro. Os alunos continuam conversando e a profº expõe no quadro as duas indicações de leitura. Os alunos cessam um pouco a conversa enquanto a profº conversa com alguns alunos. A profº solicita aos alunos que façam um círculo para apresentação dos trabalhos. Os alunos se organizam e a profº inicia falando sobre as leituras indicadas e das próximas atividades da disciplina. Os alunos ficam atentos. A profº segue pedindo ao grupo que inicie a apresentação, surge uma pequena conversa, pede-se silêncio e o aluno inicia a apresentação seguindo o texto, mas com uma certa dificuldade de explicitar o conteúdo, logo a profº passa a explicitar utilizando o quadro e fazendo algumas perguntas aos alunos. Os alunos tentam responder e a profº esclarece algumas dúvidas que surgem em decorrência das colocações da profº surge uma questão polêmica sobre o caso dos adolescentes que incendiaram o índio e do menino que tentou no colégio e depois morreu. A profº pede aos alunos que se posicionem sobre os fatos. Os alunos

se colocam, e todos querem participar a profª teve que con-
trôlar as falas, que pois todos querem falar ao mesmo tempo
8 Depois de um conjunto de colocações dos alunos a profª retorna
9 a análise sobre os fatos. Os alunos ficam atentos. Outros exemplos
10 por parte dos alunos e a profª passa a discutir e simplificar
11 com fatos concretos do dia-a-dia dos alunos, seja no lado
12 social e no lado pedagógico. A profª chama atenção para
13 o papel do professor, diferença de autoridade e autoritária. Chama aten-
14 ção para os limites existentes na prática pedagógica. Surge uma cob-
15 rta sobre a diferença entre o papel da escola e do professor.
16 A profª discute a questão levando ao grupo a questão e os alunos
17 demonstram a dificuldade de ação para resolver problemas sus-
18 tidos no sala de aula frente a estrutura da escola. A profª passa
19 a esclarecer as dúvidas, orientando-os como lidar com tais pro-
20 blemas. Os demais alunos sempre estão atentos. A profª pede
21 que outro grupo continue a apresentação de texto. O grupo inicia a fala
22 que é ouvida com atenção por todos. Alguns alunos fazem perguntas
23 técnicas sobre as colocações do grupo e alguns divididos a profª
24 foge para o grupo responder. Um aluno tenta responder e em
25 seguida a profª passa a responder. Outras questões surgem geram
26 de uma discussão polêmica, a profª retorna a discussão. Surgem
27 outras colocações. Outro grupo inicia sua apresentação sobre
28 outro tópico do texto, outros alunos pedem para participar da dis-
29 cussão a profª coordena as falas, em seguida a profª esclarece
30 as questões postas nos falas. Surgem outras dúvidas a profª
31 responde e fala sobre o assunto da próxima aula, são 11:55 a
32 aula é encerrada e todos se levantam para sair.

Entrevista com Prof.º:

Formação: Bacharel em Física - 1975

Mestrado em Física - VFG - 1977

Carga Horária: DE.

Exerce o magistério desde 1979, quando formou-se e ingressou imediatamente na VFG como prof.º concursado. Não trabalhou em outro nível de ensino. Ele diz que não escolheu a profissão de professor, foi condicionado. Sempre gostou de Física, atuação acadêmica nos representações estudantis o que lhe proporcionou maior conhecimento com a Universidade e interesse em ingressar como professor.

Gosta de ser professor, apesar das condições de trabalho e nível econômico. Acha que tem bons relacionamentos com os alunos, propiciando liberdade ao aluno, procurando incentivar e reconhecer o desempenho do aluno.

O prof.º ministra a disciplina de Física geral a 6 anos no curso de Agronomia e um curso de matemática apenas neste ano. Se considera e segundo ele os alunos também um prof.º exigente. Defende seu ponto de vista de ser exigente cobrando que o aluno deve ter base para frequentar a universidade, exemplifica a diferença dos turnos. Enquanto a agronomia tem Física no 1º ano e a matemática no 3º, logo o nível de exigência e de tolerância deve ser diferente. O prof.º justifica o tratamento diferenciado que ele tem com os turnos, alegando que a agronomia o aluno, ainda, não conhece a universidade, traz muitos defasagens de conteúdo do 2º grau, então precisa ser acompanhado de mais de perto até mesmo individualmente. No caso de matemática é diferente, esse aluno já está no 3º ano, portanto, conhece bem a universidade e já deve ter superado suas defasagens de 2º grau. Reconhece que será atitude de exigências procure deixar os alunos para outro turno ^{com} data

prof^o dito mais exigente. Para ele isso é normal e não se preocupa com esses alunos.

Quanto ao planejamento de suas aulas, o prof^o diz que utiliza outros livros além do livro adotado dependendo do assunto.

Considera que para ensinar é preciso que o prof^o tenha domínio 100% do conteúdo.

Para que o aluno aprenda é preciso que ele estude, leia muito e saiba relacionar o estudo nas atividades de laboratório. Como prof^o ele tenta esclarecer o assunto aos alunos e proporcionar novas situações de desafio ao aluno para solucionar, pois ele acredita que essa é a melhor maneira de ensinar e aprender.

Quanto aos aulas de laboratório.

O prof^o diz que as aulas de laboratório mesmo sendo ministradas por outro prof^o, este é competentemente avaliador de teoria e aulas procura manter contato para acompanhar o programa estipulado.

O único trabalho de pesquisa que o aluno faz na graduação é a monografia no final de curso. Mas o prof^o nunca orientou alunos p/ esse trabalho.

Atualmente o prof^o mantém contato com outros prof^{os} de diferentes áreas como Química e Biologia para dar continuidade ao trabalho iniciado no mestrado. O contato se estende até mesmo à Universidade de Santa Catarina. O prof^o pretende utilizar esses os dados desse trabalho no futuro para o Doutorado.

Ainda, quanto a evasão no curso de matemática o prof^o diz que ficam surpreso ao perceber que os alunos

mais fracos aderem ao Bacharelado em um de decoretas
como de esperanças.

O prof^o reconhece que a participação ^{anua} do aluno em sala não
indica uma maior ou menor desempenho, pois isso apresenta
alguns exemplos de alunos tipicamente passivos que tem
desempenhos bons e ruins de alunos participativos de mesma
forma. Portanto a participação ou não do aluno durante
a aula não contribui p/ uma boa aprendizagem.

ANEXO 2

DESCRIÇÃO DOS DADOS

Os dados que serão apresentados neste texto são resultados do processo de investigação no 3º ano do curso de Letras, em disciplinas específicas. Este processo de investigação consistiu em observações do cotidiano da sala de aula (durante um bimestre), entrevistas com alunos e professores e leitura dos planos de curso das disciplinas eleitas.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, desenvolvidos por estes professores, constatei similitudes e constância nos seguintes aspectos:

- ✕ conversa informalmente com os alunos;
- ✕ o professor esclarece dúvidas dos alunos;
- refere-se a conteúdos já trabalhados;
- relacionam o conteúdo estudado com fatos da realidade;
- ≈ relacionam sua disciplina com outras áreas do conhecimento;
- registra o conteúdo no quadro giz;
- ↓ - faz leitura comentada em sala de aula;
- * - utiliza-se de exemplos para ilustrar o conceito estudado;
- demonstra segurança no domínio do conteúdo;
- indica outras leituras para aprofundamento dos conteúdos.

Em relação a correção das atividades solicitadas os professores entregam os trabalhos e provas com observações escritas.

Referente aos professores das disciplinas específicas, os alunos entrevistados apontam como negativo a quantidade de conteúdo, mas não se queixam do professor rígido, pois reconhecem sua competência acadêmica. A maioria dos alunos enfatizam a importância dessas disciplinas, mas sentem muita dificuldade em cursá-las, já que o trabalho restringe o tempo para estudo.

Apesar da similitudes na prática dos professores das disciplinas pedagógicas, existe também algumas especificidades de cada prática, as quais passo a expôr:

- o professor promoveu algumas atividades de estudo em grupo, mas não participou nem comentou a apresentação;
- faz exposição do conteúdo dominando a fala;
- o processo de avaliação tem como instrumento principal a prova escrita;
- o erro do aluno é considerado como incapacidade ;
- considera “fracos” os alunos da licenciatura, menos capazes que os do bacharelado;
- o professor às vezes responde aos alunos de forma ríspida; x
- o professor faz perguntas aos alunos, mas ele mesmo responde;
- defende a avaliação rígida como forma de melhorar o nível de conhecimento dos aluno;
- o professor sempre fica apenas sentado a frente da sala, raramente se dirige ao quadro giz;
- dita trechos de textos para que os alunos copiem;
- o professor promove atividades de grupo; -
- o professor orienta os aluno⁷em grupo e individualmente;
- participa e complementa as apresentações dos alunos;
- promove discussão a partir de filmes em suas aulas;
- apresenta dificuldade em controlar a sala de aula;
- modifica facilmente sua condução da aula a partir da argumentação dos alunos.

O processo comunicativo presente na prática desses professores, apresenta-se de forma diferenciada tendo em vista que existe posturas divergentes entre as práticas desenvolvidas. De um lado uma prática que expressa uma comunicação anti-dialógica, com predomínio da fala do professor sem oportunizar a participação do aluno e quando esta ocorre muitas vezes é tratada com ironia. Essa participação ocorre de maneira restrita e às vezes tratada com indiferença pelo professor. Em relação a perguntas dirigidas aos alunos estes na maioria das vezes não respondem,

preocupados demasiadamente em anotar o que o professor fala ou dita. Este professor demonstra, ainda, seja no cotidiano da sala de aula, na entrevista ou no plano de curso (apenas listagem de conteúdo), indiferença com a formação profissional dos alunos, ressaltando o baixo nível de conhecimento dos alunos e enfatizando a importância de uma avaliação rigorosa para eliminar os fracos, defendendo que só fica quem sabe.

De outro lado, existe uma prática dialógica que expressa princípios de uma comunicação horizontal em que os saberes dos alunos são tratados com respeito, mantendo uma relação de intercâmbio. Os possíveis limites dos alunos frente aos conceitos trabalhados são tratados como momento de aprendizagem, sendo valorizado o esforço e reconhecido o desempenho dos alunos.

É interessante destacar que no conjunto das divergências já mencionadas, as formas das apresentações de trabalhos pelos alunos, retratavam a relação existente entre o professor da disciplina e seus alunos.

ANEXO 3

b) Disciplinas específicas do curso de letras

Os professores D e E habitualmente iniciam as aulas nos horários determinados.

O professor E entra na sala cumprimenta os alunos e o professor D entra na sala senta-se e espera os alunos ficarem em silêncio.

Os professores conversam sobre diversos assuntos, tais como: a mudança de horário da aula de sexta - feira, comenta sobre a animação da turma ou fala sobre os textos deixados no xerox, por exemplo: o professor E combina com os alunos que as xerox dos textos de sua disciplina ficarão, agora, sob sua responsabilidade e pede uma lista com os nomes dos alunos que querem os textos.

Os professores iniciam as aulas retomando o conteúdo já estudado e solicitam a leitura do texto anteriormente indicado, por exemplo: o professor D fez a leitura de partes do texto, comentou e relacionou-o com os aspectos geográficos e históricos das obras de Drumond e o professor E ao tratar dos Contos de Fadas mencionou a importância da Psicologia para entendê-los.

Durante as exposições os alunos participam com comentários e perguntas sobre o texto. Os professores discutem e dão explicações, mas às vezes o professor D se irrita, por exemplo: uma aluna perguntou sobre a bibliografia para estudo da obra de Drumond, e o professor diz que isso ele já falou e se nega a respondê-la.

É comum o registro no quadro giz dos tópicos sobre o texto a ser discutido na aula. Durante as exposições os professores apresentam exemplos com fatos do cotidiano, tais como: o professor D falou sobre fatos da vida pessoal de Drumond relacionado-os com suas obras e o professor E falava sobre o imaginário das pessoas em relação aos Contos de Fadas. depois este sugere aos alunos para organizarem um círculo de contadores de estórias e eles concordam.

Muitas vezes, durante a exposição o professor D solicitava a participação dos alunos questionando-os sobre o texto e quase sempre eles não respondiam. O professor E, também, solicitava a participação dos alunos na discussões e geralmente os alunos participavam. A partir de exemplos os professores conduziam os alunos à resposta desejada, como o professor E que cita tipos de preconceitos, valores culturais e mitos para a identificação dos elementos de análise dos livros literários infantis. É comum nas aulas do professor E a solicitação dos alunos para darem avisos ou discutir assuntos de formatura ou de compra de livros, e ele sempre permite essa interrupção da aula, a qual geralmente gasta de 10 a 20 minutos. Esse fato não ocorre nas aulas do professor D.

Os professores esclarecem as dúvidas dos alunos, quase sempre retomando a leitura do texto, por exemplo: o professor D leu o trecho de uma obra de Drumond para responder a questão de um aluno.

Durante as apresentações de trabalhos em grupo o professor E apresentava concordância com a exposição acenando com a cabeça ou pedindo licença para acrescentar alguns aspectos de análises, quanto ao professor D este não se manifestava durante e nem depois das apresentações. Nas entrevistas, os professores disseram que consideram importantes as apresentações de trabalhos em grupo para aprendizagem e avaliação dos alunos.

O professor D sempre faz indagações que ele mesmo responde, não esperando os alunos se manifestarem, por exemplo: esse professor leu um trecho de uma poesia e perguntou o significado e imediatamente respondeu, os alunos acompanham anotando. O professor D sempre apresentava poemas e trechos de outros autores relacionando-os com o autor estudado.

Os professores indicam leituras complementares para os alunos, dizendo sempre "...vocês precisam ler mais". A falta de leitura dos alunos é mencionada, também, nas entrevistas como um fator que prejudica o rendimento das aulas, por exemplo o

professor E disse “o meu maior desafio é fazer com que os alunos lêem, porque sem as leituras não há acompanhamento das aulas”.

Quando os alunos não faziam a leitura solicitada, o professor E fazia a exposição do texto ou pedia para que a leitura fosse feita na sala de aula e a discussão era adiada para outra aula. Já o professor D iniciava sua exposição sem procurar saber se os alunos leram o texto indicado.

Nas aulas do professor D as conversas paralelas cessam gradativamente diante do silêncio do professor. O professor E sempre pede silêncio, mas nem sempre os alunos o atendem e a conversa continua.

O professor D indicou as leituras para a prova e os alunos comentaram entre si que era muito conteúdo, mas não falaram com o professor sobre o assunto. Quando o professor E indicou as leituras para a avaliação muitos alunos reclamaram para o professor. O processo avaliativo é também mencionado nas entrevistas quando o professor D justifica sua rigidez nas provas como forma de exigir que o aluno melhore o nível de leitura e conseqüentemente de sua formação. Para esse professor o curso de letras é muito fraco e sua preocupação é tentar mudar essa imagem através da avaliação rigorosa. Para o professor E as experiências de docência do aluno, as leituras e participação deles nas discussões em sala de aula, são importantes para aprendizagem de sua disciplina. Para o professor D a participação do aluno nas discussões nem sempre contribuem para a produtividade do aluno que é verificada através da prova.

Durante as aulas do professor E a entrada e saída de alunos é intensa, mas nas aulas do professor D esse fato quase não acontece.

O professores sempre encerravam as aulas com indicações de leituras para a aula seguinte.

ANEXO 4

Programa do curso de

Equações Diferenciais e Aplicações

1. Equações diferenciais de primeira ordem
 - 1.1 Equações lineares
Desintegração radioativa, resfriamento de um corpo, diluição de soluções.
 - 1.2 Equações separáveis
Lei de ação das massas, crescimento populacional, tractriz, catenária, espelho parabólico, curvas de perseguição.
2. Propriedades gerais das equações não lineares
 - 2.1 Teorema de Picard (enunciado)
 - 2.2 Campos vetoriais
 - 2.3 Equações exatas
 - 2.4 Formas diferenciais
3. Equações lineares de segunda ordem
 - 3.1 Dinâmica de uma partícula, queda livre, queda com resistência do ar, movimento de um projétil, plano inclinado, velocidade de escape.
 - 3.2 Teoria das equações lineares de segunda ordem, equações com coeficientes constantes, redução de ordem, resolução por séries de potências.
 - 3.3 Oscilador harmônico, pêndulo simples, vibrações de corpos flutuantes, circuitos elétricos, movimento no campo central.
4. Sistemas autônomos no plano
 - 4.1 Pêndulo simples, plano de fase, período das grandes oscilações
 - 4.2 Sistemas autônomos, singularidades, estabilidade, sistemas com coeficientes constantes, sistemas hamiltonianos, integrais primeiras
 - 4.3 Dinâmica de duas populações, epidemiologia
 - 4.4 Teorema de Poincaré-Bendixon e aplicações

Bibliografia:

Equações diferenciais aplicadas
Djairo Guedes de Figueiredo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

Disciplina: Didática e Prática de Ensino de Português

Professores:

PROGRAMA DA DISCIPLINA - 1997

1. **Ementa** (Currículo de 1992 / Resolução CCEP/nº 329):Linguística aplicada ao ensino de língua materna. Elaboração de planos de ensino de Língua e Literatura: formulação de objetivos, seleção de conteúdos e de estratégias de ensino; avaliação da aprendizagem. Avaliação de livros didáticos e paradidáticos. Execução de atividades próprias à docência de Língua e Literatura e dela decorrentes.

2. **Objetivos**

- Discutir a educação escolar enquanto projeto sócio-cultural e político, para compreender as limitações e perspectivas do trabalho docente em escolas de ensino fundamental e médio.

- Estudar os fundamentos teóricos e metodológicos do processo ensino-aprendizagem, privilegiando uma concepção de educação para o ensino de língua materna, que possibilite a organização e a execução competente da prática do ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

- Aplicar os fundamentos sociopsicolinguísticos ao ensino de língua materna, avaliando programas oficiais de ensino de Língua Portuguesa e Literatura, planejamentos de ensino e sua execução em escolas de ensino médio e fundamental e programando e executando atividades nestas escolas.

- Pesquisar o ensino de Português em escolas de ensino fundamental e médio, diagnosticando no cotidiano escolar a prática pedagógica nesta área do conhecimento humano.

3. **Conteúdo Programático:**

- O papel da didática e prática de ensino na formação do professor.
- A educação escolar enquanto fenômeno histórico social - As tendências pedagógicas.
- Sociopsicolinguística aplicada ao ensino de língua materna.
- Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa e Literatura: produção de leitura, produção de texto, literatura, gramática, expressão oral.
- A natureza do trabalho docente.
- As tarefas docentes: Planejamento, execução e avaliação.
- O livro didático: avaliação e usos.
- A Literatura Infante-Juvenil.

4. **Desenvolvimento Metodológico:**

O Curso será desenvolvido através de momentos que se interligam e se complementam:

a) **Fundamentação teórico-prática:** Estudos teóricos que instrumentalizem o aluno-estagiário para análises e exercícios de atividades docentes. Serão realizadas leituras, debates e seminários em sala de aula, a partir da bibliografia dada aqui e de outros textos e filmes.

b) **Levantamento de dados em escolas de ensino médio e fundamental:** Este momento consistirá basicamente na apreensão do ensino de língua materna e de literatura ministrado em escolas de Ensino Fundamental e Médio, em especial no Centro de Estudos Aplicados à Educação (CEPAE) e, possivelmente, em outros colégios da Rede Pública de Goiânia.

c) **Exercício docente:** São trabalhos em conjunto com os professores da área de Língua Portuguesa da escola-campo: CEPAE. Poderá constituir em planejamento, auxílio para a realização das aulas, correção, ou apreciação de trabalhos dos alunos. Através da monitoria, o aluno-estagiário organizará e executará atividades de recuperação. O aluno-estagiário desenvolverá pequenos projetos, sob a orientação da equipe de professores de Didática e Prática de Ensino de Português e professores de português na escola-campo. Este trabalho possibilitará o diagnóstico do dia-a-dia na escola, bem como o exercício de práticas alternativas que visem à otimização do ensino nesta área específica dos currículos de ensino médio e fundamental. Envolverá preparação, discussão, execução e avaliação de planejamento de atividades docentes relativas ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura. As aulas ministradas pelo aluno serão acompanhadas pelo professor da escola-campo e pelo professor orientador de Didática e Prática de Ensino.

d) **Mini-aulas:** Cada estagiário irá planejar e executar aulas de curta duração diante dos colegas e professor de Didática e Prática de Ensino de Português, os quais as avaliarão como exercícios de ensino.

5. Avaliação

A avaliação será contínua, abrangendo os diversos momentos do Curso. No final do Curso, cada aluno estagiário elaborará um trabalho de reflexão, que será discutido com os colegas e avaliado conforme o artigo 8º da Resolução CCEP/nº 329.

6. Bibliografia:

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil, gostosuras e bobices*. São Paulo, 1989.
- ALMEIDA, Fernando J. de. *Educação e Informática*. São Paulo: Cortez, 1990.
- BAJARD, Elie. *Ler e Dizer*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAKTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia de linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1989.
- BARBOSA, Severino A. M. *Redação, escrever é desvendar o mundo*. Campinas: Papyrus, 1991.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino de Gramática: opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- BRAGGIO, Sílvia L. B. *Leitura e alfabetização: Da concepção mecanicista sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRANDÃO, Dênis e CREMA, Roberto (org.). *Visão Holística em Psicologia e Educação*. S. Paulo: Summus, 1991.

- BRITO, Manuel Bueno. *Metodologia do Ensino de Português*, Goiânia: Oriente, 1972.
- BRITTO, Luis Percival L. *Fugindo da norma*. Campinas: Átomo, 1991.
- CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. *Avaliação e Ensino de Português de 5ª a 8ª* - UNICAMP-IEL - 1996
- _____. *Avaliação e Promoção* - UNICAMP-IEL, 1993 (versão revista)
- CANDAU, Vera Maria (org.) *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- CAMPOS, Geraldo Faria. *Um programa para 6ª e 7ª séries do 1º grau língua portuguesa*. Goiânia, UFG, 1986 (mimeo).
- CECCON, Claudius et alii. *A Vida na Escola e a Escola da Vida*. Petrópolis: Vozes, 1980
- FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinariedade. Um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. e BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. *Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- FREITAG, Bárbara e outros. *O Livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAS, M. Teresa. *Vigotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.
- GERALDI, J. Wanderley. *O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *Linguagem e Ensino*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- HUBNER, Regina M. (org.). *Experiências no Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura : Ensino e Pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. (org.). *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEITE, Ligia C. M. *Invasão da Catedral. Literatura e ensino em debate*. P. Alegre: M. Aberto, 1983.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. S. Paulo: Loyola, 1990.
- _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUFT, Pedro C. *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua e seu ensino*. Porto Alegre: FEPM, 1992.
- LURIA, A. R. e YODOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MASETTO, Marcos. *Didática: a Aula como Centro*. São Paulo: FTD, 1994.
- MATENCIO, M. L. M. *Leitura, Produção de Textos e a Escola: Reflexões sobre o Processo de Letramento*. Campinas: Mercado de Letras - Ed. Autores Associados, 1994.

- NERY, Alfredina e outros. *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. S. Paulo: Loyola, 1992.
- NETO, Antônio Gil. *A produção de textos na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- NIDELCOFF, Maria T. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- NOSELLA, Maria de L. Ch. Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Scipione, 1989.
- ORLANDI, Eni P. "Para quem é o discurso pedagógico?" - in *A Linguagem e seu Funcionamento: as Formas do Discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-LÍNGUA PORTUGUESA-MEC - versão 1997.
- POSSENTI, Sírio. *Por Que (Não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996
- PROGRAMA CURRICULAR MÍNIMO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - Português de 1ª a 8ª séries. Goiânia, SEE/ SEF, 1989.
- PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - LÍNGUA PORTUGUESA -SEE-GO.1995
- ROCCO, Mª Teresa. *Literatura, Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.
- RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- SILVA, Ezequiel T. da. *O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *Os Descaminhos da Escola: Traumatismos Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1990.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1987.
- SUASSUNA, Lúcia. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.
- TURRA, Clódia M. G. e outros. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1986.
- VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Repensando a Didática*. Campinas: Papirus, 1988.
- VV. AA. *EM ABERTO: Leitura e Produção de Textos na Escola*. Brasília: INEP/MEC, 1992.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- YUNES, Eliana. *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Antares, 1984.
- ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola; as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- _____. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.
- _____. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1987.
- WENZEL, Myrthes de L. "Educação, diálogo e cidadania como instrumentos para a paz. In: *Cadernos Pedagógicos e Culturais*. Centro Educacional de Niterói: vol.1, 1993.