

## O PROCESSO COMUNICATIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues\**

### 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 e sujeito e as intencionalidades do processo de formação docente. Apoiando-se no pensamento de J. Habermas e Paulo Freire e nos princípios da Teoria da Recepção, apresentados por Martín-Barbero e Guillermo Orozco, defende-se uma prática *educ comunicativa* voltada para os sujeitos partícipes do processo ensino-aprendizagem, considerados sujeitos-receptores ativos e críticos que, por meio da dialogicidade, compartilham saberes e se fazem construtores de outros saberes.

Palavras-chave: pedagogia da comunicação, formação de professores, processo de recepção.

O propósito de refletir sobre a importância do processo comunicativo na prática pedagógica surgiu a partir do trabalho docente exercido em cursos de formação de professores e do conjunto de

---

\* Mestre em Educação; membro do Núcleo de Formação de Professores (NUFOP) da Faculdade de Educação - UFG. E-mail: cleide@fe.ufg.br

estudos e pesquisa realizada no curso de mestrado em Educação Escolar na Universidade Federal de Goiás. Este texto consiste na apresentação do resultado de uma investigação realizada em cursos de licenciaturas, que buscou apreender as contribuições do processo comunicativo na formação docente, bem como a intencionalidade do professor – de manipulação ou de emancipação –, expressa no processo comunicativo presente na prática pedagógica.

A investigação sobre o processo comunicativo, presente na prática pedagógica dos professores que atuam em cursos de formação de docentes, se deu sob o enfoque da abordagem etnográfica, tendo a descrição como elemento que possibilita uma leitura mais refinada sobre a ação comunicativa desenvolvida no âmbito do processo ensino–aprendizagem.

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

Entendo que a prática pedagógica escolar, como prática social, é um momento de mediação dos saberes heterogêneos, construídos historicamente no cotidiano. Procurando responder às questões supracitadas, busquei fundamentos nas teorias da área da comunicação, como a da recepção (Orozco e Barbero) e da ação comunicativa (Habermas), e, ainda, na teoria educacional de Paulo Freire.

Partindo do pressuposto de que o receptor, tanto no processo comunicativo quanto no de ensino-aprendizagem, não é um sujeito passivo, mas sim um sujeito ativo da ação comunicativa estabelecida com um emissor que é, ao mesmo tempo, sujeito da ação educativa aprendiz e ensinante, percebe-se que a relação pedagógica voltada para a emancipação do ser humano exige dos sujeitos desse processo a postura de alteridade. Isto é, a capacidade do sujeito de colocar-se no lugar do outro; neste caso, de conceber que o outro é também sujeito da ação comunicativa, a qual está carregada de significados e

saberes que expressam a intencionalidade do sujeito-educador quanto à formação do ser-educando.

Adotando os princípios da teoria da recepção apresentados por Orozco (1992), que considera os sujeitos envolvidos no processo comunicativo como agentes sociais múltiplos, os quais são participantes de diversos processos de interações e estão imersos numa cultura, entendo que o sujeito, no processo ensino-aprendizagem, diante dos meios comunicacionais, apresenta-se como sujeito sócio-histórico, com acúmulo de experiências e características distintas, estabelecendo relações de saberes.

Orozco afirma, ainda, que a recepção é, necessariamente, um processo mediado não só na sua totalidade, mas também em cada um dos seus momentos. Nesse processo, as distintas atividades mentais – de atenção, compreensão, assimilação e 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. A interação entre os sujeitos partícipes do processo comunicativo 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, aquilo que é relevante para a existência e para os relacionamentos humanos, concebendo que é no campo da recepção, e não no campo do emissor, que se produz a comunicação. Percebe-se, todavia, que há intencionalidade de sentidos específicos e de preferências que são propostas pelo emissor, mas não há garantia de que esses sentidos sejam aceitos 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.

Outro princípio defendido por Orozco refere-se à própria constituição do conceito de receptor-sujeito, pois ele não nasce receptor mas, sim, se faz, no processo comunicativo, pelas redes de interações. Esse sujeito cresce e se transforma, sobretudo, em um receptor que está em permanente construção, carregado de inconsistências e contradições. Esse princípio – presente, também, no processo ensino-

aprendizagem defendido pela teoria da ação dialógica – pode contribuir significativamente para a emancipação do ser humano.

Tendo esses princípios como suporte, busquei categorias geradas no interior da teoria da recepção que possibilitassem a construção de outras categorias apropriadas à prática pedagógica. Neste sentido, encontrei a heterogeneidade de temporalidades como categoria de mediação, apresentada por Barbero (1995), que diz respeito às especificidades existentes 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” (Barbero, 1995, p. 44).

Segundo Barbero, a categoria de heterogeneidade de temporalidade supera a visão unilateral de progresso do processo de comunicação e a concepção de 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.

A outra categoria, construída no interior dessa investigação para análise dos dados coletados, foi extraída do conceito de diálogo, presente na teoria da ação dialógica e da teoria da ação comunicativa; isto é, a dialogicidade, que, sob o olhar didático possibilitou-me apreender que o processo de interatividade de saberes promovido pelo diálogo é condição primeira para a sustentação de uma prática emancipatória.

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 existentes 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 e 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.

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. (Habermas, 1988, p. 89)

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.

Habermas e Freire adotam a teoria crítica do materialismo histórico como alicerce de suas elaborações teóricas. Ambos superaram 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: 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 “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.

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

Percebe-se que o conceito de emancipação, tanto no pensamento de Habermas quanto no de Freire, constitui-se dos conceitos de indivíduo como construtor do mundo vivido e como ser construído cotidianamente por um processo comunicativo dialógico. Na tentativa de explicitar os conceitos similares das teorias freiriana e habermasiana, apresentamos um quadro comparativo entre os estágios de formação da competência comunicativa, propostos por Habermas, e os estágios de conscientização apontados por Freire, nos quais integram o mundo subjetivo, social e físico.

### Quadro demonstrativo das similitudes

Estágios de Competência Linguística – Habermas	Estágios de Conscientização – Paulo Freire
1 – Interações simbolicamente mediadas – quando o indivíduo (criança) ainda não domina a linguagem proposicional.	1 – Consciência intransitiva – quando o indivíduo tem limitação na capacidade de apreensão do homem sobre o mundo e sobre si mesmo.
2 – Fala proposicional diferenciada – quando o indivíduo já domina plenamente a linguagem proposicional; quando os locutores são competentes em qualquer ato linguístico.	2 – Consciência transitiva ingênua – quando o indivíduo consegue fazer uma simplificação da interpretação dos problemas, ou seja, do mundo e de si mesmo.
3 – Fala argumentativa – refere-se à passagem da "ação comunicativa" para o "discurso", quando se integram as competências cognitiva, linguística e 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 linguística, propostos por Habermas, e os da consciência, propostos por Freire. Para o primeiro, a competência comunicativa do sujeito autônomo resulta do desenvolvimento da capacidade de questionar, analisar e reformular as pretensões de validade por meio de ações intencionalizadas linguisticamente; 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.

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 a análise do processo comunicativo presente 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 por meio 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 presentes em cada mundo da vida.

#### A INTERATIVIDADE DE SABERES

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, 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 concepção 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, ainda, que a dialogicidade, como mediação de saberes, tece 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, conceber o outro como sujeito sócio-histórico-cultural que possui saberes distintos. Também exige 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 possibilita 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 a interatividade. 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 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.

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 os temas significativos para os sujeitos. É a partir desses temas, denominados – por Paulo Freire – “geradores”, que as redes de interações são tecidas dialogicamente.

#### A PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Assim como as vivências familiares, sociais e educativas escolares 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 (1998), 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.

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, ou seja, ao processo comunicativo entre professores e alunos. Segundo Penteadó (1998), o professor e o aluno são “sujeitos responsáveis” que interagem por meio de saberes e 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 e 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 uma forma de produção de conhecimentos e também uma dimensão das relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos que se envolvem nessa produção, fim último dessas relações.

O desafio de apreender a intencionalidade do professor, expressa no processo comunicativo desenvolvido na prática pedagógica, levou-me a utilizar as categorias explicitadas no início deste texto, bem como a considerar os procedimentos metodológicos da prática observada, para análise do processo comunicativo desenvolvido em cursos de formação de professores. Durante todo o processo de investigação, tentei refinar o olhar acadêmico para apreender os processos de comunicação presentes na prática pedagógica.

As práticas pedagógicas observadas reforçam a idéia de que, embora muitos professores façam tentativas de romper com uma prática de ensino diretiva, ainda necessitam desfazer as concepções antidualógicas 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 transformam em reais sujeitos aprendizes.

Em uma prática *educomunicativa*, o processo comunicativo de caráter emancipatório deve estar presente desde o seu planeja-

mento, pois tal caráter tem início na intencionalidade inerente ao processo, que requer, em princípio, a definição do perfil dos sujeitos participantes, isto é, do emissor e do receptor.

A dinâmica do processo comunicativo desenvolvida na relação pedagógica, tal como a própria educação, apresenta formas explícitas e implícitas de dialogicidade ou de antialogicidade. Essas formas se evidenciam de diferentes maneiras, como, por exemplo, na forma de intervenção do professor durante a exposição do aluno, a qual pode provocar insegurança ou aumento de auto-estima do aluno, ou na 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 *educ comunicativa* contribuiu para o entendimento dos conceitos de sujeito, de conhecimento e de processo ensino-aprendizagem, bem como dos papéis a ser desempenhados pelo professor e pelo aluno no processo comunicativo que permeia toda e qualquer ação intencionalmente educativa.

Na verdade, numa relação estritamente pedagógica, vimos 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 educação.

A defesa de que o processo comunicativo na prática pedagógica deve ter como ponto de partida o receptor tem como fundamento a construção de uma relação *educ comunicativa*, 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, entendemos que o processo comunicativo é o ponto de interseção de toda e qualquer ação pedagógica.

Entretanto, defendo que, num processo de ensino-aprendizagem voltado para a emancipação, 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 do Ser, bem como 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 permita, num primeiro momento, a interlocução de saberes aluno-aluno e professor-aluno. Segundo a abordagem de recepção, essa interlocução possibilita reelaborações de conceitos, valores, idéias e saberes.

A partir da investigação realizada, constatei que um processo educativo-comunicativo de caráter emancipatório, fundamentado nas premissas da teoria da recepção, inicia-se com a intenção do professor quanto à formação do “outro”. Nesse sentido, entendo 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, que pode servir à emancipação ou à alienação de sujeitos; admitir que os alunos possuem diferentes saberes, percebendo que seus conhecimentos resultam do processo de “ressignificação” de saberes aprendidos no âmbito escolar e no mundo vivido; ter clareza sobre as possibilidades e os limites da ação pedagógica na formação do Ser; ser capaz de articular os diferentes saberes com rigor e ousadia; e ter sensibilidade para apreender a realidade e as expectativas dos alunos por meio do processo comunicativo dialógico.

Adotar o diálogo, no sentido amplo, na prática pedagógica de cursos voltados para formação docente, é, também, concebê-lo como um encontro de sujeitos que buscam o conhecimento. Na verdade, exercer a dialogicidade exige do professor uma postura de humilda-

de, retidão e ousadia, de maneira que não haja dicotomia, e sim unidade, no seu ato de pensar e agir.

Diante dessas e de outras tantas reflexões postas no decorrer da investigação sobre a formação docente, defendo que tal formação una à crítica a “curiosidade epistemológica”. E a essa, o reconhecimento dos sentimentos, conceitos e experiências trazidos do mundo vivido pelo aluno, carregados de significados e de saberes, por natureza, inconclusos, como o é o próprio sujeito-receptor e o conhecimento.

Uma prática *educacional* 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 suas opções. 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 *educativa* 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 –, que 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 de significados aos saberes. Ou como afirma Freire (1992, p. 69): “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”.

Neste sentido, a busca de respostas que surgiram no início deste trabalho continua um desafio para o educador que tenta “pensar certo”. Retomando o conceito de competência “comunicativa”, desenvolvido por Habermas, que consiste na capacidade para o dis-

curso do “eu” autônomo em face dos ditames da sociedade e que contribui para a análise da prática pedagógica – entendendo-a como a capacidade de articular de forma argumentativa os conhecimentos sistematizados com saberes do “mundo vivido” dos sujeitos –, percebo que o desenvolvimento dessa competência está vinculado ao desenvolvimento individual e ao contexto social no qual as competências intelectuais, sociais e lingüísticas se fazem presentes na formação do educador.

Na verdade, refletir sobre a comunicação na formação docente exige o deslocamento do pensamento docente do plano da sistematização do conhecimento para o plano de um processo de construção de saberes, que tenha como eixo de sua prática o diálogo entre os sujeitos-receptores e os sujeitos emissores. Para isso, refletir sobre sua 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 porque, como ser inconcluso, ele é um eterno aprendiz.

#### 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 is 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 communicative 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 subjects and criticals, allowing the students who through this practice share learning and make themselves builders of new forms of learning

Key-words: communication pedagogic practice, teachers= formation, reception process.

## REFERÊNCIAS

BARBERO, J. Martín. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense: ECA/USP, 1995. p. 39-68.

\_\_\_\_\_. Modernidad, posmodernidad, modernidades: discursos sobre la crisis y la diferencia. *Intercom – Revista Brasileira de Comunicação*, São Paulo, v. XVIII, n. 2, p. 12-33, jul/dez. 1995.

COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Razão e comunicação mediática no processo de mundialização da cultura. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18, 1995, Caxambu. *Anais...* Caxambu: [s. n.], 1995.

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

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

\_\_\_\_\_. *Extensão e comunicação*. 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo ; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HABERMAS, Jürgen. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

OROZCO, Guillermo. Investigar para transformar una perspectiva de investigacion y educacion de las teleaudiencias. In: IBERCOM, 4, 1997. Santos. *Anais...* São Paulo: [s. n.], 1997.



\_\_\_\_\_. Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, v.10, p. 57 - 68, set/dez. 1997.

\_\_\_\_\_. “Mas-mediacion” y “audiencia-cion”. Macrotendencias en las sociedades latinoamericanas de fin de milenio. 1997. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. La investigación de la recepción y la educación para los medios: hacia na articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso comunicativo. *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, v. XVI, n. 1, jan./jun. p. 22-33. 1993.

\_\_\_\_\_. *La investigación en comunicacion desde la perspectiva cualitativa*. México, Imdec, 1997.

PENTEADO, Heloisa Dupas. Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes. In: *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 13-22.