

## **Ensino a distância na perspectiva dos diálogos com a comunicação**

---

### **Educación a distancia desde la perspectiva de los diálogos con la comunicación**

---

#### *Long distance education in the communication dialog perspective*

---

*Adilson Citelli<sup>1</sup>*

**Resumo** *Este texto pensa a temática da educação a distância a partir de referenciais disponibilizados pela teoria da comunicação. Neste sentido, elenca itens como os da coenunciação, da interação, do diálogo, considerando-os fundamentais para elaborar uma visão educativa integradora, que seja capaz de superar determinadas reduções tecno-tecnológicas que, muitas vezes, circundam o debate acerca da EaD.*

**Palavras-chave:** *Comunicação. Educação a distância. Linguagem. Mediações.*

**Resumen** *Este trabajo considera el tema de la educación a distancia desde las referencias proporcionadas por la teoría de la comunicación. En este sentido, enumera artículos como co-enunciación, interacción, diálogo, considerándolos esenciales para desarrollar una visión integral de la educación, que sea capaz de superar ciertas reducciones tecno-tecnológicas que, a menudo, forman parte de los debates sobre la EaD.*

**Palabras-clave:** *Comunicación. Educación a distancia. Lenguaje. Mediaciones.*

<sup>1</sup> Professor titular do Departamento de Comunicações e Artes, da Escola de Comunicações e Artes da USP, onde ministra cursos de graduação e pós-graduação. Pesquisador IC do CNPq. Autor de artigos e livros, dentre os quais: *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1994; *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: SENAC, 2000; *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006; CITELLI, Adilson; COSTA, Cristina (Orgs.). *Educomunicação – Construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. E-mail: citelli@uol.com.br.

**Abstract** *This text aims to discuss distance education under the light of communication theory references. In this sense, it focus on themes such as co-enunciation, interaction and dialog, among others, considering the fundamentals to elaborate an integrated educational vision, capable of going beyond common technical, technological reductions that many times are the center of EaD debates.*

**Keywords:** *Communication. Long distance education. Language. Mediations.*

---

Data de submissão: 25/04/2011

Data de aceite: 06/05/2011

## Proposição

Ao longo deste texto discutiremos a educação a distância, tendo em vista um contexto reflexivo ancorado no campo da comunicação. Tal assertiva incorpora a ideia segundo a qual as discussões envolvendo EaD misturam-se, de forma um tanto recorrente, com perspectivas reducionistas afeitas ao terreno das técnicas. Daí conceitos e concepções demais limitados e limitadores das potencialidades e possibilidades que as estratégias da EaD oferecem no sentido de suprir déficits educacionais históricos em países como o Brasil. Entendemos que orientar as discussões e práticas envolvendo o assunto a partir dos processos comunicacionais é uma maneira de colocá-lo em outro patamar, remetendo-o a tópicos que incluem os nexos dialógicos, as relações intersubjetivas e os jogos coenunciativos. Tais referências, elas próprias com potência suficiente para abrir um conjunto de subtemas, prenunciam a possibilidade de se pensar a EaD como algo que não se restringe ou se esgota nas lógicas administrativas, sequer a certos ditames afeitos de maneira mais direta às dinâmicas do capital. A tradução destes dois últimos mecanismos pode ser encontrada ou em programas governamentais voltados a apresentar aumento nominal no número de diplomados, uma espécie de resposta imediata a indicadores de qualificação profissional presentes nos diversos *rankings* sobre educação divulgados, frequentemente, pela imprensa, ou na simples contenção de custos que decorreria do crescimento da rede de educação presencial. Tais problemas, pelo que promovem em termos de debate público no atinente à definição e exercício de políticas visando à melhoria na educação e, conseqüentemente, nos níveis de desenvolvimento nacional, requisitam que a educação a distância seja pensada para além dos limites e oposições que acompanham, no Brasil, o debate acerca de tal modalidade educativa. E, neste caso, junto com definições postas no âmbito das políticas públicas para a educação, é imperioso incluir no debate acerca da implantação em maior escala da EaD as contribuições trazidas pelos processos comunicacionais.

## **Ambiência comunicacional**

Um dos subprodutos decorrentes do avanço tecnológico nas comunicações foi a ampliação de um *sensorium* plasmado nos vínculos entre a realização dos atos comunicativos e a necessária presença de dispositivos técnicos para mediá-los. A comunicação entre dois sujeitos parece haver se tornado possível apenas quando entre eles interpõem-se algum tipo de equipamento localizado fora do conjunto perceptual de que são dotados. Conquanto as pessoas falem, vejam, ouçam, o que parece garantir a existência dos fluxos comunicacionais é outra dimensão, mais abrangente, espaço ocupado por um conjunto instrumental que inclui televisão, rádio, internet. A esta falsa impressão de verdade chamaremos de sinédoque das ocorrências comunicacionais. Vale dizer, estamos diante de um todo técnico e tecnológico capaz, sob certas circunstâncias, de subsumir os sujeitos falantes, e que se materializa em parte, os veículos, sem os quais ficaríamos diante do vazio, correndo o risco de mergulhar no mundo do silêncio. Pactua-se, pois, que o fazer comunicativo fica dependente do suporte, sendo que este passa a expressar toda a comunicação.

Acompanhar o jogo de ocultação proporcionado pela sinédoque das ocorrências comunicacionais nos leva a entender por que muitos alunos ingressantes nos cursos superiores de Comunicação (fenômeno que pode acompanhá-los até a formatura e ingresso na vida profissional) solicitem, logo nos primeiros dias de aula, o acesso aos equipamentos, aos exercícios práticos com câmeras, ilhas de edição, *softwares*. Tal rogativa assinala que a comunicação deixa de ser fenômeno de ordem ontológica, epistemológica, afeita a indagações e reflexões envolvendo sujeitos em processo de constituição dos sentidos, migrando para imperativos instrumentais. Torna-se compreensível, portanto, o fato de que na linguagem cotidiana o substantivo comunicação venha conhecendo, crescentemente, dimensão adjetiva, pois tendente a ser tratado como qualificador de um complexo industrial que ao ganhar *moto próprio* termina colocando-se no lugar do objeto primeiro. Em poucos termos: a comunicação é dada como instância que se expressa nos equipamentos técnicos e estes,

por seu turno, ganham a estatura de lugares representativos de todo processo comunicacional.

Considerássemos o problema sob ângulo maior – conquanto sobre ele não nos ocupemos no momento – diríamos que a apropriação das ocorrências comunicacionais a partir da inflexão pela sinédoque reitera estarem os meios determinados a servir para a realização de certos fins. É curioso o resultado da operação em linha reta ancorada nos procedimentos da causalidade aristotélica, visto que o estandarte mais evidente da alta modernidade tremula na direção do fim dos andamentos lineares. O produto claro desta autonomia das técnicas empurra os fazeres comunicacionais no rumo pragmático dos determinativos instrumentais. Desnecessário especular acerca das consequências éticas resultantes desta conduta. Em registro heideggeriano<sup>2</sup>, diríamos que se os desdobramentos da técnica formulam a essência do homem moderno, matizando os seus gestos, interferindo em seu destino, cabe atentar, ademais, para o fato de que a técnica é, ao mesmo tempo, reificação (do ente) e retificação ininterrupta do domínio por ela exercido. Em outras palavras, para se tirar proveito da técnica moderna, no fundamental um conhecimento na produção, uma forma de saber, é imperioso desocultá-la, reconhecê-la, artifício através do qual podemos, frente a ela, alcançar alguma autonomia.

A tentativa de velamento da natureza técnica reguladora de todos os fazeres, do cotidiano dos seres (que vestem roupas, trafegam em automóveis e ônibus, tomam remédios), passando pelas descobertas científicas (o sequenciamento genômico, a digitalização, a quebra da velocidade do som), até os arranjos econômicos (os modelos econométricos, os sistemas de gerenciamento, as tabelas para cálculo dos juros), resulta em deificação dos equipamentos. É um curioso paradoxo, pois quanto mais se mostra e se aproxima do objeto, mais a sua “natureza técnica” sugere de-

<sup>2</sup> As análises de Martin Heidegger sobre a essência da técnica e a sua relação com o homem moderno apresentam camadas de complexidade que não serão aprofundadas aqui. Apenas assinalamos o fato segundo o qual o filósofo alemão não pensa a técnica como um arranjo instrumental de aparelhos. Tampouco está em seu escopo vincular a técnica aos termos desumanização e alienação. Trata-se, sobretudo, de ver a técnica como algo que se oferece aos homens, cumprindo a eles entendê-la. De outro modo, o que pode resultar é a subsunção do homem à técnica.

saparecer: nos termos antes enunciados, se estabelece a ocultação. Resta a falsa impressão de domínio do sujeito sobre a coisa, de uma inflexão que convida a pensá-lo como senhor da técnica. Heidegger admite residir, neste caso, um equívoco, pois o máximo a ser alcançado pelo sujeito é tornar-se o senhor da relação com a técnica. Por esta via não é possível conceber a técnica como algo de inteiro domínio humano. Aliás, admitir tal limitação é a maneira através da qual os homens conseguem conservar alguma autonomia frente à técnica.

O excuro ajuda a abrir novo foco sobre os limites enfrentados por apreensões do termo comunicação quando colocado em chave instrumental. Está em jogo uma espécie de teatro dos enganos. A estratégia da sinédoque, tomando a parte pelo todo e diluindo nas dinâmicas dos veículos os sentidos últimos dos atos comunicativos, remete o fenômeno técnico a um em si com força suficiente para instituir a complexidade das significações. O excesso de visualidade e audição gerado pelos veículos oferece, assim, uma espécie de ocultação, uma máscara, que termina por recobrir o próprio fazer comunicativo.

### **Comunicação em processo**

Ao lado das questões suscitadas pela técnica, reflexões que busquem pensar a EaD em consonância com os processos comunicacionais precisam atentar para o problema dos modelos convocados para responder aos desafios propostos por um tipo de projeto educativo ou de ensino – expressões, em si mesmas, reveladoras de distonias que circundam o assunto – calcado em intermediações tecnológicas e, muitas vezes, implementado sem o concurso imediato de agentes como os professores ou os tutores<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> As propostas de educação a distância conhecem diferentes projetos de implantação, acompanhamento e avaliação quando se trata de circunscrever o tema da presencialidade, alcançando desde aquelas que se fazem sem intercessores, numa linha direta entre pontos de produção e recepção, até as ancoradas em tutorias, orientadores, docentes etc.

Certamente o esquema do *one step flow of communication*, aquele baseado no pressuposto de que o emissor goza de soberania sobre a mensagem, cabendo a ele determinar ao receptor os ritmos dos sentidos presumidos – o termo presumir aparece empregado com o intuito de evidenciar a clara incompreensão de que os significados podem ser elaborados a partir de atos unilaterais, fora dos jogos de linguagem, dos contextos enunciativos –, revela o entendimento segundo o qual as redes de significações se estruturam a partir de mecanismos autoalimentadores.

Esta ilusão supressiva da extensão coenunciativa da recepção, gestada, no caso dos processos comunicacionais, em contexto teórico funcionalista, é encontrada, sob outros aportes, em áreas como as da própria educação. A ideia e muitas vezes a crença de se estar diante de um aluno concebido como repositório das falas do professor, ou a admissão, *in limine*, dos discursos parafrásticos alimentadores do livro didático e das práticas pedagógicas avocadas como expressões terminativas da boa produção do conhecimento escolarizado, representam, a seu modo, o mesmo desvio hipodérmico<sup>4</sup> já largamente questionado por estudiosos do campo comunicacional.

A dedução mais evidente deste equívoco funcionalista é que a potência dos produtores de mensagens tem alcance ilimitado, motivo pelo qual se admite a pretensa passividade dos destinatários, sejam eles ouvintes, leitores, expectadores. A incapacidade ou impossibilidade de participar do circuito interlocutivo não apenas fragilizaria a recepção como a colocaria sob uma espécie de controle permanente exercido pelos centros produtores de mensagens.

A dimensão de *Deus ex machina* dada aos meios de comunicação nesta vertente funcionalista e, de certo modo, conquanto sob outro registro e distinta motivação teórico-política, presente em alguns proferimentos advindos de membros da Escola de Frankfurt pode ser acompanhada junto aos educadores que, particularmente em torno dos anos 1940, sobretudo nos Estados Unidos, desenvolveram discursos de proteção dos jovens contra os malefícios morais e de valores que adviriam da difusão

<sup>4</sup> Para uma síntese da visão hipodérmica: WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. Lisboa: Presença, 1995.

em escala ampliada da televisão. Tal assunto, ademais, permanece sendo matéria com assídua frequência em debates nos quais se envolvem sociólogos, psicólogos, educadores, todos tentando estabelecer os limites a partir dos quais as crianças e adolescentes seriam influenciados pelos meios de comunicação. E não raro o tom geral desborda para a constatação, quase sempre de fundo moralista, de que é preciso proteger os jovens do poder avassalador exercido pelas mensagens midiáticas<sup>5</sup>.

O avanço teórico nos estudos de comunicação permitiu reposicionar esta perspectiva dos efeitos diretos ao envolver a existência de um circuito interlocutivo que faculta a constituição de unidades de sentidos. Em larga síntese temos chamado a tal movimento de ativação processual dos percursos comunicativos. E aqui se encontram análises nascidas de ambientes teóricos, epistemológicos, políticos, nem sempre recorrentes, mas que confluem no entendimento segundo o qual a apreensão significativa das mensagens midiáticas está muito além do restrito quadro contido no mecanismo do *one step flow of communication*.

Para o que interessa de maneira mais estimulante ao tema das relações comunicação/EaD, fixamos as variáveis processuais das mediações, da intersubjetividade e do dialogismo para nos acompanhar no aprofundamento da reflexão. As três categorias indicam que tratamos das ativações comunicativas acionando a ideia da existência de sujeitos discursivos de cuja interlocução resultam determinadas ordens de sentidos suportadas ou transitadas, eventualmente, por dispositivos técnicos. Posto de outra maneira, os equipamentos, como unidades tecnológicas ou técnicas<sup>6</sup> (certamente dotados de particularidades e singularidades), ganham dimensão relevante ao passarem do plano maquínico para o das injunções e implicações contextuais conectadas aos elementos sociais,

<sup>5</sup> Certamente tudo isto se tornou extremamente complexo e costuma soar como algo fora do tempo e do lugar com a ampla difusão da internet e seu singular *modus operandi*.

<sup>6</sup> Vale retomar a ideia da existência de uma espécie de encruzilhada quando o assunto das técnicas advém: de um lado está a presença de um complexo formado por aparelhos ou pelo industrialismo generalizado, e de outro, agora numa linha próxima à de Heidegger, como modo de ser e agir do sujeito ocidental, incidindo sobre o conhecimento, os mecanismos produtivos, as manifestações comportamentais etc. Ver: HEIDEGGER, Martin. A época da imagem do mundo. In: *Sendas perdidas*. 3ª ed. Buenos Aires, Losada: 1979.

históricos, antropológicos, estéticos etc. Reconhecemos, portanto, o fato de a comunicação ocorrer, no fundamental, a partir de ativações discursivas proporcionadas por sujeitos em relação social e cuja consecução pode requisitar a mediação dos dispositivos técnicos – também eles, segundo o nosso entendimento, a serem permanentemente desvelados<sup>7</sup>.

Tal desbordar do referente midiático para o das mediações<sup>8</sup> – categoria conexas à metáfora do leitor privilegiado, aquele que ao invocar uma série de experiências intelectuais, afetivas, valorativas, culturais etc. executa procedimentos exegéticos com maior alcance dos sentidos postos em circulação pelas mensagens – completa um quadro que torna o debate acerca do ensino a distância algo não limitado a um problema de equipamentos ou estratégias tecnológicas<sup>9</sup> e mais, propriamente, a processos comunicativos capazes de promover a formação de sujeitos.

### **Dimensões do processo**

Cabe detalhar as três dimensões elencadas como importantes para aproximar os processos comunicacionais da EaD, assim como daí extrair consequências práticas quanto à realização educativa.

Pensar os *media* a partir das mediações implica não apenas deslocar e manifestar um fenômeno quase sempre confundido com o complexo de aparelhos que organizam grandes redes instrumentais, sob certas circunstâncias divinizadas ou reificadas, mas também admitir que sistemas simbólicos avivados socialmente (o âmbito dos co-enunciadores) elabo-

<sup>7</sup> Comentando a análise que Heidegger faz acerca da técnica, escreve Franklin Leopoldo e Silva: “(...) era preciso liberar a interrogação da concepção de técnica como ajustamento de meios e fins, isto é, da perspectiva puramente instrumental, para trazer à reflexão a relação entre produção e desocultamento, entre *poiseis* e *alethéia*”. SILVA, Franklin Leopoldo. Martin Heidegger e a técnica. In: Revista *Scientiae studia*. São Paulo: FFLCH/USP, 2007, p. 370.

<sup>8</sup> Um dos autores que trabalham com o deslocamento dos estudos comunicacionais do terreno das mídias para o da recepção e das mediações, tendo como vetor fundamental a cultura, é Jesús Martín Barbero. Do autor, ver: *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili, 1987.

<sup>9</sup> Por certo não se minimiza a importância da criação ou desenvolvimento de ambientes tecnologicamente mais proficientes para franquearem educação a distância. O problema, como estamos procurando aclarar, é de outra ordem.

ram, desfazem ou reconstroem campos de significação dados, no polo da produção, como se fossem fiéis representações da verdade, para ficarmos próximos de uma conhecida formulação de Heidegger.

Se trabalharmos com a ideia segundo a qual as múltiplas mediações, sejam tecnológicas, sociais, etárias, de gênero etc., jogam papel decisivo no âmbito da elaboração dos sentidos, é preciso verificar como tais vetores ganham densidade e modos de circulação quando afeitos aos meios de comunicação. O interregno, aqui, manifesta relevância pelo fato de nos ocuparmos com a educação a distância, vale dizer, tratando de um cenário interlocutivo em que os alunos têm entre eles e a matéria disponibilizada determinados mediadores técnicos.

Em termos mais amplos e focando a questão sob perspectiva compatível com o andamento reflexivo deste texto, reconhecemos a presença de um dinamizador básico para todo o processo comunicacional e educativo: a linguagem. É a partir dela que as outras questões derivam<sup>10</sup>. Assim, os vínculos primários entre a comunicação – entendida, inclusive, em sua dinâmica performativa, de realização pragmática – e EaD ocorrem a partir das operações substanciadas pelo universo dos signos. Daí as manifestações discursivas são desdobradas em vários planos e níveis, por exemplo, promovendo registros didáticos e pedagógicos, transitando certa informação, estimulando a pesquisa, estimulando o debate. E isto escolhendo palavras, imagens, ou mesmo cruzando diferentes categorias de signos, sempre com o intuito de mais bem esclarecer um ponto ou questão evidenciada no tópico programático e segundo os requisitos do tipo de suporte acionado: televisão, internet, rádio etc.

Afirmada a ideia do papel relevante que a linguagem desempenha para viabilizar todo o processo comunicacional e, certamente, o da educação, do ensino-aprendizagem, evidencia-se um óbvio nível de recorrência entre os dois componentes, motivo pelo qual a expressão educocomunicação vem sendo invocada como reveladora de um fenômeno

<sup>10</sup> Escapa de nossa competência indagar sobre desdobramentos ligados ao conjunto técnico, de engenharia, de sistemas propriamente ditos que circundam os ambientes da comunicação tecnologicamente mediada. Também não se está enfatizando implicações de ordem econômica ou mesmo de políticas educacionais – conquanto, à frente, a eles façamos referência – certamente relevantes quando o assunto em pauta é a EaD.

de inter-relações, interfaces e cruzamentos que envolvem os presentes mecanismos de produção, circulação e recepção do conhecimento.

Se a comunicação – deixados de lado, por ora, outros elementos que circundam a lógica produtiva dela e entendido o problema na perspectiva interessada a este texto – diz respeito à elaboração dos campos de sentidos, lugar no qual as mediações e os desdobramentos discursivos jogam papel estratégico, pois neles estão ancoradas as interlocuções e o consequente espriamento social das mensagens, é imperioso indagar acerca de algumas questões colocadas no próprio fluxo comunicacional desencadeador das significações. Afinal, é no interior deste movimento que o tema da EaD ganha relevância, pois passa a se referir não a um determinativo maquínico, mas à realização comunicativa capaz de esclarecer as ordens de sentido nas quais estão embutidos o universo didático-pedagógico, as práticas de ensino-aprendizagem, o trânsito de informações, os tópicos disciplinares etc., que configuram os diversos níveis de significação. E para avançar um pouco nestas questões serão aduzidos dois elementos que ajudam no esclarecimento dos fluxos comunicativos e possibilitam ampliar conceitos acerca dos fazeres educativos enredados com as estratégias a distância: as relações intersubjetivas e os planos dialógicos.

## **O encontro das vozes**

O nosso propósito tem sido o de reiterar que as práticas de EaD não devem ser traduzidas, apenas, como ensino, mas, sobretudo, como educação, conquanto, eventualmente, para a realização dos propósitos educativos se possa utilizar os mediadores técnicos. Vale dizer, os termos ensino ou mesmo educação só ganham equivalência, caso superem aquela dimensão bancária acerca da qual fala Paulo Freire<sup>11</sup>, compreendida como determinativo

<sup>11</sup> O autor estabeleceu a oposição entre educação bancária – o professor concebe os alunos como repositórios de saberes alheios, transitados pelo professor – e libertadora – em que docentes e discentes estão, juntos, envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, construindo de forma colaborativa o conhecimento e o saber. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição, 1975 e *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

unidirecional de professores para alunos, de uma voz que dita tudo o que sabe para ouvidos que nada sabem. Caso o fazer educativo seja visto como um sucedâneo dos esquemas comunicacionais funcionalistas, “alguém fala e provoca efeitos sobre quem ouve”, nele pode ser diluído o substantivo ensino, liberado, enfim, para exercitar sem maiores inconvenientes a dimensão instrumental, dedicada a treinar ou ajustar ao mercado a mão de obra – em nossos dias conhecido como reserva técnica – necessária para suprir déficits da ordem produtiva. A palavra ensino deve voltar, contudo, ao leito da educação quando dedicada à formação, à inteligibilidade dos processos, ainda quanto limitada a temáticas ou itens específicos. Afinal, a particularidade não é algo estranho à universalidade.

Ou seja, ao mesmo tempo em que avocamos certo conceito de comunicação o fazemos no atinente à educação: em ambos os casos, a completude das mensagens – ou pelo menos algo que dela se aproxime – fica dependente da apreensão dos campos de sentidos, logo, da mobilização de níveis interlocutivos capazes de fazer do circuito comunicativo algo que transcende à simples nomeação de objetos ou situações. Este é o motivo pelo qual são convocados os conceitos de intersubjetividade e diálogo como importantes instâncias de encontro da comunicação com a educação – em particular quando se discute a modalidade a distância.

## **Negociação e reconhecimento**

A preocupação em destacar a importância das relações intersubjetivas para os processos comunicacionais foi bastante trabalhada por Jürgen Habermas. Ainda que não se pretenda desdobrar, aqui, as reflexões do pensador alemão acerca do papel, funções e alcances da linguagem para as relações sociais, é imperioso reconhecer o esforço por ele empreendido para trazer à discussão acerca dos circuitos da comunicação os temas dos jogos<sup>12</sup> e negociações necessários aos fluxos das mensagens.

<sup>12</sup> São conhecidas as influências exercidas pela teoria dos jogos de linguagem de Ludwig Wittgenstein e pela teoria dos atos de fala de John Austin sobre as concepções de linguagem de Habermas.

Escreve Habermas (1987, p. 33):

En sus operaciones interpretativas los miembros de una comunidad de comunicación delindan el mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a los mundos subjetivos de cada uno y frente a otros colectivos.

Isto é, a efetivação da sequência comunicativa diz respeito aos movimentos de esclarecimento, desenredo, apuração, seja do mundo da vida, das relações sociais, enfim daquilo que cada um de nós – e nos vínculos com os outros – compartilha a partir dos circuitos intersubjetivos. Assim, a operação comunicacional é ao mesmo tempo jogo, negociação, liame e possibilidade de trocas entre sujeitos. Cria-se um ecossistema comunicativo, com os seus referentes, referências, modalizadores, mediadores, variáveis culturais, expectativas e aspirações pessoais, forças e contraforças políticas, matizadores ideológicos, disputas e interesses compreendidos na discursividade de grupos, instituições, empresas, governos etc. Tudo isto ganha sentido, sentidos, porque disposto no terreno comum, na arena em que circulam sujeitos, eventos, interpretações, representações, enfim, o vasto território sobre o qual se pode falar e ser falado através da linguagem intersubjetivamente compartilhada.

Por esta via, a comunicação, seja revelando, desvelando ou velando, ideologias e valores, fica dependente, para a sua realização, da intervenção permanente dos sujeitos, cuja presença, esta sim, pode variar da pura aceitação dos enunciados à insurgência do que neles se enuncia. Aqui também, no ir e vir dos circuitos proposicionais, a construção dos sentidos permanece dependente dos movimentos intersubjetivos.

Desta maneira, a linguagem, mais do que instrumento de comunicação, tende a ser vista como saída política para a busca de alternativas consertadas entre partes não necessariamente confluentes em seus interesses pessoais ou coletivos. Partidos, sindicatos, corporações e grupos de pressão devem exercer as suas forças nos limites dados pelos diálogos racionalmente orientados. Turnos conversacionais, argumentos, comprovações, fazem parte do esto-

que de possibilidades visando ao exercício da persuasão ou convencimento, conforme o caso, recurso pleno de validade para ao mesmo tempo montar acordos sociais e encaminhar as demandas em disputa. O discurso é, pois, instância mediadora dos conflitos, já que eles não desaparecem do mundo da vida. E isto requisita, da parte dos interlocutores, a construção de roteiros argumentativos sustentáveis e passíveis de entrar no jogo do contraditório.

A linguagem é concebida, assim, como prática socialmente construída, alimentada pela capacidade de promover consensos a partir de movimentos dialógicos animadores das relações intersubjetivas. A pragmática universal torna-se, portanto, estruturante das condições que precisam ser satisfeitas para a ocorrência da comunicação, poderíamos acrescentar, e da educação.

Em seu livro mais voltado para o assunto, a *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas elaborará, a partir de uma classificação dos atos de fala, claramente inspirado na obra de John L. Austin, *How to Do Things With Words*, de 1955, aquelas que seriam as condições universais para o exercício da ação comunicativa. A saber:

1. Atos de fala comunicativos: deixam claro como os sentidos são estruturados a partir de regras semânticas e sintáticas. Manifestações verbais: dizer, falar, perguntar, objetar;
2. Atos de fala constatativos: estão, conceitualmente, vinculados ao que John Austin chamou de *constative utterance* (proferimentos constatativos). Dizem respeito ao esclarecimento do sentido do enunciado enquanto tal, permitindo a montagem dos efeitos de verdade. Manifestações verbais: descrever, relatar, afirmar, explicar;
3. Atos de fala regulativos: revelam as interações enunciatório/enunciatário a partir de um conjunto de regras. Possuem o claro papel performativo, de realização enunciativa. Manifestações verbais: ordenar, pedir, avisar, proibir, prometer;
4. Atos de fala representativos: é o modo como o enunciatório se apresenta ao enunciatário. Aqui se abre a dimensão cenográfica da linguagem, estando afeitas as expressões, atitudes e intencionalidades dos enunciatórios. Manifestações: ocultar, simular, desejar, lamentar.

A articulação dos atos é necessária para que seja validada a sentença, o enunciado. É necessária, mas não suficiente, pois a ocorrência do fazer comunicativo pela linguagem solicita o exercício da inteligibilidade. Sem o entendimento do que se afirma, a apreensão do que se diz, resta o silêncio, logo a fratura na cadeia dos sentidos. Nos termos habermasianos, a ação comunicativa pede, como instância preliminar de realização, a compreensibilidade enunciativa.

Os atos de fala compõem parte do sistema capaz de gerar validade universal dos enunciados, cuja completude requisita, pelo menos, mais três categorias, que não se fazem isoladamente, podendo conhecer cruzamentos, a despeito dos planos de dominância em uma ou outra manifestação discursiva:

1. Pretensão de verdade. O enunciador, nos atos constatativos, precisa compor argumentos capazes de promover o (efeito) de verdade;
2. Pretensão de correção. A norma ou as regulações facultam o reconhecimento da validade enunciativa em contextos determinados. Trata-se, em última instância, de assegurar que as solicitações, pedidos etc. não fujam àquilo consagrado no direito ou no que foi socialmente estabelecido: são os atos regulativos;
3. Pretensão de veracidade. Institui-se, propriamente, a cenografia expressiva, pois diz respeito às ênfases, ao tom de (in)sinceridade, à capacidade de gerar confiança. São atos de tipo representativo. Na Arte retórica, Aristóteles chamou a este predicado de “caráter moral do orador”.

Não cabe, no momento<sup>13</sup>, ponderar acerca das diferenças entre Wittgenstein e Habermas, por exemplo, quanto ao conceito de consenso, decididamente provisório para o autor das *Investigações filosóficas*, en-

<sup>13</sup> A análise das influências exercidas pela tradição analítica inglesa sobre Habermas está em CITELLI, Adilson. Comunicação e linguagem: diálogos, trânsitos e interditos. In: Revista *Matrizes*. n. 3. Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP. São Paulo: ECA/USP, 2008..

quanto para o formulador da teoria da ação comunicativa a questão fica submetida ao princípio da racionalidade consensual, sendo, portanto, algo mais duradouro e universalizável. Tampouco é pertinente verificar a amplitude dos problemas derivados da teoria habermasiana que resultam no enfraquecimento da objetividade das ocorrências e dos múltiplos deslocamentos ideológicos frente aos vetores da consensualidade. Ao eleger a chamada situação ideal de fala, como instância que repele a coerção, visto que aquela situação permitiria a simetria participativa dos diferentes agentes discursivos, Habermas estaria caindo noutra forma de idealização plasmada no princípio de que o melhor argumento teria força assertiva para trocar a coerção pela coação cabível e reveladora do papel legitimador da linguagem na conquista dos auditórios universais.

O ponto fundamental a ser evidenciado reside na convergência estabelecida pela teoria da ação comunicativa com uma variável conceitual da linguagem pensada enquanto prática social, mediação, sistema simbólico e possibilidade de ação ancorada em procedimentos dialógicos. É neste cenário que são gerados os sentidos e os seus efeitos, respeitados níveis, planos e trânsitos contextuais, cuja realização ocorre segundo fluxos comunicativos presentes na geração/produção, circulação e recepção de mensagens.

### **Andamentos dialógicos**

Procuramos, na reflexão anterior, afastar as linguagens que promovem a comunicação social de uma ambiência naturalizada. E as aproximamos da perspectiva interativa entre sujeito, história e cultura, vetores que são fundamentais para elaborar projetos que mirem os desafios da EaD.

O conceito de interação deixa de ser apenas sinônimo de vínculo comunicativo entre sujeitos para ganhar peso decisivo no que tange ao próprio esquema constituidor da linguagem. Vale dizer, retirados os agentes, contextos e movimentos internos dos sistemas de signos, ou remetida a palavra, o sintagma, o enunciado ao “estado de dicionário”, nada mais restará aos sentidos senão o silêncio.

Esta capacidade interativa da linguagem deve ser acompanhada de ao menos dois outros conceitos, integrados ambos, e, de certo modo, compondo a base teórica na qual nos movimentamos<sup>14</sup>: dialogismo e polifonia.

O dialogismo não é pensado como uma técnica em que as partes envolvidas nas trocas discursivas apenas mudam de lugares para exercitar os proferimentos. Trata-se, antes de tudo, de elemento instituidor da linguagem. Equivale dizer: os sistemas verbais ou não verbais permitem que promovamos movimentos de recuperação da linguagem quer no interior de uma mesma série quer entre séries distintas. O texto que produzimos, sendo nosso, é também sequência do vasto diálogo no qual nos inserimos e ajudamos a fomentar, independentemente do maior ou menor grau de consciência que tenhamos acerca dos fenômenos matizadores da linguagem:

Não há enunciados isolados. Um enunciado pressupõe enunciados que o precederam e que o sucederão; ele nunca é o primeiro e nem o último; ele é somente uma ligação no interior de uma cadeia, não podendo ser estudado fora dela (BAKHTIN, 1984, p. 134)<sup>15</sup>.

Entram nesta dinâmica interlocutiva as teorias, conceitos, expressões populares, preconceitos, opiniões, estigmas, estereótipos, leituras, audições etc. De certa maneira, as nossas falas atualizam um conjunto de experiências de linguagem com as quais convivemos, sejam elas retiradas dos livros, das ruas, das conversas, do concerto, do filme, do espetáculo teatral, da visita à exposição de arte, das informações do telejornal, do rádio, da revista, dos encontros fortuitos, da partida de futebol, da mesa de bar, do salão de dança etc. Na profusão das vozes, a constituição da voz. Neste rumo, o estatuto da autoria ganha outro parâmetro analítico,

<sup>14</sup> Nesta passagem somos tributários do pensamento de Mikhail Bakhtin, particularmente em *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1989; *Problemas da poética de Dostoiévski*. São Paulo: Forense Universitária, 1981; *Esthétique de La création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.

<sup>15</sup> Tradução nossa.

pois, sendo manifestação do talento, do traço individual (como de modo quase único o vê a estilística), da competência, do acento criativo, é, sobretudo, a manifestação/presença de um instante enunciativo substanciado no interior de uma ordem/cadeia/formação discursiva.

O dialogismo escapa, portanto, da circunscrita definição de técnica conversacional para se revelar como visão de mundo, uma maneira de conceber as relações humanas, a história, a cultura:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo (BAKHTIN, 1989, p. 109).

Entende-se por que os temas do discurso interior, da comunicação cotidiana, dos gêneros discursivos, do elemento citativo, das incursões nos estudos de Rabelais, de Dostoievski estão atravessados pela multi-centralidade do diálogo.

Junto com a questão interativa e dialógica afirma-se no pensamento bakhtiniano o estudo da polifonia. A rigor, são categorias que articulam, definem e direcionam a filosofia da linguagem produzida pelo autor da *Cultura popular na idade média e no renascimento*. A dimensão polifônica segue a lógica segundo a qual a vida da linguagem se revela na pluralidade de vozes que nuançam os enunciados. Ou seja, o sintagma, a frase, os diferentes sistemas de signos produtores de significação expressam, em cada circunstância enunciativa, o encontro das vozes sociais dispersas por grupos, classes, seitas, partidos, crenças, formações discursivas múltiplas: artísticas, científicas, cotidianas etc.

Os conceitos centrais formulados por Bakhtin revelam extrema produtividade quando instruem a reflexão acerca dos discursos mediáticos e educativos. E ensinam que o caráter descentrado das linguagens postas em circulação social pelos meios de comunicação – pluralidade, níveis e tipos de registros aos quais se ajustam elementos políticos e ideológicos

– explicita um conjunto complexo que não deve ser remetido ao restrito âmbito monológico, das assertivas lineares, ou das idealizações encantadas com a capacidade de os signos constituírem uma ordem natural das coisas. Ou, se buscássemos ligações imediatas com a reflexão que move este texto: construir estratégias de EaD desconhecendo a matriz dialógica da linguagem significaria produzir modelos de ensino comprometidos quase exclusivamente com procedimentos instrumentais pouco ou nada afeitos aos fazeres educativos.

## **Conclusão**

A demanda por ensino à distância vem aumentando no Brasil. O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância/2008 calcula que em torno de 2,5 milhões de alunos estudaram em modalidades de EaD, compreendendo cursos de graduação, pós-graduação, especializações etc. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão afeito ao Ministério da Educação, entre 2003 e 2006 os cursos a distância passaram de 52 para 349. No mesmo período os alunos totalizavam 972.826. Conquanto não se tenha fechado os números recentes das coletas de dados realizadas pelo INEP, estima-se que os 2,6% de alunos que cursavam graduação na modalidade EaD em 2005 tenham alcançado, hoje, 5%.

Tal crescimento dos últimos anos é, por certo, o resultado de uma série de fatores para os quais confluem os novos mecanismos de organização do capital, da reordenação das forças produtivas e das relações de produção, segundo contextos que solicitam maior formação escolar e educativa, facilidades geradas pelas novas tecnologias, otimização do tempo e do espaço, para ficarmos com alguns indicadores.

Desde que se instituíram no Brasil as formas iniciais de EaD, a partir da Escola Internacional (1904), passando pela Fundação Rádio Monitor (1939), indo ao Instituto Universal Brasileiro (1941) até os programas de Tele-Educação dos anos 1960, o Projeto Minerva (1970), o Telecurso

2000, e a criação da Associação Brasileira de Ensino a Distância (1995), assim como o surgimento das Universidades Virtuais (de que fazem parte grandes instituições educativas), a modalidade foi identificada com o ensino técnico, a educação de adultos, o ensino complementar, e, finalmente, com a progressão seriada da educação de base propedêutica.

Nesta rota, a EaD conheceu, e continua conhecendo, críticos e defensores, ambos com argumentos fortes para enlevá-la ou desqualificá-la. De um lado, estaria o atendimento de vastas camadas da população que não podem acessar o ensino presencial, seja por um problema geográfico – as dificuldades de deslocamento pelas distâncias entre a localização das escolas e os lugares de moradia dos alunos – seja pela fixidez no horário das aulas tradicionais – nas grandes cidades, existem os óbices à locomoção; a dupla jornada entre as atividades profissionais e a escola – seja por fatores etários – é significativo o contingente de alunos que abandonam o ensino fundamental e médio, ficando tempos fora das salas de aula, o que cria constrangimentos para o retorno junto aos colegas mais novos – seja pela possibilidade de se avançar na formação escolar a partir de programas individualizados e flexíveis, ou, colocando a questão sob a óptica dos governos, por diminuição no custo<sup>16</sup> e necessidade de apresentar números positivos no afeito à escolaridade nacional. De outro, os analistas que apontam a falta de interações efetivas e afetivas dos discentes entre eles e com os docentes; a impossibilidade de controlar a qualidade dos cursos ofertados; o afastamento do estudante da infraestrutura como bibliotecas e demais equipamentos facilitadores da aprendizagem existentes nas escolas físicas; o descompromisso do poder público em ampliar a rede de educação presencial, dotando-a de padrões de qualidade que respondam de modo mais qualificado aos desafios de nosso tempo.

<sup>16</sup> Este pode ser um dos mitos que cercam a EaD. Programas consistentes nesta variável também possuem custos elevados, sobretudo em sua fase de implantação. Experiências que realizamos junto à Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo, como um dos coordenadores do Projeto EducomTV, cujo propósito era o de promover educação a distância de professores em serviço para o trabalho com a televisão em sala de aula, demonstram que atividades de EaD, elaboradas dentro de planos pedagógicos sustentáveis, também conhecem custos elevados.

De toda sorte, o ensino a distância vem se impondo no cenário educacional brasileiro. Daí as observações feitas ao longo deste texto e voltadas a situar o problema segundo angulação crítico-analítica, assim como dirigidas a implicações teóricas suscitadas pela e implicadas com a implantação da modalidade educativa a distância.

Consideramos existir um profundo equívoco na redução da EaD às lógicas administradas e submetidas a um aparente *a priori* técnico-tecnológico – e que vem acontecendo, conforme facilmente verificável em campanhas publicitárias de cursos a distância vendidos por instituições privadas – num procedimento por nós chamado metaforicamente de sínédoque das ocorrências comunicativas.

O que propugnamos, tendo em mira a possibilidade de as políticas públicas de educação optarem pela ampliação das estratégias de EaD, é incorporar dinâmicas referidas aos processos e percursos da comunicação, segundo longamente discutido neste texto, atentando para os eventos interlocutivos, coenunciativos, substanciados em estratégias dialógicas e interativas.

## Referências

- ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. *Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. São Paulo: Forense Universitária, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Esthétique de La création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.
- BELLONI, Maria Luíza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação. A linguagem em movimento*. São Paulo: SENAC, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e Persuasão*. São Paulo: Ática, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Comunicação e linguagem: diálogos, trânsitos e interditos. Matrizes*. n. 3. Revista do Programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP, São Paulo, 2008.
- \_\_\_\_\_.; COSTA, Cristina (Orgs.). *Educomunicação – Construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- FORMIGA, Manuel; MARCOS, M. *Evolução dos 100 anos da educação à distância no Brasil*. In: BAYMA, Fátima. *Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. v. 1. *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Altea/Taurus/Alfaguara, 1987.
- HEIDEGGER, Martin. *A época da imagem do mundo*. In: *Sendas perdidas*. 3ª ed. Buenos Aires: Losada, 1979.
- MAIA, Carmem. *EAD. BR. Educação a distância no Brasil na era da internet*. São Paulo: Anhembi-Morumbi, 2000.

- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili, 1987.
- MORAN COSTAS, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2006.
- SILVA, Franklin Leopoldo. Martin Heidegger e a técnica. In: Revista *Scientiae studia*, São Paulo, FFLCH/USP, 2007.
- VALENTE, José A.; PRADO, Maria E. B. B.; ALMEIDA, Maria E. B. *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. Lisboa: Presença, 1995.

## Sites

- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)
- Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED): [www2.abed.org.br](http://www2.abed.org.br)

## Publicações

- The Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*. Canadian Network for Innovation in Education (CNIE). British Columbia Institute of Technology Learning & Teaching Centre. v. 22. n. 2 e 3: 2008; vol 23. n. 1: 2009.
- Revista *Comunicação & Educação*. Vários números, São Paulo, Paulinas/CCA/ECA-USP.