

O Professor como Condutor de Sentidos

«O mal-entendido que persegue a comunicação pedagógica não permanece tolerável senão enquanto a escola é capaz de eliminar aqueles que não satisfazem as suas exigências implícitas, e consegue obter dos outros a cumplicidade necessária ao seu funcionamento».
P. Bourdieu e J.C. Passeron

Sempre me interroguei sobre o significado da relação pedagógica. Que relação é esta em que os parceiros não se escolhendo se encontram implicados, onde o vínculo existente não é da ordem familiar mas pressupõe uma finalidade educativa, onde a legitimação de conteúdos culturais tem um peso significativo mas em que os valores da afectividade são preponderantes? Como é possível olhar esta relação na sua intrínseca e constitutiva complexidade?

Tentando evitar a tentação de decompor esta relação nos seus elementos e assim, isolados, os olhar, encontrei no horizonte comunicacional uma possibilidade de reflexão, aceitando, finalmente, a relação pedagógica como relação de comunicação. Digo bem, finalmente. Pensar o óbvio é sempre uma tarefa impertinente.

Quando falamos de comunicação temos em mente um esquema reticular do processo de comunicação, e não um esquema linear, meramente processual.
Como nos diz Yves Winkin (1981) «*este modelo da comunicação não é baseado sobre a imagem do telegrafo ou do pingue-pongue - um emissor envia uma mensagem ao receptor, que se torna por sua vez um emissor, etc. -, mas sobre a metáfora da orquestra*».

A comunicação é aqui concebida como um sistema de múltiplos canais nos quais o actor social participa a todo o instante, quer queira ou não: pelos seus gestos, o seu olhar, o seu silêncio... Na sua qualidade de membro de uma certa cultura, ele faz parte da comunicação como o músico da orquestra. «Mas nesta vasta orquestra cultural, não há nem chefe nem partitura. Cada um representa de acordo com o outro».

A analogia da orquestra tem por objectivo fazer compreender como é que se pode afirmar que cada indivíduo participa na comunicação ainda que ele não seja a origem ou o resultado. Este modelo orquestral faz-nos ver na comunicação o fenómeno social que o primeiro sentido da palavra tão bem indicava: a participação, a comunhão. Na justa medida em que a comunicação, mais do que intercâmbios de informação, significa precisamente participação, ela decorre de uma sincronia interaccional.

Desta forma, o sujeito de enunciação adquire um estatuto ambivalente, deixando de ser considerado como simples emissor. Ele é agora encarado como «nó politópico», «em situação de interferência», «sede de uma pluralidade de trocas e de intercepções».

Tomemos agora o sentido mais amplo do conceito de relação: conexão entre duas ou mais coisas - os termos da relação -, sejam elas objectos, pessoas, factos ou acontecimentos. A relação estabelece, pois, um vínculo de união entre os elementos relacionados e possibilita a unidade dentro da multiplicidade. Com efeito, mesmo para que um homem possa sofrer o isolamento é necessário que a sua relação com outrem, tal como ela se exprime na e pela linguagem, o constitua na sua realidade de pessoa.

O contributo de F. Jacques (1982), um autor de relevo na área da antropologia relacional, adquire uma grande importância ao consagrar o reconhecimento da possibilidade de se afirmar uma relação interlocutiva tão real quanto os seus termos. O seu papel é o de colocar em ordem e de doar sentido à ordem dos indivíduos que, por si mesmos, lhe são estranhos. A relação introduz assim no universo alguma coisa de irreduzível aos indivíduos, que não pode ser absorvido por eles. Poder-se-á afirmar que os indivíduos pré-existem à relação que se instaura entre eles, mas a construção da identidade pessoal passa necessariamente por essa relação. Na realidade, é na e pela relação que eles são. Para existir como eu pessoal, é necessário que encontre um outro. Para cada um, a pessoa de outrem torna-se uma instância da sua configuração pessoal. «Neste sentido, para fazer um eu, são precisos dois».

Partindo do pressuposto de que a mensagem tem um sentido e que, por consequência, transmitindo a mensagem, se transmite o sentido, alicerçou-se todo um modelo educativo assente no entendimento do processo de comunicação como um processo de transmissão; consequentemente, a comunicação educativa foi maioritariamente

encarada sob o ângulo da informação, e o que tinha a ver com o sentido e com o sujeito muitas vezes foi posto entre parênteses - quer por se considerar que o sentido resultava de uma operação mecânica de codificação, ou porque se aceitava o princípio de que o sentido é uma propriedade intrínseca dos signos.

No entanto, parece-nos ser pertinente reafirmar com René La Borderie (1994) que ao educando o que lhe chega do educador não são conhecimentos, mas antes signos, discursos, textos, que ele tem em primeiro lugar que compreender, assimilar e transformar em conhecimentos, ou ainda «*é demasiado fácil afirmar que as palavras, as imagens, os textos têm um sentido, e que basta atribuir-lho; porque se elas têm um sentido para aquele que sabe, ainda não o têm para aquele que aprende; e esse é o problema real, fundamental e primeiro da educação(...)*».

O conceito de sentido é, pois, fundamental para a comunicação e inequivocamente necessário numa relação educacional. Pode-se mesmo afirmar que a principal preocupação da comunicação é o sentido; usamos a linguagem para exprimir e obter sentidos, ou melhor, o sentido é inerente à própria definição de linguagem. Evidentemente, o sentido relaciona-se com os códigos escolhidos para a comunicação, com a linguagem que usamos para codificar as nossas intenções em mensagens e para responder a mensagens descodificadas.

Podemos dizer, de uma forma abreviada, que as teorias do sentido oscilam, segundo as Épocas, as culturas e os diferentes autores, entre três abordagens tipo, as quais se encontram intimamente relacionadas com a aceção que se atribui à compreensão (e ao acto de compreender) e, por consequência, particularmente condicionantes da organização de qualquer acto educativo:

a) Uma abordagem endógena: o sentido existe em si (em nós), vem-nos do interior, deve-se redescobri-lo; os signos reenviam para uma realidade interior pré-existente. O acto de comunicação é então um acto de desvelamento; os signos reenviam para uma realidade interior que não pode atingir-se senão por um exercício de introspecção. Lembremo-nos da maiêutica socrática, mas também de todas as metáforas sobejamente utilizadas em educação como, por exemplo, desabrochar.

b) Uma abordagem exógena: o sentido não existe em nós, vem-nos do exterior por um acto de revelação ou de explicação; os signos têm um sentido, mas este esconde-se neles, pelo que tem de nos ser revelado. Neste caso, nomeadamente em educação, considera-se que o emissor, o educador, transmitindo um discurso, transmite também o sentido, uma vez que cada um dos signos que compõem estes textos tem um sentido. Mas este sentido nem sempre é evidente; porque o discurso é mais ou menos difícil o educador explica-o, explica-o por outro discurso (tendo este um sentido próprio).

c) Uma abordagem construtivista: o sentido resulta de uma construção dos sujeitos num acto específico de interacção com os homens e com o envolvimento; está estreitamente associado à experiência; é o acto semiótico, ou ainda semiogenético: de génese do sentido. Compreender é dar sentido.

Assume-se, assim, que as significações estão nas pessoas; os sentidos são construídos e aprendidos. Nas palavras de David Berlo (1985) «*Nós aprendemos significados, acrescentamo-lhes algo nosso, distorcemo-los, esquecemo-los, modificamo-los. Não podemos encontrá-los. Eles estão em nós, não nas mensagens*».

A comunicação não consiste, pois, na transmissão de significados. Os sentidos não são transmissíveis, não são transferíveis. Somente as mensagens são transmissíveis, e os sentidos não estão na mensagem, estão nos que usam as mensagens.

Ou como nos diz David Berlo de uma forma clara: «*Tem-se dito com frequência que as palavras não significam o mesmo para todas as pessoas. Não seria mais exacto dizer que as palavras não significam absolutamente? Apenas as pessoas significam, e as pessoas não querem dizer o mesmo com as palavras*».

O sentido não é coisa que se encontre nos objectos ou coisas. É encontrado nas pessoas. Os sentidos que damos às coisas consistem nos modos como respondemos a tais questões internamente, e nas predisposições com que a elas respondemos externamente; os sentidos nunca são fixos. As experiências mudam, os sentidos mudam. O próprio sentido é fruto de um processo. Entender a natureza do sentido e como os sentidos são produzidos e aprendidos, é estar preparado em parte para uma comunicação efectiva. Não podemos transferir ou transmitir sentidos. O mais que podemos fazer é codificar mensagens destinadas a evocar os sentidos que desejamos. É, pois, neste esteio que a configuração do professor como "condutor" de sentido(s) se sustenta.

Podemos mesmo dizer que o sentido em educação se desdobra em dois vectores fundamentais: por um lado no âmbito da significação, como temos vindo a explicitar, aberto a um campo de significações plurais, enquanto mediador entre saber(s) e conhecimento e por outro como aquele que aponta possibilidades de sentido na aceção de direcção, objectivos abertos à finalidade da vida. Por todo um conjunto de pressupostos ambíguos, encontramos hoje numa situação em que os educadores profissionais, ou melhor, aqueles que fazem da educação profissão, têm pudor em se afirmar como professores. Mas temos de insistir, a abertura à diversidade, à construção plural (eventualmente à desconstrução e reconstrução) não pode significar inexistência, ausência, vazio.

Todos nós, neste mundo cada vez mais complexo, precisamos de condutores entre os universos de significações cada vez mais plurais e paradoxais. Ora, uma das nossas funções enquanto professores (e de todos os educadores em geral) é sermos precisamente condutores de sentido. Sem temor de assumirmos a nossa frágil condição de humanos e, até, as nossas próprias contradições.

Maria João Couto
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Referencias

BERLO, David, O Processo da Comunicação. Introdução à Teoria e à Prática, trad., Edições Martins Fontes, S. Paulo, 1985.
BORDERIE, René La, «Poderá falar-se de Comunicação Educativa?», trad., Revista Colóquio Educação e Sociedade, nº 5 Março 1994, 31-85.
JACQUES, Francis, Différence et subjectivité, Éditions Aubier Montaigne, Paris, 1982.
YVES, Winkin (org.), «Communication», in La Nouvelle Communication, Éditions du Seuil, 1982