

Comunicação e educação: as pontes da linguagem

Communication and education: the bridges of language

Adilson Odair Citelli¹

Resumo: *Este trabalho procura elaborar reflexão acerca de alguns procedimentos discursivos que circundam a escola, os docentes e discentes, tendo em vista o possível exercício (ou sua negação) dos procedimentos dialógicos. A partir deste vetor são expandidas e cruzadas indagações acerca do aspecto propriamente comunicacional que estaria presente (ou ausente) nas salas de aula, seja nas relações presenciais seja naquelas mediadas pelos dispositivos técnicos. Levanta-se a hipótese segundo a qual os andamentos monológicos, tendentes a ser associados aos circuitos tradicionais da linguagem exercitada nas salas de aula, estão se fazendo presentes, também, quando entram em cena aparatos tecnológicos acionados com a finalidade de cumprir propósitos didático-pedagógicos.*

Palavras-chave: *comunicação; educação; diálogo; mediadores técnicos.*

Abstract: *This work tries to elaborate reflection on some discursive procedures that surround the school, teachers and students, considering the possible exercise (or its negation) of the dialogical procedures. From this vector, questions about the properly communicational aspect that are present (or absent) in classrooms, whether in face-to-face relationships or in those mediated by technical devices, are expanded and cross-referenced. The hypothesis arises that monological movements, tending to be associated with the traditional circuits of the language practiced in classrooms, are also becoming present when technological apparatuses brought in with the purpose of fulfilling teaching-pedagogical purposes.*

Keywords: *communication; education; dialogue; technical mediators*

1 Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-0838-9917> E-mail: citelli@uol.com.br

Introdução

O desafio de se interconectar os campos da comunicação e da educação apresenta nuances complexas. Uma delas envolve o tratamento dado ao conceito de diálogo. Vejamo-lo como instância fundante da própria linguagem (paráfrases, paródias, apropriações, citações, etc.), ou como procedimento (a exemplo do que os linguistas chamam de turnos dialógicos: alguém fala para outrem que responde dando início às sequências de enunciados), estamos diante de manifestação à qual podem estar consteladas expressões paradoxais como monofonia, unidirecional, polifonia, plural. Equivale dizer, o *logos* a dois nem sempre é o que parece, pois, mesmo quando acontece o deslocamento do lugar de fala, o controle enunciativo corre o sério risco de permanecer preso ao território do unívoco, sendo a verdade do outro eliminada ou reduzida a ponto de sobre ela restarem apenas os ecos de lamentos fugidios.

Um dos problemas trazido à luz pelos educadores nos últimos anos se refere ao fato de estar a palavra centralizada no professor, ficando os alunos na condição de expectantes, a recepcionarem os murmúrios de suas próprias elocuições. Caso típico de monólogo que insinua promover diálogo. Para muitos, as tecnologias digitais permitiriam romper tal ciclo, pois estariam vocacionadas à abertura discursiva, à permissão de muitos pronunciamentos se cruzarem. E poderiam, portanto, proporcionar saudável amplitude democrática dos vários enunciados, rompendo com os circuitos monológicos e positivando as possibilidades multivoicais, das pelejas mais justas nos processos que implicam convencimento ou persuasão, respeitado cada caso.

De certa maneira, estaríamos diante do repto de exercitar em dimensão abrangente o substantivo comunicação, entendido como instância capaz de franquear experiências fundamentais, ou, se quisermos, de acontecimentos, na vida dos interagentes. O que buscaremos nas páginas seguintes é verificar até onde os andamentos monológicos da linguagem, normalmente associados ao mundo da escola, têm ou não continuidade quando os dispositivos técnicos da comunicação adentram as salas de aula, seja na forma de aparatos voltados ao mister didático-pedagógico,

a exemplo de televisores e celulares, seja por consignarem presença no cotidiano de professores e alunos, usuários que são de computadores e mídias locativas, portanto, a criarem linha direta entre o que se passa dentro e fora dos ambientes escolares. Em termos ligeiros: resta saber se o efetivo exercício do diálogo é um problema concernente a determinadas estratégias mediadoras discursivas ou de certa compreensão e aprofundamento do próprio conceito de comunicação.

1

A educação que ocorre em sala de aula promove um tipo particular de circuito comunicacional: aquele ancorado, centralmente, na palavra, na proximidade entre falantes e ouvintes, nos mecanismos interpessoais (conquanto nem sempre intersubjetivos) nas mesclas entre jogos enunciativos e estratégias de poder. É possível identificar, neste contexto, certas preocupações de Paulo Freire afeitas aos vínculos comunicativo-educativos. O livro sempre avocado para caracterizar tal interface é *Extensão ou comunicação?*, publicado em 1969 pelo Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária, na cidade de Santiago de Chile, com o título de *¿Extensión o comunicación?*. O trabalho nasceu sob circunstâncias particulares, pois dizendo respeito ao modo como a atividade de agrônomos era implementada na zona rural de Pernambuco, no período precedente ao golpe de 1964. A crítica de Paulo Freire dirigia-se ao método utilizado pelos técnicos agrícolas para ensinar determinadas práticas a serem adotadas pelos camponeses no labor com a terra, no aprimoramento dos fazeres produtivos, sem considerar, entretanto, os entornos políticos, culturais e mesmo comportamentais envolvidos no processo.

Os resultados insatisfatórios do trabalho “educador” dos agrônomos decorriam da relação assimétrica que mantinham com os agricultores e, segundo a qual, os especialistas, envergando condição de superioridade modernizadora frente às estruturas tradicionais do mundo agrário, acionavam esquemas monológicos da linguagem, pouco tratando de ouvir a experiência do outro. Segundo o autor da *Pedagogia do oprimido*, o que

se descontinuava era o próprio circuito da comunicação, substituindo-o pela informação unidirecional. Essa, por sua vez, tanto incorporava dimensão redutora do mundo rural nordestino como promovia o afastamento do discurso alheio, impedindo a manifestação da “consciência responsiva” (BAKHTIN, 2003), aquela que esclarece o efetivo exercício dialógico da linguagem. Ou ainda, o lugar centralizado e exclusivo do enunciador rompe a comunicação e o propósito que deve ser dela no sentido de envolver o princípio da alteridade, dos mecanismos intersubjetivos, da valorização da experiência dos enunciatários. Situados diante de signos monovalentes e postos em movimento sem a devida força significativa, deixa de ser estranho que aos camponeses expectantes não acesse a dimensão do acontecimento (HEIDEGGER, 2006; ŽIŽEK, 2017) capaz de instigar as pretendidas mudanças buscadas pelos técnicos agrícolas. De certa maneira, quedamos frente ao mesmo tipo de dificuldade que acompanha, em monta razoável, as relações entre docentes e discentes no ensino formal.

É oportuno notar que não estava o autor da *Pedagogia da autonomia* tratando dos mediadores técnicos da comunicação – assunto acerca do qual pouco se envolveria –, mas dos vínculos diretos, face a face, entre interlocutores. É nesta ambiência que a passagem freireana, recorrente entre os estudiosos das interfaces educacionais, deve ser lida: “Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável. Esta é a razão pela qual, enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um deles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46).

Trata-se, assim, de entendimento do fenômeno comunicativo posto em chave, digamos, ontológica – precedente a qualquer discussão associada aos mediadores técnicos – cujo exercício radical gira na ferida órbita do acontecimento, aqui a ser lido no sintagma “sujeitos

interlocutores que buscam a significação dos significados”. A ancoragem procedimental capaz de garantir os sentidos buscados pedem os turnos dialógicos – as trocas e deslocamentos dos polos enunciativos – sem o que a educação, em qualquer dos seus planos, formais ou não formais, deixa de viger. Tal assertiva, voltada ao reconhecimento do outro, ilumina os planos da heterogeneidade (inclusive discursiva), da diversidade, dos valores ético-morais postos em circulação social. Enfim, ao negar a efetividade do extensionismo, entendido como irmão siamês do monólogo, da monossemia, da presença de um só vetor discursivo, Paulo Freire recoloca o debate acerca da comunicação entendendo-a enquanto fenômeno integrador dos sujeitos e capaz de ativar, pelo diálogo, o processo formativo emancipador.

Decorre de tal projeto, abrangente como se verifica, o imperativo de se engendrar interdependências entre comunicação e educação haja vista compartilharem território a ser fertilizado por termos como: autonomia, afirmação cultural, alteridade. A comunicação é pensada, portanto, enquanto força vivificadora das relações humanas, incluindo e transcendendo a simples informação, requisitando para o exercício dela as vozes descentradas, a ativação do diálogo, a afirmação democrática – condições, ademais, que se impõem aos próprios saberes e fazeres educativos.

2

O problema a nos desafiar reside, porém, no fato de ao plano dos discursos postos *in praesentia*, conforme aqueles acentuados no ensino formal – dos quais não se afastam as inúmeras intercorrências expostas na obra de Paulo Freire, destacadamente na tópica que empreende a crítica da transferência unidirecional do conhecimento – serem acrescentados novos elementos decorrentes, em particular, de uma circunstância histórica acionadora do vasto conjunto de meios técnicos que sustentam os circuitos comunicacionais. Bastaria lembrar, ainda na esteira da educação formal, a convocação para fins didático-pedagógicos dos recursos à distância (EaD). Vale dizer, existe em nossos dias possibilidades de

proporcionar o contato mais direto entre alunos e professores (ou de tutores) através de dispositivos, a depender dos *softwares* e programas utilizados, mesmo com o apoio subsidiário dos encontros presenciais espaçados, variando entre semanas ou quinzenas, por exemplo. A despeito dos caminhos abertos e do seu crescimento, a EaD, ao menos sob o ângulo em que pensamos a educação, apresenta limites quando são considerados os níveis afetivos e de intercomunicação envolvidos. Aqui não é, porém, o lugar e o momento para verificar os alcances, circunscrições e possibilidades dos sistemas à distância, mas enfatizar que miramos estratégias e modos de produzir comunicação para a educação cujos limites não se localizam, necessariamente, nos espaços formais escolares em seus requisitos exemplares de presença diária e em horários fixos de discentes e docentes (CITELLI, 2011).

A sala de aula, certamente, vem operando algumas mudanças na sua estrutura física, a se ver as unidades frequentadas por segmentos dos grupos com maior poder aquisitivo (no geral alocados na rede privada), com as suas lousas digitais, conexão via internet, *PowerPoint*, sofisticados laboratórios de língua estrangeira, etc. Há instituições do ensino básico com tal perfil em algumas localidades brasileiras, registrando mensalidades que rondam valores entre R\$ 3.000,00 a R\$ 4.000,00 (U\$: 925,00 e 1230,00, considerado o valor da moeda americana em R\$ 3,20). Ou casos como os da rede Concept, com ensino bilíngue em Inglês, ampliado para o Espanhol, ao custo mensal por volta de R\$ 6.500,00 (U\$: 2.000,00). E mesmo o exemplo ainda mais elitizado do grupo Avenues, sediado em Nova York, com os seus negócios ampliados para São Paulo, e no rumo de Londres e Pequim – que tem entre os seus propósitos formar o ansiado novo sujeito global, haja vista constar no plano de negócios da instituição o deslocamento de estudantes pelas unidades internacionais –, ao preço de R\$ 8.000,00 (U\$: 2.470,00) por mês, mais taxa de matrícula de R\$ 6.000,00 (U\$: 1850,00). Seria um despropósito buscar comparações junto às escolas públicas – salvas aquelas sempre citadas exceções, que apenas confirmam a regra geral – acertadas em torno do giz, do quadro negro, do empenho e capacidade dos seus profissionais

em tentar cingir o descaso que ora assistimos envolvendo a educação dos grupos subalternos.

Tal quadro não impede, contudo, pensarmos em processos de ressignificação das salas de aula que se articulem a projetos didático-pedagógicos consistentes capazes de se irradiarem e para os quais convirjam mudanças na estrutura organizacional dos espaços e eventuais inclusões dos recursos tecnológicos pertinentes. De toda sorte, e sem atender às platitudes que edulcoram o devir como território farto de mel e do maná, tudo indica prosseguirem os lineamentos da escola, em seus aspectos centrais suscitados pelas relações face a face de alunos e professores. Neste caso, a comunicação interpessoal continuará desempenhando papel de extrema relevância, carreando consigo os componentes afetivos, cognitivos, culturais, as tensões entre ditos e não ditos, tendo à sua disposição o potencial permitido pelas interlocuções.

Considerando o problema sob tal ângulo, observa-se que as práticas educativas estão fortemente apoiadas na linguagem, ou melhor, nas linguagens. É através delas ou junto com elas que se torna factível executar os trânsitos discursivos multidimensionais – mecanismo decisivo regente dos vínculos comunicativo-educativos –, ou seja, os deslocamentos entre os variados sistemas de signos e seus suportes. Colocado de outra maneira: a palavra e os nexos interpessoais, que ocupam lugar destacado nas práticas didático-pedagógicas, evidenciam variáveis que não esgotam tampouco limitam (ao menos a priori) o espectro mais amplo da comunicação, haja vista a capacidade que esta possui de acionar a pluridimensionalidade acima referida. A experiência da sala de aula, contudo, raramente está atenta a tais passagens, pois tende a restringir a circulação das linguagens à modalidade verbal (cuja importância é inequívoca), deixando escapar as ricas sugestões permitidas pelos planos icônicos, cromáticos, sonoros, etc. Daí decorre, por exemplo, o tom dominante da aula expositiva, do livro didático, do intenso uso das apostilas fornecidas sob regime das franquias mantidas por muitas escolas do ensino básico com os chamados “sistemas de ensino”, enfim, das estratégias que ao enfraquecerem o caráter multidimensional da linguagem e

das próprias intermediações franqueadas pelos dispositivos da comunicação contribuem para aumentar certas fraturas entre as expectativas dos jovens e os imperativos canônicos da instituição escolar. É imperioso perceber que o vasto aparato da comunicação, do qual evidenciamos duas dimensões integradas, uma que enseja o discurso pedagógico – centrado nas palavras –, e outra concernente aos mecanismos de mediação técnica, já fazem parte da vida dos docentes e discentes; todavia, tal constatação não registra maiores continuidades quando está em jogo o cotidiano das salas de aula.

3

É necessário aduzir que entendemos as interfaces comunicação e educação em ambiência conceitual envolvida pela ideia da emancipação dos sujeitos, da afirmação de valores como solidariedade, tolerância, participação democrática. A se ter em mira que no Brasil dos anos recentes, assuntos como os da imigração, por exemplo, retornaram com evidência, graças à chegada em maior monta de haitianos, bolivianos, peruanos, nigerianos, venezuelanos, sírios, etc. E as reações a isto não se fizeram esperar, com turbas xenófobas patrocinando cenas de violência e discriminação explícita. A luta das chamadas minorias também vem sendo acompanhada de reações intransigentes alcançando grupos que se empenham contra a discriminação de gênero e opção sexual e a favor da promoção das políticas sociais inclusivas. O quadro não é diferente quando advêm os embates políticos, ideológicos, já não mais adstritos à arena selvagem das redes sociais, senão alcançando a eliminação física de adversários, como se verificou no assassinato da vereadora Marielle Franco e do seu motorista, Anderson Pedro Gomes, no dia 14 de março de 2018, no Rio de Janeiro.

Se é verdade que nem tudo é resolvido através da educação, tem ela muito a contribuir quando voltada, aos princípios da tolerância, da afirmação cidadã – para ficarmos nalguns itens –, em última instância a serem perseguidos pela escola contemporânea. Os que trabalham na interface comunicação e educação possuem, aliás, nos exemplos acima,

vastíssimo material para ser aproveitado nas salas de aula, seja no afeito ao tratamento a ele proporcionado pelos *media*, seja no tangente aos conteúdos propriamente ditos, seja, ainda, nos impactos do problema no âmbito da vida associada. Daí não ser o ensino formal sinônimo de ajuste a perspectivas que exacerbam o individualismo e o adestramento impessoal cujo horizonte parece mais voltado a atender certos determinativos mercadológicos, em esquemas próximos aos serviços *on demand*.

Do que se cuida, portanto, é entender o papel da escola e dos docentes como ativadores de discursos e facilitadores do diálogo social, dimensão, reiteramos, comunicativa em seu sentido mais abrangente, consoante as observações freireanas postas no segmento inicial deste texto. Afastamo-nos, assim, da experiência pedagógica que confia a sua plena realização apenas à aula magistral, ao andamento monofônico, cuja exposição conduzida pela retórica autotélica do mestre serve para esclarecer a opacidade do discípulo. Em passagem de *Ser e tempo*, Martin Heidegger reflete sobre o falatório, aquela modulação em que se trava a abertura do discurso, e, como resultado do fechamento, ocorre a: “*abstenção* de retornar ao solo do que se diz» (1988, p. 229). O falar, quando migra para o falatório, compromete a comunicação primeira, haja vista que o exagero de luzes sobre o dito leva à fragilização do plano especulativo, abrindo espaço, inclusive, para a inautenticidade expressiva. Algo a ser aproximado do bate-boca, do alarido, do palavreado, do excesso verboso cujo outro discursivo é somente parte de uma cenografia da linguagem que se desobriga da comunicação. O falatório expressa ruídos que obscurecem o potencial interlocutivo do signo:

A comunicação não ‘partilha’ a referência ontológica básica com o ente referencial, mas a convivência se move dentro de uma fala comum e numa ocupação com o falado. O seu interesse é que se fale. O que se diz, o dito e a dicção se empenham agora pela autenticidade e objetividade do discurso e de sua compreensão. Por outro lado, haja vista que o discurso perdeu ou jamais alcançou a referência ontológica com o ente referencial, ele nunca se comunica no modo de uma apropriação original deste ente, contentando-se em repetir e passar adiante a fala. O falado no falatório arrasta consigo círculos cada vez mais amplos, assumindo caráter

autoritário. As coisas são assim como são porque delas se fala assim. Repetindo e passando adiante a fala, potencia-se a falta de solidez. Nisso se constitui o falatório” (HEIDEGGER, 2006, p.228).

Trata-se, portanto, de uma variável discursiva à busca dos ajustamentos reiterativos, da instrução acordada com a “ordem”, uma elaboração que faz do slogan e das palavras de comando a razão de algo ser pronunciado de um só modo porque só existe aquele modo de dizer, para lembrar a conhecida formulação de Michel Foucault (1996). Por esta ótica, o processo de comunicação é rompido, restando uma operação técnica restrita à transmissão de mensagens, à eventual – pois nem isto está garantido – eficiência e eficácia na emissão dos signos. O preço por seguir a rota do falatório é deixar em suspenso a própria realização comunicativa. Fizéssemos um exercício de aproximação pelas bordas, estaríamos diante da “educação bancária”, enunciada por Paulo Freire. Por um lado, o conjunto de fatos mais ou menos acertados pela tradição do ensino propedêutico cuja ampliação é garantida nos manuais – e sua perspectiva acerca da história e seus eventos – e, por outro, a vigilância institucional do aparelho escolar, em sua distribuição hierárquica e estratégias de controle.

Alinhássemos tal processo à reflexão heideggeriana acerca do falatório, diríamos que boa parte da educação formal, sobretudo aquela de nível básico, nem sempre traz consigo satisfatórias cotas de comunicação. E isto porque permanece em vigência um recorte discursivo de forte ancoragem informativa, a expressar, sobretudo, preocupações institucionais centralizadas, de pouco ou nenhum diálogo com docentes e discentes – e mesmo entre eles. Tudo indica residir neste ponto um vetor no qual os presentes estudos realizados nas interfaces da comunicação/educação podem colaborar para a melhoria dos procedimentos educativos formais, fertilizando uma perspectiva comunicacional que ajude a ressignificar o próprio lugar dos sujeitos no interior dos mecanismos dialógicos da linguagem.

4

É preciso lembrar que parte importante da ancoragem verbal alimentadora dos discursos exercitados nas salas de aula ganha efetividade nos contornos de um ecossistema comunicativo alimentado por dispositivos como celular, televisão, internet. A questão deixa de ser, portanto, reconhecer um fato, mas lembrar que o pragmatismo vigente afirma (dentro e fora das salas de aula) uma perspectiva instrumental dos *media*. Equivale dizer: os sujeitos são lançados frente a uma circunstância que estreita a realidade das técnicas e abduz, por exemplo, o caráter diacrônico das tecnologias. Aprender como funciona um aparelho implica, em última instância, caso o problema seja posto sob a perspectiva dos “procedimentos operacionais”, congelar a história que circunda os equipamentos, as máquinas, os recursos intermediadores avocados para o âmbito da produção dos bens materiais e simbólicos. Como a história das técnicas e das tecnologias contempla a permanente superação, o revolucionar constante, lembrado por Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista*, resta extremamente limitado circunscrever o conhecimento do dispositivo ao aprendizado de certos estratagemas funcionais. Os objetos envelhecem e não reconhecer o lugar deles na ordem dos mecanismos que promoverão a inevitável obsolescência é perenizar o estado de semi-formação (ADORNO, 2003). Os usuários, quando assujeitados, correm o risco de entregar os seus destinos à ordem das coisas. Daí que os “procedimentos operacionais” só alcancem importância quando integram o plano dos fazeres aos dos saberes, maneira através da qual os utentes reconhecem a historicidade, as possibilidades e limites dos dispositivos. Para ilustrar tal problema, bastaria lembrar o uso, muitas vezes, ingênuo que as pessoas fazem da internet, dando sequência a *fake news*, a *nudes*, cujo espalhamento termina por comprometer fatos, acontecimentos, corpos e reputações.

Associar o simples manuseio dos instrumentos à integralidade dos significados deles costuma resultar numa espécie de ritual esotérico (o imperativo de adquirir um celular de última geração que servirá, apenas, para troca de mensagens telefônicas; a compra do computador potente

com o qual se executará a ação restrita de escrever as páginas de um diário ou a leitura do jornal pela internet). O equívoco quase místico apenas esclarece o fenômeno geral da presença da mercadoria, segundo largamente tratado por Karl Marx no primeiro volume de *O capital* (2013), ao discorrer sobre o conceito de valor.

Curiosamente – e aceitando o registro contido nas *boutades* a seguir – a força alcançada pelos objetos no cotidiano das pessoas vem cifrada segundo expressões modelares: “como alguém consegue viver sem celular?”, “ficar sem internet é um inferno”, “faço tudo através do meu *smartphone*”. No último caso, não falta sequer um atributo até há pouco associado quase diretamente ao ser humano: *smart*. O que nos resta fazer diante dos aparelhos inteligentes e dos *media* antropomorfizados? Reconhecer compassivamente que a margem de manobra se restringe a “tocar um tango argentino”, conforme o poema *Pneumotórax* de Manuel Bandeira? Seja como for, os equipamentos, para serem explorados em sua potencialidade “embarcada”, em sucessão de *clicks*, deslizamento de dedos, requisitam um tipo de domínio funcional, *expertises*, competências ditas operacionais. E a paisagem na sucessão de ruas, mesas de bar, encontro de amigos, namorados, festas em família, se vê recortada por suportes à moda dos recursos locativos, freneticamente acionados, configurando a sensação de que tais mediadores são, “macluhanianamente”, extensões dos sujeitos; uns e outros se requisitam como à vida o oxigênio. Tudo convidaria, enfim, a imaginar um viés naturalizado das técnicas como expressão de instrumentos convenientemente circunscritos aos limites de certos fazeres.

Tal variável possui os seus problemas, sendo um deles a quase deificação das redes e fluxos produzidos e reproduzidos em cenários aparentemente abertos, desregulados, que prometem em si mesmos a plenitude da aventura democrática, do acesso livre às informações, do próprio devir libertário. Ocorreria, neste caso, a “desintermediação” dos signos, aptos a fluírem sem obstáculos pelos sistemas digitais, cujos acessos ficariam dependentes, no fundamental, apenas da potência dos equipamentos e das habilidades e competências dos usuários para

receberem ou colocarem em marcha as mensagens. Tal sonho sofreu duro abalo com a revelação de que o Facebook, agregador de 2.1 bilhões de usuários, teve os seus dados vazados para a consultoria política inglesa *Cambridge Analytica*, cujos financiadores, de inflexão conservadora, alinham (ou alinhavam, haja vista que a empresa está sendo fechada, segundo notícia do *The Wall Street Journal*, de 02/05/2018) o bilionário Robert Mercer, um dos financiadores da *alt-right* – a direita alternativa norte-americana – e Steve Bannon, o ex-estrategista chefe de Donald Trump. Em confissão lacônica, Mark Zuckerberg, o CEO do Facebook, disse que o professor de Psicologia Analítica da Universidade de Cambridge, na Inglaterra, Aleksandr Kogan vazou um teste de personalidade ancorado no Facebook, a partir de 270 mil usuários da rede, permitindo fossem acessados os amigos deles, no que se abriram mais de 80 milhões de perfis espalhados pelo mundo – número, certamente, estimado, pois de difícil contabilidade. A seguir tudo foi vendido à *Cambridge Analytica*. E o Facebook teria sido vítima ingênua de uma fraude, levado pela boa fé com que confiou os dados para a pesquisa do professor Kogan². A violação da privacidade e do princípio da confiabilidade dos dados – os mais céticos complementariam: “é o mercado, idiota” –, permitiu, por exemplo, a manipulação de pleitos eleitorais pelo mundo afora, incluindo o referendo sobre o “Brexit” e a eleição de Donald Trump. Modelos como os do *Big Five or Ocean*,³ criado por Michal Kosinski e seu colaborador David Stillwell, da Universidade de Cambridge, e basicamente utilizado por Kogan (desenvolvedor do aplicativo com o nome a dispensar sutilezas: *This is Your Digital Life*), que recolhe os vários perfis de vida dos internautas pesquisados – tudo devidamente posto em direção pragmática pela *Cambridge Analytica* com o intuito de persuadir e convencer enormes contingentes de eleitores – esclarece alguns dos procedimentos mistificadores que circundam

2 Para acompanhamento deste caso, ler na revista *Motherboard*, o artigo: The data that turned the world upside down. In: https://motherboard.vice.com/en_us/article/mg9vvn/how-our-likes-helped-trump-win.

3 OCEAN é o acrônimo de: openness, conscientiousness, extroversion, agreeableness, neuroticism. Alguma coisa como: abertura; conscientização (ou escrúpulo); extroversão; amabilidade (agradabilidade); neurose (ou instabilidade emocional).

a buscada “desintermediação” informativa que garantiria o exercício libertário através das redes sociais. A pergunta que resta frente aos nossos tempos de pós-privacidade envolve os mecanismos de que dispomos para enfrentar a disseminação de notícias falsas, a manipulação de dados de usuários das redes, agora em chave que afeta não apenas aspectos comerciais, mas o próprio andamento democrático.

Em função da complexidade desse quadro, a “cultura operacional” não deveria passar ao largo das escolas, afinal também pertence a elas o desafio de incorporar a dimensão histórica, social, política, ideológica, que acompanham as técnicas e as tecnologias. Reside neste movimento a diferença entre ensinar o “manuseio” e abrir o debate qualificado sobre o lugar dos objetos na vida societária: computador, celular e tablet não são apenas máquinas, mas expressões materiais do labor humano.

Insistimos nesse ponto, haja vista que praticamente todos os membros dos corpos docentes e discentes que participaram de pesquisa por nós há pouco concluída, cujos resultados orientam, no fundamental, este artigo, possuem celulares, variando apenas a “tecnologia embarcada”, além de computadores quase sempre conectados à internet⁴. Parece desnecessário retomar a ideia de que se aprofunda a tensão entre os ritmos lentos da escola (no mais das vezes procedente para o andamento didático e pedagógico) e o tempo acelerado dos sistemas digitais. Equacionar tal distonia não é tarefa simples, considerados os modelos educativos dominantes nas salas de aula.

Decorre daí a perspectiva enunciada parágrafos acima, voltada a incluir nas pautas pedagógicas a “cultura operacional”, vale dizer, algo implicado no deslocamento das visões instrumentais ou operativo-pragmáticas que rondam certos debates referentes à presença das tecnologias digitais no espaço escolar. É preciso acrescentar que os próprios docentes – 48% dos entrevistados em nossa referida pesquisa estavam na faixa etária entre 24 e 40 anos, formados, praticamente, no interior dos novos padrões tecnológicos, e não muito distantes das realidades dos seus

4 O trabalho realizado para o CNPq entre 2015 e 2017 abrangeu universo de trinta e duas escolas espalhadas pela grande São Paulo e municípios próximos. A amostra foi composta por 197 docentes e 699 discentes. Relatório em posse do autor.

discentes – identificam a singularidade do quadro pedagógico verbalizando-o conforme é possível ler nas passagens seguintes: “não dá para concorrer com os celulares”; “os alunos não têm paciência para ouvir as explicações do professor”; “a turma ficou hiperativa e só tem concentração para teclar e passar o dedo na tela do tablet”. As poucas expressões exemplificadoras servem para pontuar os embaraços interpostos às atividades do docente que enfrenta uma espécie de concorrência desleal com os dispositivos comunicacionais.

Tal fenômeno seria explicado, ao menos parcialmente, em decorrência de os jovens do ensino básico fazerem parte da geração dos “nativos digitais”, sujeitos nascidos ao passo das tecnologias em rede, das facilidades de executar conexão online, convivendo com elas, manuseando-as com avidez, sendo por elas desafiados. As escolas, por sua vez estariam acionando estratégias comunicativas de eficiência questionável. Ainda que correntes e dotadas de algum charme, as expressões “nativos digitais” e “imigrantes digitais” restam pouco convincentes. Mark Prensky, criador ou ao menos o seu mais efetivo divulgador, reformulou os seus próprios enunciados – e reflexões em torno deles – haja vista reconhecer que seria difícil passar uma régua por faixa de geração atribuindo aos mais jovens uma natural capacidade de exercitar as tecnologias, enquanto os mais velhos estariam quase impedidos ou teriam grande dificuldade para fazê-lo. Daí haver criado novo designador, o “digital wisdom”, expresso, entre outros textos, em *From digital to digital wisdom* (2012). Esta sabedoria digital pode, a rigor, ser explorada por sujeitos de diferentes segmentos etários; nos termos de Marc Prensky, a expressão teria dupla abertura, abrangendo habilidades e competências dispostas ao longo do tempo, que o esquema binário dos nativos X imigrantes não contemplava.

Em contrapartida, é interessante observar que muitos dos professores por nós entrevistados haverem informado fazer uso das tecnologias digitais – conquanto não necessariamente na sala de aula. Consideram-se, porém, abertos e maleáveis à experiência, indicando tal perspectiva em enunciados do tipo: “não se deve temer celulares e tablets”; “é necessário

direcionar o uso de tais equipamentos e trazê-los para as finalidades da educação”; “não basta apenas proibir o uso do celular ou do tablet, pois os alunos podem estar olhando para a lousa ou ouvindo o professor, mas pensando no game que ainda não conseguiram terminar, ou no e-mail que precisam consultar”; “o lado bom disto tudo é que estou sendo desafiado pelos alunos e tenho que me requalificar, entrar um pouco mais nestas novas circunstâncias culturais”.

Tal ambiente favorável a repensar metodologias, procedimentos e ações educativas traz consigo o já referido desafio à constituição de uma “cultura operacional”. Noutros termos, estamos frente a docentes receptivos a empreender outros ritmos à aula – e não se trata, apenas, de encantamento com as novidades permitidas por ferramentas e suportes, mas de reconhecer neles potencial pedagógico e de melhoria nos fazeres didáticos. A questão normalmente suscitada refere-se ao maior domínio sobre determinados sistemas cujas possibilidades podem ser mais bem exploradas, a exemplo da produção de *blogs*, aprimoramento de recursos como o *PowerPoint*, aprendizado de aplicativos e programas de edição de imagens, tabelas e planilhas, para ficarmos em alguns dos indicadores que mais aparecem na pesquisa que realizamos.

Em larga síntese, pode-se afirmar inexistir, preliminarmente, um antagonismo geracional entre os docentes e discentes das escolas onde realizamos entrevistas e observações, quando se trata de verificar como estão nelas localizados os temas da comunicação e de seus meios técnicos. Os blocos de falas dos professores dispostos em parágrafos anteriores indicam direções que vão, de um lado, da perplexidade ao desalento, e, de outro, das afirmações positivas à interessante autoinclusão nos processos tecnológicos. Há, portanto, gradações e em certo sentido uma busca por competência nem sempre presente nos próprios alunos, os “nativos digitais”. Estes, considerados a priori “alfabetizados digitais” ficam, no mais das vezes, restritos ao exercício relativamente simples permitido pelos smartphones e computadores – acesso ao Facebook, Whatsapp, aplicativos para baixar música (*deezer*, *spotify*, *google play music*, etc.), consultas à *wikipédia*, ao *e-mail*, para citarmos alguns casos.

O fato de estarmos frente a gerações (sempre respeitados os limites socioeconômicos envolvidos) cuja primeira infância já está circundada de *tablets*, televisores, celulares – logo, dotada de habilidades e sensores ajustados a determinada circunstância tecnológica – nem sempre irá se traduzir em concentração para os estudos, atitude especulativa frente ao próprio equipamento, consciência acerca da leitura ou da escrita, capacidade para distinguir ou escolher informações, procedência no uso dos *blogs*, redes sociais. Trata-se de ponderar que professores e alunos consignam limites e possibilidades no uso dos dispositivos, sendo importante não trocar, liminarmente, os sinais a fim de se atribuir apenas a fatores etários os problemas mais gerais que rondam a escola. Atentar para as condições de trabalho dos professores, com baixos salários, perda de prestígio profissional, aumento na carga de atividades, ajudaria a mais bem completar o quadro acima referido. Em um termo, e para retomar o ponto que nos tem servido de guia: a “cultura operacional” não diz respeito apenas à maior ou menor habilidade ativadora dos sistemas técnicos ou tecnológicos, mas, sobretudo, à capacidade de mobilizar a consciência que se elabora e se alarga frente a um sistema de significados e expressões simbólicas no qual ela se incorpora e expressa. Neste caso, o ato de ligar a televisão, acessar o computador, entrar em rede na internet, por exemplo, precisa ser visto e compreendido como abertura a dada ordem social que está sendo “(...) comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (WILLIAMS, 2000, p.13), malgrado nem sempre seguida dos desejáveis questionamentos.

Considerações finais

Ao situarmos a comunicação como instância social chave para se pensar a educação contemporânea – haja vista a amplitude ontológica e multidimensional que possui, cruzando incontáveis estratégias discursivas, esquemas produtivos das mensagens, astúcias no espraiamento dos jogos políticos e de poder – verificamos que se fazem presentes, seja no plano interpessoal seja naquele mediado por dispositivos técnicos e tecnológicos, marcas culturais e de embates históricos e sociais. As formas e

os mecanismos esclarecedores de tal processo consignam, entretanto, ações que incluem desde o silenciar das vozes e a sonegação dos discursos até a busca de esclarecimento e revelação do que se intenta ocultar.

A escola, como unidade educativa, sociopolítica, cultural, tem ajustado, majoritariamente, o seu tecido comunicativo primário – aquele envolvendo os signos verbais que entram nas relações interpessoais de professores e alunos – ao registro monológico, sistemática que conheceu, como vimos, cerrada crítica de Paulo Freire. Neste contexto didático-pedagógico, a introdução dos dispositivos técnicos apresenta, também, as suas armadilhas. Ao mesmo passo em que existe amplo pedido para “modernizar” a escola, fórmula retórica entendida, quase sempre, como alocação de novos equipamentos em sala de aula, pouco se atenta para o caráter propriamente comunicacional a guiar o possível acerto de tom entre demandas por uma educação emancipadora e utilização, por exemplo, das mídias locativas nas dinâmicas de ensino-aprendizagem. Dito de outra maneira, encontramos, por vias tortas, uma espécie de sucedâneo das práticas monológicas, só que, agora, com feições distintas, haja vista os mediadores técnicos possuírem características próprias, com alcances e desenhos diferentes daqueles que acompanham os exercícios escolares calcados nas relações face a face de professores e alunos.

O desafio em tela continua residindo, portanto, no acionamento do conceito de comunicação, dando-o não apenas como troca informativa ou simples controle e domínio monológico do abduzido discurso do outro, senão enquanto afirmação do diálogo, do reconhecimento da alteridade, da ampliação dos circuitos democráticos – a serem verificados tanto no dinâmica interpessoal nas salas de aula como na mobilização para efeitos educativos dos intermediadores técnicos.

Referências

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- CITELLI, Adilson. Ensino à distância na perspectiva dos diálogos com a comunicação. *Revista Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo, ESPM, ano 8, vol. 8, jul. 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1966.
- HEIDEGGER, M. *Identidade e diferença*. Petrópolis, Vozes, 2006.
- . *Ser e tempo*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- MARX, K. *O capital*. Livro 1. São Paulo, Boitempo, 2013.
- PRENSKY, M. *From digital to digital wisdom: hopeful essays for 21 st century learning*. Corwin Press, Thousand Oaks, 2012.
- WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.
- ŽIŽEK, S. *Acontecimento. Uma viagem filosófica através de um conceito*. Rio de Janeiro, Zahar, 2017.

Sobre o autor

Adilson Odair Citelli – Possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1973). Na mesma instituição realizou o mestrado (1982) e o doutorado (1990), ambos na área de Literatura Brasileira. Professor Titular junto ao Departamento de Comunicações e Artes, da ECA/USP. Pesquisador 1B do CNPq.

Data de submissão: 09/05/2018

Data de aceite: 26/03/2019