



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

C. Lauriti, Nádia

Ecologia das relações comunicacionais: de paredes... a pontes...

EccoS Revista Científica, vol. 1, núm. 1, diciembre, 1999, pp. 35-49

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71511277005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ECOLOGIA DAS RELAÇÕES COMUNICACIONAIS: DE PAREDES... A PONTES...

Nádia C. Lauriti*

Cada vez que o reino humano me parece condenado ao peso das paredes, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço, mudar meu ponto de observação, considerar o mundo sobre outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento.

ÍTALO CALVINO

*Doutoranda em Comunicação na ECA-USP, professora do Centro Universitário Nove de Julho.

Este texto foi apresentado originalmente na I Convenção Acadêmica do Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, agosto de 1999.

RESUMO: Este texto pretende trazer à reflexão os processos envolvidos numa pedagogia da comunicação, considerando o papel nuclear da emoção como moduladora dos processos cognitivos. Neste contexto, um modelo de comunicação que se pretenda eficiente, que opere com uma racionalidade ecológica, não deve excluir a afetividade, a aceitação das diferenças e o respeito mútuos. Essa postura instaura um *modus comunicandi* que recupera a lógica do sensível, afasta a inflexibilidade de *paredes*, enquanto blocos de paradigmas, argamassa de conceitos e definições paralisantes com as quais se erguem construções vazias de significados, para beneficiar-se de pontes que fazem emergir novos modelos de relação pedagógica comunicativa que priorizem não o que ensinar, mas como aprender a aprender e não com o que é preciso comprometer-se, mas qual é o valor do compromisso.

PALAVRAS-CHAVE: transdisciplinaridade, pedagogia da comunicação, emoção e processos cognitivos, educomunicação

Introdução

Tentando refletir sobre as paredes que os paradigmas cristalizados constróem entre a Educação e a Comunicação pela abertura que a relação metonímica instaura entre ambas, constata-se que a violência não é necessária: as portas não têm de ser forçadas, embora isto não signifique que as portas se abram de imediato. Um delicado trabalho de reflexão conceitual é necessário, para que através de um sinuoso caminho se possa transformar *paredes em pontes*.

Este novo campo epistemológico emergente que une a comunicação

¹O conceito de discurso transverso encontra-se detalhado em PÉCHEUX, Michel. *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1988.

²Cf. DELEUZE G. & GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1995. A metáfora dos rizomas conceituais remete à idéia de substituição, no cenário epistemológico, de conceitos inflexíveis e territorializados, de centros fixos, de significados fechados, ou de disciplinas auto-suficientes.

³Texto disponível no site <http://www.geocities.com/athens/parthenon/7766/UVLA1.hatm>, em agosto de 1999.

e a educação pode se configurar como esta ponte que inaugura um discurso transverso¹, apoiado em inter-relacionamentos, em processos circulares de interpenetração que desloca as duas ciências dos seus metadiscursos e as faz dialogar.

Elegemos como eixo vertebrador desta reflexão a análise dos processos envolvidos numa pedagogia da comunicação, que vise à recuperação da sensibilidade e da afetividade e à construção de uma estética interpessoal das relações comunicativas, tecida nas redes cotidianas da convivência humana.

Parece-nos difícil falar de interdisciplinaridade, ou ainda de transdisciplinaridade como *slogans*. Estes rizomas conceituais² alimentam-se de uma relação de reciprocidade e de mutualidade diante do ser. Exigem uma atitude de abertura, diálogo, interação, intersubjetividade e também de desenvolvimento da sensibilidade e da ternura nas relações comunicativas. Assim, as *paredes* entre as disciplinas decorrem das barreiras entre as pessoas. Superá-las implica abandonar hábitos cristalizados, olhar para além dos paradigmas, abrir-se para o contraste e para o conflito e construir no dia-a-dia uma estética da comunicação interpessoal.

Somos seres éticos e estéticos, tentando construir, sobre a contradição que a vida nos oferece a cada momento, uma frágil harmonia e tendo como única garantia de certeza a tessitura nascida da nossa sensibilidade exercitada na convivência com o outro. Sob esta ótica Ubiratan D'Ambrósio, no ensaio *La transdisciplinaridad y los nuevos rumbos de la educación superior*³, propõe a construção de uma ética da diversidade, construída a partir de três eixos: o respeito pelo outro com todas as suas diferenças, a solidariedade e a colaboração como ambiência necessária para a configuração da transdisciplinaridade.

O autor traça um perfil histórico dos modelos de produção do conhecimento das universidades medievais até as atuais, apontando como características das universidades para o século XXI: a natureza aberta (livres dos exames de ingresso), a perda do *campus* específico (utilização de todos os espaços da comunidade), o perfil crítico (estimulando a consciência de cidadania), a configuração contínua (sem diplomas ou certificações), o enfoque nos problemas globais e tendo como seu eixo estruturante a transdisciplinaridade. Neste cenário distingue-se a interdisciplinaridade, considerada como enfoque científico e pedagógico que implica intervenções de várias disciplinas num mesmo projeto. Este conceito expressa a consciência da limitação das disciplinas específicas, mas não a transforma num

questionamento epistemológico mais radical como o faz a transdisciplinaridade que se constitui como uma nova forma de pensar, uma nova consciência epistemológica que se vale de conceitos “transversáteis” (Assmann, 1996) que podem deslocar-se e transmigrar através das engessadas paredes disciplinares.

Desta forma, é no espaço educativo que se inicia o exercício da ética da diversidade, e qualquer forma de intolerância diante do diferente, qualquer atitude que não respeite a singularidade e as diferentes temporalidades do crescimento humano torna-se embrião de diferentes violências.

Torna-se possível pensar a ética cidadã a partir de uma estética da comunicação, alimentada por raízes afetivas estabelecidas nas situações comunicativas cotidianas que unem os macro-sistemas culturais, políticos e educacionais com a micro-sociologia da intimidade. Esta perspectiva de análise pode gerar reflexões que permitam entender a violência, a democracia, a autogestão política, comunitária e educativa a partir de um cenário onde sejam problematizadas as rotinas diárias da comunicação intra (eu *versus* eu) e interpessoal (eu *versus* outro).

Equívocam-se os que acham que a expulsão da afetividade é condição *sine qua non* para a construção do conhecimento. O discurso pedagógico-científico pode sim encher-se de ternura. É possível acariciar com a palavra, sem perder a solidez argumentativa ou uma visão vertical da ciência. A palavra revela o mundo ao homem, anunciando o homem ao mundo.

Nesta direção o saudoso educador Paulo Freire, um dos pioneiros no cenário latino-americano na inter-relação comunicação/educação, salienta: “Ser dialógico é vivenciar o diálogo, é não invadir, é não manipular, é não *sloganizar*. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam” (Freire, 1976, p. 43). Assim, o homem é visto como um ser de relação e não só de contatos como o animal, “não está apenas no mundo, mas com o mundo”. Sob esta perspectiva a comunicação é vista como um modo dialógico e afetivo de interação do agir *educomunicativo*.

Razão e emoção: *Cogito ergo sum?*

Antônio Damásio, autor do polêmico livro *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano* e diretor de um dos principais centros de estudos neurológicos dos Estados Unidos, utiliza as mais recentes descobertas da neurobiologia para

desafiar os dualismos tradicionais do pensamento ocidental: mente/corpo, objetivo/subjetivo, natureza/cultura, razão/sentimento, explicações biológicas/explicações culturais, entre outros, propondo uma visão integrada do indivíduo, através de hipóteses inovadoras sobre o funcionamento do cérebro humano. Explora o que se pode considerar uma biologia da razão e sua dependência da emoção.

A hipótese nuclear da sua pesquisa parte da idéia de que os sentimentos exercem forte influência sobre a razão, sendo que os sistemas cerebrais necessários aos primeiros encontram-se enredados aos sistemas necessários à segunda, ambos estreitamente interligados aos sistemas que regulam o corpo. Seu pensamento é ancorado em três eixos:

- O cérebro humano e o restante do corpo constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interativos;
- O organismo interage como um conjunto: a interação não é exclusiva mente do corpo nem do cérebro;
- As operações fisiológicas denominadas por mente derivam deste conjunto sistêmico (estrutural e funcional) e não apenas do cérebro.

Assim, a essência de um sentimento (“processo de viver uma emoção”) não é vista como qualidade mental ilusória e inatingível. Os sentimentos juntamente com as emoções que os originam servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar nas situações comunicativas. Para o autor, “ao contrário da opinião científica tradicional, os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra percepção. São o resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo” (Damásio, 1996, p. 45). Desta forma, a alegria ou o sofrimento, quer comecem no corpo, quer numa imagem mental, acontecem na carne.

Conhecer a relevância das emoções nos processos racionais, para o autor, não significa que a razão deva ser relegada ou menos cultivada. Pelo contrário, ao alargar suas funções ele mostra ser possível realçar seus efeitos positivos e reduzir seu potencial negativo, sugerindo um fortalecimento da racionalidade e uma maior

atenção à vulnerabilidade do nosso mundo interior.

Certamente os sistemas educativos poderiam ser muito beneficiados por perspectivas que, como esta, reconhecem o papel da emoção como moduladora dos processos de aprendizagem. É preciso pensar a aventura pedagógica como uma busca afetiva e não excluí-la do terreno epistemológico. Uma concepção libertária da educação pressupõe disposição afetiva, abertura emocional e encantamento para o conhecimento, o que nada tem a ver com uma inconsistência das normas reguladoras deste cenário. Triunfantes no mundo tecnológico, continuamos aprendizes no mundo dos afetos, buscando lugares para que o encontro de sujeitos ocorra através da dinâmica de processos singulares de construção do conhecimento, descentralizados e abertos à interação humana que é essencialmente dialógica.

Também nesta linha argumentativa posiciona-se o biólogo chileno Humberto Maturana (1998), que caracteriza o humano justamente pelo entrelaçamento do racional com o emocional nas redes cotidianas da comunicação intra e interpessoal. As emoções são vistas como disposições corporais que especificam os domínios da ação, sendo o social fundado numa emoção em particular – *o amor* – por ser ele que permite “a aceitação do outro como legítimo outro na convivência”. Assim, relações comunicativas alimentadas pela obediência, pela exclusão, pela negação das diferenças e singularidades ou pelo preconceito não podem ser ditas sociais, pois negam a nossa condição biológica básica de “seres dependentes do amor”.

Maturana defende que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. Não é a razão que conduz à ação, mas a emoção. Sob esta ótica o amor não é visto apenas como sentimento, mas como domínio de ações nas quais o outro é constituído como legítimo outro nas rotinas diárias.

Nossos atos nos revelam e construir um espaço educativo mais humano e produtivo implica ressignificar nossas disposições sensíveis e nossa percepção nas interações comunicativas cotidianas, nas dinâmicas de aula, nos intercâmbios afetivos e nos exercícios de poder que se estabelecem na intimidade da convivência diária.

Chega-se assim a uma ecologia das relações interpessoais, já que fazemos parte de um ecossistema comunicativo pluricêntrico que se reconstrói a cada instante a partir de cada um dos seus centros, sempre em constante interação.

É na percepção sensível desta variedade de relações comunicativas que se

funda a sabedoria do ser dialógico. Um modelo de comunicação eficiente que não exclua a afetividade, a aceitação e o respeito mútuos opera com esta racionalidade ecológica, reconhecendo a descentralização e a singularidade de cada ser do sistema, bem como a presença do conflito e a importância da diferença nas interações. Conviver num ecossistema humano implica desenvolver disposições sensíveis no tratamento destas diferenças, assumindo com ternura as situações de conflito que alimentam o mútuo crescimento. A exclusão da afetividade das relações comunicativas significa colocar em risco o equilíbrio dos sistemas. Assim, é preciso ressignificar símbolos e comportamentos, gerar cognições afetivas que possibilitem uma reestruturação ética e uma nova configuração estética da comunicação em todas as interações, sobretudo nas que ocorrem nos espaços educativos.

Talvez sejam estas as reflexões mais significativas e úteis que possamos fazer no nosso dia-a-dia enquanto seres humanos e educadores: recordar a nós próprios e aos outros a complexidade, fragilidade e singularidade que nos caracterizam...

O *modus comunicandi* e os diferentes canais perceptivos

Onde és terno, dizes plural

ROLAND BARTHES

A palavra separa, aproxima, transfere, mostra, encanta, interfere, enfim, tece relações comunicativas, como lembra Merleau-Ponty em *Fenomenologia da Percepção*, por ela estar ligada à expressão de um conteúdo diretamente ligado ao outro, “exprimir-se significa comportar-se, relacionar-se”. As diferentes formas pelas quais um pensamento pode ser expresso variam de acordo com os canais sensoriais, através dos quais tomamos contato com a realidade exterior. A todo instante estamos interagindo com o mundo externo e as informações são captadas e processadas internamente através de poucos canais favoritos: o *Visual*, o *Auditivo* e o *Cinestésico*, e assim reagimos ao mundo exterior através de uma comunicação por palavras e comportamentos específicos próprios de cada um destes sistemas. As palavras, nas interações comunicativas, manifestam o tipo de experiências que estão sendo codificadas no cérebro: imagens, sons ou sentimentos (sensações). Elas transmitem uma realidade subjetiva, uma compreensão particular de uma situação do mundo exterior. A realidade passa a ser o que está sendo experimentado mentalmente.

Cada um de nós tende a processar as informações e adotar determinado estilo comunicativo, através de um ou dois desses sistemas sensoriais que estamos mais habituados a usar. Este sistema sensorial é chamado pelos neurolingüistas⁴ como “sistema representacional dominante” e estas diferenças ajudam a compreender que cada indivíduo percebe o mundo diferentemente, daí seus talentos, áreas de excelência, gostos e modos de aprender diversos.

As estratégias pedagógico-comunicativas aniquilam estas singularidades quando não reconhecem a existência de modelos diferentes de construção de conhecimento e de interações comunicativas, numa ambiência sufocada pela obsessão por modelos homogêneos de avaliação, por métodos hegemônicos que privilegiam apenas um sistema perceptivo e, principalmente, pela resistência em aceitar que são as emoções e não as frias cadeias argumentativas isoladas que atuam como provocadoras das redes sinápticas. Aquele que não se enquadra à ditadura audiovisual dos espaços educativos é rejeitado e tido como incapacitado pela arrogância que relativiza a singularidade humana. É preciso considerar as diferentes lógicas sensoriais para chegar a cognições afetivas, sem as quais é impossível avançar na construção de situações comunicativas produtivas.

Sob esta perspectiva o gerundivo latino *modus comunicandi* foi utilizado neste texto, para remeter a um modo de interação, a uma forma de relação estratégica performativa⁵ que recupere a lógica do sensível, aberta à captação das diferenças, pois é neste plano que reside a irredutível singularidade do ser humano. Neste sentido configura-se a afetividade: aceitar o diferente, aprender com ele e respeitar seu caráter singular num exercício de co-gestão comunicativa. Urge afastar inflexibilidades de *paredes* e buscar a funcionalidade e benefícios de *pontes* que façam emergir novos modelos de relação pedagógica e comunicativa, para que se ensine não o que se deve aprender, mas como fazê-lo e não com o que é preciso comprometer-se, mas qual é o valor do compromisso, já que há um conjunto de modelos implícitos que organizam diferentemente milhares de milhões de sinapses em uma gramática biológico-cultural singular que define a maneira pela qual se vê o mundo e reage-se a ele.

Talvez este seja o grande desafio da *educomunicação*⁶ do futuro: não sucumbir ao messianismo tecnológico, pois, como lembra Martin Barbero (1997, p. 15), “a simples introdução dos multimeios e das novas tecnologias da comunicação e da informação nos espaços educativos pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização”. O desafio de fato é inserir neles

⁴Sobre este conceito cf. SEYMOR, J. e O’CONNOR, J. *Introducción a la Programación Neurolingüística*. Barcelona, Urano, 1992. “Cada uno de nosotros experimenta el mundo de una forma única (...) Damos significado a las palabras mediante asociaciones ancladas a objetos e experiencias de la vida. No todos vemos los mismos objetos o tenemos las mismas experiencias sensoriales” (p. 136).

⁵A expressão refere-se ao pressuposto da filosofia analítica inglesa de que “todo dizer é um fazer”. Cf. AUSTIN, J. L. *Quand dire c’est faire*. Paris, Seuil, 1970.

⁶O termo é utilizado por especialistas latino-americanos em pesquisas e sobre a inter-relação Comunicação/Educação e em particular pelo Dr. Ismar de Oliveira Soares, coordenador do projeto "Perfil do Especialista em Comunicação e Educação".

um ecossistema *educomunicativo* que contemple, ao mesmo tempo, experiências sensoriais e culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de ressignificar o espaço educacional como lugar onde a construção do conhecimento preserve o seu encanto de encontro dialógico.

Considerações finais: de paredes... a pontes...

A existência do homem (tanto a exterior como a interior) é uma comunicação profundíssima. Ser significa comunicar (...). Ser significa ser para o outro e, através do outro, para si próprio. O homem não tem um território soberano, mas está inteiramente nos seus limites e, olhando para dentro de si, olha nos olhos do outro e com os olhos do outro.

M. BAKHTIN

Peter Senge, diretor do Centro de Aprendizagem Organizacional da *Sloan School of Management*, do MIT, no livro *A quinta disciplina*, traz a discussão da importância do diálogo (do grego *dia-logos*, fluxo de significado) para a ambiência da "organização que aprende": "Vemos (...) nas pesquisas sobre o diálogo, um elemento básico da aprendizagem em equipe, as quais foram conduzidas nos dois últimos anos no MIT (...) Estamos aprendendo que existe um profundo desejo de redescoberta de nossa capacidade de conversarmos uns com os outros" (Senge, 1998, p. 21).

A mensagem central do seu livro vai além de um redesenho radical da organização, mostrando o papel fundamental que as formas de pensar e de interagir comunicativamente exercem nas mudanças de políticas e práticas profundamente enraizadas das organizações. Sobre a natureza destas mudanças assinala:

Temos uma profunda tendência a ver as mudanças que precisamos efetuar como estando no mundo exterior, não em nosso mundo interior. É desafiante pensar que, enquanto reconcebemos as estruturas manifestas em nossas organizações, precisamos reconceber as estruturas internas de nossos *modelos mentais* (...) Porém, reconceber modelos mentais não é como reprojeter um equipamento de engenharia. Não

temos modelos mentais. *Somos* nossos modelos mentais. Eles são o meio através do qual nós e o mundo interagimos. Estão profundamente enraizados em nossa história de vida e na noção que temos de quem somos (...) A aprendizagem que altera os estados mentais é altamente desafiadora, desorientadora e não pode ser feita solitariamente. Só ocorre dentro de uma comunidade de aprendizes (Senge, 1998, p. 23).

Diante de um mundo em permanente mudança parece claro que a imobilidade não reside nos fatos oriundos da realidade, mas nos modelos mentais com que representamos e valorizamos nossas atividades, como também nas crenças e hábitos dos pensamentos que cultivamos. É assim que nas rotinas diárias pode-se entronizar a imobilidade ou abrir-se para a percepção das transformações, impedindo que o tempo e o sentido das mudanças se congelem. São tão fortes os congelamentos dos nossos modelos simbólicos que, às vezes, condenam ao fracasso a possibilidade dos encontros comunicativos. Eles afetam a ação, porque em geral afetam o que se vê, plasmando imagens internas profundamente arraigadas sobre o funcionamento do mundo, imagens estas que limitam tanto o pensar como o agir. Transformá-los implica trazer à tona, testar e aperfeiçoar novas imagens internas, novos conceitos, novas práticas e novas linguagens.

Revisitar o sentido das palavras e dos paradigmas, recombina as modalidades sensoriais e reencantar as relações comunicativas podem descortinar a visão de um mundo completamente diferente e imprevisível, onde se atam e desatam os pontos com os quais se tece a vida cotidiana.

A discussão dos modelos mentais, da construção de uma visão compartilhada, do domínio pessoal e, sobretudo, do pensamento sistêmico de Peter Senge, bem como os demais referenciais teóricos pontuados nesta reflexão, autorizam-nos uma aproximação com o conjunto de estratégias proposto pela programação neurolinguística, que atualmente tem sido respaldada por entusiasmadas vozes que defendem a eficácia dos seus procedimentos específicos aplicados à comunicação (intra e interpessoal), à educação, ao treinamento, à administração ou à terapia; ou por vozes céticas que tendem a relativizar ou negar a sua importância.

Optamos pelo enfoque dialógico. Que as duas posições instaurem uma produtiva polifonia, sem a presunção de verdades absolutas ou irrefutáveis a

⁷“O tempo é ótimo juiz para todas as coisas...”

anteriori. É preciso superar os paradigmas engessados que compartimentalizam a leitura e compreensão do real para além do entusiasmo transfigurante ou da cólera denunciadora. O tempo pós-moderno é viscoso e flexível, nele não cabem encaixes perfeitos ou exclusões radicais (*Tempus optimus iudex rerum omnium*⁷), a *alteridade* é a dimensão constitutiva deste palco de vozes que dialogam, polemizam e se complementam.

Assim, o grande desafio é aglutinar ciência(s) e teoria(s) que consigam auxiliar na construção de um projeto pedagógico que transforme a práxis da comunicação em qualquer contexto aprendente, na direção de uma educação cidadã emancipatória.

Neste caminho, as estratégias da Programação Neurolingüística (PNL) têm uma contribuição a dar. Ela surgiu na década de 70, no MIT, foi criada pelo lingüista John Grinder e pelo matemático Richard Bandler e não formata um novo paradigma científico ou filosófico; é antes um conjunto de estratégias que analisa a estrutura da experiência subjetiva e avalia sua influência sobre a comunicação humana. Ela está alicerçada na Lingüística Transformacional (Noam Chomsky), na Gestalt (Fritz Peres), na Teoria da comunicação e teoria dos sistemas (Gregory Bateson) e em aspectos da Neurofisiologia. Vale lembrar que a PNL incorpora uma atitude de fascinação pela alteridade e de encantamento pela comunicação humana e por ser um conjunto de procedimentos específicos, é mais para ser vivenciada do que para ser explorada científica ou academicamente.

Concluimos esta reflexão elencando alguns tópicos que ocultam, atrás de sua ilusória obviedade, alguns pressupostos que podem se tornar produtivos no alinhamento, potencialização e congruência de nossos recursos comunicativos e, conseqüentemente, na ecologia das relações que estabelecemos na e pela interação.

A palavra não é a única responsável pela comunicação.

As palavras são apenas uma pequena parte da nossa capacidade de expressão como seres humanos. Estudos comprovam que 55% do impacto das situações comunicativas são determinados pela linguagem corporal (postura, gestos e contato visual), 38% pelo tom de voz e apenas 7% pelo conteúdo das palavras.⁸ As porcentagens variam de acordo com a situação. As palavras são o conteúdo da mensagem, enquanto a postura, os gestos, as expressões e o tom de voz são o contexto no qual a imagem está embutida. Juntos, eles formam o significado da comunicação. Assim, a grande força do que dizemos está na maneira como

dizemos. O resultado da comunicação é a reação que se obtém dela e não há garantia de que o outro compreenda o significado que se está tentando comunicar. O pressuposto que aqui se delineia remete à absoluta necessidade de acuidade sensorial, flexibilidade e aceitação das diferenças para que se consiga eficácia nas situações comunicativas.

O mapa não é o território.

Equivale dizer que há uma diferença entre o mundo exterior e qualquer representação interna particular ou modelo simbólico que se tenha dele. Os modelos de mundo criados por cada um de nós são diferentes entre si. A linguagem modela o pensamento e com palavras procuramos isolar coisas que somente podem existir em continuidade. Falhamos quando deixamos de enxergar o processo, a mudança, o movimento e nos negamos a admitir a irredutível singularidade dos esquemas mentais que nos caracterizam e caracterizam o outro com quem interagimos.

Assim, o fato ou experiência que se capta do mundo exterior já chega até nós moldado por filtros neurológicos (capacidades ou limitações geneticamente transmitidas), sociais e pessoais (modelo mental interno e canais perceptivos preferenciais).

O resultado desse processamento constitui o nosso mapa ou modelo pessoal representativo de significação do mundo exterior. E é dentro desse mapa gerado por nós que vivemos, comunicamo-nos, criamos referências, significados, compreensões ou incompreensões, emoções e comportamentos para atuar no mundo exterior. Eles são instrumentos metafóricos que nos permitem entender e agir sobre os dados percebidos das fontes exteriores e serão mais ricos quanto maior quantidade e qualidade de informações tiverem a respeito do mapa do outro.

A ação comunicativa pode ser prejudicada por *vírus* que modificam nossa percepção e comprometem a qualidade de nossas interações. A literatura na área da programação neurolinguística aponta como os mais frequentes: a *generalização* que torna o modelo de alguma experiência específica em uma experiência geral; a *distorção* representada pelas crenças limitantes que, às vezes, acalentamos; e a *deleção* que se refere à perda de foco, ao apagamento de dados perceptivos que são necessários à eficácia comunicativa.

A mudança é sempre possível.

⁸Cf. MEHRABIAN e FERRIS. Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *The Journal of Counselling Psychology*, v. 31, 1987, pp. 248-52.

Por ser lugar onde se produz e reproduz a vida social o mundo cotidiano das rotinas pessoais é origem e cenário das mudanças de todos os níveis. É aí que a linguagem ganha corpo, onde as palavras e os conceitos, ancorados nas nossas imagens interiores, regulamentam as possibilidades de mobilidade e recriação constante dos seres humanos. O mundo é um processo e temos, a cada dia, vinte e quatro horas para intervir nele, possuidores que somos dos recursos de que precisamos para efetuar as mudanças necessárias.

Passar de uma concepção de vida cotidiana como eterna reprodução do mesmo para uma outra que a entenda como espaço para a mudança e para a geração de novas formas de ressignificar o mundo, obriga-nos a reestruturar imagens e vozes interiores, sensações, sentimentos e ações, a fim de viver uma aventura compartilhada com o outro, única maneira de encontrarmos-nos como sujeitos.

Enormes mudanças estão acontecendo. Noventa por cento de todo conhecimento científico foi acumulado a partir deste século e quando olhamos ao nosso redor... Quantos de nós ficam satisfeitos com o que vêem? Duas questões tornam-se, assim, cada vez mais urgentes: O que vale a pena saber? e O que vale a pena fazer? Fernando Pessoa lembra-nos de que “tudo vale a pena se a alma não for pequena”, recuperando o sentido etimológico da *anima* enquanto disposição interior ou alento vital.

Desta forma o conhecimento não pode configurar-se como um corpo abstrato de teorias que existe independentemente daquele que o possui. Teorias científicas são metáforas sobre o mundo e não verdades absolutas. A idéia de um mundo previsível e objetivo foi abalada pela física quântica. As novas concepções oriundas da teoria dos sistemas e do estudo sobre o caos e a ordem estão mostrando que até mesmo nos sistemas simples é impossível prever todas as variáveis, e a mais leve variação pode modificar todo o sistema. Estas novas metáforas científicas integram-nos novamente à natureza, e, se queremos mudanças no mundo exterior, podemos iniciá-las explorando e modificando nossas experiências internas.

Este contexto remete-nos à alquimia das metáforas que Rubem Alves (1999) produz através das alegorias, analogias e aforismos espalhados por seus livros e insistindo na idéia de que a paixão é a grande artesã do conhecimento, respondendo com fina ironia a uma questão que tanto preocupa as mentes ilustradas: “O que é científico?”

Não podemos deixar de concordar com o filósofo, teólogo e educador. O que molda nossa atitude ética e estética diante da vida é antes a afeição do que os argumentos; são os gestos comunicativos mais do que palavras ou proposições; são os hábitos mais do que os juízos. Depois de anos de trânsito pela vida, pelas salas de aula, pelas academias, o que resta é o sedimento residual das experiências de aprendizagens por que passamos, é a disposição sensível que conseguimos construir nas redes cotidianas de comunicação, nas dinâmicas afetuosas da aula e nos intercâmbios ternos que exercitamos diariamente.

Pouco adianta fugir da ternura imprescindível para que se estabeleçam relações interpessoais ecológicas e ocultar-se na armadilha da dureza do *logos*. O diálogo acadêmico pode sim desenvolver disposições sensíveis sem perder a profundidade ou a solidez.

Em suma, transformar *paredes* em *pontes* nas situações comunicativas, discursivas ou cognitivas implica aceitar o diferente para aprender com ele, respeitar seu caráter singular sem dominá-lo a partir de outras lógicas. Enfim, aceitar que a única modalidade válida de relação é a co-gestão que afasta a intolerância de um discurso total, aniquilador da diferença, do crescimento e da singularidade.

A esta altura o leitor estará perguntando: uma nova utopia? Talvez o mundo tenha se tornado perigoso para qualquer coisa que esteja abaixo da utopia e talvez tenha o leitor uma certa razão, com a vantagem de que esta nasce sem oposições ou noções agonísticas, como convém a uma utopia que finalmente permita aos seres humanos reencontrarem-se consigo próprios, reencontrando-se entre si. Por ora é melhor que nos posicionemos na polifonia das entrelinhas, que também é um lugar de onde se pode escutar a vida...

ABSTRACT: This text aims to think about the processes involved with a communication pedagogics, considering the core role of emotion as modulator of cognitive processes. In this context, an effective communication model which operates with ecologic rationality should not exclude affectivity, the acceptance of differences, and mutual respect. This model establishes a *modus comunicandi* which rescues the sensitive logic, drives away the inflexibility of "walls" as paradigm blocks, concept mortar, and paralyzing definitions with which structures with no meaning are raised, in order to benefit with bridges which give way to new models of communicative pedagogic relations which give priority to how to learn to learn and what is the value of commitment, instead of what to teach and what is needed to

KEY WORDS: transdisciplinarity, communication pedagogics, emotion and cognitive processes, educommunication modus comunicandi

compromise with.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, A. Rubem. [1994] *A alegria de ensinar*. São Paulo, Ars Poética.
- _____. [1996] *Filosofia da Ciência*. São Paulo, Ars Poética.
- _____. [1998] *Concerto para o Corpo e Alma*. Campinas, Papirus.
- _____. [1999] *Entre a Ciência e a Sapiência*. São Paulo, Loyola.
- ASSMANN, Hugo. [1996] *Metáforas novas para reencantar a educação*. Piracicaba, Ed. Unimep.
- _____. [1998] *Reencantar a Educação. Rumo à sociedade aprendente*. Rio de Janeiro, Vozes.
- BABIN, Pierre. [1989] *A Era da Comunicação*. São Paulo, Paulinas.
- BAKHTIN, Mikhail. [1981] *Le principe dialogique*. Paris, Seuil.
- BARBERO, Jésus Martin. [1997] Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Nomadas. Bogotá, *DIVC* (5): 10-22, 1997.
- DAMÁSIO, Antônio, R. [1996] *O erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. São Paulo, Cia. das Letras.
- D'AMBRÓSIO, UBIRATAN. La Transdisciplinaridad y los nuevos rumbos de la Educación superior. <http://www.geocities.com/athens/parthenon/7766/UVLA1.htm>, em agosto de 1999.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. [1995] *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro, Ed. 34.
- LYNCH, Dudley e KORDIS, Paul. [1998] *A estratégia do golfinho. A conquista de vitórias num mundo caótico*. São Paulo, Cultrix.
- MARTINS, Joel. [1992] *Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como poiésis*. São Paulo, Cortez.
- MATURANA, Humberto. [1998] *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte, Ed. UFMG.
- PÉCHEUX, Michel. [1988] *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Ed. Unicamp.

- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. [1988] *Teoria do vínculo*. São Paulo, Martins Fontes.
- SENGE, Peter M. A. [1998] *A quinta disciplina. Arte e prática da organização que aprende*. São Paulo, Best Seller.
- SEYMOR, J. e O'CONNOR, J. [1992] *Introducción a la Programación Neurolingüística*. Barcelona, Urano.
- SOARES, Ismar de O. [1995] A nova LDB e a formação dos profissionais para a inter-relação Comunicação/Educação. *Comunicação e Educação* n. 2, Revista do curso de gestão dos processos comunicacionais, São Paulo, Moderna.