



## **DISCIPLINAS TEÓRICAS: DE ENTULHO DE CURRÍCULO A CAMPO DO DESEJO E AUTOPOIESE**

**Profa Dra Maria Luiza Cardinale Baptista**

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (ECA/USP),  
Professora do Centro de Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
(UNISINOS) e Diretora da Pazza Comunicazione, Brasil.

Teoria, teor-ia, teo-ria. Fico, assim, brincando com a palavra, pensando na sua etimologia. Teoria.<sup>1</sup> Penso no quanto, para muitos alunos, as disciplinas teóricas constituem-se, apenas, em entulho de currículo. Trata-se, apenas, daquilo que se interpõe entre o início e a “parte boa” da faculdade, que, para eles, a priori, é a prática. Surgem, então, idéias sobre como isto se constituiu, essa imagem pública de que a teoria é descartável, de que não é necessário compreender profundamente os processos, mas, somente, saber o necessário para executar tarefas. Temos, então, a fragmentação entre o saber fazer e saber saber. Talvez isto esteja relacionado com a popularização da visão de teoria como “[...] conhecimento de caráter estritamente especulativo, desinteressado e abstrato, voltado para a contemplação da realidade, em oposição à prática e a qualquer saber técnico aplicado” (HOUAISS, 2001, p.2697), que o dicionário relaciona à filosofia grega. Mais que isso, percebo que, na história do conhecimento, a dissociação entre compreender e fazer/viver serviu a muitos interesses, que foram estimulando a cristalização de equívocos, que distanciaram a teoria da vida, da vivência humana, da produção de desejo.

Neste sentido, este texto poderia ter como título, também, o seguinte: Por que amar Teoria? Este é o questionamento que faço aos alunos de Teoria da Comunicação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no primeiro dia de aula. Peço para que eles me escrevam uma carta, tentando me convencer a amar teoria. No início, eles ficam meio aturdidos. Eu faço que não percebo e insisto: “Escrevam uma carta, me convencendo a amar teoria”. Faço isto, porque entendo que esta é uma questão central a ser respondida por quem

1 Trabalho apresentado no Núcleo de **Teorias da Comunicação**, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de setembro de 2003.



pretende ensinar o saber teórico. Só que, me parece, o grande desafio é produzir a resposta do Outro, quer dizer, conseguir descobrir a resposta do aluno, desde o universo de referências dele. “Geralmente” e observem que escrevo “geralmente” entre aspas, nós, professores de Teorias, temos claras as razões sobre como a teoria transformou-se em uma espécie de sustento existencial, modo de vida, modo de “ganhar” a vida, em amplo sentido. “Geralmente”, nós já sabemos porque amar teoria. Só que, muitas vezes, temos dificuldade de comunicar estas razões, este encantamento pelos processos do pensamento que nos levam a entender algumas coisas, a ter tantas dúvidas e, mais, a gostar tanto disso. Peço, então, que os alunos me ensinem, como ponto de partida. Entremeando o andamento da disciplina, com a apresentação de uma panorâmica das teorias de Comunicação que predominaram no Brasil e América Latina, solicito que eles formem equipes-agência e produzam uma campanha comunicacional, a ser veiculada no campo, com o objetivo de convencer alunos de Comunicação Social a amarem teoria... eles ficam, de novo, atordoados... relutam. Esboçam renitentes... “Mas...Malu, como vou produzir sobre algo em que não acredito?”. Limito-me a referir-me que a prática de Comunicação é assim. Muitas vezes, temos que encontrar argumentos... buscar pistas que possam encantar o receptor com algo sobre o qual ainda não estamos convencidos. Além disso, deixo claro que este é o nosso desafio: para aprender teoria, aprender, primeiro, por que amar teoria. A resposta a este questionamento, você, leitor, terá dos meus próprios alunos, no final deste texto.

Como estratégia narrativa, apresento, um recorte de cenas, de vivências, a partir das disciplinas com as quais me envolvi, na vida de docente, em duas universidades. São situações de enfrentamento de desafios de fazer o processo de ensino-aprendizagem de teoria algo mais vivo, algo resultante de um envolvimento coletivo e produtivo, que possa representar o encontro no sentido da Física contemporânea, encontro transformador de corpos, de existências.<sup>2</sup> “Quando um corpo encontra um outro corpo, uma idéia outra idéia, tanto sucede que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, como um

---

<sup>1</sup> Vocábulo de origem grega, a partir do elemento complementar antepositivo teor-, “... do v.gr. *theōréō* ‘contemplar (sobretudo os jogos); observar, examinar, olhar com interesse; considerar com a inteligência [...] der. de *théa* ‘espetáculo, vista, visão’ + *horáō* ‘ver’[...]. (HOUAISS, 2001, p.2697)

<sup>2</sup> A física contemporânea permite manter a compreensão da Termodinâmica no que diz respeito a não-neutralidade dos corpos, mas ao mesmo tempo, vai além, explicando que as perturbações à ordem desses corpos, embora lhes imprimam transformações irreversíveis, não são portadoras de destruição. Ao contrário, são portadoras de uma complexificação cada vez maior do mundo. (BAPTISTA, 1996; CAPRA, 1991).



decompõe o outro e destrói a coesão das suas partes.” (DELEUZE apud FERREIRA, 1998, p.83)

Neste momento, então, opto por apresentar um relato de vivências pedagógicas em disciplinas essencialmente teóricas. Vivências que foram se constituindo no dia-a-dia de professora, nos “encontros alegres”<sup>3</sup> (SPINOZA apud FERREIRA, 1998) da relação de ensino/aprendizagem desse cotidiano de quem respira a inquietude de tentar contagiar alunos com o encanto do mundo teórico. Vivências cotidianas do desafio de tentar ensinar e pensar o que se faz em Comunicação e, mais que isso, de tentar ensinar a gostar disso.

### **A Produção do Desejo de História**

Lecionei a disciplina Introdução ao Rádio, Televisão e Cinema, na Universidade Luterana do Brasil, durante vários anos. No conteúdo, claro, estava prevista uma revisão da história de cada um destes veículos. Encontrei alguns textos interessantes, mas, na situação de ensino-aprendizagem, os alunos apresentavam resistências à leitura. Evidenciava-se, também, infelizmente, um descuido com relação ao processo histórico. A impressão que se tem é de uma tendência ao imediatismo e um certo deslumbramento com o futuro. Estudar as mídias, tudo bem, mas eles se mostravam mais interessados em discussões sobre o que estava acontecendo, naquele momento, com cada uma das tecnologias e não com o seu processo de desenvolvimento. Os textos, então, encontravam alunos de nariz torcido, com jeito enfadonho... Alguns chegavam a comentar: “Estudar história tudo bem. Só que os textos têm muitas datas... Falam de coisas velhas”.

Bom, coloquei-me a pensar como motivá-los à leitura. Propus, então, que eles fizessem simulações de programas de rádio e tv, para serem apresentados em aula. O detalhe é que os programas deveriam ser, necessariamente, sobre a história dos veículos. Eles poderiam escolher os formatos. Poderia ser um programa de auditório, um telejornal, até mesmo uma ficção. O importante é que o conteúdo dos textos fosse passado. Eles teriam que conseguir

---

<sup>3</sup> “Alegria é um conceito desenvolvido por Espinoza para referir-se a um tipo de paixão vivida pelos homens. Quer dizer, uma paixão alegre refere-se ao efeito de uma modificação que aumenta a potência do ser, que possibilita uma composição. Quando o sujeito está entregue às paixões alegres que convêm a sua existência é capaz de chegar à potência de agir, a sair do imobilismo, da passividade, são as alegrias ativas.” (FERREIRA, 1998, p.94)



comunicar, para a turma, a história de cada veículo. Para isto, claro, tinham que buscar informações... nos textos que eu havia indicado.

Alguns cuidados foram tomados. A turma foi dividida em equipes de produção dos programas. Estabeleci tempo de duração dos programas e data (rígida) de veiculação. Em geral, isto ocorria duas semanas depois de disparado o processo. Eles podiam escolher o próprio grupo, mas tinham que ter claro o comprometimento de apresentar o trabalho, independente das intempéries – fossem estas de relacionamentos no grupo ou de problemas com a produção mesma. Explicava que, no mercado, é assim. A gente precisa trabalhar com a equipe que tem e não há como justificar, para o ouvinte ou telespectador – e muito menos para o patrocinador –, que o programa não vai para o ar, porque uma equipe se desentendeu... porque alguém não fez sua parte... Isso não existe. Independente do que aconteça... o “espetáculo” da comunicação social não pode parar.

O resultado foi surpreendente. Os alunos colocaram-se em produção e “devoravam” os textos sobre a história. Os mesmos livros, antes rejeitados, passaram a ser buscados, avidamente, porque eles eram a ‘matéria-prima’ para a expressão da criatividade do grupo, para o exercício de produção, que os possibilitava experimentar a condição de comunicadores profissionais. Com tempo, da mesmice repetitiva dos programas recentes, eles começaram, até mesmo, a encontrar modelos a serem retomados, na própria história. Os programas apresentados por alguns grupos traziam, já no formato da produção, amostras do que tinha sido a história do veículo. Virada do jogo. Ganhamos todos em qualidade do ensino-aprendizagem e na constituição de aulas como espaço-lugar do prazer, realização do desejo, enquanto se aprende.

### **A interação afetiva da subjetividade**

Venho trabalhando na disciplina Psicologia da Comunicação desde 1992, quando ingressei na ULBRA/RS, e atualmente, a desenvolvo na UNISINOS. Desde o início, deparei-me com a questão: como trazer a teoria da Psicologia e aplicá-la à Comunicação, de tal modo que isso fizesse sentido para um “bando” de futuros jornalistas, publicitários, relações públicas, interessados na prática profissional específica da área escolhida? Meu Deus, será que Freud poderia me explicar isso?



No caso específico dessa disciplina, soma-se ao ranço convencional em relação à teoria, um certo constrangimento quanto às “coisas do sentimento”. Uma certa contenção diante do risco de se expor, quando da abordagem dos diversos conteúdos. Além disso, aparece claramente a rejeição, o medo da emoção, do sentido, do abstrato, em particular, no caso dos “meninos”. Muitos deles, não por acaso, mostram-se pouco à vontade, nas primeiras aulas. Às vezes, tentam desdenhar o conteúdo, ridicularizando expressões dos colegas. Isto ocorre, em geral, no início do semestre. Aos poucos, no entanto, a situação vai mudando radicalmente.

Uma das marcas do trabalho desenvolvido nesta disciplina são as oficinas. Procurei associar aos conteúdos, vivências várias, jogos lúdicos, de tal maneira a possibilitar aos alunos a vivência dos conceitos, antes de trabalhá-los no plano da consciência, através da verbalização e processamento intelectual. Parto, então, aqui, da compreensão de que o sujeito aprende melhor, mais intensamente, se não nos voltamos apenas para a sua dimensão racional/consciência. É preciso mobilizar-lhe os afetos, afetá-los de alguma forma. Neste sentido, a Educação não deve ser morna. É preciso haver velocidade, intensidade nas relações afetivas que, nos encontros, se transformam, se reconhecem e, na cumplicidade parceira de investigadores curiosos, produzem conhecimento.

Dessa disciplina, vou destacar dois momentos, entre tantos que têm marcado a relação com os alunos. Há alguns semestres tenho aberto a disciplina com a Oficina das Músicas. Entro em sala e, sem me apresentar, faço-os ouvir uma seleção mista (bem variada) de músicas, propositalmente de gêneros contrastantes, mas todas músicas que gosto muito, selecionadas cuidadosamente para ajudar a minha apresentação, como ser sujeito que se propõe para o processo de parceria na relação de ensino-aprendizagem. Depois de me apresentar, peço que cada aluno escolha uma música de sua preferência, para apresentar ao grupo – quem sabe, cantar? -, falando de si mesmo, do seu jeito, para tentarmos uma apresentação menos convencional.

Na verdade, a oficina tem também outros objetivos, além da apresentação. Procuro trabalhar uma espécie de contrato inicial das relações, no sentido de que a disciplina é um curso que vamos fazer juntos, cada um com seu ritmo, com seu pulso – conceitos da música -, procurando construir uma melodia com nossos traços polifônicos, nossas diferenças. Buscamos uma melodia, que nos una no processo de construção do conhecimento. Como



sujeitos que passam a interagir neste curso comum, vamos precisar acertar o ritmo, para construir uma “dança” parceira, que possibilite o crescimento mútuo. Este movimento associado vai depender de reconhecer previamente nossas diferenças e de criar disponibilidade para a convivência. Somos subjetividades que passam a interagir, envolvidas pelo “som” de conceitos, de concepções da Psicologia da Comunicação. No Memorial das Oficinas – trabalho que os alunos entregam resgatando as vivências -, a Oficina das Músicas é sempre lembrada como um momento terno, que chama a atenção, pela suavidade e pela proposta de encontro intenso. Tem sido um dos momentos mágicos, na interação com os alunos e de disparo afetivo do processo de ensino-aprendizagem.

Um outro momento é a Oficina que chamei de A Comunicação das Baratas Tontas.<sup>4</sup> A vivência implica, num primeiro momento, na divisão do grupo com o qual se trabalha em pequenos grupos de quatro pessoas. Destas, três serão emissoras e uma receptora na situação de comunicação. Segundo a proposta, as emissoras deverão contar histórias de quaisquer tipos, simples relatos do cotidiano ou qualquer coisa que queiram dizer, buscando fazer com que a receptora memorize mais detalhes de sua história do que da contada pelas outras emissoras. A pessoa receptora vai ouvir as três histórias, procurando memorizar o máximo dos detalhes da sequência e da autoria dos relatos. O detalhe é que as três histórias são contadas simultaneamente, num tempo de aproximadamente dois minutos. Depois de vivido e observado o exercício, procuramos saber qual o conteúdo retido pelas receptoras e como emissoras e receptoras sentiram-se na vivência. Os grupos são solicitados a observarem-se, buscando obter elementos para que seja definido, posteriormente, o conceito de comunicação. No exercício, podemos pensar na nossa situação, na comunicação da sociedade em que vivemos. De imediato, percebemos que somos, o tempo todo emissores e receptores, ou, melhor dizendo, “emissores e receptores baratas tontas”. Há, então, uma série de pistas para o que eu estou chamo de complexo comunicacional.

Como emissores, disputamos o tempo todo a atenção dos receptores. No plano pessoal, fica muito fácil entender isso. Cada pessoa com a qual falamos é um receptor que nos ouve, mas que não houve só a nós. Ele se divide entre muitas emissões, que, de certa forma,

---

<sup>4</sup> Esta oficina é realizada no primeiro dia de aula com os alunos de Psicologia da Comunicação e já foi realizada em várias outras situações/ambientes, como Congressos, eventos para o setor empresarial, para o Movimento dos Sem-Terras, sempre com a proposta de trabalhar a complexidade do processo comunicacional e a noção de Comunicação-Trama, com que venho trabalhando.



“atravessam” o seu ser sujeito. São emissões pessoais, como a de nossa fala e a de outras pessoas; emissões tecnológicas, como as mensagens dos meios de comunicação de massa; e emissões internas provenientes deste mesmo sujeito, de uma espécie de arquivo informacional, sempre em ebulição, sempre em movimento, misturando os tempos vividos, combinando sensações com lembranças, produzindo movimentos novos nesse sujeitos.

É fácil entender, então, que como receptores, estamos meio atordoados com a aceleração propiciada pela comunicação atual. Somos o tempo todo atravessados por muitas emissões e temos dificuldade de retenção, pela rapidez com que elas são oferecidas. Ao mesmo tempo, é difícil acostumar a mente a receber todas essas mensagens simultâneas e suportar o hábito mental que se produz a partir disso.

A oficina é, portanto, bastante rica de conteúdos e de possibilidades de relações conceituais. Na vivência, constitui-se uma brincadeira, um jogo pedagógico marcado pelo prazer. Resulta, na maioria das situações, em ‘surto’ de risos, pela cena patética de receptores atordoados, tentando compreender e reter as informações, e emissores debatendo-se no ‘mercado’ de emissões, para tentar produzir marcas no receptor. Qualquer semelhança com o cenário da Comunicação Social não é mera coincidência. Além do conteúdo de comunicação mesmo, a vivência ajuda a discutir o processo de ensino-aprendizagem com os alunos, particularmente com relação aos seguintes aspectos: é preciso selecionar e hierarquizar as informações que são significativas para nós; no processo de interação acadêmica, o resultado será decorrente do que os diversos sujeitos quiserem. Quer dizer, é preciso cumplicidade e parceria, para que ocorra, efetivamente, a comunicação e haja fluxos informacionais, resignificando as existências envolvidas – de professor e alunos. A alegria e a interação que se produz em sala, com a oficina, sinalizam algo que deve ser a intenção de todos: aprender e ser feliz ao mesmo tempo.

### **A Marca da Autopoiese**

Fui convidada para assumir uma turma da disciplina Mídia e Cultura , na Unisinos. Mais uma disciplina teórica, das minhas... adorei. O conteúdo previsto envolve uma discussão da relação das mídias e a cultura contemporânea, como o próprio título indica. Interessante. De novo, o desafio de envolver os alunos, de tal modo a transformar o ambiente em campo do



desejo. Disparei, na primeira aula, a partir de uma oficina de apresentação uma provocação relacionada à temática em questão. Para que os alunos se apresentassem, criei uma oficina que chamei “Qual é a tua (mídia)? Qual é a da tua (mídia)?”. Eles foram convidados a se apresentarem para o grupo, dizendo que mídia é a sua preferida e como eles a vêem na relação com a sociedade e a cultura. Os alunos imediatamente mostraram-se mobilizados com a proposta.

Foram formadas, espontaneamente, equipes de mídias: televisão, rádio, escrita, música, fotografia e uma outra equipe, que denominei de ‘outras mídias’, por conter interesses variados: internet, desenho animado, história em quadrinhos, embalagem. As equipes passaram a trabalhar. Como estratégia, fui pedindo para que os alunos realizassem as atividades: discussão do conceito de cultura, dos textos indicados, das características de cada mídia em relação à cultura, mapeamento bibliográfico, sempre junto com sua equipe. Criou-se, assim, uma descentralização do processo de ensino-aprendizagem, de tal modo que passei a trabalhar como coordenadora/gerenciadora dos processos grupais e não mais como foco fornecedor de conhecimento. A mobilização foi intensa e os resultados apontaram que os alunos envolvem-se, desde que se vejam como sujeitos do processo, e não como receptores passivos de ‘baldes de conhecimento’ que o professor despeja, da sua “torre de saber”.

Além disso, no decorrer da disciplina, propus um trabalho sobre a relação da mídia escolhida com a cultura, que tem se desenvolvido da seguinte maneira. O aluno está em uma equipe relacionada a uma mídia. Deve procurar delimitar um aspecto desta mídia e propor, no meio do semestre, o seu trabalho, através da entrega de um projeto, com os seguintes itens: introdução, delimitação da temática, problematização, objetivos, justificativa, referencial teórico, operacionalização, apresentação, sumário (do trabalho final) e bibliografia. O item apresentação deve ser proposto em equipe, pois implica em uma apresentação geral dos trabalhos para o grupo de alunos da aula. Isto significa que há uma produção monográfica individual, realizada com o apoio de uma equipe, e a produção de uma apresentação da equipe, para o grande grupo. Eles podem escolher a forma de expor o conteúdo de seus trabalhos, desde que se comprometam com o coletivo. Para isso, há a previsão de tempo de supervisão aos projetos, durante as aulas.

Este processo é um tanto caótico. Representa muito trabalho intelectual de planejamento e, mais que isso, a disposição de acompanhar o movimento do grupo, de não ser



“dona” do processo, mas sujeito envolvido, como os outros, na mutação da paisagem da disciplina. Para os alunos, significa a inquietude de não ser comandado a fazer um trabalho de tal e tal maneira, mas, a liberdade de propor um trabalho seu, sobre algo que goste pesquisar e, também, o compromisso de trazer para sua vida o conteúdo geral da disciplina. Destaco, a seguir, trechos de falas dos alunos, na auto-avaliação e avaliação da disciplina: “Me superei. Fui atrás, porque tu deu opção de escolher o que a gente gosta. Aqui, a gente se sente livre. Achei legal.”. “Eu amo música. Então, vir pra aula e estudar algo relacionado à música...é muito bom. Também, as aulas são diversificadas...Esse modo de dar aula, eu acho fantástico.” “Gosto, porque é tudo muito interativo. A gente vai aprendendo e se relacionando com os amigos, fazendo novas amizades.” “A gente tem chance de expor o que acha, de buscar conhecimento e mostrar... não é só o professor que fala.” “Tudo muito gradual, tudo muito construtivo. A professora entende que a gente precisa de tempo”. “Acho que interagi muito, mas eu posso me soltar mais. Isso porque tenho um contato particular e com a turma... aprendi muito mais conversando, discutindo no grupo, do que aprenderia só ouvindo.”

A liberdade de escolha também pode produzir uma certa insegurança, que precisa ser trabalhada. É o que expressa as falas de alguns alunos: “Fiquei meio perdido relativo a assuntos que podia escolher...”, “Na segunda aula, fiquei com medo. Este é o meu segundo semestre. Então, dá medo de não fazer um trabalho de acordo com o que a professora argumenta... só que depois... fui interagindo, fui conhecendo mais a professora..”. O processo de autoprodução, de construção de autonomia na produção do conhecimento gera instabilidade. Ao mesmo tempo que ninguém quer ser obrigado a fazer um trabalho que não tenha nada a ver consigo, para apresentar uma proposta é preciso lidar com a tendência à idealização versus o medo de se mostrar imperfeito, de não corresponder às expectativas do outro. Isto precisa ser observado, diretamente, pelo professor, para dar sinais claros de que o pressuposto é outro. Não estou trabalhando com um formato, preestabelecido, de conhecimento, no qual eles devem se encaixar, mas, proponho a construção do conhecimento, a partir de patamares mínimos, de trilhas conceituais referenciais e peço para que me ajudem a trabalhar estes conceitos, de tal forma que eles façam sentido para suas vidas.

Um aspecto fundamental, do processo, é a avaliação. Em todas as disciplinas, os jogos pedagógicos são acompanhados de algum tipo de trabalho – relatos ou produções pertinentes às atividades – que demonstre o envolvimento do aluno. Estes trabalhos são avaliados



quantitativa e qualitativamente e contam para a avaliação do bimestre e do semestre. Dividem a nota com uma prova dissertativa e a nota de participação. A nota da prova tem uma peculiaridade, porque os alunos, depois de realizá-la, podem refazer uma questão que escolherem, se quiserem melhorar sua nota. Esta questão passa a valer cerca de 10% a menos do valia originalmente, mas representa uma oportunidade de rever conteúdos e melhorar a produção do conhecimento. No caso da participação, além da avaliação da professora, compõe a nota uma avaliação do próprio aluno. Eles são convidados a fazerem um comentário sobre o seu envolvimento com a disciplina e a atribuir uma nota para si mesmos. Este tem sido um momento muito rico, que possibilita obter informações do próprio aluno, sobre seu aprendizado, e compartilhar a dificuldade de transformar algo abstrato em uma representação numérica. Avaliação trabalhosa, mas que tem oferecido um processo mais coerente como representação da aprendizagem.

### **Para não perder o costume, um pouco de teoria...**

Como é possível perceber, estas práticas pedagógicas são produzidas a partir de muita teoria aplicada. Fundamento-me na noção de desejo, com base em Guattari (1981, 1986, 1987,1992) e Rolnik (1986,1989). Desejo como movimento de acionamento da potência do sujeito, condição em que este sujeito se coloca em busca do prazer, porque acredita que pode, que tem chances de conseguir obtê-lo. A fala de Kehl (1990, p.366-367) ajuda a esmiuçar o conceito:

A alegria de desejar depende de uma certa dose de confiança no real, uma certa quantidade de experiências de gratificação que permitam esperar que esse lugar externo ao psiquismo para onde se espria a ‘fome do mundo’ seja um lugar de onde possa vir alguma espécie de prazer e alguma espécie de confirmação, de aplacamento, pelo menos temporário, de minhas indagações.

Pensar o desejo como potência é entender que isto envolve acreditar no real e, neste sentido, são fundamentais experiências de gratificação. Para o ensino de teoria, esta me parece uma pista importante. O aluno tem que vivenciar a teoria, tem que saboreá-la, em experiências prazerosas, associando-a a sua vida, a sua realidade. É preciso que a teoria os afete de alguma maneira, no sentido de tocar-lhe os afetos, de sensibilizá-lo para este tipo de conhecimento e



da importância de se deleitar com a busca da compreensão do mundo e de sistematização dessa produção.

A esquizoanálise ensina a compreender o sujeito como ser complexo que se produz no entrelaçamento de muitos agenciamentos. Sujeito singular que se constitui como decorrência de uma trama de relações. Essa produção desejante pode ser compreendida através da observação das ‘linhas da vida’, apresentadas por Rolnik com base em Guattari. A primeira linha é a dos afetos, da sensibilidade. Esta linha resulta do movimento do encontro de corpos, no processo de transformação das existências. Um encontro que não significa equilíbrio ou destruição dos corpos que se encontram, mas aciona um trânsito para fora da ordem. O sujeito perde o chão de si mesmo. Sai da condição anteriormente conhecida, do seu território emocional, para lançar-se ao desconhecido, resultante dos encontros de existências.

O ensino da teoria, então, pode ser interessante, na medida em que conseguir produzir movimento desestabilizador, inquietante. Quando o aluno rejeita a teoria, ele pode simplesmente construir uma espécie de escudo protetor, refratário à informação, ao fluxo de significados. Pode cristalizar a impotência ou, pior, negar-se ao envolvimento. Resigna-se ao entulho de currículo e não deseja nada mais que o tempo passe, o semestre termine e ele esteja mais perto do mundo do prazer das disciplinas práticas. O acionamento do desejo implica, então, em construir a partir do mundo dele. Mundo das linhas de fuga do território, das linhas de simulação e das linhas de retorno ao território. As linhas de simulação são interessantes, pois representam a negociação entre o campo dos afetos e o dos territórios, da consciência. É preciso, então, mobilizar o sujeito inteiro, fazer com que ele deseje colocar-se em movimento, em um curso de conhecimento, muito mais que em uma ‘disciplina’ acadêmica. Curso de vida, que produz vida.

Neste ponto, outro conceito é crucial, como pressuposto, para o trabalho que realizo e que proponho: o de autopoiese. O elemento complementar ‘poiese’ vem do grego e significa criação. Então, temos, na composição da palavra autopoiese, o significado de autocriação. Interessante que Guattari nos fala da subjetividade maquínica, produzida por agenciamentos múltiplos e Maturana, autor do conceito de autopoiese, também usa a metáfora da máquina.

Uma máquina autopoietica é uma máquina organizada como um sistema de processos de produção de componentes concatenados de tal maneira que produzem componentes que: I) geram os processos (relações) de produção que os produzem através de contínuas interações e transformações, e II) constituem à máquina como uma unidade no espaço físico. [...] uma máquina autopoética continuamente especifica e produz sua própria organização através da produção de seus componentes, sob condições de contínua perturbação e compensação dessas perturbações (produção de componentes). (MATURANA e VARELA, 1997, p.71).

O conceito tem estreita relação com os processos desencadeados nas disciplinas teóricas a que me referi. Processos autopoieticos são agenciados, de tal forma que o aluno vai se reinventando, vai se recriando nas interações múltiplas produzidas, constituindo-se um ser produtivo de conhecimento e de si mesmo, diferente. Observo, nessas vivências cotidianas, o amadurecimento, a transformação de alunos que vão aprendendo a significar a compreensão profunda da Comunicação, nos seus complexos processos, no seu caráter sistêmico. A possibilidade de recriação e de participação como sujeitos do processo muda tudo, muda o teor dos conceitos, muda a teoria. Ela passa a fazer sentido nas práticas comunicacionais contemporâneas, pelo modo como são percebidas pelos alunos e pela professora, em interações parceiras.

A cumplicidade experienciada vai nos ensinando, também, que a produção do ‘conhecimento-vida’, conhecimento vibrante e mobilizador, é algo produzido nas interações afetivas, ternas. “O que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam”.(RESTREPO, 1994, p.18).

A fala do psicanalista colombiano, Luís Carlos Restrepo, neste sentido, é encantatória. Em seu livro, intitulado O Direito à Ternura, ele reflete sobre o que chamou de analfabetismo afetivo e cognição afetiva, noções tão importantes, em particular, quando se pensa no ensino das Teorias da Comunicação. No texto sobre a cognição afetiva, ele lembra, por exemplo, que nem sempre houve dissociação entre a afetividade e o conhecimento intelectual. Resgata um termo do original grego do Novo Testamento, quando os evangelistas, ao se referirem à dimensão milagrosa de Cristo, utilizam a palavra *splacnisomai*, “[...] que corresponde à conjugação de um verbo desaparecido no século II e III de nossa era e que hoje poderíamos traduzir literalmente como ‘sentir com as tripas’”. (RESTREPO, 1994, p.30).



Ensinar, assim, deixa de ser algo ligado à representação, à cognição no sentido de reprodução do já existente e passa a ser o ato de promover enação, a partir da intensidade das interações e dos processos autopoieticos. Varela ensina que a enação ultrapassa a dimensão de representação de um mundo preexistente e implica em reinvenção. Associando o pensamento de Restrepo, eu poderia dizer que o processo de enação resulta do movimento de aprendizagem que se produz através de uma emoção visceral. Sentimos com as tripas, enquanto reinventamos o próprio conhecimento.

A enação em seu sentido mais forte e inédito constitui-se em invenção de mundos. Neste sentido, é possível considerar que enação é uma forma de ir constituindo novos corpos, novos mundos na medida que os problemas vão se colocando. E, portanto, aprender é articular mente e corpo, fazer com que o organismo e o meio se sintonizem. Isto significa encarnar ou inscrever no corpo a aprendizagem. (FERREIRA, 1998,p.101).

### **Por que amar Teoria (da Comunicação)?**

A campanha produzida por um grupo de alunos da disciplina de Teoria da Comunicação, da UNISINOS, ilustra bem o movimento desencadeado. Eles criaram um cartaz, associando Einstein a Bob Marley. Os trechos da justificativa da campanha falam por si só: “No cartaz feito em formato A3, fizemos um contraponto entre a teoria tradicional e a teoria que fala a linguagem do povo, do jovem, enfim, uma “teoria mais prática”. Achamos por bem mostrar um teórico antigo e um que teria maior identificação com o nosso público-alvo. Usamos, então, Albert Einstein em contraponto com Robert Nesta Marley (Bob), que por sua vez não deixa de ser um teórico, pois em muitas de suas letras de músicas e em diversos discursos que deu falava de uma teoria da linguagem em que ficasse claro a todos, que nunca é demais saber o que se passa ao nosso redor. Tinha todo um conhecimento político e social e espiritual. Quantas teorias ele não teve que ter contato para poder até mesmo criticar, em suas músicas?”. Sobre a identidade visual do cartaz, eles afirmam: “Abusamos das cores, porém não o deixamos poluído. Usamos as cores da terra de Marley. O fundo preto amenizou a arte e deu o ar de serenidade que Einstein precisava. Afinal, queremos demonstrar igualdade de valores, embora falem de teorias diferentes, mas há de se deixar bem claro que



não estamos comparando e, sim, incentivando o jovem a sair ou a não ficar na mediocridade, teoricamente falando. Aliás, esta é a frase central, slogan e argumento fortíssimo que sustenta nossa tese para provar que devemos, sim, amar teoria”. Slogan da campanha: “Não seja medíocre, teoricamente falando”.(SIGNORI, POMATI, OLIVEIRA, BAIRROS, NASCIMENTO, 2003).

Finalizo este texto, explicitando que o interesse principal, neste caso, é compartilhar experiências. A proposta é relatar um pouco do resultado de vivências e pensamentos sobre o cotidiano de ensino de teorias da comunicação e da prática de ensino-aprendizagem. Não há, evidentemente, a intenção de propor fórmulas, mas o desejo de provocar questionamentos sobre o contraponto teoria-prática no ensino da Comunicação Social. Este texto representa, então, um esforço de resgate do esforço de tentar provocar a produção de respostas ao inquietante questionamento dos alunos: “Onde e quando eu vou usar isso, na minha profissão?”. Convido, então, Maturana, para me ajudar a encerrar. Trago um trecho em que ele responde a questão “Para que educar?”.

Para recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro em harmonia, sem submissão. (MATURANA, 1998, p.34).



## Referências Bibliográficas

BAIROS, Eduardo; NASCIMENTO, Luciana; OLIVEIRA, Dêise Tagiane POMATI, Bruna; SIGNORI, Arcana; **Projeto Amor pela Teoria**. Desenvolvido na disciplina de Teoria da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: 2003.

BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. **Comunicação: Trama de Desejos e Espelhos**. Canoas: Ed, ULBRA, 1996.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

FERREIRA, Lígia Hecker. **O Mal-estar na Escola: uma pragmática ético-estética**. São Paulo: 1998.

GUATARI, Felix. **Caosmose**. Um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **O Inconsciente Maquínico**. Campinas: Papyrus, 1981.

\_\_\_\_\_. **Revolução Molecular**. pulsações Políticas do Desejo. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUATARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Cartografias do Desejo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes: 1986.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFGM, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De Máquinas e Seres Vivos: Autopoiese – a Organização do Vivo**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RESTREPO, Luis Carlos. **O Direito à Ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.