



## A GÊNESE DA PERFORMANCE COMUNICATIVA

**Débora Martins de Souza**

Licenciada em Pedagogia pela UNICAMP.

Mestre em Políticas de Educação e Sistemas Educativos pela UNICAMP.

Atualmente é Doutoranda na área de concentração de Ciências da Comunicação  
na Escola de Comunicações e Artes - USP.

**Resumo:** Este artigo discute a gênese da performance comunicativa na inter-relação da comunicação e educação. As práticas sociais já incorporaram esta interface, contudo se faz necessário alguns pressupostos epistemológicos para elucidar o que vem ocorrendo, observar com mais clareza e precisão científica. A gênese da performatividade, portanto, está nas práticas sociais, onde a estruturação dos sentidos das ações dos sujeitos se justifica através da administração social dos discursos mediados tecnologicamente.

**Palavras-chave:** Performance, Comunicação, Educação.

### A inter-relação comunicação e educação

Pretendo neste artigo discutir um pouco sobre o que considero importante na relação Comunicação e Educação. Esta inter-relação tem origem nas práticas sociais. A inter-relação comunicação e educação não se constitui um novo campo, mas um território relativo ao contexto social e econômico da atualidade.

As inserções dos modernos meios de comunicação nas práticas sociais nos instigam à discussão pragmática: o modo como se *constitui a percepção e as formulações dos sentidos estão ligadas às novas maneiras* como interagimos no mundo, principalmente os mais jovens. Esta nova percepção, provocada pelas inovações tecnológicas, redimensiona as práticas sociais, dinamiza os movimentos dos sujeitos, atribuindo-lhes uma performatividade.

A performatividade significa não só o modo de ser e estar no mundo, mas dos sujeitos *constituírem o mundo*, o que não significa pensar numa teoria nova sobre o sujeito; mas, *no âmago da teoria das mediações*, revigorar a rede conceitual do que compreendemos por



interação verbal. É deste universo, portanto, que pretendemos partir, a fim de construirmos o dispositivo teórico-analítico de nossas *interpretações*.

A ação, a expressão ou manifestação de uma vontade, para ser significativa, para poder ser exercida socialmente, deve conformar-se com uma série de regras, direta ou indiretamente lingüística. Os componentes performativos, engendrados *através e pela* linguagem, têm um caráter marcadamente institucional, influenciam os atos de vontade, provocam ou paralisam as ações; exercem uma força de expressão, de persuasão, advertência, pedido etc. Porém, estes não devem ser compreendidos a partir de sua estruturação meramente gramatical e lingüística, mas sobretudo a partir das condições históricas e situacionais da formulação dos seus sentidos. O conceito de performatividade, aqui considerado, não distingue o movimento físico do corpo humano da ação propriamente dita. Não existe a ação posterior a uma vontade, intenção ou decisão. As condições históricas e situacionais da ação podem dizer muito ou até mais do que a própria ação em si mesma.

A relação educação/comunicação se desdobra em vários sentidos: o que significa a educação diante das mudanças no campo da comunicação e da modernidade? Que tipo de educação cabe no cenário dos meios? Poderíamos ainda fazer estas perguntas mudando as polaridades sintáticas: Que tipo de comunicação cabe no cenário da educação ou o que significa a comunicação diante das mudanças políticas da educação?

A comunicação na modernidade demanda uma nova sensibilidade<sup>1</sup> (W. Benjamin), outros modos de percepção, de sentir e relacionar-se com o tempo e o espaço, novas maneiras de reconhecer e de segregar. Os meios de comunicação e as tecnologias de informação atribuem à escola um novo aspecto cultural tecido numa rede conflituosa: a cultura escolar dos professores e a vivência cotidiana dos alunos. Os meios descentram as formas de transmissão e circulação do saber interferindo no âmbito da socialização.

É através da tecnicidade mediática *como dimensão estratégica da cultura* que a escola pode se colocar nos processos de mudanças que atravessam a nossa sociedade. O uso criativo e pedagógico dos meios como a televisão, computador, multimídia, internet, somente é possível numa escola que transforme seu modelo e sua práxis de comunicação: que caminhe de um modelo centrado para um descentrado e plural.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> BARBERO, Jesús Martín. Heredando el Futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, Santafé de Bogotá, Fundación Universidad Central, n. 5, p. 11-22, Septiembre, 1996.



A televisão, por exemplo, interessa à escola menos como motivação, mais como um dispositivo específico de aprendizagem: *aprender das imagens em vez de aprender pela imagem. A estrutura do discurso audiovisual interessa como processo performativo, isto é, nem de condicionamento, nem de identificação, mas de estruturação do pensamento e ação.* Encontramo-nos, diante de uma elasticidade cultural que se assemelha a uma falta de forma, abertura a muitas diversas formas, e uma plasticidade que permite uma adaptação nos mais diversos contextos. A pequena tela de televisão expõe os temas e comportamentos que os adultos se esforçaram por ocultar durante séculos, desordena as seqüências da aprendizagem por idade e etapas, ligadas ao processo escalonado da leitura, e a hierarquia baseada na “polaridade complementar” entre fatos e mitos, põe fim a separação social, sendo a partir daí a produção de sua desordem cultural, sua plasticidade.

As fronteiras espaciais e sociais que a televisão introduz des-localiza os saberes e des-legitima suas segmentações. Ela modifica tanto o estatuto epistemológico como institucional dos lugares de saber e das figuras da razão. Por ser acusada pela escola de todos os males e vícios que se achegam à juventude, a televisão catalisa as mudanças na sociedade: partindo as fronteiras entre razão imaginário, entre saber e informação, natureza e artifício, arte e ciência, saber perito e experiência profana. Porém, já não se escreve e nem se lê como antes é porque tampouco se pode ver e representar como antes. A visualidade eletrônica tem entrado para formar parte constitutiva da visualidade cultural.

Estamos diante de uma emergente prática social que exige pensar a imagem a partir de sua configuração **sócio-técnica**. O computador, por exemplo, não é um instrumento com o qual se produz objeto, senão um novo tipo de tecnicidade que possibilita o processamento da informação, e cuja matéria prima são abstrações e símbolos, o que inaugura uma nova “ligação” de cérebro e informação, o corpo pela máquina, surgindo um outro paradigma de pensamento, que relaciona a forma, a inteligibilidade e a sensibilidade em outra seqüência lógica. O novo estatuto cognitivo da imagem se produz a partir de sua informatização, isto é, de sua inscrição na ordem do numeral, que é a ordem do cálculo e suas mediações lógicas.

A escola bem como o sistema educacional tem perguntas como estas: *O que significa saber e aprender no tempo da economia informatizada, abrangendo as redes que conectam o local no global? Que deslocamentos epistemológicos e institucionais estão exigindo os novos*

---



*dispositivos de produção e apropriação cognitiva a partir da interface telas de televisão com o computador e os jogos de videogame? O que sabem nossas escolas, e inclusive nossas faculdades de educação sobre as modificações na percepção do espaço e do tempo em que vivem os adolescentes?*

Segundo CITELLI<sup>2</sup>, “(...) máquina do mundo poetizada na tradição de Dante a Camões, adquiriram o ritmo e a velocidade do moto-contínuo: a linha do tempo parece não mais permitir sedimentações; o que se tem é a autofagia, cuja cupidez deseja impedir a afirmação mítica do ciclo natural ensejado no percurso nascimento, amadurecimento e morte. Exemplo do paradoxo: comprar o último modelo de computador na mais sofisticada loja do vale do Silício, na Califórnia, não garante o seguro passaporte para o futuro, mas apenas evidencia a realidade física de um mundo em ruínas. A novidade acondicionada no banco traseiro do automóvel contém, precocemente, o germe de sua destruição e constitui a prova material da transitoriedade que brinca de permanência. No ato mesmo de sua aquisição, o computador vendido como última palavra em velocidade e memória, já está superado por novos modelos que acabarão, pouco tempo depois, forçando o antigo e feliz usuário a novas compras. Curiosamente, a despeito de se falar tanto no futuro, o que nos atormenta é o passado, o sentimento de perda, o reconhecimento de estarmos condenados a conviver com o obsoleto.”

Os fatos recentes que têm abalado quase todos os países do mundo, envolvendo os mecanismos de migração financeira e a bancarrota em cadeia de regiões inteiras, deixam claro ***como os sistemas comunicativos se interconectaram com outros sistemas sociais a ponto de, em muitos momentos, quase determiná-los.*** O que percebemos é um amálgama de campos. A complexidade é tal que não sabemos mais os contornos de um e de outro.

A palavra finanças deixou de indicar apenas uma área da economia, aquela relacionada com a gestão dos recursos público e privado. Os canais de televisão informam praticamente em tempo real a guerra do Iraque e Estados Unidos, a destruição de Bagdá todos nós assistimos, compartilhamos da mesma dor, as oscilações do dólar podem nos alcançar a qualquer momento sob a forma do desemprego, do aumento da gasolina.

---

<sup>2</sup> CITELLI, Adilson Odair. “Educação e Mudanças: novos modos de conhecer”. In CITELLI, Adilson (org). *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 6).



Estamos condenados às incertezas. E, no centro deste processo, estão os computadores *on-line*, os telefonemas nervosos, as autorizações via *fax*. Diante de toda esta palpitação tecnológica e das crescentes influências do rádio, da televisão, da imprensa escrita e das redes de computadores, as formas de *aprender e sentir* mudaram.

Segundo CITELLI, talvez seja o termo *descompasso* o mais adequado para designar a situação presente vivida pelas escolas dos ciclos fundamental e médio diante dos meios de comunicação e das novas tecnologias. As pesquisas que CITELLI realizou com as escolas públicas da cidade de São Paulo, tanto as que envolveram os alunos como os professores, comprovam o profundo desencontro entre o discurso didático-pedagógico estrito e as linguagens institucionalmente não-escolares. As escolas, de maneira geral, ignoram que os *sistemas e processos comunicacionais* passaram a desempenhar papel central na economia interna das sociedades administradas, sendo que a sociedade agora exige agilidade com a informação e velocidade para assegurar desenvolvimento econômico.

A escola possui múltiplos envolvimento com a lógica organizativa do capital, pois é responsável pela qualificação dos profissionais para o mercado de trabalho. A relação comunicação-educação pode ser justificada a partir dos efeitos do sistema produtivo na reelaboração cultural no ambiente escolar; pois mesmo a escola negando a presença das experiências tecnológicas das crianças, estas estão presentes, já que tanto professor quanto crianças vivem num espaço socialmente mediatizados por mensagens televisivas, radiofônicas, jornalísticas etc os quais criam referências e estratégias de vida.

Retomo, para exemplificar a presença silenciosa da televisão, o discurso do I *Forum de Qualidade na Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo*, realizado em 27 e 28 de Junho de 1994. O Preletor: Ruy César do Espírito Santo com o tema: *Mudança de paradigma na educação* pontua a urgência do professor aproximar-se da linguagem televisiva para educar. “(...) temos que viver com a realidade como ela é. A criança tem que aprender a fazer a leitura na totalidade do mundo em que ela está inserida, censurar não adianta. Se ela assiste à Xuxa, a professora tem que trabalhar essa idéia de Xuxa e com os recursos que existem hoje. Trazer o vídeo do programa da Xuxa. Isso já tem acontecido com as alunas minhas com quem trabalho, elas trazem o vídeo da Xuxa pr’a sala de aula, as crianças assistem, desliga-se o vídeo, e vamos discutir o que nós vimos. E chegaram às conclusões fantásticas trazidas



pelas crianças, onde elas descobriam, por exemplo, que quem paga o programa da Xuxa é o pai delas, porque eles pedem para comprar brinquedos das propagandas que existem (...)"

Quanto mais a escola estiver negando a presença das linguagens televisivas, mais ela tende aparecer na informalidade dos discursos infantis. A criança traz sua vivência para que a escola sistematize, atribua um conteúdo crítico-reflexivo. A discussão da linguagem televisiva, na maioria das vezes, não vem provocada pela intermediação direta, mas advém da interação verbal. Falar sobre uma linguagem audiovisual, pela intermediação verbal é um mecanismo que envolve vários desdobramentos interpretativos, em última instância, significa dizer algo sobre a organização da sociedade.

O modo como o mundo do trabalho vem organizando e/ou desorganizando a sociedade, atribuindo-lhe um ritmo mais rápido, vulnerável ao desemprego, *impõe aos sujeitos processos de tomada de decisões de risco com muito mais frequência*. Decidir a fim de administrar ou amenizar os riscos requer muito mais o domínio da formulação e negociação dos sentidos, requer muito mais o controle das situações, conhecimento, o que necessariamente implica em versatilidade dos processos comunicacionais.

A mediação tecnológica, na modernidade, é responsável, em grande parte, pela constituição e transmissão dos conhecimentos, pois é por meio desta troca que se negocia sentidos, os quais repercutem sempre culturalmente, construindo as relações institucionais e sociais. O amálgama comunicação-educação é um desafio instigante, pois não se trata de pensar cada um deles separadamente para depois juntá-los; pois, na práxis, eles nascem juntos e denotam sentidos próprios, sentidos estes que emergem dos processos da ação – delinea uma performatividade.

### **Desafios teóricos da inter-relação comunicação e educação: a natureza estratégica**

A abordagem, que pesquisadores latino-americanos vêm trabalhando ao longo da década de 90, que considero de extrema relevância para a compreensão inter-relação comunicação e educação é a dimensão social. É neste lugar que nasce a possibilidade do desenvolvimento epistemológico do amálgama comunicação/educação, não o contrário. A Educomunicação, situada desta maneira, traz um novo paradigma para teorizarmos os processos comunicacionais da modernidade.

A extensão e complexidade de tais processos estão engendradas nas próprias condições históricas que vivenciamos, e que, muitas vezes, não as problematizamos adequadamente em função da “deficiência” de paradigmas teóricos mais consolidados. Esta relação está na práxis social, quando a vida se torna mais complexa e assume muitos riscos. O número de sujeitos que se apropriam das riquezas diminui em função de uma elite muito enriquecida. A competitividade acirrada passa a exigir mais qualificação, educação, dos sujeitos, bem como também domínios cognitivos e afetivos de natureza estratégica.

Esta natureza estratégica, uma dimensão humana requisitada nos dias atuais, impõe ao nosso pensar a consideração sobre a Instituição Escolar em sua perspectiva sistêmica. Estas necessidades modernas surgem no bojo das novas condições da acumulação do capital, ganham corpo e modificam-se fluidamente, indefinidamente através de práticas múltiplas de linguagens.

Os sistemas sociais de exclusão para FOUCAULT apoiam-se sobre o suporte institucional, estes são ao mesmo tempo reforçados e reconduzidos por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, sistema dos livros, de edição, de bibliotecas e outros. A exclusão é também reconduzida, mais profundamente, sem dúvida, pelo modo como o saber é apreendido em uma sociedade, como é valorizado, *distribuído*, repartido e de certo modo atribuído. O discurso é uma das dimensões deste controle, podendo funcionar como sistemas de exclusão, pondo em evidência o jogo do poder e do desejo.

FOUCAULT<sup>3</sup>, ao discutir a elaboração de uma disciplina, supõe um ponto de partida para a formulação dos sentidos. Este ponto não é um sentido que precisa ser redescoberto, nem uma identidade que deve ser repetida; é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados. “Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja **possibilidade de formular** (*grifo da autora*), e de formular indefinidamente, proposições novas.”

As práticas comunicacionais modernas nos levam a um pressuposto foucaultiano, pois somos desafiados a teorizarmos a respeito do amálgama educomunicação, o qual reclama por novos instrumentos e fundamentos conceituais, como também por outras possibilidades de formulações.

---

<sup>3</sup> FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

A disciplina, segundo FOUCAULT, é um princípio de controle da produção de discursos. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras. Não se trata de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Os sujeitos que falam não entrarão na ordem do discurso se não satisfizerem a certas exigências ou se não for, de início, *qualificado* para fazê-lo. Para compreendermos o funcionamento do processo de qualificação dos sujeitos, os mecanismos educacionais, das sociedades modernas, recorrerei ao modo de funcionamento das *sociedades de discursos*, conforme este autor.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma *qualificação* e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam.

Em nível de experiência, o sujeito retoma na forma de um cogito, significações anteriores, de certa forma, já ditas, percorrendo, instantaneamente o mundo, dispondo-o ao redor de nós e abrindo-o de maneira diferente. Nesta *interdiscursividade*, ao retomar as significações anteriores, através dos discursos, o sujeito é capaz de redimensionar um mundo passado para um presente que pode ser de mudanças ou não. Este reviver para mudar, reviver para qualificar novamente, supõe uma relação da linguagem e educação, atribui à memória um papel importante, *constrói a performatividade do sujeito*.

E se quisermos analisar o discurso nestas condições, em seu jogo e seus efeitos; é preciso optar por uma decisão importante: restituir ao discurso seu caráter de acontecimento histórico; suspender, enfim, a soberania do significante, enfatizando as trocas entre os sujeitos, as mediações tecnológicas atuais. Considerando este princípio foucaultiano – da rarefação, poderemos pensar numa teoria que justifique o fenômeno social educomunicação.

O discurso como *acontecimento* para FOUCAULT não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; *é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva*.

Os acontecimentos discursivos devem ser tratados como séries homogêneas, mas descontínuas umas em relação às outras. Qual o estatuto desse descontínuo? Não se trata da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; trata-se



de censuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade dos diversos sujeitos pensantes. *Tal descontinuidade golpeia e invalida as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou as mais facilmente contestadas: o instante e o sujeito.* A descontinuidade é elaborada – fora das filosofias do sujeito e do tempo – é uma teoria das sistematicidades descontínuas.

O amálgama educação-comunicação possui uma natureza estratégica, e sua formulação pode ser justificada através da ordem social dos discursos. Nas redes de trocas discursivas se abrem as possibilidades de contatar a memória, formular o novo. A interdiscursividade se dá descontinuamente, mistura homens e acontecimentos, esta fronteira não é nítida. O que posso concluir sobre o conceito que estou desenvolvendo- a performatividade – é que esta categoria não é da ordem do sujeito em si, nem do tempo; mas é da ordem da descontinuidade.

### **A reflexão epistemológica da inter-relação comunicação e educação: performance comunicativa**

Na América Latina, observamos quatro subcampos na investigação da inter-relação comunicação e educação: 1. Área da reflexão epistemológica. 2. Área da mediação tecnológica. 3. Estudos sobre a recepção e desenvolvimento de leitura crítica, isto é, a área da educação para a comunicação. 4. Gestão da Comunicação nos espaços educativos, área da Gestão Comunicativa.

BARBERO (1997:17) articula estes dois campos –comunicação e educação - a partir de práticas e movimentos sociais. Para ele, o educando deve ser considerado como produtor de sentidos e consumidor de bens culturais no ambiente escolar e fora dele. A cultura passa a ser entendida a partir de um espaço de conflito, tecendo as possibilidades de transformação. Na mudança de século, os efeitos tecnológicos na cultura vêm instigando cientistas das mais diversas áreas na configuração epistemológica que compreenda as mudanças do chamado *ecossistema comunicativo*.

A constituição deste ecossistema comunicativo, categoria descrita pela obra de Jesus Martin Barbero e Pierre Levy, entre outros pesquisadores das mediações, gera uma questão política que poderá ser a chave das vivências sociais do século XXI: *assegurar a base*



*democrática aos cidadãos numa nova configuração mundial ou global*, onde nada acontece na esfera pública sem que exista uma mediação de alguma mídia, de alguma forma de trânsito informacional (Citelli, 2000:246).

As primeiras práticas sociais a sofrerem o impacto desta evolução são as que envolvem a Educação, enquanto processo formal ou informal de formação através da mediação de conhecimentos e informações relevantes para a vida privada e pública. O discurso escolar não se apropriou das linguagens das mídias, afastou-se do mundo exterior mais complexo. *Aos educandos e educadores que não possuem meios e disponibilidades para integrarem-se ao ecossistema comunicacional estão de certa maneira excluídos socialmente*. A acumulação do capital elaborou uma demanda à qualificação dos cidadãos que envolvem a apropriação dos mecanismos dos processos comunicacionais e um domínio na produção e decodificação dos sentidos como nunca antes vivido.

O processo da revolução tecnológica e científica vêm modificando a natureza do trabalho, exigindo ampliação da *capacidade criativa e da percepção global*, requisitos essenciais para o trabalhador atual. A implicação disso para a educação significa assumir uma dimensão ampliada e fundamentalmente estratégica para a natureza humana.

É impossível, hoje, fazer do pensamento o atributo de uma substância única e transparente a si mesma, *bem como fazer a distinção clara entre subjetividade e objetividade*. A ecologia cognitiva substitui as oposições radicais da metafísica por um mundo matizado, misturado, no qual efeitos de subjetividade emergem de processos locais e transitórios. *Subjetividade e objetividade pura não pertencem, de direito, a nenhuma categoria, a nenhuma substância bem definida*.

*O argumento da descontinuidade é a ausência de fronteiras nítidas dos coletivos humanos*. Os dispositivos cognitivos dos indivíduos não são nem mais substanciais, mais homogêneos e nem mesmo melhor divididos do que os dos grupos. O funcionamento do corpo, o uso de técnicas, os sistemas semióticos fornecidos pela cultura, uma infinidade de acontecimentos e de situações sociais vêm confundir as fronteiras de um agenciamento cognitivo pessoal já composto por peças heterogêneas e processos antagônicos.

A consciência pode ser considerada como uma das interfaces entre o organismo, seu ambiente, e o funcionamento de seu próprio sistema cognitivo. É o sistema de fixação de uma parte da memória de curto prazo, a pequena janela sobre os processos controlados. Estes

processos controlados são menos potentes e rápidos que os processos automáticos ou reflexos. Em compensação, oferece maior flexibilidade. Apresenta uma maior sensibilidade em relação aos objetivos em curso do que os automatismos, que teriam a tendência a reagir aos dados em função de conexões inatas ou experiências passadas. Ora, nos grupos, esta flexibilidade e esta sensibilidade podem ser atingidas por outros meios que não a consciência. A deliberação coletiva, a existência de contrapoderes, os mecanismos institucionalizados de temporização poderiam, por exemplo, ocupar o seu lugar.

O espírito humano não é um centro organizador em torno do qual giram tecnologias intelectuais, como satélites a seu serviço. Em si, não é nada além de um agenciamento de satélites de todos os tamanhos e todo tipo de composições, desprovido de um sol central. Como delimitar claramente o pensamento e aquilo de que ele vive, e que se estende em todas as direções, sem limites precisos? ***Como separar a inteligência da rede orgânica, objetiva, social à qual ela está acoplada?*** Se a pessoa pensa, é porque uma megarede cosmopolita pensa dentro dela, cidades neurônios, escola pública e neurotransmissores, sistemas de signos e reflexos. Quando deixamos de manter a consciência individual no centro, descobrimos uma nova paisagem cognitiva, mais complexa, mais rica. Em particular, o papel das interfaces e das conexões de todos os tipos adquire uma importância fundamental.

Citando apenas um exemplo clássico<sup>4</sup>, é sabido que o uso do alfabeto impresso faz trabalhar, sobretudo, o cérebro esquerdo (mais analítico e lingüístico), enquanto que as escritas ideográficas também utilizam o cérebro direito (mais global, ligado a imagens e ritmos). Assim as tecnologias intelectuais não se conectam sobre a mente ou o pensamento em geral, mas sobre certos segmentos do sistema cognitivo humano. Elas formam, com estes módulos, agenciamentos transpessoais, transversais, cuja coerência pode ser mais forte do que algumas conexões intrapessoais.

As tecnologias situam-se fora dos sujeitos cognitivos, como este computador sobre minha mesa ou este artigo em suas mãos. Mas elas também estão entre os sujeitos como códigos compartilhados, textos que circulam, programas que copiamos, imagens que imprimimos e transmitimos por via hertziana. Ao conectar os sujeitos, interporem-se entre eles, as técnicas de comunicação e de representação estruturam a rede cognitiva e contribuem

---

<sup>4</sup> LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência. Editora 34.



para determinar suas propriedades, sendo que estas propriedades atribuem uma performatividade aos sujeitos que fogem meramente do campo dos reflexos. A interiorização das tecnologias intelectuais poderá ser muito forte, podendo estar no campo do reflexo; como podem sê-lo o conhecimento de uma língua natural, a leitura e escrita de ideogramas ou alfabetos. E é com estes elementos de fora interiorizados, subjetivados, metaforicizados pelo hábito ou a imaginação, que criamos novas entidades audíveis ou visíveis, concretudes duráveis ou acontecimentos fugazes.

O sujeito cognitivo só funciona através de uma infinidade de objetos simulados, associados, imbricados, reinterpretados, suporte de memória e pontos de apoio de combinações diversas. Mas estas coisas do mundo, sem as quais o sujeito não pensaria, são em si produtos de sujeitos, de coletividades intersubjetivas que as saturaram de humanidade.

***A subjetividade é envolvida pelos objetos e a objetividade pelos sujeitos.***

Wittgenstein<sup>5</sup> procura mostrar a relatividade das “evidências” do social ao sujeito recorrendo à linguagem: “Não se trata do fato de que nossas impressões sensíveis nos possam enganar, mas de que compreendemos sua linguagem. (E esta linguagem repousa, como qualquer outra, numa convenção)”. Portanto, não se pode chegar a uma performance comunicativa só com o uso lingüístico sem referência à sociedade que os gera, sem apreender o sentido político e histórico das ações dos sujeitos.

Ao aprender uma linguagem natural, engajamo-nos em práticas sociais estabelecidas e compartilhamos de critérios determinados para a sua realização. Estas são, portanto, habilidades adquiridas, práticas aprendidas; sendo que a relação interna entre a linguagem e a prática fica evidente na própria situação de aprendizado, na própria aquisição da linguagem. Torna-se, pois, necessário interpretar as estruturas de nossa existência diária para se compreender como o comportamento pode ser significativo. Os componentes performativos devem ser considerados no dinamismo dos jogos de linguagem e não da consciência, como o foram anteriormente pela filosofia tradicional. Em seu uso da linguagem, os falantes seguem regras, não apenas lingüísticas *strictu sensu* (isto é, gramaticais, fonéticas, semânticas), mas, sobretudo, ***pragmáticas***.

---

<sup>5</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. Coleção Os pensadores. P. 117.



## Considerações Finais

A análise do filósofo não deve se limitar a descrever pura e simplesmente o uso ordinário que se faz da linguagem, mas interrogá-lo, *examinando sua estrutura*, seus pressupostos e implicações, pois desta forma estaremos conseguindo uma compreensão maior da realidade em que vivemos e do modo como agimos. A forma pela qual Austin aplica seu método na elucidação de diversos problemas filosóficos através da análise do uso das expressões relacionadas a estes problemas caracteriza bem esta concepção de linguagem e de investigação filosófica, possibilita a compreensão da performance comunicativa, conceito este de caráter metodológico que nos possibilita justificar epistemologicamente a inter-relação: comunicação e educação.

A filosofia da Linguagem ordinária é entendida como uma tentativa de superar certas falácias da Filosofia Tradicional, o psicologismo, o solipsismo da Filosofia do sujeito e da consciência e os paralogismos e antinomias já denunciadas por Kant. Neste sentido, ela se quer crítica de seus métodos, procedimentos e concepções fundamentais. Procura romper ainda com a posição inicial da Filosofia da Linguagem, com sua preocupação com a lógica interna da linguagem, com problemas restritos tais como o sentido, referência, predicação etc.

Para Habermas, a interação social e, portanto, as comunicações lingüísticas, não são reguladas fundamentalmente por motivos que coincidem com as intenções dos falantes, mas por motivos freqüentemente *excluídos* do domínio públicos e relativos à dimensão extralingüística da organização da sociedade: o modo de produção, a divisão social do trabalho, o sistema de poder e as instituições relacionadas a esta estrutura e constituídas por ela. A idéia de intersubjetividade como condição de possibilidade de discurso, de diálogos sofre distorções produzidas pela estrutura social e pelo avanço tecnológico. *O uso da linguagem em uma comunidade é determinado em grande parte pelo modo segundo o qual a sociedade está estruturada.*

A Performance Comunicativa que consiste numa ação comunicativa, onde o fazer atual liga-se, intrinsecamente, às várias redes de linguagens midiáticas é um conceito ainda a ser desenvolvido que pode ajudar a esclarecer epistemologicamente a inter-relação comunicação e educação. Falar das formulações dos sentidos nas trocas midiáticas significa tocar nas dimensões estratégicas da significação, portanto, das práticas sociais.



## Referências Bibliográficas

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BARBERO, Jesús Martín. *Dos Meios às Mediações: Comunicação, Cultura e Hegemonia*. 2<sup>a</sup>. Edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
- \_\_\_\_\_. Heredando el Futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, Santafé de Bogotá, Fundación Universidad Central, n. 5, p.11-22, Septiembre, 1996.
- CITELLI, Adilson Odair. *Comunicação e Educação. A linguagem em movimento*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.
- \_\_\_\_\_. “Educação e Mudanças: novos modos de conhecer”. In CITELLI, Adilson (org). *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 6).
- I FORUM DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO*. São Paulo. Prefeitura Municipal de São Paulo: Abordagens e Experiências. 27-28 de junho de 1994. 1filme (120 min.), color.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- GÓMEZ, Guillermo Orozco. Comunicação, Educação e Novas Tecnologias: Triade do século XXI. *Comunicação & Educação*. São Paulo, no. 23, ano VIII, jan-abr., p. 57-60, 2002.
- HABERMAS. *Teoria de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1999.
- LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*. Editora 34.
- MATTELARD, Armand, 1994. *Comunicação-mundo*. Petrópolis: Vozes.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da Educomunicação. *Comunicação & Educação*. São Paulo: Salesiana, no. 23, ano VIII, jan-abr., 2002.
- SOUSA FILHO, Danilo Marcondes. *Filosofia, linguagem e comunicação*. São Paulo: Cortez, 1983.
- SOUZA, Débora Martins de. *Discursos da Qualidade Na Educação e Performance da Técnica*. Campinas, SP. Tese defendida na UNICAMP, 2000
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. Coleção Os pensadores.