



## Por que ensinar Teoria (da comunicação)?<sup>1</sup>

Pedro Russi-Duarte<sup>2</sup>

Universidade de Brasília (UnB)

**Resumo:** a discussão que segue é sobre o lugar e sentido conceitual *da teoria*, como processos de pensamento científico, no ensino das teorias da comunicação, porém objetiva-se uma discussão mais abrangente a esse campo específico. Que pensamos e entendemos quando ministramos *teorias* (da comunicação)? Qual o lugar da compreensão intelectual do que é uma teoria e os processos implicados? Qual a importância desta discussão no que tange ao pensamento científico e a teoria? Para isso, avanço em movimentos articulados argumentativamente que permitiram refletir sobre esta inquietação essencial da teoria como conceito e dinâmica científica, e o que isso representa como processo intelectual do estudante no cenário da ciência – na Comunicação. Veja-se, a relação implícita de ‘universidade e ciência’ porque não se pode pensar um sem o outro, aliás, é nesse ponto de que entra o teórico, epistemológico e metodológico.

**Palavras-Chave:** Teoria, Comunicação, Ensino, Ciência

---

### I

A questão central quer entender o que ensinamos quando ensinamos teoria? O que isso demanda dos professores, estudantes, fluxo curricular, faculdades...? Assim as diferentes instâncias reflexivas deste texto têm como pano de fundo o espírito científico evocado por Bachelard que aproveito ao realçar uma discussão teórica sobre processos importantes no ensino de teoria, para nós, no campo da comunicação.

As inquietações que provocaram este artigo se ancoram em distintos momentos: sala de aula (pesquisa em comunicação – graduação e pós-graduação); participação em defesas de graduação e pós-graduação, pesquisas em desenvolvimento, etc. O objetivo é problematizar a relação, no âmbito do ensino com as *teorias*, a partir de conceitos que tensionam as enganosas idéias redutoras e esquemáticas das mesmas. Parto da premissa de que a sala de aula, no ato de ensino,

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no GP Teorias da Comunicação, X Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

<sup>2</sup> Professor no Programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação. Contatos: [pedrorussi@gmail.com](mailto:pedrorussi@gmail.com)



deve ser entendida como um laboratório – cotidiano – de provocações e dúvidas e, nesse marco, epistêmico e do método científico que examino o ensino das teorias.

Essa reflexão permite ir mais adiante e entender, que o processo teórico e os métodos não são autônomos e sim escolhas valorativas do pesquisador e, para isso, deve compreender no cenário intelectual no qual se encontra. Opções tomadas com relação ao saber da ciência na qual se encontra – comunicação. Senão, o que entendemos por pesquisa, teoria, área, ciência...?

Pretende-se, por conseguinte, levantar alguns pressupostos de viés epistemológico que permitam entender as características básicas (critérios, princípios, idéias) desta problemática central do texto. Entenda-se, como perspectiva crítica, a possibilidade do que posso chamar de “desconfiança” intelectual. Assim, entender e situar os princípios conceituais para começar a fazer frente à situação, podendo avançar nas reflexões sobre o *quê* ensinamos quando falamos de teorias como sistema de pensamento teórico além dos processos que isso implica no saber comunicacional.

Não interessa realizar uma ação comparativa nem esmiuçar situações, porém avançar no desenho intelectual de um movimento que permita entrar na discussão e problematizar a potencialidade da teoria e não o pontual das teorias em si. Com ponto de partida ao entrar na esfera do ensino, posso observar que nossa discussão demanda uma postura inteligente do curso, professor, estudantes e principalmente instituição ou faculdade. Isto é, quais são as prioridades conceituais no curso de comunicação na universidade?

A base está na provocação de Popper (2006:106) para quem uma das tarefas principais da crítica científica deve ser a de expor as confusões de valores e separar as questões puramente científicas das pseudocientíficas, e assim avançar também na exigida vigilância epistemológica e metodológica. Romper os obstáculos epistemológicos, *a priori* condicionantes sobre as teorias como banalidades desnecessárias e distantes do concreto da prática ‘do mercado jornalístico e publicitário’<sup>3</sup> – jargão por demais fixados nos corredores das universidades. Impressões que, como tais, se sustentam na superficialidade e primeiros reflexos, obviamente inválidos do conhecimento do que entendo como teoria.

---

<sup>3</sup> Ambas as habilitações citadas como rápidas e esquemáticas ilustrações.

Nesse sentido, deve-se problematizar e tornar clara a confusão existente entre, o que se entende como teoria, por um lado, e o que se ensina sobre ela, por outro. Situação que acontece tanto no cenário dos estudantes como professores, além das ações direcionadas pelas opções curriculares. O problema ancora-se no capital epistemológico que atua como fundo, e que deve ser mobilizado para situar a operação reflexiva sobre aquilo que é pretendido e entendido no campo da comunicação. Um dos primeiros desafios é questionar-nos sobre o saber das teorias no plano epistemológico da comunicação.

Conseqüentemente, é necessário avançar na discussão e reconhecer, nesse mundo das relações teórico-metodológicas, a visão do lugar-comum que confunde mais do que elucida. O epicentro da confusão está, além do já destacado, na leitura vulgar sobre científico e imediatamente sobre as teorias como uma soma de fatos, definitivos, certos, inquestionáveis e de significado auto-evidente (GOODE; HATT, 1989). Uma rápida saída pode estar em compreender a provocação de Diógenes – o “cínico”, ao invés da “alegoria da caverna” de Platão; constata-se no sentido de exercício intelectual.

Diógenes, que estava descansando sob o sol, diante da pergunta de Alexandre “o que você quer que eu faça”, diz: “afaste-se porque está cobrindo o sol”. Se entendermos o sol como fonte de saber, ‘eu pensante’ não necessito de mediações dos imperadores para falar com o conhecimento. Então, não necessitamos de livros-teorias-pensadores – eis uma resposta simplista. Muito pelo contrario, conhecimento teórico vai além dos esquemas ou modelos enquanto metáforas. Aceitar o desafio apresentado por Diógenes é compreender o cerne cognitivo das teorias que permite reconhecer como foram e são as ações mentais para entender o mundo, i.e., raciociná-las como cerne dos saberes teóricos. Penso a realidade (mundo) como entidade independente do que cada um opine e cognoscível em uma comunidade, o que é uma garantia última de que há algo que existe, desde os elementos macro até os elementos mínimos (subatômicos).

A teoria não pode ser apresentada ao estudante no sentido da sintaxe e sim no sentido da semântica, quer dizer, como processo de significações. Tem sentido atribuído pela história e o desenvolvimento da própria teoria, assim como pelas re-significações semânticas – não sintaticamente. Existe diferença entre seguir

precedentes formais ou regras de sintaxe e as regras que implicam em regras semânticas.

Nessa linha, Peirce releva que os modelos e esquemas significam porque estabelecem a relação no pensamento que sustenta aquela manifestação. As linhas de um esquema entre meios e receptores ( $e \rightarrow r$ ) não são simplesmente linhas e sim relações significativas de raciocínio que entende um determinado processo. O esquema (desenho) está no lugar de alguma coisa e, justamente essa coisa, é o que deve ser conhecida, entendida e problematizada, enquanto processo mental ao falar sobre teorias. Eis o ato teórico. Porém, como são explicados esses esquemas dos ‘modelos’ teóricos, para que sejam compreendidos na matriz conceitual ancorada semanticamente?

De maneira contrária, corriqueiramente observamos uma das alterações mais típicas na compreensão das teorias como modelos para aplicar instrumental e mecanicamente (caixa de ferramentas). O fato de forma simplória reduz a uma historiografia exposta literalmente, não problematizada nem refletida, que descreve desenhos no sentido mais solto: matemático, hipodérmico, dois estágios... que estão longe no sentido conceitual dos processos todos que levaram ao desenho cognitivo de uma ou várias teorias e pensamentos.

O estabelecimento de um conceito mecânico da teoria atua como plataforma e vício de pensamento e deve ser intelectual e ativamente combatido, “a falsa distinção entre ciência teórica e ciência prática, com o consecutivo elogio da última e menosprezo sistemático da primeira” (RAMÓN y CAJAL, 1979:16). A rigor, quando avançamos na reflexão isso é um dos grandes problemas enfrentados à hora do ensino e aprendizagem das teorias.

Se não buscarmos sair dessa falsa dicotomia, será impossível estabelecer os critérios necessários para que a teoria seja entendida como ato racional dentro da diversidade, das suas variações, suas transformações mais ou menos aprofundadas. Isto é, como situações de pensamento, processos mentais, não mecânicos. Ao entrarmos no contexto da racionalidade propomos leituras sobre as teorias como modos de pensamento, de disciplinas e como técnicas mentais próprias aos domínios gerais e particulares de um saber (VERNANT: 98).

Dessa maneira, semanticamente, os modelos são formas de argumentação, de demonstração e de refutação que buscam e se apresentam como verdades que explicam aspectos (estruturados) sobre a realidade. São formas de discursos que exprimem essencialmente essa verdade e como tal apresentam-na a partir de uma análise e argumentação; como estado anteriores de compreensão e racionalidade para os próximos pensamentos teóricos. Eis uma dinâmica essencialmente de problematização – como salienta Weber – diferenciação e característica da ciência. Uma vitalidade do pensamento e seu progresso.

Progresso entendido no modo e força da evolução e variação como *agapismo* (*agapism* – CP 6.302-305) – crescimento contínuo da complexidade. Os sistemas teóricos estão em constante expansão, suas definições “padecem” transformações, configurando o que Peirce em uma instância e Bruyne em outra entendem como “semiose” e “abertura de sentido” respectivamente, para opor-se à estagnação pelo fechamento dos formalismos improdutivos.

Assim, deslocamo-nos na perspectiva histórica conceitual que possibilita renunciar à razão absoluta, para compreender e examinar como o homem (ciência) atua, efetivamente, através do progresso das diversas ciências, construindo sua razão porque entendem que a lei do progresso do pensamento expande-se por crises – a história do conhecimento e razão se dá nessas crises (VERNANT, 1979: 100).

Pensar sobre o conhecimento e modificação das teorias, deve tornar-se o ponto e desafio central no ensino de Teoria. Na passagem de uma teoria ( $T_1$ ) para outra teoria ( $T_2$ ) existem períodos de reflexão<sup>4</sup> nos quais há realizações suplementares e complementares (de pensamento; leituras transversais) que intervêm na relação  $T_1 \rightleftharpoons T_2$ . Nesse tempo interferem vantagens e desvantagens que as teorias têm para compreender e conceitualizar os processos comunicacionais (p.ex., mediáticos). Em  $T_1$  dispõem-se informações que permitirão potencializar determinadas decisões conceituais que alimentam o processo para  $T_2$ .

O deslocamento de  $T_1$  (*hipodérmica*) para  $T_2$  (*dois estágios*) não é mecânico e, quando estudado-ministrado, demanda uma compreensão de fundo: de progresso científico. Do contrario estamos frente a uma hipótese de determinismo lógico. A

---

<sup>4</sup> Abreviar a ilustração em duas teorias é, simplesmente, a modo de ajudar na discussão conceitual.

compreensão do espaço racional entre as diferentes teorias oferece elementos para um não dogmatismo das ações analíticas daqueles que as estudam. Perceber a razão da transição  $T_1 \rightleftharpoons T_2$ , vai além de conhecer os esquemas e modelos em si, é saber que embora  $T_2$  ultrapasse  $T_1$  esta não desaparece porque mantém as matrizes que permitem o progresso compreensivo.

Aqui se ancora uma provocação metodológica com relação ao ensino das teorias da comunicação para que não sejam tratadas simplesmente como esquemas-modelos e sim como ações conceituais. Deparamo-nos como o obstáculo epistemológico e importante dificuldade intelectual e científica de entender primeiro o exemplo (E–M–R ou Meios–LOpinião–Indivíduos) para depois conhecer o conceito (BACHELARD, 1996). Enquanto o desafio do vetor epistemológico é avançar desde o início no que deve ser entendido profunda e conceitualmente, do contrário “a força gravitacional se resume a uma maça que cai” ou diante da questão “o que é um meio de comunicação?”, vem a resposta: “um aparelho de TV”.

Esses enunciados não devem ser entendidos como meros contatos de letras e linhas, senão que se articular e propõem sentido. Assim, com base nessa matriz epistêmica, podemos pensar a relação entre  $T_1 \rightleftharpoons T_2$  como operação de uma relação de signos (sentidos), e não como signos isolados – ênfase: *relação*.

A compreensão individual de uma e outra teoria é uma ação das estratégias, táticas e escolhas do método do analista. Por isso, a denominação intelectual de Diagrama (Peirce) pode ser uma melhor forma para entender melhor a *relação* e sair desse impasse daquilo apresentado como desenho ou modelo. Como figura de exercício mental, o Diagrama, explicita um sistema que representa relações mentais do fenômeno e procedimentos implicados (CP 1.54; 1.65) na existência e dinâmica do conhecimento. A alteração conceitual de modelo-desenho para diagrama demanda uma postura intelectual que tensiona uma simples troca de nome que resultaria em um método falacioso e artificial além de estéril.

Dessa forma, o aprendizado teórico é lógico-conceitual diferindo de uma cadeia caligráfica em si mesma; “esse empirismo atomizado e essa experiência concreta sem esforço de abstração admitem todos os devaneios individuais” (BACHELARD, 1996:159).



Pensar é buscar esse movimento de relações conceituais na teoria. Situação intelectual que permite questionar e entender o que estamos falando quando em sala de aula, por exemplo, dizemos ou discutimos: “indústria cultural”, “o meio é a mensagem”, etc. Não somente o que nós dizemos, mas o que elas como dinâmicas conceituais estão propondo. Ao avançar nessas questões permite fazer a passagem de simples encadeamento de palavras (nomes) para conceitos; fato central para estabelecer o essencial e problematizar as teorias em estudo. Nisso cabe a questão: que somos e que fazemos enquanto pensamos as teorias? Isso como desafio para nos esclarecer através dos jogos racionais aqui inseridos.

De fato, conforme Bachelard (1996), o reconhecimento das alterações, embora mínimas, afasta o analista intelectualmente do obstáculo epistemológico que observa com desdém o pormenor e a precisão porque se fecha ao pensamento científico que deve compreender para significar cada conceito. Com esse propósito o autor sustenta o avanço e compreensão científica, assim como o pensamento científico, na deformação (significação) dos conceitos.

Eis, então, como pano de fundo uma idéia de ciência no ato do ensino das teorias. Qual? De que ela não é eterna e de conteúdo permanente como o Sol no *mapa mundi* de Aristóteles que se apresenta como um conteúdo permanente e eterno, e um mundo também eterno (BUENO, 1995:2). A saber, um entendimento teórico mais refinado ( $T_2$ ) do que o anterior ( $T_1$ ) não elimina o primeiro da forma de problematizar e entender a realidade. Ao tempo que ensinamos cientificamente uma teoria mais avançada ( $T_2$ ), os estudantes podem realizar e perceber leituras ainda fundamentadas naquela ultrapassada, p.ex., ‘de causa efeito’.

Isso demanda um processo de pensamento para entender que as teorias são configurações históricas, porque articulam dinâmicas conceituais, discursos, conteúdos, normas, instituições... de alcance muito diferentes e, o mais importante, de atuações simultâneas. Por isso mesmo, não se devem compreender as críticas e leituras teóricas como simples resultados de processos “lingüísticos” arbitrários, no entanto, como expressão efetiva do pensamento de conteúdos conceituais diferentes (BUENO, 1995:2).

De fato, o desafio é compreender, para discutir e ensinar, que a relação entre teorias [ $T_1 \leftrightarrow T_2$ ] não é taxonômica ou simples justaposições de dicionário, senão



acepções, saberes e conteúdos correspondentes. Nesse sentido, é necessário estabelecer nexos entre as teorias que avançam e as ultrapassadas. Essa dinâmica permite compreender que a partir de um determinado desenvolvimento tecnológico e social, as mesmas idéias, contrastadas com outras versões próprias e alheias, terão que ser re-organizadas em torno de novas propostas teóricas, não ao inverso. A cada novo conhecimento, removemos o limite do nosso saber teórico anterior que já se prepara para ser novamente ultrapassando. Embora esteja claro, é saudável para o conhecimento científico salientar que tais dinâmicas não são mecânicas nem automáticas.

## II

O ensino das teorias implica na compreensão dos conceitos específicos e históricos, dentro e fora da ciência específica. A ciência existe na medida em que seus conceitos se estabelecem como denominações de entendimento sobre a realidade. Quer dizer, é denominando o objeto (seu objeto) que estabelece a sua legitimidade como ciência (BENVENISTE, 2006:252). O entendimento dos conceitos de uma ciência, resultados das suas operações de pesquisa que a especificam como tal, é um processo de distinção teórica. Daí que teoria e pesquisa científica não podem estar descoladas nem em relação dicotômica no processo de ensino.

Assim, a peculiaridade entre diferentes teorias, como formas de compreender a realidade, é apreender “o surgimento ou transformação dos termos essenciais de uma ciência como os acontecimentos mais importantes da sua evolução” (BENVENISTE, 2006:252). Nesse sentido, o estudo das teorias é saber que “os trajetos do pensamento são demarcados por esses termos [conceitos] que revivem progressos decisivos e que, incorporados à ciência, vão suscitar, por sua vez, novos conceitos” (2006:253). O ensino de teoria deve conter os *termos instrutivos* que são atribuídos a um conceito novo para designar e acrescentar uma nova definição a partir de uma noção anterior.

Ajuda-nos, para avançar no ensino das teorias, a provocação do ato interrogativo proposto por Sócrates: “o que é a coragem?”. Veja-se que não está

interessado em saber ou mostrar atos de coragem e obter exemplos – aliás, a resposta verdadeira não seria essa –, porém, interessa-lhe a definição conceitual de coragem.

Dessa forma entendo que ao refletir sobre as teorias devemos apontar para sair do naturalizado, pôr questões intelectualmente válidas que permitam entender as plataformas epistêmicas e metodológicas e examiná-las como teorias. E, é nessa instância de irritação da dúvida – diante do processo de inquirição para Peirce –, que se podem estabelecer os parâmetros compreensivos sobre as reformulações e re-desenhos das teorias analisadas – eis um processo teórico.

Portanto, insisto no lugar intelectual e provocador do professor. As teorias são conceitos não dados sim elaborados, isso quer dizer construídos nas macro e micro-ações dos sujeitos que as pensaram e pensam como executantes de formas de compreender o mundo; significar não no caráter icônico ou indicial, porém simbolicamente. Nesse sentido posso pensar juntamente com Wittgenstein (*apud* GLOCK, 1998:326), para quem a “família de significados” possibilita entender que o significado de um termo é a associação da família de seus sentidos. O conceito se associa ao emprego do termo como família de concepções. O conceito é significativo quando, com relação ao objeto, classifica, agrupa por semelhanças como base dessa classificação na qual se associa significativamente àquilo que denomina. Dessa maneira, a classificação tem por objetivo evidenciar as relações que devem ser levadas em consideração.

Dessa forma, progredimos em que o ensino e conhecimento dão-se ao sair do esquema-desenho, e entrar nas coordenadas conceituais – de signos – que significam o paradigma em estudo – qual a significação que potencializa compreender a comunicação a partir desses movimentos conceituais? As teorias da comunicação passam a ser entendidas como dinâmicas para compreender a realidade o que significa poder discutir e refletir sobre comunicação e seus modelos epistêmicos; *significar* explicita processos mentais (semiose) de conhecimento – semiose como o processo irreversível e direcionado teleologicamente para o futuro, com direção à razão, à verdade.

É nessa dinâmica que sustento a possibilidade de levantar os questionamentos para pensar a discussão sobre o ensino teórico na comunicação. Cenário no qual deve ser entendido, conjuntamente com o processo reflexivos sobre o método



(metodologia), o objeto de pesquisa em distinção intensa com o objeto empírico – na pesquisa científica na nossa especificidade da comunicação. Isso aponta para iniciar um processo de inquietações relacionadas ao princípio epistêmico essencial de que a pesquisa é um trabalho consciente dos métodos científicos para progressão desse pensamento conjuntamente (não existe um sem o outro) à teoria.

Como pensar-ensinar as dinâmicas teóricas nesse contexto que aponta cada vez mais nos fluxos curriculares ‘técnicos’ que ‘preparam para o mercado’? De quais matrizes conceituais e rigores temos que ‘lançar mão’? De que formas re-desenhamos esses ajustes? Quem são os professores de teoria da comunicação? Qual a relação e formação histórica conceitual nas várias discussões da área? – situação similar acontece com os professores de pesquisa em comunicação.

Parece que estamos assimilando e sendo assimilados por um cenário que exacerba a busca das transformações teóricas sem compreender os processos, cujo objetivo central e único resulta ser o fim e não os elementos constitutivos delas em relação às outras. Ao refletir sobre o assunto e deparar-me com isso em textos e discussões me provocam a ação-de-pensar e questionar a problemática apontada por Weber (2000) nas suas duas vocações, entrar no ambiente científico, obviamente isso não exonera a compreensão das teorias, é saber e estar disposto a “perder todas as esperanças”.

O desencantamento, trabalhado pelo autor, nos coloca na situação que exige o entendimento aprofundado de que os processos conceituais (teorias) científicos não são dados pela natureza nem por inspiração divina. Demanda trabalho que irrita porque precisa retirar do automático esse tipo de aprendizado. E, se pensarmos detidamente os esquemas e modelos não aprofundados ou refletidos, atuam como armadilhas epistêmicas nesse sentido – a teoria é aceita como o esquema final que encontramos nos textos ou desenhamos no quadro. Eis um desafio requerido para que não seja entendida dessa forma as processualidades epistêmicas e metodológicas das teorias.

Isso porque tais fins não visam a compreensão científica da realidade e sim a transformação a partir de um dever ser. Nessa linha, acompanhando Weber, se desconhece que o trabalho científico está submetido (é a sua *essência*) a um “destino”

de ser superado-ultrapassado na corrente da dinâmica da ciência. Movimento que somente pode acontecer quando as motivações são da índole das indagações e conhecimentos ao invés de juízos de valor – eles não trabalham na evolução da superação no sentido do conhecer contra o saber anterior; “toda a ‘realização’ científica significa novas ‘questões’ e quer ser ultrapassada, envelhecer. (...) Chegamos assim ao problema do sentido da ciência” (WEBER, 2000: 12).

Pensar em fazer ciência é entender que produzimos conhecimento, na característica da “ciência como coisa viva e não como uma mera definição abstrata” (PEIRCE: *CP* 1.232). Portanto, há uma ação proposta no próprio ato de fazer ciência e no que ela provoca naquele que entende (ou lê) o que foi feito e, para isso, não pode ser negado à leitura. Isto é, os movimentos, decisões e dinâmicas metódicas devem ser explícitas não descritivamente ou de convicção, porém reflexivamente. Assim se potencializa a inferência como ato de associar o que nunca antes pensáramos em associar (*CP* 5.181).

As leituras e observações apresentadas no ensino de teorias são operadores-associações no sentido da abdução, cinzelado pelo lógico Peirce, que possibilita estabelecer através dessas as regularidades o que está sendo discutido-questionado. E, nessa linha, aceitamos e devemos repassar a provocação de Weber nas primeiras décadas do S XX,

de qualquer forma, as idéias nos surgem quando não as esperamos e não quando, sentados a nossa mesa de trabalho, cansamos o cérebro a procurá-las. Entretanto, é positivo que elas não nos ocorreriam se, anteriormente, não houvéssimos refletido longamente em nossa mesa de estudos e não houvéssimos, com devoção entusiasmada, buscado uma resposta. (WEBER, 2002:34)

Necessita-se estabelecer a questão central sobre a base conceitual e potencial de raciocínio que se entende como conhecimento teórico científico. Cientemente como professores, devemos investir vigorosamente nesses processos que intensificam o avanço da ciência, do contrario as reflexões não acontecem. Quer dizer, que as teorias engessam porque se tornam simplesmente aplicação de ferramentas como ação recua à reflexão. Então, podemos perguntar qual a diferença e distância entre: não fazer porque não queremos; não sabemos ou não estamos cientes? Como distinguir nessas movimentações internas a cegueira ora voluntária, ora involuntária?

### III

Como re-desenhar os estudos de teoria para sair do já feito e mantido como não problemático? Penso que necessitamos construir percursos e abordagens diferentes daquilo apresentado como ‘tornar as teorias mais fáceis’, que se apresenta como escolha obrigatória no contexto curricular atual; porém, temos razões para nos colocar “contra as modas intelectuais nas ciências (...); O pensador da moda é, de um modo geral, prisioneiro da sua moda...” (POPPER, 1999:9).

Situação que insere questões fortemente relacionadas às definições e rigorosidade necessária para entender as problemáticas conceituais quando entendidas dentro da ciência. Assim sendo, acredito que há necessidade de sistematizar e explorar, aprofundar e entender os conceitos, proposições, matrizes, idéias dos raciocínios configurados na dinâmica e especificidades das teorias na linha do saber comunicacional para despontar inquietações nos estudantes e dar elementos que aprofundem na irritação da dúvida, essencial no pensamento que se distingue do lugar comum.

Uma ação através da qual é possível re-encontrar o eixo de progressão do conhecimento próprio da ciência e, ao mesmo tempo, descobrir indicações importantes para saber como poder prosseguir. Assim, quando pensamos a teoria como procedimento científico vemos que age concomitantemente à aquisição de um saber, no aperfeiçoamento de metodologia e elaboração de uma norma (BRUYNE, 1991:16). De tal forma, se configura um saber que esclarece, regula e potencializa as condições do próprio processo da pesquisa aperfeiçoando, em última instância, os métodos da própria regulação, i.e., a vigilância epistemológica. Em relação a isso,

[a] fundação de uma ciência está subordinada á delimitação de fronteiras claramente definidas que lhe conferem sua especificidade e lhe permitem desenvolver-se construindo rigorosamente seus objetos de conhecimento científico [objeto de pesquisa] e seus protocolos de investigação. O conhecimento científico só merece este nome se foi elaborado segundo as regras da metodologia científica. (1991:27)

Como venho destacando no decorrer do texto, temos que aumentar a ação necessária para intensificar e entender a ciência e teoria não como adendos, uma da

outra, e sim como interdependentes. Por tal motivo, se o estudante entende cientificamente esse desenvolvimento e configuração da teoria, nota-se a importância do processo mais do que o resultado final da mesma. Quer dizer, inferir nas várias e diferentes interações que levaram a esse resultado, situação intelectual que tensiona a segurança oferecida pela relação direta entre início e fim de um programa de pesquisa que viria a resultar em uma teoria. Perceber inteligentemente as interações é saber dos erros, idas e vindas conceituais, escolhas... movimentos essenciais no desenho da teoria.

(...) a teoria sugere onde nosso conhecimento é deficiente. O aluno que se inicia, portanto, deve conhecer a teoria existente. (...) uma boa questão em ciência é um passo importante no desenvolvimento do conhecimento. Dirigindo nossa atenção para as lacunas na teoria e fato, aumentaremos a probabilidade de formular boas questões. (GOODE; HATT: 18)

A proposta, então, é pensar na tríade: teoria, epistemologia e metodologia, que potencializa a compreensão aprofundada do saber (dinâmica dos conceitos) da disciplina. Uma forma de responder à irritação da dúvida científica na qual se ancoram as dinâmicas teóricas. A tarefa a ser executada é sair da restrição intensamente presente no cenário universitário enquanto compreendido como oposto aos processos teóricos pela exaltação de um profissionalismo mal chamado de prático; raciocínio amarrado na dicotomia 0/1.

Como foi destacado nas páginas anteriores, quando reduzimos as teorias a esquemas o fazemos em detrimento do fundamental: o processo das relações ali implicadas. Precipita-se no resultado e não no quadro de procedimentos sobre os quais foram elaboradas as teorias; é o processo o que caracteriza a ciência. Devemos buscar avançar nas ações de crítica e entender, para distinguir, o que é pensar as teorias dentro do rigor científico? Elas não são resultado de revelações, nem da graça de um profeta ou de um visionário que a houvesse recebido para assegurar o conhecimento; acreditar nisso será o sacrifício intelectual.

Desafio intenso ao ensinar teoria. Parafraseando Bruyne (1991:14), as teorias como científicas são um produto do próprio devir (teleológico) da ciência, e não como respostas a exigências *a priori* (ou vindas de fora). As elaborações desse raciocínio são pela interação entre métodos e objetos de pesquisa, que também não



são *a priori*. Daí o sentido teleológico da elaboração progressiva das teorias que se desenha de modo cada vez mais preciso e conforma seu eixo de evolução.

O sentido sistêmico é sempre aberto pois o conjunto das proposições que fazem uma teoria nunca é completo. O valor de uma teoria não repousa apenas nas explicações para cujo fornecimento ela foi construída, mas também em suas conseqüências *inesperadas*<sup>5</sup>. (KAPLAN: 1964:65)

Peirce vai entender o *inesperado* como *tiquismo* que vem de *tyché*, que quer dizer, em grego, o acaso, a sorte, o inesperado (CP 6.102). É com base nesse ponto que vale estudar as teorias para compreender e reencontrar o eixo da sua progressão para conhecer indicações sobre como também poderão prosseguir. Avançamos, nesta altura, sobre os planos dos conteúdos e critérios (normas) que configuram uma determinada teoria nas suas definições e propósitos como tal. Note-se que fica mais clara a idéia de que as ciências buscam construir a si mesmas, ensaios-erros constantes que elaboram critérios permitindo avançar – conforme objetivos – de maneira cada vez mais ajustada sem perder o sentido a característica de falível.

Tudo isso no sentido tangencial àquilo que diz Bunge: ‘sem teoria não há ciência’, a meu ver o ensino científico da teoria é fundamental porque no mínimo o estudante trabalha em três esferas intensa e necessariamente articuladas:

(1) o conhecimento do que se entende por dinâmicas da ciência, epistemologia e metodologia, já que as teorias não devem ser destacadas na sua representação final e sim no movimento cognitivo e experimental que as caracteriza conceitualmente uma das outras, como formas de entender o mundo com base nos critérios que as distinguem como tais;

(2) o que é a teoria da comunicação, as implicâncias sistemáticas para a compreensão dos componentes desse espaço denominado comunicacional. Isso articula, como sistemas conceituais, a compreensão do progresso da pesquisa à elaboração teórica afastando-se da ingênua ‘soma teórica’ apropriando-se da teorização consciente, como procedimento transformador intelectual que não deixa de suscitar novos problemas-dúvidas a serem respondidos em uma operação contínua. A

---

<sup>5</sup> Destaque meu.

abstração conceitual é uma ação privilegiada da compreensão científica do mundo – o concreto pensado;

(3) os pontos anteriores permitem e potencializam a concepção ajustada e problematizadora da teoria como um dos pólos centrais da pesquisa científica, sendo fundamental na construção dos objetos e problemas de pesquisa e seu constante esclarecimento conceitual no campo teórico; i.e., o valor das escolhas na pesquisa ampara-se nesta dinâmica para que haja verdade e ciência.

Nesta opção epistemológica e metodológica, do ensino das teorias e teórico, se entende a construção conceitual sobre os processos que “concedem” uma determinada cultura de pesquisa em relação ao que se compreende como pensamento científico. É importante entender essa dinâmica como fornecedora dos princípios para compreender os fenômenos comunicacionais apreendidos pelas teorias.

Nesse cenário teórico – de sentidos e relações – se ancora e constrói o problema gerador da pesquisa (em comunicação) como abordagens e procedimentos intelectuais sustentados e construtores de uma arquitetura epistêmica. Deve deixar claro que as escolhas dessa arquitetura, que sustentam o teórico, não podem ser ao acaso porque são ações de processos articulados como operadores re-desenhando a *episteme*. A instância em que a ação analítica desempenha um papel, existe inevitavelmente em referência a objetivos, valores e ponderações necessária e inevitavelmente científicas. Dessa forma, contraria-se a *doxologia*<sup>6</sup> que não busca entender desse modo, i.e., uma posição que desconhece a interação e interdependência das pesquisas e o teórico.

Pensar o problema proposto não pode ser na matriz *solipsista*. De maneira urgente devemos problematizar conjuntamente com professores e estudantes, a situação na nos encontramos e buscar operadores de resposta à questão: Por que ensinar (apreender) Teorias da comunicação?

---

<sup>6</sup> Conceito trabalhado e discutido por P. BOURDIEU no livro organizado por THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987. Porém já discutido por LEIBNIZ (1646-1716), compreensão meramente superficial da realidade, já que se restringe a uma reprodução irreflexiva de sua aparência.



### **Referências bibliográficas**

- BACHELARD, G. – A formação do espírito científico. RJ: Contraponto, 1996.
- BENVENISTE, Émile. – Gênese do termo ‘*scientifique*’. In: **Problemas de Linguística Geral II**. São Paulo: Pontes, 2006.
- BRUYNE, Paul. HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. RJ: F.Alves, 1991.
- BUENO, Gustavo. – ¿Qué es la ciencia? Oviedo: Pentalfa, 1995. [digital em: [www.filosofia.org](http://www.filosofia.org)]
- GOODE, W. J. e HATT, P. K. – **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Ed. Nacional, 1989.
- KAPLAN, Abraham. – **A conduta na pesquisa. Metodologia para as Ciências do Comportamento**. S.P.: E.P.U., Ed. Univ. de S.P., 1964.
- PEIRCE, C.S. **Collected Papers of C. S. Peirce**. (1931-58) Vol. I-VIII, C. Hartshorne, P. Weiss & A. Burks (Eds.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Citei a obra do seguinte modo: CP X.XXX [remete aos *Collected Papers* mediante o volume e o parágrafo dessa edição].
- POPPER, K.R. – **Em busca de um mundo melhor**. SP: Martins Fontes, 2006.
- RAMÓN y CAJAL, Santiago. – Regras e conselhos sobre a investigação científica. São Paulo: USP, 1979 [1920].
- RUSSI-DUARTE, Pedro. – **A dinâmica da pesquisa como processos e interações comunicacionais... reflexões**. Revista de Comunicação da Universidade de Caxias do Sul – v. 4, n. 8, jul./dez. 2005, p.69-80.
- RUSSI-DUARTE, Pedro. – **O lugar do pesquisador, processos epistemológicos**. Revista de Estudos da Comunicação. Curitiba: Champagnat. Revista da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – v. 4, n. 8, jul./dez. 2003, p.33-43.
- RUSSI-DUARTE, Pedro. – **Angulações reflexivas sobre um “não saber metodológico”**. Texto apresentado no NP – Teorias da Comunicação; Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM), 2007 – Santos – São Paulo.
- VERNANT, J-P. – Religions, histoires, raisons. Paris: La Découverte, 1979.
- WEBER, M. – A ciência como vocação. In: **Ciência e política. Duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2002.