

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

BRUNA DE SOUZA SOUZA

**IMPLICAÇÕES COMUNICACIONAIS EM PROCESSOS EDUCACIONAIS:
FREIRE, RANCIÈRE E DELEUZE**

**SÃO BORJA
2016**

BRUNA DE SOUZA SOUZA

**IMPLICAÇÕES COMUNICACIONAIS EM PROCESSOS EDUCACIONAIS:
FREIRE, RANCIÈRE E DELEUZE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Comunicação Social habilitação em Publicidade e Propaganda.

Orientador: Gabriel Sausen Feil

**SÃO BORJA
2016**

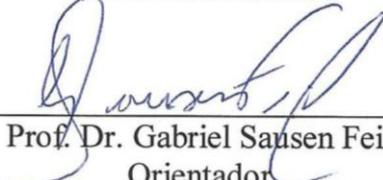
BRUNA DE SOUZA SOUZA

**IMPLICAÇÕES COMUNICACIONAIS EM PROCESSOS EDUCACIONAIS:
FREIRE, RANCIÈRE E DELEUZE**

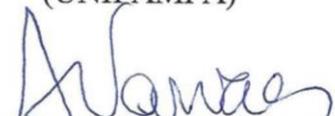
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Publicidade e
Propaganda da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Bacharel em
Comunicação Social habilitação em
Publicidade e Propaganda.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 05/12/2016.

Banca examinadora:



Prof. Dr. Gabriel Sausen Feil
Orientador
(UNIPAMPA)



Profa. Dra. Andréa Becker Narvaes
(UNIPAMPA)



Prof. Dr. Marcelo da Silva Rocha
(UNIPAMPA)

Dedico este trabalho a todos que acreditaram e tornaram esse momento possível.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por me dar força e aconchego nos momentos mais difíceis. Aos meus pais, irmãos e namorado, que mesmo longe foram fonte inesgotável de incentivo e carinho, sem vocês nada disso seria possível. À cidade de São Borja e à Universidade Federal do Pampa por realizarem um sonho que até pouco tempo era visto como inviável, por me acolherem e concederem inúmeras oportunidades ao longo da minha trajetória acadêmica. Aos educadores do Curso de Publicidade e Propaganda, que contribuíram para além da minha formação intelectual e profissional. Agradeço, em especial, ao Prof. Dr. Gabriel Sausen Feil que durante toda a graduação mostrou-se um exemplo de educador e orientador, que possibilita o educando colocar suas reflexões no papel, que o emancipa de qualquer forma engessada de produção e reconhece sua liberdade de criação. À Profa. Dra. Merli Leal Silva por despertar uma paixão, até então desconhecida, sobre as questões educacionais que mudou completamente o rumo que desejei à minha vida e não apenas formação profissional. Agradeço também os amigos e colegas que compartilharam comigo essa vivência universitária, sem dúvida a convivência e experiência com todos vocês me possibilitou crescer em caráter e força. Obrigada a tod@s!

“Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo”.

Jacques Rancière

RESUMO

A presente pesquisa dispõe um exercício de reflexão sobre a comunicação aplicada nos processos educacionais; seu intuito é compreender como ocorre a comunicação em distintas práticas educacionais. Por esse motivo, aborda três referenciais distintos sobre a prática educacional: o primeiro viés aborda a prática libertadora, proposta por Paulo Freire (acredita na construção do conhecimento no coletivo, as dúvidas do aluno precisam ser problematizadas); o segundo viés é formado a partir da prática emancipadora de Jacques Rancière (deseja o reconhecimento da igualdade de inteligências, o aluno pode aprender o que quiser sozinho); e o terceiro referencial mergulha na prática magistral de Gilles Deleuze (estimula o aluno a se relacionar com a solidão de modo a incubar suas dúvidas e originar suas próprias respostas). Após os referenciais, a pesquisa expõe suas análises por meio de heterotopias que caracterizam os conceitos abordados; conceitos identificados/elaborados de acordo com os argumentos dos autores, ocasionando uma articulação entre as distintas práticas, possibilitando a relação de aproximações e distinções comunicacionais.

Palavras-chave: Educação. Comunicação. Freire. Rancière. Deleuze.

RESUMEN

La presente pesquisa dispone de un ejercicio de reflexión sobre la comunicación aplicada en los procesos educacionales; su intención es comprender como ocurre la comunicación en distintas prácticas educacionales. Por ese motivo, aborda tres referencias distintas sobre la práctica educacional: el primer vies aborda la práctica libertadora, propuesta por Paulo Freire (cree en la construcción del conocimiento en colectivo, las dudas de los alumnos precisan ser problematizadas); el segundo vies es formado a partir de la práctica emancipadora de Jacques Rancière (desea el reconocimiento de la igualdad de inteligencias, el alumno puede aprender lo que quiere solo); y el tercer referencial se sumerge en la práctica magistral de Gilles Deleuze (estimula al alumno a relacionarse con la soledad de modo que incuba sus dudas y origina sus propias respuestas). Además de los referenciales, la pesquisa expone sus análisis por medio de heterotopías que caracterizan los conceptos abordados; conceptos identificados/elaborados de acuerdo con los argumentos de los autores, ocasionando una articulación entre las distintas prácticas, posibilitando la relación de aproximaciones y distinciones comunicacionales.

Palabras-claves: Educación. Comunicación. Freire. Rancière. Deleuze.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO.....	9
1.1 Justificativa.....	11
1.2 Objetivos.....	14
1.3 Procedimentos metodológicos.....	15
2 CONCEITOS.....	18
2.1 Processo educacional libertador: Freire.....	18
2.2 Processo educacional emancipador: Rancière.....	21
2.3 Processo educacional magistral: Deleuze.....	24
3 HETEROTOPIAS.....	28
3.1 Heterotopia Exposição - como ocorre a explanação do conteúdo.....	28
3.2 Heterotopia Dúvida - como é encarada.....	30
3.3 Heterotopia Construção do Conhecimento - como é feita essa composição.....	32
3.4 Heterotopia Papel do Educador - seu papel em cada processo.....	35
3.5 Heterotopia Papel do Aluno - seu papel em cada processo.....	37
3.6 Heterotopia Possibilidade Comunicacional - como é percebida nos processos.....	40
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	48

1 APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Freire (1987), com sua prática educacional baseada em diálogos, respaldada em uma pedagogia libertadora, crê que a construção do conhecimento deve se suceder no coletivo, as dúvidas dos alunos carecem de se fazer problematizadas e sanadas em conjunto. O educador procura estimular a consciência crítica do aluno para que esse compreenda seu lugar e seus direitos na sociedade, entenda sua realidade e tenha possibilidade de transformá-la. Em sua sala se pretere o silêncio, almejando a interação de todos para que se sintam pareados em nível de conhecimento. A exposição do conteúdo ocorre por uma via de mão dupla, tanto pelo conhecimento do educador quanto pela experiência dos alunos.

Na prática educacional de Rancière (2011), deparamo-nos com uma prática fundamentada no Ensino Universal, que busca a consciência de emancipação por meio da compreensão da igualdade de inteligências. A concepção acredita que o aluno pode aprender qualquer coisa sozinho, mesmo sem um educador para lhe explicar. Segundo essa prática, não há nada escondido em um livro que necessite de um educador para apontar o que deve ser revelado, não há necessidade de explicar o que já está explicado em um livro. A base do processo se dá em aprender qualquer coisa, repetir, imitar, traduzir, decompor e recompor. A compreensão nesse processo é a tradução do que o livro propõe. O papel do educador está em estimular o aluno a descobrir sua capacidade e questioná-lo para que verifique sua pesquisa.

Em *O Abecedário de Gilles Deleuze* (DELEUZE, 2014), identificamos a prática educacional que o autor em questão emprega em seu processo, denominada magistral. Na concepção de Deleuze, as aulas são como músicas e em momento algum devem ser interrompidas, mesmo com dúvidas ou considerações, somente quando a “música” estiver muito ruim. Temos uma prática baseada na exposição do educador¹, sem interferências de terceiros. Segundo o autor, o educador auxilia e estimula os alunos a se relacionarem com a solidão para não permanecer apenas como professor² e ser usado como muleta com respostas prontas diante de dúvidas. O aluno, por sua vez, deve curtir as interrogações que permeiam sua mente e por si só originar suas respostas.

Haja vista tais processos educacionais, o tema desta pesquisa está voltado para as práticas educacionais, mais precisamente para a prática libertadora de Paulo Freire, para a emancipadora de Jacques Rancière e para a magistral de Gilles Deleuze. Para essa pesquisa, visamos atrelar os estudos sobre educação junto à comunicação. Propomos como

¹ Segundo Feil (2009), aquele que ensina, forma e transforma o aluno e a si mesmo.

² Segundo Feil (2009), aquele que ensina, mas não forma e nem transforma.

problematização evidenciar as implicações comunicacionais observadas nesses processos educacionais, visto que o modo de compreender o processo comunicacional interfere, diretamente, no modo como cada autor encara o funcionamento educacional. Ainda que, nestes termos, esta pesquisa não lide com comprovações e nem com o formato problema-hipótese, podemos definir como problemática a seguinte questão: “Quais são as implicações comunicacionais dos processos educacionais de Paulo Freire, Jacques Rancière e Gilles Deleuze?”.

Para tal, procuramos compreender e analisar as implicações comunicacionais que ocorrem nos processos educacionais aplicados nas práticas de Freire, Rancière e Deleuze. Entendemos como implicações comunicacionais não necessariamente o dito pelos autores, mas também o pressuposto no processo educacional de cada um, desde sua preparação até a compreensão final do aluno. Buscamos revisar os conceitos envolvidos aos processos educacionais dos autores em questão; aproximar a educação à comunicação e a Educação à Comunicação³; diferenciar as expectativas de cada autor em relação à possibilidade comunicacional e os objetivos e pretensões desses processos com suas práticas comunicacionais.

Ante a problemática e objetivos, tomamos como objeto de pesquisa o processo educacional de Freire, Rancière e Deleuze, colocados lado-a-lado, para assim evidenciarmos as semelhanças e distinções comunicacionais em seus processos educacionais. Todavia, é de suma importância frisarmos que, neste trabalho, não buscamos identificar qual é a perspectiva educacional mais eficaz ou pertinente, mas sim revelar o nível de aproximação e distanciamento que encontramos entre as práticas comunicacionais dos processos educacionais de Paulo Freire, Jacques Rancière e Gilles Deleuze.

Para darmos conta de tais questões, iniciamos o trabalho com a explanação da problematização desta pesquisa, seguida de sua justificativa, objetivos e procedimentos metodológicos. No seguinte momento, apresentamos o referencial teórico utilizado com as definições de cada processo educacional. Por fim, realizamos análises em forma de heterotopias.

Diante da riqueza conceitual da palavra “comunicação”, ressaltamos que, por ela, entendemos aquilo que Martino (2001) concorda do pensamento de Nietzsche: a comunicação como condição humana, como possibilidade de tornar comum um mesmo objeto de consciência, mesmo tal objeto não estando presente fisicamente. Além desse entendimento,

³ Quando usamos os termos “Comunicação” e “Educação” com iniciais maiúsculas, estamos nos referindo às áreas do conhecimento.

Martino acrescenta que o processo comunicativo é visto também como estratégia racional de inserção do indivíduo na coletividade. Ou seja, para o recorte desta pesquisa, o termo faz referência tanto à comunicação enquanto atividade constitutiva do ser humano, quanto à estratégia comunicacional que o educador utiliza para inserção do aluno em sua prática.

É oportuno frisarmos, por fim, que os escritos utilizados para esta pesquisa dos três autores já citados não concebem a comunicação como tema de interesse, ao menos não diretamente; mesmo assim, trazem contribuições indiretas sobre questões comunicacionais.

1.1 Justificativa

Para Bonin (2011), a justificativa de uma pesquisa não deve estar ligada somente à perspectiva do convencimento, resultando apenas em porquês da escolha de determinada temática e problematização. A seção precisa mostrar o comprometimento firmado do pesquisador frente seu campo de estudo e sua realidade vivida, assim como suas possíveis contribuições para a área.

Nosso comprometimento com a Comunicação se dá pelo esforço em trabalhar com os processos comunicacionais, baseados em uma comunicação que, conforme Martino (2001) – baseando-se em Nietzsche –, é aquilo que difere o ser humano dos demais animais, pela sua possibilidade de pensar *sobre* e conseguir tornar isso comum frente à comunidade. Para além do ato constitutivo do ser humano, trabalhamos com a perspectiva de que tal ação também auxilia, segundo Martino (2001), na inserção do indivíduo no ambiente social. O processo comunicacional deste trabalho é investigado no campo da Educação, em que buscamos as implicações comunicacionais evidenciadas nos processos educacionais aplicados pelos pensadores Paulo Freire, Jacques Rancière e Gilles Deleuze.

Realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com as seguintes palavras-chave: “comunicação”; “processos educacionais”; “práticas educacionais”; “educação”; “Paulo Freire”; “Jacques Rancière”; e “Gilles Deleuze”. As palavras-chave foram disponibilizadas, na ferramenta de busca, da seguinte maneira: “comunicação/processos educacionais”; “comunicação/processos educacionais/Paulo Freire”; “comunicação/processos educacionais/Jacques Rancière”; “comunicação/processos educacionais/Gilles Deleuze”; “comunicação/educação/Paulo Freire”; “comunicação/educação/Jacques Rancière”; “comunicação/educação/Gilles Deleuze”; “Paulo Freire/Jacques Rancière/ Gilles Deleuze”; “comunicação/educação, comunicação/práticas educacionais”.

Os estudos encontrados relacionados à Comunicação e à Educação, em sua maioria, fazem menção a uma comunicação mediada por dispositivos técnicos, suas problematizações estão relacionadas com a educação no intuito de uma metodologia pedagógica que utilize de recursos midiáticos nos processos de aprendizado.

Dentre os estudos encontrados que relacionam os campos Comunicação e Educação, podemos citar a dissertação de mestrado de Bueno (2013), intitulada *Rádio Escola Roda Pião: Comunicação, Mídia e Cidadania na Prática Pedagógica*. A pesquisa ressalta a relação fundamental entre comunicação, educação e cidadania no processo educativo, assim como as possibilidades de apropriação do educador frente às novas linguagens proporcionadas pelos meios comunicacionais. Bueno se apropria de Freire para defender uma prática libertadora, que deve considerar as mídias como meio para o processo educativo, visto que o homem social necessita desenvolver-se por meio das relações com o outro.

Na dissertação de mestrado de Martinez (2014), *“É aula ou filme, professora?”: prismas do cineclube em uma escola prisional*, a autora analisa a possibilidade de um espaço pedagógico com o uso de filmes em sala de aula, ação criada em uma escola prisional. O cinema nessa ação não é utilizado para reprodução de conteúdo do componente curricular, mas sim como arte. Martinez bebe de Rancière para explicar que o foco não está na arte como processo emancipatório, mas está em como as pessoas podem fazer para emancipar a si próprias.

Na tese de doutorado de Primo (2003), nomeada *Interação Mediada por Computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional*, deparamo-nos com mais uma problematização que se baseia em uma comunicação mediada por dispositivos técnicos, nesse caso o computador. O autor avalia os ambientes do processo de educação a distância e suas interações, considerando a perspectiva de Deleuze para fazer referência entre os termos “possível”, que seria um falso movimento do possível, e o “virtual”, aquele que não se opõe ao real.

Percebemos que a comunicação é um tema de interesse entre os pesquisadores, trabalhado em várias esferas da educação. Porém, até o momento, os termos utilizados fazem referência a uma comunicação mediatizada por dispositivos técnicos, trabalhando especificamente com os meios de comunicação, o que Martino (2001) chama de o objeto de estudo da Comunicação.

Um dos poucos estudos encontrados que se aproxima de nossa concepção comunicacional é o *Movimento, Comunicação e Linguagem na Educação de Jovens e Adultos do MST*, dissertação de mestrado de Silva (2003), que entende a comunicação como fala e

expressão do indivíduo. Silva reconhece os vários tipos de comunicação e linguagem que são aplicados no processo educacional; com isso visa compreender como esses são utilizadas com os jovens e adultos do MST (Movimento dos Sem Terra), identificando suas especificidades de acordo com suas realidades. O autor utiliza a proposta de educação popular baseada na concepção pedagógica de Freire, que defende um processo baseado na realidade e entendimento do aluno.

Dentre todos os estudos encontrados, ficam evidentes as relevâncias da problemática comunicação-educação, e este trabalho, apesar de permanecer no campo da Educação por trabalhar com processos educacionais, traz como avanço do tema em relação ao conhecimento já acumulado o fato de trabalhar com a avaliação de um processo comunicacional pouco explorado entre as pesquisas: a comunicação nas perspectivas de Nietzsche e Martino, citadas no início desta seção. Para além desse avanço, o fato de unir três autores que não foram encontrados vinculados ao mesmo projeto de cunho educacional também faz desta pesquisa uma fonte nova de conhecimento.

A apropriação do processo comunicacional não vinculado a dispositivos técnicos faz com que nosso olhar ultrapasse a visão de uma comunicação fundamentada em meios de comunicação e nos faça voltar à característica primária e essencial da reprodução de ideias: o ser humano como um ser comunicador. Tal processo comunicacional avaliado dentro das práticas educacionais de Paulo Freire, Jacques Rancière e Gilles Deleuze.

O interesse em trabalhar com esta temática dos processos educacionais se dá a partir do componente curricular Pedagogia Crítica, cursado no período letivo de 2014/01, no Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em São Borja. O componente discorre a respeito do processo educacional freiriano, com sua técnica dialogada para alfabetização, além de apresentar a trajetória e luta de Paulo Freire para a implantação de uma metodologia educacional que respeite e fomente a opinião crítica de seus alunos, com o intuito de emancipá-los de uma pedagogia opressiva.

A partir desse componente curricular, floresce um interesse maior pelos processos educacionais; mais especificamente, pelo processo pedagógico freiriano. Mais adiante, com a oportunidade de ingressar em um grupo de pesquisa deleuziano, Grupo de Pesquisa t3xto⁴, para produção de artigo baseado nesse autor, acabamos por vincular o autor francês ao tema educação. *A priori*, enfrentamos a dificuldade de discutir a educação sem estabelecermos, instantaneamente, relações com o pensamento de Freire.

⁴ Grupo coordenado pelo professor Gabriel Sausen Feil e vinculado à Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja.

Com o passar do tempo e entendimento sobre tais processos, alguns questionamentos deixam de fazer sentido, não permitindo comparar ou elencar os processos aplicados pelos dois autores. Os conceitos desses autores – apesar de serem paralelos por tratarem em determinado momento do mesmo objeto, educação (mesmo que Deleuze não trate de forma explícita sobre isso) – não podem ser tomados como conciliatórios. O ato de conciliar ou tentar dialogar com o pensamento desses autores é inviável, visto que não há como entrar em acordo por tratar de instâncias e referências distintas.

Com isso em mente, colocamo-nos no desafio de aproximar um processo educacional de outro, com o propósito de explorar suas práticas educacionais de modo paralelo e independente, em busca de algo que mostre relações e diferenças em suas implicações comunicacionais dentro de tais práticas, mas relações e diferenças que permanecem assim, sem com que busquem conciliar-se. E para acrescentar um novo ponto de vista comunicacional, entre tantos existentes, agregamos a perspectiva pedagógica de Rancière, com intuito de mostrar mais um pensamento preocupado com a prática educacional, avaliando suas técnicas de comunicação.

O entendimento das implicações comunicacionais, avaliadas nas práticas educacionais dos três pensadores citados, pode auxiliar comunicadores não apenas no âmbito educacional, mas também no social. O comunicador poderá reavaliar e compreender o próprio processo comunicacional envolvido em suas relações. Com a possibilidade de ponderar e rever suas práticas, há grande chance de aperfeiçoá-las e transformá-las para melhor aplicação de acordo com seu público, seja ele composto por alunos, clientes, amigos, parentes ou qualquer outro receptor que esteja no processo.

1.2 Objetivos

Nesta seção indicamos os objetivos que estimulam o processo de pesquisa, tanto no quesito de objetivo geral, o questionamento que impulsiona nosso ponto de partida, como os objetivos específicos que são desdobramentos do nosso objetivo maior para auxiliar no processo de coleta de informações/argumentações.

Nosso objetivo geral propõe avaliar as aproximações e distinções comunicacionais dos processos educacionais expressos por Paulo Freire, Jacques Rancière e Gilles Deleuze. Em relação aos objetivos complementares, buscamos revisar os conceitos envolvidos aos processos educacionais dos autores em questão; aproximar a educação à comunicação e a Educação à Comunicação em cada processo; diferenciar as expectativas de cada autor em

relação à possibilidade comunicacional; e, por fim, apontar os objetivos e pretensões desses processos.

Válido ressaltarmos que nossa pesquisa não tende a trabalhar com comprovações, justamente por abrimos mão do formato problema-hipótese e usarmos apenas um questionamento norteador. Os objetivos estão postos de modo a proporcionar um fluxo de busca ordenado, em que temos um ponto de partida e caminhos a serem percorridos.

1.3 Procedimentos metodológicos

Para culminar nos objetivos colocados de avaliar as aproximações e distinções comunicacionais dos processos educacionais empenhados por Paulo Freire, Jacques Rancière e Gilles Deleuze, a pesquisa está orientada teórica e metodologicamente por uma abordagem qualitativa. De natureza básica, com objetivos descritivos e procedimentos de coletas de dados alicerçados em pesquisas bibliográficas e documentais. Para o procedimento de análise dos dados são adotadas estratégias de análise inspiradas no entendimento de heterotopias concebido por Michel Foucault (1999, 2009).

Uma pesquisa de abordagem qualitativa, conforme afirma Gerhardt (2009), objetiva o entendimento e compreensão de determinado grupo e tende a analisar os dados indutivamente. Esse tipo de abordagem não visa precisar números ou quantificar o objeto de estudo, tal como a finalidade desta pesquisa: destinamos compreender a prática educacional ministrada por Freire, Rancière e Deleuze e mostrar como ocorre o processo em seus grupos. De natureza básica que, segundo Gerhardt (2009, p. 34), indica como objetivo “gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista”. Nesse caso, gerar maior entendimento sobre a comunicação aplicada nos processos educacionais. Os objetivos de caráter descritivos que tendem a caracterizar determinados fenômenos e conceber relações com outros estudos.

Iniciamos o trabalho com a pesquisa bibliográfica para nos aproximarmos da temática de pesquisa, pois, de acordo com Stumpf (2006), a pesquisa bibliográfica busca por escritos que se assemelham com o tema, resultando em maiores informações para compreensão e reflexão sobre o pensamento dos autores trabalhados. Com tal clareza, conseguimos imergir no assunto e *com* os autores elaborar novas percepções. A pesquisa bibliográfica, pelo estilo deste trabalho, ocorre durante todo o processo de pesquisa. Também utilizamos a análise documental que, segundo Moreira (2006), envolve documentos que normalmente passaram por algum tratamento desde sua origem. No caso desta pesquisa, optamos por utilizar a

transcrição da entrevista em vídeo *O abecedário de Gilles Deleuze* e assim coletar as informações necessárias para compreensão da proposta do autor (o autor é o entrevistado).

Por fim, fazemos uso da análise pensada a partir do movimento das heterotopias que, segundo Foucault (1999, p. 03), é a incapacidade de estabelecer um lugar comum, “*a impossibilidade patente de pensar isso*”. A heterotopia, conforme o autor (2009), aplica uma análise de descrição sistemática sobre outros lugares, lugares incomuns, posicionamentos contraditórios, sobre aquilo que é tomado como similar. Um procedimento literário muito utilizado por Jorge Luis Borges em suas obras.

Foucault (1999) fala que as heterotopias burlam (no sentido positivo/criativo) a linguagem, uma vez que não possibilitam a nomeação das coisas, visto que os nomes ora podem ser desmembrados ora mesclados em razão de que “*arruinam de antemão a ‘sintaxe’, e não somente aquela que constrói as frases – aquela, menos manifesta, que autoriza ‘manter juntos’ [...] as palavras e as coisas*” (p. 09). Com a heterotopia, o nome vai além de apenas uma significação, ele amplia seu espaço para permitir novas percepções, elementos, analogias etc. “A heterotopia tem o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis” (2009, p. 418). O entendimento passa de um processo de designação para desconstrução, de modo que não há como prendê-lo em uma definição ou origem, sua oscilação entre os elementos vizinhos é maior do que qualquer nomenclatura, rompendo com as representações comuns.

A heterotopia se diferencia do processo estrutural sistematizado pela categorização que, segundo Júnior (2006), impede que um elemento incluído em determinada categoria seja incluído em outra categoria que não a mesma já utilizada. A categorização preza pela busca de elementos da mesma natureza e seu sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação com procedimentos classificatórios objetivos, para garantir a fidelidade dos resultados. As heterotopias aqui propostas têm por objetivo desconstruir qualquer possibilidade de categorização, visto que nossos elementos estão suspensos e não podem ser presos em nenhuma caixa conceitual. Buscamos expressar a pluralidade de entendimentos sobre um mesmo elemento e estabelecer articulações e relações sobre cada definição a partir de um recorte estabelecido; *o conceito permanece oscilando, apenas o tomamos para pensar sobre ele em um determinado lugar momentâneo, mas cientes de que esse pertence a inúmeros lugares.*

Nosso processo de análise dessas heterotopias acarreta no primeiro momento uma investigação particular de cada entendimento abordado, esclarecendo-o para, assim, no próximo passo, estimularmos uma discussão/articulação heterotópica entre os referenciais.

Discussão heterotópica entendida, conforme já dissemos, como *uma discussão em que um autor não é comparado a outro no sentido categórico, mas no sentido de um estimular o outro em movimentos que se bastam por si só, ainda que um possa provocar o outro.*

Compreendendo o funcionamento das heterotopias, dispomo-nos a analisar os *outros lugares* de determinados conceitos compreendidos pelos três autores em questão. As heterotopias determinadas são:

- A) exposição: como ocorre a explanação do conteúdo;
- B) dúvida: como é encarada;
- C) construção do conhecimento: como é feita essa composição;
- D) educador: seu papel em cada processo;
- E) aluno: seu papel em cada processo;
- F) possibilidade comunicacional: como é percebida nos processos.

Diante disso, essa análise torna-se viável no sentido de possibilitar uma articulação entre os três processos envolvidos, e não em função de classificá-los como certos ou errados; o intuito é compreender como ocorre a comunicação no processo educacional em distintas práticas educacionais.

A combinação de diferentes aportes metodológicos se dá para que possamos assimilar os processos utilizados pelos autores mencionados e, por fim, pensar *com* eles. Compreendemos que tais processos educacionais não podem de fato ser comparados (comparação puramente taxológica) em razão de seus distintos pensamentos, públicos e ambientes. Com isso, buscamos, de maneira abrangente, ressaltar as possíveis relações instigadas pelo estudo dos processos educacionais e não no resultado ou aplicabilidade proposto(a) por cada autor.

2 CONCEITOS

Nesta seção apresentamos os conceitos discutidos nesta pesquisa, com suas principais definições de modo a explicitar o entendimento da percepção de cada autor. Cada tópico da seção dá conta das seguintes concepções:

2.1 Processo educacional libertador: Freire

O entendimento da concepção de prática educacional de Freire se dá pela sua perspectiva fundamentada em uma educação libertadora. Segundo o autor (1987), o aluno é estimado como sujeito ativo no processo de aprendizagem, tanto que Freire (1967, p. 102) busca outro termo: “em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*”. O participante de grupo não está para espectador, mas para autor do seu processo. A prática libertadora possui uma forte ligação com a transformação do indivíduo e do meio no qual está inserido, visto que estimula uma autorreflexão e reflexão para que,

a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela [...] vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 1967, p. 43).

Com a possibilidade de reflexão, expande-se o potencial de soluções e de opiniões do participante de grupo, potencializando seu caráter dialógico, pois amplia “o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo” (FREIRE, 1967, p. 59). Ao potencializar o poder de diálogo do participante de grupo, ocorre não somente o reconhecimento de novas possibilidades, soluções, mas também seu próprio reconhecimento como sujeito, como seu próprio porta-voz. O alicerce dessa pedagogia está em educar indivíduos para que possam modificar sua realidade e não apenas educar para informá-los. Educa-se para despertar uma consciência e postura crítica do indivíduo diante de seus problemas, “uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir” (p. 57), potencializando cada vez mais seu caráter crítico sobre cada situação enfrentada no dia a dia.

Nessa prática educacional, não há distinção entre o perfil educador – Freire (1967, p. 102) se apropria desse termo como coordenador de debates – e o perfil do participante de

grupo, mas o que há é um coordenador de debates-participante de grupo junto a um participante de grupo-coordenador de debates. A comunicação nesse processo não ocorre de forma unidirecional e sim por meio da construção coletiva do conhecimento com o auxílio de todos os envolvidos. Isso ocorre justamente pelo fato de que a prática libertadora “não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes” (p. 102). Uma comunicação estritamente baseada em um diálogo horizontal de dois sujeitos ativos no processo de construção do saber, que promovem uma prática educacional e não uma domesticação, em que os sujeitos são tomados como objetos, pois se assim ocorrer “já não se estará educando, mas deformando” (p. 114).

O objetivo da prática libertadora é que o indivíduo entenda e represente sua realidade, aguçando seu potencial crítico em questões sociais: “seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital” (FREIRE, 1967, p. 59). Para que ocorra essa reflexão crítica sobre seu entorno, o participante de grupo é educado nesse processo tanto em relação ao ensino como em relação à política (no sentido de conhecer e buscar seus direitos e não o sentido partidário), para que assim possa romper com qualquer pensamento ou atitude alienada.

O coordenador de debates tem o papel fundamental de estimular e potencializar o participante de grupo nesse processo de análise, reflexão e reconhecimento, além de acompanhar e aprender com sua trajetória. É essencial que o coordenador, além de sua função já citada, também mergulhe no processo e extraia das experiências, vivências e realidades dos participantes de grupos ensinamentos para sua própria realidade. O partilhar está para ambos os envolvidos, visto que a concepção acredita que nada educa nada e muito menos sozinho, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). Esse processo de educar entre si parte tanto das experiências e vivências dos participantes de grupo como dos coordenadores de debates, o que favorece ainda mais o diálogo entre ambos em função de se fundamentarem em questões de experiências e cotidiano, para assim edificarem juntos o conhecimento.

Para a eficácia do processo libertador, torna-se imprescindível a participação ativa do indivíduo, em todas as etapas da prática. Dentre essas etapas se inclui a elaboração do próprio processo em si, que deve partir de questionamentos e da realidade do participante de grupo. Tudo será edificado por meio do diálogo no coletivo, que deve estar sempre presente e ativo no transcurso do processo de aprendizagem, recusando a cultura do silêncio, entendida como repressora e opressora das vozes minoritárias. Segundo Freire (1987, p. 59), nesse momento da prática é preciso identificar as “palavras geradoras” ou o “tema gerador”, que são palavras

ou temas que representam a realidade do participante de grupo, para assim estruturar coletivamente o conteúdo que será debatido: “são situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais” (1967, p. 114). Nessa edificação de conhecimento, e em nenhum outro momento, o erro não é obtido ou percebido como reprovação e sim como uma das etapas do ensino, pois a partir do erro do participante de grupo é gerada uma problematização para construção do entendimento no coletivo.

O coordenador de debates, a partir do levantamento e identificação coletiva das “palavras geradoras” ou “tema gerador”, estimula um debate em torno dessas situações que foram propostas pelos próprios participantes de grupo. O desenvolvimento da prática libertadora, segundo Freire (1967, p. 103), afasta “qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica”. A questão para esse processo não está em memorizar uma ideia ou um conceito, mas sim construir/propor um a partir da realidade, das vivências. Esses debates estão propostos na prática libertadora para proporcionar o entendimento/visualização das situações em questão e também instigar uma nova reflexão e possível ação sobre essas situações.

A prática educacional libertadora, de acordo com Freire (1967, p. 93), não coloca os participantes de grupo para uma mera “repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida”. Os participantes são fomentados por meio de pesquisas que condizem com suas vivências, em que realmente possuem a possibilidade de participação ativa tanto por meio da análise como na resolução desses problemas, pois:

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação (FREIRE, 1967, p. 93).

O processo de Freire tem o intuito de fazer o indivíduo oprimido se libertar do sentimento de inferioridade por meio de uma metodologia fundamentada em uma comunicação dialogada e na troca de conhecimentos. Freire (1967, p. 104) almejava uma prática que “fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores”. Estima que o participante de grupo possa descobrir e aperfeiçoar sua capacidade de aprendizado e consciência crítica para reconhecer e praticar seu poder de autogestão e assim desfrutar da função educativa: Reflexão – Ação. Essa função visa que o participante de grupo, a partir desse aprendizado (reflexão), possa transformar (ação) o meio que está inserido, pois “se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será” (p. 106). O

coordenador de debates possui a posição de facilitador dentro do processo, almeja o reconhecimento do participante de grupo como sujeito para aproximá-lo de sua realidade de modo que esse possa entendê-la e modificá-la.

2.2 Processo educacional emancipador: Rancière

Compreendemos a concepção de prática educacional de Rancière de acordo com sua percepção sobre o Ensino Universal. Segundo Rancière (2011, p. 36), “todos praticam esse método, mas ninguém está pronto a reconhecê-lo [...]. O verdadeiro método pelo qual cada um aprende e pelo qual cada um descobre a medida de sua capacidade”. O Ensino Universal nos instiga naturalmente a observar, reter, repetir e verificar o que está posto, associando-o ao já conhecido. Usamos desse processo desde a fase de aprendizado da nossa primeira língua, a língua materna, momento em que “podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (p. 30). De acordo com o autor, qualquer pessoa em algum momento de sua vida aprendeu algo sozinho sem necessitar da explicação/instrução de alguém.

A concepção acredita que o aluno pode aprender qualquer coisa sozinho, sem um educador para lhe explicar o que já está explicado em um livro, visto que o livro é “composto de um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender uma matéria” (RANCIÈRE, 2011, p. 21). O ato de explicar, segundo o autor, é julgar que o aluno não pode compreender sozinho, sem o entendimento do educador. Nessa prática “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (p. 23). O processo acredita que não há nada escondido em um livro que necessite de um educador para apontar o que deve ser revelado, ou seja, não há necessidade de outra inteligência para compreensão do já dito.

O aluno não tem limite para se perder entre os ensinamentos do livro, não há como o educador definir qual caminho o aluno irá escolher para iniciar seu entendimento, “mas sabe-se de onde ele não sairá – do exercício de sua liberdade” (RANCIÈRE, 2011, p. 44). Segundo o autor, o método é totalmente do aluno, o educador está ali para forçá-lo a andar sozinho, a construir seu entendimento e a ver por ele mesmo sem o auxílio da inteligência do educador. O educador retira “sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro” (p. 31); os alunos não têm como fugir daquele conjunto de raciocínios propostos pelo livro e esse é o limite da sua fuga, “não há nada que o mestre lhe subtraia, e nada que ele possa subtrair ao olhar do mestre. [...] Tudo está no livro” (p. 44). Mesmo com tal entendimento, o educador

deve ficar por perto para verificar sua pesquisa e questionar o aluno sobre o que está entendendo, como relaciona tal conteúdo etc.

A relação entre educador e aluno, de acordo com o processo de Ensino Universal, dá-se por vontades: pela vontade de supervisão do educador e pela vontade de incentivo do aluno para mantê-lo em sua pesquisa. Mas todas as vontades respeitam a livre inteligência por meio do livro, “a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno” (RANCIÈRE, 2011, p. 31). O educador não precisa se preocupar com o que o aluno deve aprender, pois “ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (p. 37). O importante é o aluno saber que tem a mesma inteligência e capacidade que o outro. A base do processo se dá em aprender qualquer coisa, repetir, imitar, traduzir, decompor e recompor. A compreensão nesse processo é a tradução do que o livro propõe, aqui “compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão” (p. 28). A construção do conhecimento se dá em traduzir o traduzido para si, para tentar adivinhar o que o outro buscou falar, tudo isso pela vontade de comunicar, “o pensamento torna-se palavra; depois, esta palavra, ou vocábulo, volta a ser pensamento; uma ideia se faz matéria e essa matéria se faz ideia; e tudo isso é o efeito da vontade” (p. 94).

O processo de tradução baseado na igualdade de inteligência não quer dizer que todos os indivíduos terão o mesmo resultado, desenvolvimento na construção do conhecimento. O Ensino Universal defende a capacidade inata do aluno frente seu aprendizado, porém, o modo como o aluno desenvolve é o que diferencia os resultados de construção: “não direi que a faculdade de um é inferior à do outro, somente suporei que ela não foi igualmente exercida” (RANCIÈRE, 2011, p. 78). O aluno, como já dito, é movido por vontades e a falta dessa vontade é o que pode ocasionar o erro, a dispersão da sua pesquisa, “a inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de ideias” (p. 83). Para se afastar do erro são necessárias a vontade e a repetição, a revisão, pois, segundo o autor, “ninguém erra, senão por maldade, isto é, por preguiça, por desejo de não mais ouvir falar do que um ser razoável deve a si mesmo” (p. 87).

Esse processo de revelar o potencial intelectual do outro pode ser aplicado por um indivíduo sem qualquer instrução, desde que se comprometa a verificar tudo que o aluno julga ter compreendido na leitura. O aluno deve falar “o que ele vê, o que pensa disso, o que faz com isso [...] deverá mostrar, no livro, os fatos relacionados com seus raciocínios” (RANCIÈRE, 2011, p. 40), e tudo que for dito deve ser comprovado no livro. O educador também pode ensinar aquilo que ignora, ou seja, aquilo não tem propriedade, visto “que não era o saber do mestre que ensinava o aluno, nada o impedia de ensinar outra coisa além de seu

próprio saber: ensinar o que ignorava” (p. 33). Porém, para ensinar o que se ignora o aluno deve ser emancipado para poder usar a própria inteligência, sem depender de explicações de segunda ordem. O aluno “aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade” (p. 34); isso somente ocorre se o educador também estiver emancipado, consciente da inteligência e capacidade do outro.

A prática fundamentada no Ensino Universal acredita na consciência de emancipação por meio da compreensão da igualdade de inteligências. O reconhecimento da igualdade de inteligências deve ser tanto por parte do educador quanto do aluno, em que não se permite hierarquia de conhecimento. Há uma luta pelo reconhecimento da capacidade inata de aprendizado que qualquer indivíduo possui, “a emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade” (RANCIÈRE, 2011, p. 65).

O ato de emancipar faz que o aluno perceba que uma inteligência obedece somente a ela mesma, e deve ser respeitada e não submetida a outra, é a “diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (RANCIÈRE, 2011, p. 32). O livro, ou qualquer outro tipo de material, sela a ideia de igualdade de inteligências e mantém a distância entre as inteligências, de modo que a igualdade possa ser verificada sempre que necessário: “A ponte é a passagem, mas também a distância mantida. A materialidade do livro mantém a igual distância os dois espíritos” (p. 55). Esse entendimento busca explorar os poderes do aluno, para que se julgue igual a todos e todos iguais a si em inteligência, forçando a estimular uma capacidade que até então ignorava. Para o Ensino Universal não há quem não saiba algo, todos possuem algum tipo de conhecimento, e é nesse conhecimento que o processo deve se basear, para servir como meio de comparação. É preciso “*aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto*” (p. 38).

O papel do educador nesse processo está em estimular o aluno a verificar a igualdade de inteligências, para “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento” (RANCIÈRE, 2011, p. 12). O aluno reconhece a inteligência ignorada por meio da verificação e com base em sua atenção destinada à busca, e “o mestre [...] mantém o que busca em *seu* caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente” (p. 57). O educador deve guiar o aluno para trabalhar por si só, tomando os questionamentos utilizados para “instruir-se a si próprio e não para instruir um outro [...]. E, isto, somente o fará bem aquele que, de fato, não sabe mais do que seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele” (p. 52). É preciso estar sempre a vigiar para que a pesquisa se torne útil não somente para o aluno, mas também para o educador, buscando fazê-

lo emancipado e emancipador. O educador está ali para interrogar e verificar a pesquisa do aluno, ver se este “faz com *atenção*, que essa palavra não diz *qualquer coisa* para se subtrair à coerção” (p. 51). O educador deve cobrar a devida atenção do aluno sobre sua pesquisa, seu papel fundamental é de vigilância.

2.3 Processo educacional magistral: Deleuze

Podemos entrar na concepção de prática educacional de Deleuze por meio daquilo que ele entende como aula magistral. Substancialmente decorre por meio da exposição do educador. O termo “aula magistral”, segundo Deleuze (2014), não é o termo adequado para definir tal prática, mas, na ausência de outra nomeação, permanecemos com essa, porém, não podemos associar o magistral deleuziano ao entendimento de um espetáculo e nem ao sentido religioso-autoritário. O magistral de Deleuze se assenta na concepção musical, uma vez que o educador se faz o maestro e os alunos a plateia. Com isso a aula deve ser percebida como uma música na qual não requer-se, necessariamente, apreciá-la ou entendê-la para ouvi-la, ou seja, não há necessidade de gostarmos do conteúdo ou nos identificarmos com ele para presenciar sua exposição; é preciso apenas escutá-lo.

Nessa prática educacional, há uma exposição ensaiada, na qual o educador deve ensaiar seu conteúdo e expressão semanas antes de sua efetiva exposição. O educador não deve coletar seu conteúdo de maneira fugaz e apenas reproduzi-lo, deve passar por um processo de reflexão e ensaio em busca de momentos de inspiração para sua exposição. A reflexão e o ensaio constituem o papel do educador magistral: “se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (DELEUZE, 2014, p. 80). Para encontrar esses momentos de inspiração, o educador precisa mergulhar no assunto independentemente de sua experiência com o conteúdo; é necessário reservar tempo e atenção para sua preparação. É preciso se interessar e se apaixonar pelo que se ensaia para conseguir “chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso” (p. 80). A base de um educador nessa prática está essencialmente em muito ensaio, preparação e inspiração (inspiração no sentido de se envolver com o momento).

O conteúdo preparado para a prática magistral em nenhum momento é compactado ou “mastigado” para melhor entendimento do público, independentemente do nível de conhecimento do aluno. O conteúdo é exposto de maneira integral, sem mudar uma vírgula para assim facilitá-lo. Do mesmo modo que “a música não se dirige necessariamente a

especialistas de música. É a mesma música. É o mesmo Berg e o mesmo Beethoven que se dirigem a quem não é especialista em música e também a músicos” (DELEUZE, 2014, p. 83). O exposto pelo educador, portanto, não se dirige somente aos entendedores do assunto, mas também aos leigos. A não adaptação de conteúdo em nenhum momento impede que o não especialista tome posse do exposto, ao contrário, o não especialista capta o que lhe convir e faz daquele entendimento um outro, de acordo com a sua interpretação.

A prática, seguindo a concepção musical, julga que a exposição não deve ser interrompida por dúvidas ou considerações, pois quando escutamos uma música, mesmo sem entendê-la, não deixamos de escutá-la. Porém, a música/aula deve ser interrompida quando se encontrar muito ruim, não por falta de entendimento, até porque Deleuze (1998) considera que músicas e aulas não buscam ser entendidas completamente. O processo adota a ideia de efeito retardado, pois acredita que o aluno pode não entender nada no momento da explicação, mas minutos, dias, semanas depois tudo pode se encaixar: “você pergunta porque não entende, mas basta esperar” (p. 84). A interrupção quebra esse efeito na medida em que o aluno questiona o exposto de imediato, as dúvidas são preenchidas por conceitos prontos, eliminando a possibilidade de serem incubadas e refletidas em momento posterior para que os próprios alunos consigam sanar suas questões.

Essa concepção se afasta de uma prática que tem por objetivo a captura de reações imediatas dos alunos sob o efeito de pergunta e resposta. Acredita que o aluno não deve ter o educador como muleta para lhe expor respostas prontas, mas sim buscar responder e criar suas próprias respostas. Segundo Deleuze (2014, p. 84), “os melhores alunos perguntam uma semana mais tarde”, ou seja, eles não param a música por não entendê-la. O aluno capta aquilo que lhe convir, a aula ruim seria justamente aquela que ninguém tem o que captar: “não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente” (p. 84, 85).

O papel do educador nesse processo educacional é de mediador da solidão: “ensinar que eles [os alunos] fiquem felizes com sua solidão” (DELEUZE, 2014, p. 86). Estimula o aluno a se relacionar com a solidão e ensina-o a tê-la como amiga, a perceber as vantagens que essa pode proporcionar. Não está ali para sanar as dúvidas, mas sim para instigar os alunos a questionarem a si próprios sobre o conteúdo. A partir da explanação do educador, o aluno, a seu modo, responde e transforma suas dúvidas de acordo com suas reflexões: “solitários que vão transformar as noções ao seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades” (p. 86). O objetivo da concepção não está nos alunos reproduzirem fielmente o

exposto pelo educador, pelo contrário, é fazê-los encontrar um devir nos movimentos da exposição, e esse devir,

é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio (DELEUZE, 1998, p. 10).

O conceito compreendido nunca será exatamente a proposta elaborada pelo educador. A partir do momento em que a proposta é externada e absorvida por outro indivíduo, passa a um novo domínio de entendimento, não resultando em uma reprodução fiel de sua origem: “sob cada palavra cada um coloca seu sentido ou, ao menos, sua imagem que, no mais das vezes, é um contrassenso” (DELEUZE, 1998, p. 13). A ordem do fluxo de entendimento nessa prática será sempre: educador explica “x” conceito, compreendido “y” pelo aluno. A exposição do educador será apenas o primeiro estopim para o desmembrar das ideias, a partir dela que os conceitos começam a movimentar-se. São nesses movimentos que os alunos precisam atentar-se, não para “acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer seu próprio movimento” (1992, p. 156).

Para instigar a criação de um movimento próprio, e não reproduzido, o processo magistral, segundo Deleuze (1998), preza por um pensamento rizomático que faça o aluno pensar por entre as coisas e não apenas sobre elas. Trata-se de estimular,

fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que elas retomem noutra parte, saltando por cima dos cortes significantes. Pensar, nas coisas, entre as coisas é justamente criar rizomas e não raízes (p. 36).

Deve seguir o mesmo a-sistema de um rizoma que se ramifica em inúmeras terminações (nunca é uma terminação de fato). Partir de qualquer ponto e não somente de um ponto central como nos sistemas com raízes, e assim possibilitar a criação de um movimento particular, um movimento rizomático. Um pensamento que não possui extremidades, há apenas fissuras independentes sem começo nem fim, fissuras que estão sempre em processo de acontecer, sempre no meio. Essas fendas podem ser conectadas entre qualquer uma, sem lógica de conexão. Um pensamento que está sempre em constante mudança, visto que pode estabelecer ligações de qualquer ordem, criando o novo sempre sem limites para conexões. Possibilitamos a construção e desconstrução ao mesmo tempo.

De acordo com Deleuze (1998), essa busca pelo devir na prática magistral não indica que o aluno irá transformar o conceito exposto pelo educador em outro. Há um encontro entre

os conceitos elaborados, em que se cria algo que já não pertence nem a um nem a outro, mas está entre os dois ao mais tempo. Esse processo é o que o autor (1998) chama de dupla captura, um movimento de roubo que deve estar presente na prática magistral. O aluno deve roubar o educador e o educador roubá-lo também (roubo entre ideias). Segundo Deleuze (1998), ninguém captura uma ideia sozinho, é preciso de uma força externa. O processo de roubo se dá em retirar um termo de seu domínio e colocá-lo em outro, o que possibilita o *pick-up*, um procedimento que, segundo o autor (p. 72), permite o sujeito gaguejar em sua própria língua:

Trata-se de fazer a língua se mover, com palavras cada vez mais sóbrias e uma sintaxe cada vez mais fina. Não se trata de falar uma língua como se fosse estrangeiro, trata-se de ser um estrangeiro em sua própria língua.

A possibilidade de gaguejar em sua própria língua permite ao aluno experimentações por meio das fugas do dualismo instantâneo estabelecido na linguagem. As fugas do dualismo libertam o aluno da posição de interpretador e o colocam na de criador, experimentador da língua. Todos esses movimentos de roubo, captura e gagueira não são empregados para encontrar o conceito/termo correto de modo a evitar o erro, mas sim para evitar aquilo que já está pronto e dado. A questão não está em saber, ou estabelecer um novo termo/conceito para ser ditado, mas está em aprender e criar com todos esses movimentos.

3 HETEROTOPIAS

Na presente seção, realizamos as heterotopias propostas. Cada heterotopia apresenta, num primeiro momento, o entendimento individual de cada autor apresentado anteriormente, para, num segundo momento, possibilitar as articulações entre conceitos e assim evidenciar aproximações e distinções comunicacionais entre a prática libertadora de Freire, emancipadora de Rancière e magistral de Deleuze. Válido ressaltarmos que um mesmo argumento pode estar presente em mais de uma, isso, justamente, por conta do movimento próprio das heterotopias, detalhado na seção metodológica.

A apresentação de cada entendimento é com base nos elementos dos processos educacionais de cada autor, porém, utilizamos termos comunicacionais de modo a estabelecer nossa aproximação com a Comunicação, e assim permitir as aproximações e distinções comunicacionais.

3.1 Heterotopia Exposição - como ocorre a explanação do conteúdo

O processo educacional de Freire entende a etapa de exposição como um momento em que devemos contar assiduamente com a participação ativa do receptor (o aluno) para a construção da codificação da mensagem (conteúdo a ser exposto) que será partilhada. A codificação empregada deve partir das dúvidas levantadas pelos próprios receptores, assim como condizer com o repertório cultural em que estão habituados. Tal codificação somente conseguirá atingir um real potencial comunicativo entre os atuantes do processo se mantiver uma comunicação ativa entre todos os envolvidos do processo comunicacional, possibilitando tanto emitir quanto receber opiniões, ideias para colaborar com a edificação das mensagens. Ou seja, o receptor (o aluno) também possui o papel de emissor no momento da exposição, não ficando a cargo somente um emissor exclusivo (o educador). Essa etapa de troca de conhecimentos é o momento em que Freire indica a identificação de vocabulários, expressões, palavras que estão presentes na fala, realidade e no repertório do receptor, pois com esse levantamento torna-se possível elaborar coletivamente a mensagem que será partilhada e consequentemente debatida.

O processo educacional de Rancière percebe que a exposição da mensagem (conteúdo) ocorre exclusivamente por meio de um material (livro, poema etc.) no momento em que está em contato com o receptor (o aluno), sendo esse material o emissor do processo comunicacional (material não em seu sentido de suporte, mas como conjunto de codificações

ali impressas). O processo de exposição se dá com a decodificação da mensagem impressa no material pelo receptor (aluno), sem a inclusão de nenhum outro emissor (sem o educador) para recodificar as mensagens do material para assim simplificá-lo ao receptor (aluno). A decodificação ocorre somente por meio das faculdades do receptor (aluno), visto que o material já possui codificações suficientes para instruí-lo por si só. Porém, para que a exposição ocorra, precisa-se que o receptor (aluno) vá de encontro e permaneça sua atenção no material, com isso se insere mais um elemento nessa comunicação, o mediador (educador), que estará ali para certificar que o receptor (aluno) estará em contato e focado com o material para a conclusão da exposição.

O processo educacional de Deleuze defende a exposição exclusiva da mensagem (conteúdo) pelo emissor (o educador), porém, estabelece, a seu modo, uma relação interativa entre emissor (educador) e receptor (aluno) no processo comunicacional. Diferente de outras práticas educacionais, não espera nem deseja uma interação instantânea do receptor (aluno), o que não veta a sua participação, como pode vir a parecer, mas apenas propicia um ambiente em que a interação deve ser feita em momento posterior ao receber a mensagem (conteúdo). São apenas posições de interações que poderiam ser invertidas a qualquer momento, caso necessário: receptor na posição de emissor e o emissor na posição de receptor. Antes de expor, em um primeiro momento, o emissor (educador) faz um levantamento minucioso sobre a mensagem (conteúdo) que irá emitir, não com a ideia de encontrar o melhor modo de codificar ou emitir a mensagem (conteúdo). A preparação ocorre para que o emissor (educador) tenha seu momento de inspiração e criação no momento de desenvolvimento da codificação, não com a intenção de não errar, mas para se envolver à mensagem (conteúdo) em questão.

As articulações comunicacionais que podemos estabelecer entre as práticas com suas percepções sobre a exposição são:

- Aproximações - Freire e Rancière buscam instigar a permanência do receptor (aluno) no processo: Freire pelo emissor (educador) que se coloca na posição de receptor (ouvinte) para se aproximar dos outros repertórios presentes no fluxo comunicacional e Rancière por meio do mediador (educador) que leva e faz o receptor (aluno) permanecer na decodificação. Freire e Deleuze fazem o uso de uma preparação para exposição: no primeiro o emissor (educador) desenvolve a preparação com os receptores (alunos) para se apropriar de seus repertórios, no segundo somente o emissor (educador) desenvolve a preparação de modo a encontrar inspiração para criar

suas codificações. Rancière e Deleuze acreditam na existência de um emissor exclusivo no processo comunicacional: um o material (livro, poema etc.) e o outro o educador. Também concordam que a codificação das mensagens parte dos próprios emissores (material, educador), sem interferência dos receptores (alunos).

- Distinções - Freire coloca o receptor (aluno) para colaborar na etapa de construção da codificação, ou seja, não há uma mensagem (conteúdo) pronta para exposição, essa é elaborada de acordo com as dúvidas e repertório dos receptores (alunos) presentes, tornando-os também emissores do processo. Freire permite e anseia por uma interação instantânea do receptor (aluno) com o emissor (educador), visto que, para ele, quanto maior a interação melhor a comunicação. Rancière permite uma interação instantânea do receptor (aluno) com seu emissor (material), mas de maneira alguma com o mediador (educador), de modo a não buscar recodificações para simplificações. Deleuze não deseja a interação instantânea do receptor (aluno), mas propicia uma interação em etapa posterior.

3.2 Heterotopia Dúvida - como é encarada

O processo educacional de Freire percebe a dúvida como uma das etapas a serem exercidas para que possa ocorrer o processo de codificação da mensagem, ou seja, sem a dúvida não há o que codificar. A codificação é realizada a partir dos questionamentos que os receptores (alunos) possuem, antes mesmo de terem recebido qualquer mensagem, dúvidas que queiram sanar sobre sua própria realidade. A dúvida em nenhum momento é encarada como uma reprovação, mas como um ponto de partida para se aproximar do repertório e realidade do receptor (aluno). Com a dúvida partilhada, o emissor (educador) estimula problematizá-la para assim codificar um entendimento sobre o referido. A partir das dúvidas que as codificações começam a existir, movimentarem-se na busca por entendimento, soluções e ações. A dúvida pode se fazer presente tanto na etapa de codificação coletiva (momento em que alunos e educador constroem a mensagem a ser exposta) como na decodificação individual de cada receptor (aluno). Por isso se preza tanto por uma comunicação ativa entre emissor (educador) e receptor (aluno), para que todos esses questionamentos possam ser problematizados e conseqüentemente codificados e decodificados.

O processo educacional de Rancière, apesar de não tratar deste termo em específico, toma a dúvida como um ponto de partida do processo, pois é ela que irá levar o receptor

(aluno) ao material (livro, poema etc.), ou seja, é o que irá instigá-lo a buscar uma codificação para responder seu questionamento. Contudo, todas essas dúvidas do receptor (aluno) devem ser supridas exclusivamente pelas codificações inclusas no material e decodificadas apenas pelas capacidades de tradução do receptor (aluno). Em hipótese alguma a dúvida deve ser utilizada como meio de obter recodificações simplificadas de outros emissores (educadores) que não o material. O receptor (aluno) não deve depender de recodificações para preencher suas dúvidas, pois tais não são melhores ou piores do que suas decodificações, a diferença está na atenção que cada um empenhou para sua construção. A dúvida deve sempre existir no processo de modo a estimular e manter o receptor (aluno) interessado por novas codificações.

O processo educacional de Deleuze não encara a dúvida como uma atitude negativa, pois acredita que em consequência de nenhuma mensagem ter a possibilidade de ser compreendida totalmente, é natural que a dúvida apareça. Contudo, a dúvida do receptor (aluno) não deve levá-lo a interromper a mensagem do emissor (educador), independentemente de estar ou não compreendendo o exposto. Qualquer mensagem emitida contém ruído, ou seja, falhas que impedem uma comunicação perfeita, o que faz com que o receptor (aluno) sempre tenha dúvidas sobre o emitido. Quando colocamos nossas dúvidas instantaneamente para o emissor (educador), na busca de um melhor entendimento, elas são abarrotadas por novas recodificações que ocasionam novamente em mais ruídos. O ciclo é infinito, a cada dúvida instantânea mais um ruído é emitido para explicá-la, e assim o receptor (aluno) permanece tentando reproduzir fielmente o ruído exposto, o que é impossível. Com a possibilidade de não questionar instantaneamente o ruído da mensagem (conteúdo), temos a oportunidade de incubar a dúvida e refletir, em momento posterior, para criarmos nossa própria decodificação (uma decodificação singular) sobre o ruído exposto.

As articulações comunicacionais que podemos estabelecer entre as práticas com suas percepções sobre a dúvida são:

- Aproximações - Freire, Rancière e Deleuze tomam a dúvida como parte do processo: Freire toma a dúvida para a construção coletiva das codificações (etapa em que alunos e educador constroem a mensagem a ser exposta), Rancière para atrair o receptor (aluno) ao material e Deleuze como uma consequência da falta de possibilidade da captação fiel da mensagem (conteúdo) emitida. Os três também concordam que a dúvida não é algo negativo no processo comunicacional. Freire e Rancière tomam a dúvida como a primeira etapa do processo. Rancière e Deleuze concordam que a

dúvida não deve ser utilizada para obter recodificações simplificadas, a decodificação deve ser feita pelo próprio receptor (aluno).

- Distinções - Freire indica que a dúvida seja partilhada com o emissor (educador) tanto no processo de codificação como no de decodificação. Também prioriza uma comunicação ativa entre emissor (educador) e receptor (aluno) para conseguir problematizar no coletivo todas as dúvidas e assim codificá-las e decodificá-las. Rancière considera que o receptor (aluno) não deve buscar auxílio no momento da decodificação para assim decodificar sozinho. Deleuze sugere a incubação das dúvidas para uma reflexão solitária em momento posterior e indica que o receptor (aluno) não interrompa a mensagem do emissor (educador) com dúvidas na busca por recodificações instantâneas.

3.3 Heterotopia Construção do Conhecimento - como é feita essa composição

O processo educacional de Freire entende que a construção do conhecimento se dá no coletivo e em todo o percurso da prática, ou seja, emissor (educador) e receptor (aluno) constroem juntos tanto a mensagem (conteúdo) que será partilhada quanto o entendimento e ações que poderiam ser aplicadas sobre ela. Esse fluxo mútuo na construção do conhecimento faz com que a mensagem (conteúdo) a ser trabalhada carregue todo um repertório fundamentado no diálogo exercido entre emissor (educador) e receptor (aluno). O primeiro passo para a construção do conhecimento é passar a mensagem (conteúdo) que será exposta por um processo de codificação coletiva, após colocá-la para discussão de modo a estimular novas decodificações, e assim produzir entendimentos e possíveis ações para serem aplicadas. A construção do conhecimento é o que irá proporcionar essas futuras ações, pois além de decodificar o intuito dessa construção também está em possibilitar transformações para mudar ou melhorar o discutido. A reflexão das codificações deve levar a essas ações, caso contrário, não há uma prática libertadora no processo comunicativo. Todas essas construções, tanto na codificação como na decodificação das mensagens, são propostas não para que todos possam reproduzir a mesma mensagem ou ação, mas para que cada um consiga construir um entendimento que se faça útil e presente na realidade de cada emissor (educador) e receptor (aluno). Isso faz com que o receptor (aluno) perceba seu poder reflexivo, ou seja, seu poder de decodificação e codificação, e possa aplicar em todo seu entorno, aumentando seu caráter crítico frente às mensagens já estabelecidas. Com isso, reconhecendo-se cada vez mais como um receptor (aluno) ativo em seu processo, com a chance de, mesmo na posição inicial de

receptor (aluno), emitir sua percepção e contribuir para a construção da mensagem (conteúdo).

O processo educacional de Rancière entende que a construção do conhecimento ocorre exclusivamente entre o receptor (aluno) e as codificações de um material (livro, poema etc.). O receptor (aluno) constrói seu conhecimento com base nas codificações do material, sem auxílio ou recodificação de outro emissor (educador). A prática defende um processo natural que realizamos desde sempre e na maioria das vezes sozinhos, fundamentados na ideia de observar, reter, repetir e verificar o que está posto, associando-o ao já conhecido. O receptor (aluno), por meio do seu potencial natural de decodificação, pode observar, reter, repetir e verificar tudo que está codificado no material para depois associar a outras decodificações que já estão presentes no seu cotidiano. Para além do receptor (aluno) como decodificador da mensagem (conteúdo) e o material como fonte de codificações, temos o mediador (educador) que também faz parte da etapa de construção do conhecimento. Apesar desse mediador não participar visivelmente nessa construção, é o elemento que leva o receptor (aluno) até o material para executar esse ato. Sem o mediador (educador), pode ser que o receptor (aluno) não vá de encontro ao material sozinho. Esse fluxo de construção comprova a fundamentação da prática, que acredita que todos os receptores (alunos) possuem o mesmo potencial de decodificação que qualquer emissor (educador, material), e isso não quer dizer que os receptores (alunos) irão reproduzir perfeitamente o que está no material. Sequer é disso que se trata; a questão, de fato, é a que o receptor (aluno) possui o mesmo potencial de tradução, de acordo com seu repertório de decodificações.

No processo educacional de Deleuze, a construção do conhecimento se dá por meio do receptor (aluno) que captura elementos da mensagem (conteúdo) exposta pelo emissor (educador), elementos que o receptor (aluno) considera relevante para si. A construção de sua decodificação em torno desses elementos continua ocorrendo dias, semanas após a captação da mensagem (conteúdo), pois a ideia é de que o receptor (aluno) não dependa de recodificações do emissor (educador) para conseguir decodificar. A questão não está em entender tudo na hora que receber a mensagem (conteúdo), mas sim incubar, para que as codificações possam sofrer com o tempo cada vez mais associações, traduções. A codificação do emissor (educador) está ali para dar um ponto de partida ao processo de decodificação do receptor (aluno) e não para entregar uma mensagem (conteúdo) decodificada. Não se trata de reproduzir ou compreender exatamente o que foi exposto, e sim traduzir de inúmeras formas aquilo que convir ao receptor (aluno), encontrar um elemento entre a codificação que se sobressaia e tomá-lo para sua decodificação, tornando-o outra ideia. É preciso que o receptor

(aluno) crie seu entendimento, estabelecendo ligações para além das que foram expostas; ao mesmo tempo em que constrói seu conhecimento desconstrói o que foi emitido. Construir e desconstruir ao mesmo tempo, com a ideia de criar algo novo, algo único nesse movimento de construção, que não se submeta à codificação emitida, que retire a codificação de seu domínio original para assim pensá-la em outro. Esse fluxo de construção do conhecimento não é defendido como forma de evitar o erro, mas para que a partir deste sejam criadas decodificações para além das instituídas.

As articulações comunicacionais que podemos estabelecer entre as práticas com suas percepções sobre a construção do conhecimento são:

- Aproximações - Freire, Rancière e Deleuze acreditam que a construção do conhecimento não se fundamenta na ideia de que todos devam reproduzir fielmente o que foi exposto pelo emissor (educador, material), mas que cada um construa sua decodificação de acordo com seu repertório para fugir das decodificações já estabelecidas. Os três autores também instigam a apropriação do poder de decodificação que cada receptor (aluno) possui frente ao processo de construção do conhecimento, mostrando que o receptor (aluno) deve ser ativo em seu processo: Freire no sentido de que o receptor (aluno) pode tanto ajudar a codificar a mensagem (conteúdo) que será trabalhada quanto compor sua própria decodificação, Rancière e Deleuze percebem o tornar-se ativo no sentido de que os receptores (alunos) têm o mesmo potencial de decodificação que qualquer outro e devem executar esse papel. Freire e Rancière concordam que a construção do conhecimento pode se dar de forma instantânea: Freire na ideia de que o emissor (educador) e receptor (aluno) podem construir na hora coletivamente a codificação e decodificação, e Rancière no sentido de que ao ter contato com um material o receptor (aluno) já pode compor sua decodificação. Os dois também instigam o receptor a trabalhar suas decodificações com associações ao cotidiano, de modo a ser útil o decodificado. Rancière e Deleuze defendem que o receptor (aluno) não precisa de recodificações do emissor (educador, material) para construir sua decodificação e percebem que a codificação é o ponto de partida para que o receptor (aluno) crie sozinho suas decodificações.
- Distinções - Freire acredita que a construção do conhecimento se dá no coletivo entre emissor (educador) e receptor (aluno) e que a mensagem (conteúdo) a ser transmitida deve carregar o repertório e expressões do receptor (aluno) de modo a facilitar e possibilitar a comunicação. Também defende que a codificação da mensagem é feita

pelo emissor (educador) e receptor (aluno) em conjunto, assim como a decodificação que também pode ser realizada no coletivo e indica que a construção do conhecimento resulte em ações para serem aplicadas na realidade de cada receptor (aluno). Rancière fala que a construção do conhecimento se dá somente entre o receptor (aluno) e as codificações do material (livro, poema etc.) e inclui um terceiro elemento na construção do conhecimento, o mediador (educador), que leva e mantém o receptor (aluno) em contato com o material. Deleuze julga que a construção do conhecimento deve ser apenas entre o receptor (aluno) e os elementos da mensagem (conteúdo) exposta e acredita que as decodificações não devem ser instantâneas, mas em outro momento que não o de captura da mensagem. Também defende que as associações estabelecidas na hora da decodificação devem extrapolar o repertório do emissor (educador) e receptor (aluno).

3.4 Heterotopia Papel do Educador - seu papel em cada processo

O processo educacional de Freire entende que o papel do educador nessa prática caminha entre os dois extremos do processo comunicacional, o educador está tanto para emissor da mensagem (conteúdo) quanto para receptor. O educador possui essa dupla função na prática de modo a proporcionar uma aproximação com o receptor (aluno). Essa aproximação se dá em função desse emissor-receptor (educador) estar disposto a construir todas as etapas do conhecimento com o receptor (aluno). Ou seja, está ali para falar e também ouvir as dúvidas e percepções dos receptores (alunos) de modo a compreender seus contextos. Com essa troca de informações e experiências o educador tem grandes chances de executar uma das suas prioridades na prática que é auxiliar na transformação do receptor (aluno) e do meio no qual está inserido. O educador está ali para estimular o receptor (aluno) a reconhecer seu potencial de decodificação e de sujeito no processo de construção. Com um posto de facilitador no processo educacional, aproxima o receptor (aluno) de sua consciência crítica de modo que consiga se fazer ativo nas suas construções e indique ações para transformar sua realidade ou o que foi debatido. Visa libertar o receptor (aluno) de sua passividade, e fazê-lo reconhecer sua posição de emissor, tornando-o um receptor-emissor (aluno) com dupla função no fluxo comunicacional.

O processo educacional de Rancière encara o papel do educador como um elemento mediador dentro do processo comunicacional. Esse mediador (educador) tem a função de levar o receptor (aluno) até o material (livro, poema etc.) com codificações e estimulá-lo a

permanecer em seu processo de decodificação. Em nenhum momento o educador irá recodificar alguma das mensagens (conteúdos) compostas no material, ao contrário, ele irá questionar o receptor (aluno) sobre o que está entendendo e como poderia aplicar ou associar sua decodificação com a codificação do material. Questionar não quer dizer controlar por onde o receptor (aluno) deve ou não começar a construir seu processo de conhecimento; a ordem do que decodificar não cabe ao mediador (educador), assim como também não cabe definir o que o receptor (aluno) deve aprender. Em função de não precisar se preocupar com o que o receptor (aluno) quer aprender, o educador pode ensinar o que quiser, até mesmo o que não tem propriedade. Para isso precisa se comprometer a sempre verificar se o receptor (aluno) está realmente buscando decodificar o material indicado e se esse reconhece seu potencial de decodificador. Todas as mediações feitas pelo educador entre o receptor (aluno) e emissor (livro, poema etc.) devem se tornar úteis não apenas para o receptor (aluno), mas também para o próprio mediador (educador). O educador tem a função de comprovar ao receptor (aluno) que ele possui o mesmo potencial de decodificação que o mediador (educador) e emissor (material) e não há necessidade de recodificações para que consiga concluir seu processo.

O processo educacional de Deleuze entende que o papel do educador na prática é de emissor no fluxo comunicacional e para além dessa função também atua como mediador no processo de construção do conhecimento. O educador tem a função de instigar o receptor (aluno) a questionar a mensagem (conteúdo) que foi emitida, porém, esse questionamento não deve ser feito ao emissor (educador), mas a si próprio. Para causar essa inquietação no receptor (aluno) perante a mensagem (conteúdo) exposta, o educador se coloca na posição de mediador da solidão. Essa solidão faz referência ao ato de não responder as dúvidas instantâneas do receptor (aluno), e sim fazer com que este perceba que pode construir sua própria decodificação em outro momento e sem a ajuda de ninguém. A mensagem (conteúdo) exposta pelo educador é fundamentada toda em seu repertório particular, é a sua criação e de modo algum deve ser recodificada para facilitar a outro. O estranhamento entre os repertórios é o que irá estimular o receptor (aluno) a produzir seu próprio entendimento de acordo com outros domínios que não apenas o exposto.

As articulações comunicacionais que podemos estabelecer entre as práticas com suas percepções sobre o papel do educador são:

- Aproximações - Freire, Rancière e Deleuze percebem o educador como o elemento que instiga o receptor (aluno) a reconhecer seu potencial de decodificação: Freire pela

construção coletiva, Rancière e Deleuze por propor uma decodificação sem simplificações do emissor (material, educador). Freire e Rancière buscam que o educador em contato com o receptor (emissor) aprenda com este durante todo o processo e instigam o educador a questionar a mensagem exposta ao receptor (aluno): Rancière instiga o questionamento do educador para verificar se o receptor (aluno) está realmente atento ao processo e Freire para problematizar o exposto e colocar o receptor (aluno) para propor novas decodificações. Freire e Deleuze entendem que o educador possui duas funções dentro do processo comunicacional: Freire acredita que o educador é tanto emissor quanto receptor dentro da prática, e Deleuze que o educador está para emissor e mediador da relação do receptor (aluno) com a solidão, ato de decodificar sozinho e não instantaneamente. Rancière e Deleuze percebem uma posição de mediador do educador: Rancière no sentido de levar o receptor (aluno) até o material e fazê-lo permanecer no processo de decodificação, e Deleuze como mediador da solidão para afastar o receptor (aluno) de qualquer ato que dependa do emissor (educador) para construção, e ambos concordam que nenhuma mensagem (conteúdo) deve ser recodificada para simplificá-la ao receptor (aluno). Os dois autores não sugerem caminhos ou repertórios que o receptor (aluno) possa seguir para decodificar, o receptor (aluno) pode criar sua própria metodologia de construção e tem total liberdade para decodificar o que quiser do emitido, até mesmo nada.

- Distinções - Freire tem um educador disposto a construir tanto a codificação da mensagem (conteúdo) quanto a decodificação com o receptor (aluno), de modo a incluir o repertório deste em todas as produções; além disso, coloca o receptor (aluno) também como emissor do processo. Rancière acredita que o educador pode ensinar até o que não tem propriedade desde que reconheça o potencial de decodificação do receptor (aluno). Deleuze preza por uma mensagem (conteúdo) ensaiada pelo educador e que deve ser fundamentada em seu próprio repertório, sem preocupar-se em fazer recodificações para simplificá-la ao receptor (aluno).

3.5 Heterotopia Papel do Aluno - seu papel em cada processo

O processo educacional de Freire percebe que o papel do aluno dentro da prática percorre desde o elemento receptor no fluxo comunicacional até o elemento emissor da mensagem (conteúdo). Esse receptor-emissor (aluno) desenvolve todas essas atividades no fluxo comunicacional de modo a reconhecer suas capacidades de codificação e decodificação

no momento de construção do conhecimento. O aluno é um elemento imprescindível para a prática, e que deve se manter ativo e atuante em todo o seu processo de desenvolvimento. Deve perceber que suas capacidades comunicacionais não são inferiores das que são efetuadas pelo educador, suas capacidades de reflexão e crítica são iguais, basta apenas colocá-las em prática. O papel do aluno é tão primordial que sem a sua presença não haveria mensagem (conteúdo) a ser discutido, visto que essa mensagem (conteúdo) é construída a partir dos questionamentos e repertórios dos alunos. O aluno não está na prática para aprender a refletir e ter uma consciência crítica, mas sim para reconhecer e desenvolver essas capacidades para resultar em ações para melhoria do seu entorno.

O processo educacional de Rancière entende que o papel do aluno exercido na prática é de receptor da mensagem (conteúdo), porém, um receptor que reconhece seu potencial de decodificação igual a de qualquer outro elemento do fluxo comunicacional. Com esse reconhecimento o aluno tem a confiança para desenvolver sua capacidade de aprender o que quiser sem o auxílio de recodificações. O aluno nessa prática não precisa seguir nenhum procedimento metodológico para conseguir decodificar a mensagem (conteúdo), ele possui total liberdade para desenvolver seu percurso de construção, desde que esse caminho não inclua um elemento no fluxo para simplificar as codificações propostas. Outra característica do aluno nessa prática é o ato de comprovação, ou seja, mesmo com a liberdade de construção do conhecimento o aluno precisa mostrar que está realmente imerso em sua decodificação. Para essa comprovação o aluno precisa falar ao seu mediador (educador) aquilo que está aprendendo, assim como suas associações para chegar a tal decodificação. Ou seja, o aluno tem total liberdade para criar desde que em algum momento confirme no material (livro, poema etc.) de alguma forma aquilo que construiu.

O processo educacional de Deleuze acredita que o papel do aluno no fluxo comunicacional é de receptor, com a função primordial de esmiuçar codificações e criar decodificações para além do domínio da mensagem (conteúdo) proposta pelo emissor (educador). O aluno nessa prática não expõe suas dúvidas instantaneamente, mas sim busca incubá-las para criar uma decodificação exclusiva para respondê-las, e assim não necessitar buscar por uma resposta pronta na codificação exposta. Esse aluno pode construir seu conhecimento a partir de qualquer elemento da mensagem (conteúdo) exposta, pois tem total liberdade para criar qualquer tipo de ligação independente do domínio que utilize. Não há uma cobrança para que o aluno reproduza fielmente a proposta do emissor (educador), ao contrário, o aluno está ali para fugir do repertório exposto e assim criar sua decodificação a partir de outro independente de se tornar útil ou não para si, o importante é gerar a reflexão

consistente. O papel do aluno é reconhecer que não precisa, e nem há como, reproduzir o que foi exposto, sua função está justamente em criar algo totalmente novo a partir do que lhe foi dado.

As articulações comunicacionais que podemos estabelecer entre as práticas com suas percepções sobre o papel do aluno são:

- Aproximações - Freire, Rancière e Deleuze percebem que o aluno possui a mesma capacidade comunicacional que o emissor (educador, material) da mensagem (conteúdo), basta reconhecer e desenvolvê-la, pois essa capacidade sempre existiu, a prática irá apenas instigá-la a exercer sua função. Também defendem a liberdade de criação do aluno: para Freire o aluno tem a liberdade de codificar e decodificar a mensagem (conteúdo), porém, deve compartilhar com o grupo suas criações para estimular novas construções, em Rancière o aluno também tem total liberdade de criação, mas deve comprovar ao final da decodificação a relação que esta possui com o codificado no material, já em Deleuze a liberdade de criação é a possibilidade do aluno de estabelecer ligações do exposto com qualquer domínio, seja do seu repertório ou de qualquer outro. Os três concordam que o aluno não precisa reproduzir fielmente a mensagem exposta: Freire quer que o aluno aproxime a mensagem (conteúdo) de seu repertório, Rancière e Deleuze entendem que essa reprodução nem ao menos é possível, então cabe ao aluno apenas interpretar o dito. Rancière e Deleuze entendem que o papel do aluno no fluxo comunicacional é de receptor da mensagem (conteúdo) e que ele pode criar a sua própria metodologia para realizar o processo de decodificação: em Rancière o aluno pode decodificar o que quiser e como quiser, porém, sem o uso de recodificações, em Deleuze o aluno pode escolher qualquer elemento exposto, independente de ordem ou contexto, e fazer sua construção. Os dois também visam um aluno que não expõe sua dúvida: em Rancière o aluno busca ele próprio por respostas no material e em Deleuze o aluno incuba suas dúvidas para respondê-las depois de modo a obter maiores ligações com outros domínios.
- Distinções - Para Freire o aluno está tanto para receptor quanto emissor no processo comunicacional e deve se manter ativo em todo o seu desenvolvimento, pois sem ele não haveria mensagem (conteúdo) a ser emitida. Em Rancière o aluno precisa comprovar a ligação da sua decodificação com o que está codificado no material falando para o educador. Em Deleuze o aluno pode estabelecer associações e alusões

com o que quiser, mesmo que essas associações e alusões não tenham relação direta com a mensagem (conteúdo) emitida.

3.6 Heterotopia Possibilidade Comunicacional - como é percebida nos processos

O processo educacional de Freire defende que a possibilidade comunicacional é possível, tendo como base uma comunicação com diálogo ativo entre todos os elementos do fluxo comunicacional, emissor (educador) e receptor (aluno), sem hierarquias de capacidades. Defende um fluxo horizontal de comunicação, em que é possível realizar uma construção comunicacional no coletivo, ou seja, emissor (educador) e receptor (aluno) podem edificar uma mensagem (conteúdo) com o auxílio do outro. Essa construção coletiva somente é possível na prática se ambos os elementos do fluxo fundamentarem sua construção no repertório de todos os envolvidos, possibilitando uma compreensão e proximidade maior sobre o que está sendo elaborado, facilitando o processo de codificação e decodificação. Isso deve ocorrer para que a construção partilhada possa ser reconhecida e praticada pelos participantes em todas as esferas da vida, e não somente na construção do conhecimento, para que o diálogo esteja presente em tudo. Essa possibilidade comunicacional que Freire entende não é no sentido de que todos entendem a mesma coisa, mas que a partir de um ponto de referência, no caso o repertório de cada um, essa possibilidade se torne real em função de que trabalham com algo do seu cotidiano e não algo inexistente em suas vidas. Não quer dizer tomar um conceito construído no coletivo como regra, mas como base para reconhecer e aproximar cada realidade presente. A construção no coletivo está presente para que a possibilidade comunicacional possa ocorrer na prática, e que de forma alguma impede o receptor (aluno) de multiplicar os sentidos da decodificação proposta de acordo com sua realidade.

O processo educacional de Rancière entende que a possibilidade comunicacional não é possível. O que temos para essa prática é apenas a vontade de tentar decifrar o que o emissor (material) pensou no momento de sua codificação, mas que resulta em uma tradução do que pensamos que foi dito. Essa prática acredita na capacidade natural do receptor (aluno) em decodificar, mas essa capacidade está em torno do sentido de reproduzir, repetir. Ou seja, não quer dizer que a decodificação será fiel ao pensamento original, é apenas o resultado de tentar reproduzir o que o outro codificou. O que impossibilita a comunicação é que não há como ter certeza do que de fato foi codificado pelo emissor, são várias influências que afastam o receptor (aluno) dessa certificação, como contexto, repertório, associações individuais entre

outras. Ao mesmo tempo que não há como certificar o que o emissor propôs de mensagem (conteúdo), não há também como generalizar que todos os receptores (alunos) terão a mesma tradução, visto que são as mesmas influências que afastam dessa igualdade. A igualdade que é defendida na prática é a de reconhecer que todos possuem a mesma capacidade de decodificação. Mesma capacidade de tradução, o que não significa os mesmos resultados, é a mesma capacidade, mas o empenho, repertório e contexto será de acordo com cada um. A impossibilidade comunicacional é prevista na prática, mas pode ser ainda mais prejudicada com a falta de atenção e empenho do receptor (aluno) no processo de tradução, afastando-o ainda mais de uma melhor adivinhação do que acha que está posto.

O processo educacional de Deleuze acredita que a possibilidade comunicacional é impossível, visto que o receptor (aluno) nunca irá saber exatamente o que o emissor (educador) propôs na mensagem (conteúdo). Isso ocorre em função de que a mensagem (conteúdo) codificada pelo emissor (educador) no primeiro momento pertence a um domínio estipulado pelo próprio emissor (educador), e ao ser emitida passa pelo processo de decodificação do receptor (aluno) em que a insere em seu ou outro domínio para assim decifrá-la. Mesmo que o receptor (aluno) tente se utilizar do mesmo domínio aplicado pelo emissor (educador), não seria possível, pois o objeto que está na mente de um não será exatamente o que está na mente do outro, não há como ter parâmetros ou referências mentais compartilhadas. O que ocorre para que se tente chegar ao máximo mais próximo de uma comunicação é o ato de interpretação para tentar traduzir o que foi emitido, isso ocorre tanto para o emissor (educador) no momento de codificação quanto para o receptor (aluno) na decodificação, ambos traduzem/interpretam as mensagens (conteúdos). Qualquer uma dessas mensagens (conteúdos) são compostas por ruídos, o ruído seria esse choque entre domínios e repertórios dos envolvidos no fluxo comunicacional. O ruído sempre estará presente em qualquer tentativa de comunicação, visto que os indivíduos sempre irão se utilizar de seus repertórios, domínios particulares ou escolhidos para realizar suas traduções.

As articulações comunicacionais que podemos estabelecer entre as práticas com suas percepções sobre a possibilidade comunicacional são:

- Aproximações - Freire, Rancière e Deleuze concordam que nenhum dos elementos no fluxo comunicacional compreende uma mensagem igual ao outro: Freire acredita que apesar de construir a mensagem no coletivo, cada indivíduo irá adaptá-la de acordo com sua realidade, Rancière acredita que o receptor (aluno) está na busca por adivinhar o que o outro codificou, resultando sempre em uma interpretação do que

acha que foi codificado, e Deleuze acredita que o que resta para cada indivíduo é traduzir a mensagem (conteúdo), consciente de que nunca será igual à ideia original, é apenas uma tradução. Rancière e Deleuze concordam que a possibilidade comunicacional não é possível, em função de que cada elemento do fluxo possui seu repertório, domínio e por meios desses irão propor seu entendimento, impossibilitando coincidir com a ideia original. Também concordam que o máximo que o indivíduo pode chegar próximo à comunicação é por meio das interpretações e traduções de cada mensagem (conteúdo).

- Distinções - Freire é o único que acredita em uma possibilidade comunicacional, mesmo que essa não resulte em um mesmo entendimento para todos, mas o fato de compartilharem seus repertórios e construírem uma mensagem (conteúdo) coletivamente gera essa possibilidade, resultando em uma maior aproximação de compreensão. Rancière, mesmo defendendo a impossibilidade comunicacional, acredita que essa pode ser ainda mais afetada se não for realizada com atenção e empenho. Deleuze julga que ainda que o receptor (aluno) busque o mesmo domínio utilizado pelo emissor (educador) na construção da mensagem (conteúdo), ainda assim seria outra interpretação, pois a percepção sobre aquele domínio também seria outra. Também entende que todas as mensagens (conteúdos) são compostas por ruídos, que são resultados dos domínios e repertórios utilizados por cada indivíduo, sem possibilidade alguma de um processo se livrar deles.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso foco, neste trabalho, está em investigar possíveis implicações comunicacionais em processos educacionais, mais especificamente nas práticas de Paulo Freire, Jacques Rancière e Gilles Deleuze. Para realizarmos tal investigação utilizamos de seis heterotopias, método desenvolvido por Michel Foucault. Cada heterotopia conta com a identificação/elaboração de um conceito que é caracterizado de acordo com as percepções de Freire, Rancière e Deleuze, possibilitando ao final uma articulação com as aproximações e distinções entre os entendimentos propostos no âmbito comunicacional. Os três autores fundadores desta pesquisa não tratam de questões comunicacionais de forma explícita em seus estudos, porém, com o auxílio de suas percepções sobre o contexto educacional, conseguimos gerar associações com a área comunicacional.

A problemática proposta nesta pesquisa foge do padrão estabelecido problema-hipótese que visa resultados precisos e comprobatórios, optamos por trabalhar apenas com uma questão norteadora de modo a ser nosso ponto de partida, sendo ela: Quais são as implicações comunicacionais dos processos educacionais de Paulo Freire, Jacques Rancière e Gilles Deleuze? Ou seja, como ocorre o ato comunicativo em cada prática, qual o fluxo dessa comunicação e quais articulações comunicacionais podemos estabelecer entre as práticas exercidas pelos três autores citados.

Para criarmos um direcionamento sobre o caminho a ser trilhado de modo a responder nossa problematização, indicamos alguns objetivos a serem alcançados com o decorrer dos estudos. Dentre os objetivos temos como principal a ideia de avaliar as aproximações e distinções comunicacionais dos processos educacionais expressos pelos três autores. Para além desse objetivo maior, temos alguns objetivos complementares de modo a melhor nos orientarmos na pesquisa. Esses objetivos propõem revisar os conceitos envolvidos aos processos educacionais dos autores em questão; aproximar a educação à comunicação e a Educação à Comunicação em cada processo; diferenciar as expectativas de cada autor em relação à possibilidade comunicacional; e, por fim, apontar os objetivos e as pretensões desses processos. Nossa problematização e objetivos permeiam a pesquisa de modo a nortearmos e não para proporcionar uma busca por comprovações.

Esses pontos determinantes da pesquisa citados são supridos com o desenvolvimento das heterotopias propostas. As heterotopias trabalhadas nesta pesquisa são: exposição: como ocorre a explanação do conteúdo; dúvida: como é encarada; construção do conhecimento: como é feita essa composição; educador: seu papel em cada processo; aluno: seu papel em

cada processo; e, por fim, possibilidade comunicacional: como é percebida nos processos. Para darmos conta dessas heterotopias, pensamos com três referências teóricas, o primeiro sendo Freire com seu entendimento sobre o processo educacional libertador, o segundo Rancière com o processo educacional na perspectiva emancipadora e o terceiro e último Deleuze com o processo educacional magistral.

Freire (1987) defende uma prática educacional libertadora, em que acredita na construção do conhecimento no coletivo, e que as dúvidas dos alunos precisam ser problematizadas e respondidas pelo grupo. O educador visa estimular a consciência crítica do aluno, de modo que este compreenda sua realidade e tenha possibilidade de transformá-la. A prática deseja a interação de todos, com uma exposição do conteúdo em uma via de mão dupla, tanto pelo educador quanto pelo aluno.

Rancière (2011), com sua prática emancipadora, deseja o reconhecimento da igualdade de inteligências, em que o aluno pode aprender o que quiser sozinho sem um educador. Os alunos aprendem tudo por meio da tradução do que um material (livro, poema etc.) propõe. O educador precisa estimular o aluno a descobrir sua igualdade de inteligência e instigá-lo a colocá-la em prática realizando suas pesquisas nos materiais (livros, poemas etc.).

Deleuze (2014) explora a prática educacional magistral em que as aulas são como músicas e não devem ser interrompidas com dúvidas ou considerações, pois conta com a exposição somente do educador. O educador busca estimular os alunos a se relacionarem com a solidão de modo a incubarem suas dúvidas e sozinhos originarem suas próprias respostas sem depender das respostas prontas do educador.

Com a identificação e exposição de cada referencial teórico abordado na pesquisa, partimos para as análises aplicadas nos três processos educacionais em questão, momento que concretizamos as heterotopias. Cada heterotopia é regida por um conceito e utilizamos de cada referencial para colocarmos sua percepção de acordo com a prática educacional exercida, porém, essa percepção conta com um recorte no quesito do ato comunicacional aplicado pelos autores.

Abaixo seguem as articulações comunicacionais que evidenciamos a partir da reflexão de todas as heterotopias trabalhadas.

Aproximações:

- Freire, Rancière e Deleuze concordam que nenhum dos elementos no fluxo comunicacional compreende uma mensagem igual, que possa ser, simplesmente,

reproduzida. Acreditam que a construção do conhecimento não se fundamenta na ideia de que todos devem reproduzir fielmente a mensagem (conteúdo) do emissor (educador, material), mas que cada um construa sua decodificação para além das estabelecidas. Percebem que o aluno possui a mesma capacidade comunicacional que o emissor (educador, material). O educador para eles é o elemento que instiga o receptor (aluno) a reconhecer sua capacidade, para que seja ativo no processo e desenvolva sua liberdade de criação. Os três autores tomam a dúvida do receptor (aluno) como parte do processo.

- Freire e Rancière tomam a dúvida como a primeira etapa do processo e por meio dessa buscam instigar a permanência do receptor (aluno) no processo. Esperam que o educador aprenda com o receptor (emissor) durante todo o processo, para isso instigam o educador a questionar a mensagem exposta ao receptor (aluno). Para esses dois autores a construção do conhecimento pode ocorrer de forma instantânea e permitem o receptor (aluno) associar suas decodificações com questões do seu cotidiano e domínio.
- Freire e Deleuze fazem o uso de uma etapa de preparação para exposição e entendem que o educador possui duas funções dentro do processo comunicacional: para Freire o educador é emissor e receptor dentro do fluxo, e para Deleuze o educador é exclusivamente emissor da mensagem (conteúdo) e mediador da relação do receptor (aluno) com o ato de decodificar sozinho e não instantaneamente.
- Rancière e Deleuze defendem um emissor exclusivo no fluxo comunicacional de modo que a codificação da mensagem (conteúdo) seja realizada somente pelos emissores (material, educador), sem interferência do receptor (aluno). O aluno está para receptor no fluxo comunicacional, mas um receptor que possui total liberdade para criar sua própria metodologia de decodificação. Essa metodologia própria permite o receptor (aluno) decodificar o que quiser, até mesmo nada. Para os dois autores o receptor (aluno) não precisa de recodificações do emissor (educador, material) para construir sua decodificação, pois a codificação é o ponto de partida para que sozinho crie decodificações. A dúvida não deve ser utilizada para obter recodificações simplificadas. O educador além de emissor possui uma posição de mediador, de modo que não sugere caminhos ou repertórios para construção da decodificação. Para eles a possibilidade comunicacional não é possível, visto que cada elemento do fluxo possui seu repertório, impossibilitando coincidir com a proposta emitida. O indivíduo tem a possibilidade apenas de interpretar e traduzir cada mensagem (conteúdo) recebida.

Distinções:

- Freire entende que o aluno é tanto receptor quanto emissor no processo comunicacional, participa da codificação com o emissor (educador) e da decodificação que pode ser realizada no coletivo. O autor permite e anseia por uma interação instantânea do receptor (aluno) com o emissor (educador). Indica que a construção do conhecimento resulte em ações para serem aplicadas na realidade de cada receptor (aluno) e que todas as dúvidas sejam partilhadas com o emissor (educador). Acredita em uma possibilidade comunicacional, mesmo que essa não resulte em um padrão de entendimento.
- Rancière considera que o receptor (aluno) não deve buscar auxílio no momento da decodificação, permitindo uma interação instantânea somente com seu emissor (material). A construção do conhecimento se dá somente entre o receptor (aluno) e as codificações do material (livro, poema etc.). O autor inclui um mediador na construção do conhecimento para vigiar e garantir a pesquisa do receptor (aluno). O educador pode ensinar aquilo que não tem propriedade, mas precisa reconhecer o potencial de decodificação do receptor (aluno) e o aluno precisa comprovar a ligação da sua decodificação com o que está codificado no material. Defende a impossibilidade comunicacional, mas acredita que pode ser ainda mais afetada se não for realizada com atenção e empenho.
- Deleuze não deseja uma interação instantânea, de modo que sugere a incubação das dúvidas do receptor (aluno) para uma reflexão solitária sem interromper a mensagem do emissor (educador). A construção do conhecimento deve ser apenas entre o receptor (aluno) e os elementos da mensagem (conteúdo). Acredita que as decodificações não devem ser instantâneas e que as associações estabelecidas na decodificação devem extrapolar o repertório do emissor (educador) e receptor (aluno), mesmo que não tenha relação direta com a mensagem (conteúdo) emitida. Preza por uma mensagem (conteúdo) ensaiada pelo educador e fundamentada em seu próprio repertório, sem se preocupar com simplificações. O autor acredita que ainda que o receptor (aluno) tente usar o mesmo domínio do emissor (educador) na construção da mensagem (conteúdo), já seria outra tradução, pois todas as mensagens (conteúdos) são compostas por ruídos, resultados dos domínios e repertórios utilizados por cada indivíduo.

Diante das articulações possibilitadas a partir das heterotopias, percebemos que quando estudamos uma prática educacional isolada, tal prática, aparentemente, reconhece-se exclusiva e distinta de qualquer outra. Contudo, ao nos despirmos de qualquer preferência metodológica, seja educacional ou comunicacional, conseguimos viabilizar inúmeras articulações de uma prática com outra, em que reconhecemos intersecções bem como seus atos singulares exercidos. Também percebemos que qualquer prática educacional precisa pressupor um determinado fluxo comunicacional, e a escolha desse fluxo ocorre de modo a preservar a preferência e o ideal metodológico defendido por cada prática. Apesar das distintas escolhas de fluxos comunicacionais de cada processo educacional, todos contam com um tipo de comunicação, o que irá diferenciá-los é a ênfase e ordem que cada um emprega no seu fluxo. Cada prática ressalta e privilegia determinados aspectos da comunicação, de acordo com seus objetivos e concepções.

Nas articulações das heterotopias, percebemos momentos em que os atos comunicacionais das três práticas em questão, libertadora, emancipadora e magistral, inter cruzam-se. Essa pesquisa nos possibilita reconhecer tanto as aproximações e distinções entre as práticas educacionais no seu âmbito comunicacional quanto reconhecer que não há como definir ou indicar o melhor procedimento metodológico de uma prática educacional, bem como o melhor fluxo comunicativo. Apesar de indicarmos aproximações entre as práticas, ficam evidentes seus distintos perfis de alunos e educadores, com realidades peculiares e isso faz com que de modo algum possamos repreender um procedimento que foi estipulado sem antes identificarmos para qual ambiente e público está sendo direcionado. Percebemos que os alunos de Freire não se enquadram no perfil de aluno de Rancière, bem como os alunos deste não se encaixam na prática de Deleuze e vice-versa, são instâncias e referências distintas. É necessário reconhecer esses perfis e ambientes particulares de cada prática antes de tentar julgar ou determinar qualquer prática educacional ou fluxo comunicativo para ser empregado.

Conforme antecipamos, nossa pesquisa não visa resultados ou comprovações; por outro lado, propomos o deslocamento do domínio educacional para o domínio comunicacional de modo a possibilitar um exercício de reflexão de um campo com outras potências, reconhecendo e aplicando nossa capacidade intelectual de modo a exercitá-la e aperfeiçoá-la.

REFERÊNCIAS

BONIN, Jiani Adriana. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação. In: MALDONADO, Alberto Efendy (org). **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIR, Denise Tolfo. **Método de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

JÚNIOR, Wilson Corrêa da Fonseca. Análise de conteúdo. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINO, L. C. Interdisciplinaridade e objeto de estudo da comunicação. In: HOHFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. V. (orgs.). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

STUMPF, Ida Regina C. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

Da internet

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 3 de maio de 2016.

BUENO, Divino Alves. **Rádio Escola Roda Pião: comunicação, mídia e cidadania na prática pedagógica**. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3187>>. Acesso em: 4 de maio de 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Disponível: <<https://ayrtonbecalle.com/colecao-educadores-dominio-publicomec-62-livros-em-pdf/14-2/livros-de-filosofia-pdf/23-livros-de-deleuze-em-pdf/>>. Acesso em: Agosto de 2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Disponível: <<https://ayrtonbecalle.com/colecao-educadores-dominio-publicomec-62-livros-em-pdf/14-2/livros-de-filosofia-pdf/23-livros-de-deleuze-em-pdf/>>. Acesso em: Agosto de 2016.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**: Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Disponível em:

<<http://escolanomade.org/images/stories/biblioteca/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>>.

Acesso em: Novembro de 2014.

FEIL, Gabriel Sausen. **Procedimento Erótico, na Formação, Ensino, Currículo**. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15830/000690522.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 25 de abril de 2016.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**.

Disponível: <<http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2013/09/download-65-obras-de-foucault-deleuze-e.html>>. Acesso em: 23 de agosto de 2016.

FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Disponível:

<<http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2013/09/download-65-obras-de-foucault-deleuze-e.html>>. Acesso em: 23 de agosto de 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Disponível:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: Agosto de 2016.

KAPLUN, Mario. **O comunicador popular**. Disponível em:

<https://attachment.fbsbx.com/file_download.php?id=1508907802657375&eid=ASvWjhcUcWMiOyTyUA4yxnkFWXUeKGvfKck7HBo1sVBQqC0Vcj84bIRoK9xg2tOls7A&inline=1&ext=1408716234&hash=ASuJ0V2DIsV3R6Fv>. Acesso em: Novembro de 2014.

MARTINEZ, Ana Beatriz Patrício Campuzano. **“É aula ou filme, professora?” prismas do cineclube em uma escola prisional**. Disponível em:

<http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8007>. Acesso em: 4 de maio de 2016.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6959>>. Acesso em: 4 de maio de 2016.

SILVA, Samuel Ramos da. **Movimento, Comunicação e Linguagem na educação de jovens e adultos do MST**. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84743>>. Acesso em: 4 de maio de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Manual para elaboração e normalização de trabalhos acadêmicos: conforme normas da ABNT**. Disponível em:

<<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/06/Manual-de-Normaliza%C3%A7%C3%A3o-3.-ed.-20131.pdf>>. Acesso em: 12 de abril de 2016.