

HABERMAS, DISCURSO E ORGANIZAÇÕES

VOLUME 5

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

CLÓVIS RICARDO MONTENEGRO DE LIMA

ORGANIZADOR

SALUTE

CLÓVIS RICARDO MONTENEGRO DE LIMA

(Organizador)

HABERMAS, DISCURSO E ORGANIZAÇÕES

Volume 5

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Rio de Janeiro
2020

SALUTE

© 2020 EDITORA Salute

SALUTE

Este trabalho está licenciado sob a Licença Atribuição-Não Comercial 3.0 Brasil da Creative Commons. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/bync/3.0/br> ou envie uma carta para Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Série: Habermas, discurso e organizações.

Título: Competência comunicativa, vol. 5.

Organizador: Clóvis Ricardo Montenegro de Lima.

Diagramação e editoração: Andreza dos Santos.

Capa: Tirza Cardoso Ferreira Rodrigues Vargas.

Imagem da capa: Tasso Cláudio Scherer.

Revisão: Dos autores.

C73c

Competência comunicativa. Organização: Clóvis Ricardo Montenegro de Lima. Rio de Janeiro: Salute, 2020. Vol. 5. (Habermas, discurso e organizações). 123 p.

ISBN: 978-85-68478-13-4

1. Habermas, Jurgen. 2. Teoria do agir comunicativo. I. Lima, Clóvis Ricardo Montenegro de, org. II. Título.

CDD 193

Ficha catalográfica elaborada por Andreza dos Santos – CRB 14/866.

Agradeço a Maria Nélida González de Gomez
e Flávio Beno Siebeneichler,
por me apresentar e orientar os estudos de Habermas.

Dedico este trabalho aos meus pais,
Clóvis e Regina (em memória),
meus irmãos, Cássio, Carlos e Célia
e meus filhos, Eduardo e Nicolas.

PREFÁCIO

O compromisso de pesquisar e refletir o campo da *Ciência da Informação*, o objeto informação e o fazer informacional à luz do pensamento de *Jürgen Habermas*, além de representar um desafio, caracteriza a opção consciente de nossos pesquisadores a favor da função social dessa importante área do conhecimento quanto dos profissionais da informação.

Habermas, na condição de filósofo e sociólogo integra um coletivo de envergadura intelectual na tradição da teoria crítica, com dedicação aos estudos sobre democracia, fortalecendo a tradição crítica por meio da formulação de suas teorias acerca do agir comunicativo, da política deliberativa e da esfera pública, abordando a complexidade desses fenômenos e a importância do exercício da crítica e da interação para o estabelecimento de zonas de consensos sociais.

Compreendendo a relevância da obra de *Habermas* para o pensamento informacional, o *Prof. Dr. Clóvis Ricardo Montenegro de Lima* tem organizado eventos, reunido seus pares e investido em pesquisas que dialoguem com as teorias habermasianas. Além disso, considerando a necessidade do compartilhamento dos resultados desses investimentos com a comunidade científica da *Ciência da Informação*, o professor tem organizado uma série de *e-books*, alargando a divulgação dessa produção dispersa em diversos canais formais de comunicação científica.

Integrando a série *Habermas, Discurso e Organizações*, este é o seu volume 5, intitulado **Competência Comunicativa** que, organizado pelo *Prof. Clóvis Montenegro*, reúne a produção científica gerada por ele com parceiros de pesquisa, pares e orientandos. Esse conjunto de trabalhos aqui reunidos permitirá à comunidade científica acessar, de modo coeso, o pensamento, as reflexões e os resultados de estudos e pesquisas que tomam o pensamento de *Habermas* como referência central, com especial foco nas ações comunicativas, a partir das quais o discurso e a argumentação em parâmetros éticos possibilitam a construção de uma competência comunicativa, compreendendo-a como favorecedora da interação e do estabelecimento de consensos possíveis.

Coautor de cada um dos capítulos desta coletânea, o *Prof. Clóvis Montenegro* reúne e nos apresenta outros sete pesquisadores que, com sua parceria, têm abraçado essa temática como objeto de seus estudos, expostos ao longo dos oito capítulos que compõem esta obra.

O primeiro capítulo aborda a temática da biblioteca escolar, focalizando tanto esse dispositivo de mediação da informação, quanto às próprias práticas do bibliotecário escolar. Resultado de um estudo bibliográfico, ele promove reflexões em torno do agir comunicativo desse profissional no processo de ensino-aprendizagem, a partir da perspectiva habermasiana da ação comunicativa e do discurso, como elementos potencializadores do desenvolvimento de estruturas cognitivas e sócio afetivas, ética e políticas, estruturas que convocam os bibliotecários escolares ao exercício de suas práticas pautadas em uma racionalidade comunicativa e pedagógica.

As reflexões produzidas no primeiro capítulo encadeiam aquelas que as seguem no segundo capítulo que debate, a partir de estudo comparativo da *Teoria do Agir Comunicativo* de *Habermas* e da *Teoria dos Sistemas Sociais* de *Luhmann*, destacando a importância da competência comunicativa na administração discursiva no âmbito das organizações, onde as escolhas racionais podem e devem estar pautadas em elementos de crítica visando, não apenas sua eficácia, mas também uma gestão humanista. O estudo busca evidenciar o potencial dos discursos e do processo argumentativo dos

integrantes dos sistemas entre si e com ambientes externos de interação, ressaltando que para tanto, tem de haver vontade, intencionalidade e competência comunicativa por parte dos seus membros.

As conclusões do segundo capítulo, ao acentuarem a relevância da competência comunicativa, pré-anunciam o debate que se apresenta no terceiro capítulo, assinalando esta é fundamental para que no interior das organizações se torne possível o processo de problematização e de aprendizagem. Tomando as contribuições teóricas de *Habermas*, *Paulo Freire* e *Piaget*, o estudo discute a relação estreita entre a teoria do agir comunicativo e do discurso com os estudos de abordagem construtivista de *Paulo Freire* e cognitivista de *Jean Piaget*, cujo eixo evidencia a importância do processo de problematização que, por sua vez, aponta para o processo permanente de construção e reconstrução da aprendizagem, dependente das trocas intersubjetivas proporcionadas pela interação, capaz de produzir o entendimento.

Já o quarto capítulo, trata do conceito de competência discursiva como derivativa da competência comunicativa, assim como trata do discurso como desdobramento do agir comunicativo, abordando a competência a partir do processo de aprendizagem e de desenvolvimento moral, focalizando tanto a competência linguística quanto a comunicativa, trazendo a noção de competência discursiva como capacidade argumentativa, com a qual se torna possível uma racionalidade capaz de reconhecer o outro e seus argumentos, caminho promissor da identificação e escolha dos melhores argumentos, capazes de sustentar acordos no estabelecimento de consensos.

Relacionando o agir comunicativo e a competência comunicativa às ações de informação, colocando em diálogo as proposições teóricas de *Habermas* e *González de Gómez*, o quinto capítulo desenvolve debate em torno do conceito de competência comunicativa nas perspectivas cognitivista, construtivista e pragmática da informação, nas quais a linguagem ocupa a centralidade da mediação das interações voltadas ao agir comunicativo, que também cumpre o importante papel de possibilitar o estabelecimento de vínculos sociais. Desse modo, este capítulo trabalha com a informação na condição de significação compartilhada, capaz de construir acordos em torno das representações das coisas e do mundo da vida.

Por sua vez, o capítulo seis, aborda a necessidade de se pensar acerca da administração discursiva em organizações complexas, a exemplo de hospitais, universidades, institutos de pesquisa e redes produtivas, acolhendo a competência comunicativa e crítica como contributo à reconstrução da racionalidade vigente nas organizações, rompendo com as práticas autocêntricas que fazem com que os sistemas se fechem em si mesmos, buscando estimular e possibilitar a restauração da interação e da ação comunicativa tanto no âmbito interno dessas organizações quanto no seu âmbito externo, ampliando a interação e o diálogo com seu entorno, alcançando a sustentabilidade do processo comunicativo, necessário à construção de consensos sociais.

Nessa perspectiva, o capítulo sete analisa o trabalho bibliotecário em hospitais, compreendidos como organizações complexas, tomando como referencial a teoria do agir comunicativo de *Habermas*, analisando as interações mediadas pela linguagem junto a uma amostra composta por 26 bibliotecários clínicos, estabelecendo relação entre o discurso e a aprendizagem, demonstrando a necessidade da competência comunicativa, tornando o agir comunicativo no contexto dos hospitais um processo voltado à problematização pautada em evidências científicas, o que coloca a competência comunicativa como imprescindível aos bibliotecários visando à efetividade da problematização e aprendizagem, alertando que a ação comunicativa desses profissionais não pode se restringir à recuperação da informação.

Por fim, o oitavo capítulo assinala o lugar fundamental que ocupa o discurso para que as organizações estabeleçam consensos e acordos que contribuam para a concretização de suas missões e funções na esfera do mundo da vida, cujas mudanças são permanentes. Aborda os limites e as possibilidades do discurso e do exercício da crítica no interior das organizações, ressaltando que ambos geram uma dinâmica organizacional que alterna inércia e ação, assim como desequilíbrio, controle ou mudança.

Assim, o *corpus* textual que aqui se apresenta se caracteriza como fonte e, ao mesmo tempo, como testemunho do empreendimento de pesquisas sobre informação em diálogo com os estudos e teorias de *Habermas*, alargando as reflexões acerca do fenômeno da informação em uma perspectiva crítica e contributiva para os avanços teóricos e práticos no campo da *Ciência da Informação*, o que motiva o nosso convite à leitura integral dos textos aqui reunidos, com o desejo de que dela se desdobre um rico e intenso debate, que problematize e impulse proposições criativas e comprometidas com o social em todas as esferas de pesquisas no campo e em todo o espectro de atuação no fazer informacional.

Henriette Ferreira Gomes
Profa. Titular do ICI e PPGCI/UFBA
Doutora em Educação

APRESENTAÇÃO

A publicação destas coletâneas visa mostrar de modo organizado os resultados de 10 anos de pesquisas para uma teorização crítica da informação, a partir da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, investigando e discutindo suas aplicações, principalmente na administração de organizações complexas como institutos de pesquisa, universidades e hospitais. Espera-se contribuir para a administração das organizações, particularmente no que se refere à melhoria de processos e a inovação. Este trabalho faz parte das atividades desenvolvidas como pesquisador do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT a partir de abril de 2009.

A investigação parte do pressuposto de que as organizações se constituem e funcionam reduzindo a complexidade das relações sociais, particularmente no que se refere à redução das dinâmicas de comunicação, em combinação com a racionalização estratégica dos seus processos. Uma das formas privilegiadas de redução da complexidade da comunicação é através da estruturação dos fluxos de informação, que reduz a comunicação à perspectiva do observador externo.

A redução da complexidade pode ser adequada para organizações e processos produtivos simples. Os fluxos estruturados de informação funcionam para a repetição de funções, como em procedimentos operacionais. Entretanto, eles parecem ser insuficientes e inadequados para melhoria de processos e inovações tecnológicas em organizações complexas.

Organizações mais complexas precisam de grande autonomia dos seus trabalhadores e os seus usuários participam ativamente dos processos produtivos. Isto é particularmente relevante em organizações focadas na produção e no uso intensivo de saberes e tecnologias. Nestes casos parece ser necessário ampliar as dinâmicas complexas das organizações, de modo a que se fortaleçam a solidariedade e a colaboração.

É partir destes pressupostos que são investigadas, analisadas e discutidas as melhorias de processos e a inovação, relacionando-as com as dinâmicas de informação e comunicação. A Teoria do Agir Comunicativo abre possibilidades éticas e políticas de ir além da reprodução das formas hegemônicas da economia capitalista, constituindo processos éticos e políticos em que os sujeitos se singularizam, conquistam autonomia e podem colaborar.

Espera-se contribuir para melhor compreensão crítica dos novos paradigmas de informação e comunicação, particularmente no contexto das organizações complexas, contextualizando-a no processo de construção da sociedade de bem-estar. Ao mesmo tempo a melhor compreensão da melhoria de processos e da inovação pode contribuir para maximizar resultados substantivos nos esforços para reduzir desigualdades sociais e econômicas no país e para promoção do bem-estar social.

Este trabalho evidencia que a mudança de perspectiva da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, especialmente com o uso das Teorias do Agir Comunicativo e do Discurso de Habermas, constitui-se em poderoso instrumento de crítica do trabalho com informação e da administração da informação em organizações. O abandono da visão funcionalista e instrumental pode ser compensado por uma reconstrução dos modos de ação nos contextos organizacionais a partir dos recursos dos mundos da vida dos seus participantes, mais amplos e mais complexos do que a visão do observador não participante e do participante não-crítico.

A abordagem discursiva crítica pode contribuir para uma abordagem racional ampliada das organizações. A primeira grande questão sobre o uso da Teoria do Agir Comunicativo é exatamente a possibilidade real desta abordagem racional comunicativa dentro das organizações. Cabe recordar que no agir comunicativo em sentido fraco o entendimento mútuo significa apenas que o ouvinte compreende o conteúdo da declaração de intenção ou da solicitação e não duvida de sua seriedade. A base do entendimento mútuo eficaz para a coordenação de ação é a aceitação da pretensão de veracidade levantada para declaração de intenção ou solicitação, pretensão autenticada pela racionalidade reconhecível de uma decisão.

O discurso e as argumentações são como ilhas ameaçadas de se verem submersas pelas ondas no oceano de uma prática onde o modelo da solução consensual dos conflitos de ação não é de modo algum dominante. Os meios de entendimento mútuo não cessam de se verem desalojados pelos instrumentos da violência. Assim, o agir que se guia por princípios éticos tem que se arranjar com os imperativos resultantes das imposições estratégicas. É nesta espécie de restrições ao discurso que o poder da história se faz valer em face das pretensões e interesses transcendentais da razão.

Outra questão relevante parece ser como é que os participantes de uma interação podem coordenar seus planos de ação, evitando conflitos e o risco de uma ruptura da interação. Na ação orientada para o sucesso a coordenação das ações de sujeitos que se relacionam depende do modo como se dão os cálculos de ganhos egocêntricos. O grau de cooperação e a estabilidade resultam das faixas de interesses dos participantes. No agir comunicativo são harmonizados os planos de ação sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas.

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima.

SUMÁRIO

AÇÃO DISCURSIVA DO BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR	12
<i>Simone Alves da Silva; Clóvis Ricardo Montenegro de Lima.</i>	
A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA ADMINISTRAÇÃO DISCURSIVA DE ORGANIZAÇÕES	29
<i>Clóvis Ricardo Montenegro de Lima; Fernanda Kempner-Moreira; Helen Fischer Günther; José Rodolfo Tenório de Lima.</i>	
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA PARA PROBLEMATIZAÇÃO E APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES	47
<i>Clóvis Ricardo Montenegro de Lima; José Rodolfo Tenório Lima; Helen Fischer Günther.</i>	
COMPETÊNCIA DISCURSIVA: UM CASO ESPECIAL DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA .	62
<i>Clóvis Ricardo Montenegro de Lima; Helen Fischer Günther; Mariangela Rebelo Maia.</i>	
AGIR COMUNICATIVO, COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E AÇÕES DE INFORMAÇÃO	72
<i>Clóvis Ricardo Montenegro de Lima; Helen Fischer Günther; Mariangela Rebelo Maia.</i>	
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA, CRÍTICA E RECONSTRUÇÃO PARA ADMINISTRAÇÃO DISCURSIVA DE ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS	84
<i>Clóvis Ricardo Montenegro de Lima; Mariangela Rebelo Maia; Helen Fischer Günther.</i>	
BIBLIOTECÁRIOS EM HOSPITAIS: COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E APRENDIZAGEM ..	95
<i>Clóvis Ricardo Montenegro de Lima; Helen Fischer Gunther; Kátia Simões; Márcio Finamor.</i>	
DISCURSO, CRÍTICA E COMPLEXIDADE: ENTROPIA E HARMONIA DAS ORGANIZAÇÕES PARA A INOVAÇÃO	110
<i>Clóvis Ricardo Montenegro de Lima; Helen Fischer Günther.</i>	
SOBRE OS AUTORES	124
PUBLICAÇÃO ORIGINAL DOS ARTIGOS	127

AÇÃO DISCURSIVA DO BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR

Simone Alves da Silva

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

Resumo - Introdução: O presente estudo tece algumas considerações sobre a biblioteca e a prática profissional do bibliotecário escolar. Com base nisso, apresenta reflexões acerca do seu agir no processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva comunicativo-discursiva.

Objetivo: Refletir a prática do bibliotecário escolar à luz das Teorias do Agir Comunicativo e do Discurso de Jürgen Habermas.

Metodologia: Estudo bibliográfico das obras de Jürgen Habermas e revisão de literatura que centra-se na prática do bibliotecário escolar.

Resultados: Devido a emergência de uma racionalidade comunicativa e pedagógica na prática do bibliotecário escolar, as teorias de Jürgen Habermas se constituem em um importante referencial teórico, pois podem promover o desenvolvimento de estruturas cognitivas e sócio-afetivas individuais, ética e política, bem como a criação de solidariedade e a formação de identidades sociais permitindo que a comunidade escolar ascenda a novos patamares de integração social.

Conclusões: Aponta para a necessidade de o bibliotecário refletir a sua prática no ambiente educacional, tendo em vista que este profissional geralmente é visto como guardião de livros, ordenador e detalhista técnico. Indica a importância de se desenvolver novos estudos sobre essa temática que envolva outros elementos de análise permitindo assim avaliações mais detalhadas.

Palavras-chave: Bibliotecário escolar. Habermas. Agir comunicativo. Discurso.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea a educação é a chave para o desenvolvimento e para o enfrentamento das desigualdades, uma vez, que nesse contexto não basta ter o domínio da tecnologia, mas também a habilidade para transformar o imenso volume de informações em conhecimento. O papel da educação é desenvolver a habilidade das pessoas de processar informações, ampliando suas potencialidades reflexivas, críticas, criativas, comunicativas e expressivas, capacitando-as para lidar com diversas situações e tomar decisões na resolução de problemas.

A biblioteca escolar, como instituição vinculada ao sistema educacional, enquadra-se nesse contexto. Dessa forma, dela são requeridas novas estratégias de ação que favoreçam sua adequação à nova realidade e permitam, por exemplo, acompanhar os avanços tecnológicos, desenvolver

iniciativas que atendam as demandas das pessoas, integrando processos de ensino-aprendizagem que privilegiem a promoção da interação e colaboração criativa no ambiente educacional.

Essas novas demandas levam o bibliotecário a refletir sobre suas atribuições, habilidades e responsabilidades no âmbito educacional, pois o seu agir não deve se restringir ao enfoque técnico, mas incentivar a interação efetiva entre os indivíduos, viabilizando a criação e a manutenção de canais de comunicação abertos e espaços de socialização do conhecimento no âmbito da escola.

Assim, partindo-se desses pressupostos, o objetivo geral deste estudo é proceder a um esforço inicial de refletir o agir do bibliotecário escolar no processo de ensino-aprendizagem à luz das Teorias do Agir comunicativo e do Discurso de Jürgen Habermas, uma vez que estas favorecem o desenvolvimento de processos de aprendizagem por meio da intersubjetividade entre sujeitos capazes de falar e de agir.

Dessa forma, a questão que norteia a pesquisa é “O agir comunicativo pode favorecer a efetiva inserção do bibliotecário escolar no processo de ensino-aprendizagem?”

Nessa perspectiva, acredita-se que o bibliotecário pode assumir a importante função de mediar o conhecimento e atuar no processo de ensino-aprendizagem como um orientador, um avaliador e um motivador, permitindo assim que a biblioteca se constitua em um espaço de efetiva interação e comunicação entre os atores da comunidade escolar e de produção de cultural e conhecimento.

2 AGIR COMUNICATIVO, DISCURSO E RECONSTRUÇÃO RACIONAL

As estruturas da racionalidade, identificadas como: epistêmica, teleológica e comunicativa – se encontram no mesmo nível e são interligadas pela racionalidade discursiva. A racionalidade discursiva pressupõe, “[...] uma auto-relação reflexiva da pessoa com o que ela pensa, faz e diz; por meio das auto-referências correspondentes, essa capacidade se entrelaça com as estruturas racionais centrais do saber, da atividade orientada a fins e da comunicação.” (HABERMAS, 2004, p. 102).

A busca de Habermas por uma forma de racionalidade que não ficasse restrita à unilateralidade da dimensão cognitiva e que não se preocupasse apenas com a questão da verdade, mas também com a justiça e a sinceridade desvinculando-se da racionalidade da dominação, resulta no desenvolvimento da racionalidade comunicativa, que corresponde à comunicação lingüística voltada ao entendimento (SIEBENEICHLER, 2003).

Siebeneichler (2003) aponta as características da racionalidade comunicativa a partir dos processos comunicativos, que compreendem: comunicação como ação social; coordenação através de atos de fala; variedade de ações comunicativas. A comunicação como ação social, tem como princípio a definição de que toda ação é determinada para um fim racional que o sujeito estabelece. No entanto, Habermas amplia esta definição ao considerar que a orientação da ação racional não se efetiva apenas pela realização do sujeito, mas também pela comunicação intersubjetiva.

A racionalidade comunicativa é orientada pelos atos de fala que possuem uma força coordenadora de ações que decorre dos seus elementos comunicativos e ilocucionários, o que se justifica pelo fato do componente ilocucionário ser formado por verbos performativos pelos quais se fundamentam as pretensões de validade. Siebeneichler (2003, p. 67) afirma que estes elementos são determinantes para que

[...] o falante e o ouvinte entrem numa relação intersubjetiva, a qual, como já sabemos, repousa na base de pretensões de validade que têm de ser levantadas, de deveres de justificação que têm de ser assumidos e da pressuposição de uma possível união verdadeira no discurso.

A última característica da racionalidade comunicativa refere-se à pluralidade de ações comunicativas decorrentes dos três tipos de atos de fala, a saber: os atos constativos caracterizam as ações de conversação; os regulativos determinam o agir comandado por normas; por fim, os expressivos caracterizam o agir dramático (SIEBENEICHLER, 2003).

Para trazer à tona o conteúdo normativo dos processos de comunicação e as formas de aquisição e utilização do conhecimento resultante das interações intersubjetivas no mundo da vida, Habermas vai buscar na teoria sociológica da ação os mecanismos de coordenação de ações para estabelecer os padrões de interação. Na sua concepção, a interação se efetiva por meio das ações que se encontram coordenadas de acordo com regras. Tais regras são consubstanciadas no mútuo acordo, que para Habermas (2010, p. 139),

[...] significa que os intervenientes aceitam um saber como válido, ou seja, como intersubjetivamente vinculativo. Só então um conhecimento comum, na medida em que contenha componentes ou implicações relevantes para as consequências da interação pode assumir funções de coordenação de ações.

Essas funções de coordenação da ação guiam-se pela força ilocucionária dos atos de fala, determinando assim o modo de ação dos atores em uma interação, a saber: a ação teleológica, estratégica, normativa, dramática e comunicativa.

A ação teleológica objetiva a concretização de fins ou realização de um plano de ação onde apenas um ator está envolvido. Este, por sua vez, atinge seu objetivo escolhendo os meios promissores de êxito e aplicando-os de forma apropriada. Essa estrutura teleológica constitui os demais conceitos de ação, todavia, esses conceitos de ação distinguem-se segundo a forma de coordenação das ações individuais. Desse modo, os participantes da interação podem adotar uma atitude orientada para o êxito ou para o entendimento (HABERMAS, 2010).

Na ação estratégica as forças ilocucionárias dos atos de fala não assumem uma função coordenadora da ação, a linguagem adquire uma concepção de manipulação instrumental, por meio da qual os sujeitos impõem sua convicção, manipula outros sujeitos para atingir seus próprios fins transformando-se em um simples meio de informação (GONZALEZ DE GÓMEZ, 2009; PINZANI, 2009). A coação é a sua força motriz, por essa razão pode-se chegar ao consenso, mas não à um acordo mútuo, porque este não pode ser imposto, “[...] seja de forma instrumental, por intervenções imediatas sobre a situação da ação, ou de forma estratégica, pela influência calculada em função do êxito sobre as atitudes do parceiro.” (HABERMAS, 2010, p. 140).

A ação regulada por normas, na concepção de Habermas (2010, p. 145), é aquela em que “[...] os membros de um grupo social orientam a sua ação por valores comuns.” Nesse modelo o entendimento visa atualizar um acordo pré-existente.

A ação dramática no entendimento de Habermas (2010, p. 142),

[...] apoia-se na relação consensual entre um intérprete que se põe em cena, causando uma determinada impressão e o seu público, e a interação mediada pela linguagem requer o estabelecimento de consensos, seja pela adoção interpretativa de papéis e a sua projeção criativa, ou por processos de interpretação cooperativos.

A ação comunicativa se orienta por convicções intersubjetivamente partilhadas que vinculam mutuamente os participantes de uma interação em direção ao entendimento sobre algo no mundo. O entendimento se desenvolve a partir da relação reflexiva atormundo, na qual os participantes do agir comunicativo colocam demandas por meio de pretensões de validade que podem ser aceitas ou refutadas (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2009).

A contraposição entre ação comunicativa e estratégica constitui ponto central da teoria social de Habermas, uma vez que permite explicar a forma de reprodução da vida humana que pode estabelecer-se por meio de ações de êxito ou de entendimento. Na primeira, as ações sociais são reguladas pela competição por dinheiro ou poder, neste caso a sociedade se apresenta sob uma ordem instrumental (HABERMAS, 2010). Na segunda, devido a concepção de integração social que decorre da força consensual do entendimento lingüístico, e por meio da qual as energias de ligação da própria linguagem tornam-se efetivas para a coordenação das ações, faz com que a ação comunicativa se constitua no ponto de engate para a solidariedade social formando uma sociedade mais justa (HABERMAS, 2012).

O agir comunicativo, segundo Pinzani (2009, p. 98) se configura a partir de processos de comunicação que podem acontecer em três níveis, a saber:

[...] a relação do sujeito do conhecimento com um mundo de eventos ou fatos. [...] a relação do sujeito prático, que age e está envolvido em interações com os outros. [...] a relação [...] sujeito com a sua própria natureza, com a sua subjetividade e com a subjetividade dos outros.

Esses processos de comunicação referem-se aos Três Mundos de Popper: objetivo, social e subjetivo. O primeiro corresponde à construção do conhecimento verdadeiro sobre o mundo de fatos e estados de coisas. O segundo, refere-se à crítica ou resgate das normas, valores, significados compartilhados que orientam as interações. O último ocupa-se da crítica ou do resgate da sinceridade da subjetividade do sujeito e do seu projeto individual de vida (BANNELL, 2006).

Habermas (2012) afirma que as pretensões de validade se caracterizam por diferentes categorias de saber: verdade proposicional, correção normativa e veracidade subjetiva. Na medida em que essas demandas são problematizadas e a correspondente pretensão de validade é desafiada, existe a possibilidade de se entrar na forma reflexiva do agir comunicativo, que o teórico denomina de Discurso, que visa questionar a validade da pretensão levantada pela argumentação.

Em um procedimento argumentativo ideal, todos os integrantes do discurso participam, todas as vontades subjetivas são expressas, todas as críticas e ponderações são consideradas, todas as consequências práticas são antecipadas e todos os efeitos colaterais de uma possível ação são pesados, conforme descrito por Habermas (2003, p.120),

[...] os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através de suas ações de fala são

levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força obrigatória quando o falante garante, através de sua pretensão de validade situada, que está em condições de resgatar essa pretensão, caso seja requerido, empregando o tipo correto de argumento.

A ética do discurso pressupõe alguns aspectos, a saber: esfera pública; distribuição equitativa de direitos de comunicação; a competência comunicativa dos integrantes do grupo; situações dialógicas ideais, livres de coerção e violência; autenticidade; e um sistema linguístico elaborado que permita por em prática o discurso teórico e prático. Habermas (2003, p. 113) identifica estes aspectos como a base de validade do discurso que implica em quatro condições essenciais para se participar do processo discursivo e suas respectivas pretensões de validade universais.

A reconstrução racional centra-se na ideia de reflexão, não como no sentido de reflexão transcendental e monológica da filosofia da consciência, mas como um meio que busca alcançar o sentido oculto de um texto ou comunicação sistematicamente distorcida. Assim, a reflexão apresenta-se como uma

[...] força esclarecedora, [que pode] revelar-nos, no âmbito de uma crítica da ideologia, aquilo que antes estava oculto, atrás de nossas costas, determinando-nos ideologicamente: opiniões, preconceitos ingênuos, visões de mundo. Ela é capaz de detectar os contextos de ação sistematicamente distorcidos, os elementos não entrevistados de coação e de dominação (SIEBENEICHLER, 2003, p. 83).

O conceito de reflexão adotado por Habermas, segundo Siebeneichler (2003), é complexo e envolve três concepções distintas, a saber: a) reflexão como forma de fundamentação racional transcendental de todo saber teórico possível e de toda a ação moral possível, trata-se de uma reflexão sobre as condições de possibilidade das competências do sujeito que conhece, fala e age; b) reflexão como dissolução crítica, levado a cabo pela consciência, auto-crítica, que produz a libertação em relação a uma objetividade aparente; c) reflexão no sentido de psicanálise freudiana, trata-se de uma ideia de auto-crítica no nível subjetivo, estando relacionada à experiência reflexiva do sujeito que se encontra em um estado de falsa consciência sobre si mesmo, devido a padrões de percepção e de ação restringidos através de coação.

A reconstrução racional é o elemento principal da teoria da pragmática universal de Habermas (1996, p. 9), cuja função “[...] é identificar e reconstruir condições universais de possível compreensão mútua (Verständigung¹)”, dentro de um sistema de condições, categorias e regras que condicionam um falante competente a construir e utilizar conhecimentos, bem como agir racionalmente. Neste sentido, é fundamental que o indivíduo consiga estabelecer uma comunicação que acontece em dois níveis (simples e metacomunicação).

As expressões linguísticas são formadas por enunciados performativos e por enunciados com conteúdo proposicional (dependente do primeiro). O enunciado performativo determina a relação intersubjetiva entre falante e ouvinte; o proposicional serve para comunicar coisas ou circunstâncias. A construção de enunciados performativos e proposicionais, por sua vez, depende que os atores de

¹ A palavra *Verständigung* é ambígua: no sentido mais restrito indica que dois participantes de uma comunicação compreendem da mesma forma uma determinada expressão linguística. No sentido mais amplo, refere-se a existência de um acordo entre esses participantes no que se refere ao acerto de uma expressão de uma base normativa mutuamente reconhecida (HABERMAS, 1996).

uma interação disponham de competência linguística, uma vez que esta corresponde à capacidade de dominar o sistema de regras e normas próprio de uma comunidade e de aplicá-las refletidamente no seu agir cotidiano (PINZANI, 2009).

Dispondo de tal competência linguística, os participantes de uma interação conseguem estabelecer uma comunicação em dois níveis: a comunicação simples e a metacomunicação – princípio fundamental para se alcançar a compreensão mútua. A comunicação simples refere-se a coisas ou circunstâncias que somente pode estabelecerse se houver simultaneamente uma metacomunicação sobre o sentido do uso do enunciado proposicional (PINZANI, 2009). Dessa forma, em qualquer situação de entendimento, é fundamental que os indivíduos estabeleçam esses dois níveis de comunicação.

A habilidade de estabelecer uma comunicação em dois níveis é denominada por Habermas de competência comunicativa que se constitui “[...] na reconstrução do sistema de regras que um falante competente tem de dominar se pretender fazer jus ao postulado da simultaneidade entre o nível comunicativo e metacomunicativo da comunicação.” (SIEBENEICHLER, 2003, p. 92). Apoiar-se também no paradigma da interpretação da hermenêutica macroscópica de Garfinkel, a qual se refere à habilidade de questionamento e julgamento racional das pretensões de validade do saber utilizado pelos participantes de um diálogo, sendo assim decisivo para a interpretação e compreensão mútua, logo para uma comunicação isenta de obstáculos (SIEBENEICHLER, 2003).

O princípio da reconstrução racional, proposto por Habermas em suas teorias, orienta-se na teoria de Wittgenstein, referindo-se, assim como as ciências hermenêuticas, a um universo de objetos estruturados simbolicamente: fatos culturais, formações linguísticas, conceitos, critérios, regras e esquemas (HABERMAS, 1996; SIEBENEICHLER, 2003). Este princípio apoia-se também na ideia que os indivíduos que produzem as configurações simbólicas, aplicam seu sistema de regras sem consciência de sua existência. Nesse sentido, o princípio reconstrutivo da pragmática universal consiste em

[...] explicitar sistematicamente, através de categorias apropriadas, as estruturas profundas e os elementos de um “saber de regras” pré-teórico, intuitivo, que os sujeitos têm de dominar praticamente quando entram numa situação de interação através da fala (SIEBENEICHLER, 2003, p. 92).

Esse conhecimento pré-teórico e implícito do sistema de regras linguístico de um falante é definido como know-how. No momento em que um intérprete compartilha e compreende o conteúdo desse conhecimento implícito do falante, transformando-o em conhecimento específico, trata-se de um know-that. Este processo representa a função da reconstrução racional, a qual funciona como um sistema de avaliação do saber pré-teórico, como salienta Habermas (1996, p. 28-29),

Com efeito, as propostas reconstrutivas são orientadas para os domínios do conhecimento pré-teórico, ou seja, não para uma qualquer opinião implícita mas sim para um conhecimento prévio e intuitivo já comprovado. A consciência de regras dos falantes competentes funciona como um tribunal de avaliação, por exemplo, no que se refere à gramaticalidade das frases. [...] Quando o conhecimento pré-teórico, a ser reconstruído, expressa uma capacidade universal e uma competência (ou subcompetência) geral cognitiva, linguística ou interativa, então aquilo que começou como uma explicação do significado adquire um objetivo de reconstrução de competências específicas.

3 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Apesar da educação não ser o tema central da teoria de Habermas, acredita-se que a racionalidade presente no agir comunicativo se configure em uma abordagem que pode trazer importantes contribuições na construção de uma educação que promova a autonomia e o esclarecimento, pois se constitui na possibilidade “[...] de uma ação emancipatória na escola, a partir da constituição de um sujeito, cuja racionalidade não seja nem instrumental nem a do procedimento.” (PRESTES, 1996, p. 11).

Partindo desse pressuposto, Habermas articula a sua teoria da racionalidade comunicativa e a Teoria do Agir Comunicativo com o conceito de esclarecimento que é um importante fator no processo histórico da liberdade e da emancipação do homem, constituindo-se em elemento chave no processo de aprendizagem. A importância do esclarecimento é reforçada ao longo da história do pensamento moderno, como também na sociedade contemporânea, por envolver conceitos que visam: justiça, liberdade, emancipação, ação, sujeito, igualdade, totalidade e humanidade libertada (SIEBENEICHLER, 2003).

Nesse sentido, o esclarecimento não tem somente o papel de ensinar aos homens os direitos e os deveres de fazer uso da razão sem limites e de tomar uma decisão ética inteiramente livre, mas enquanto movimento histórico e processo de emancipação pode modificar a estrutura da consciência, das instituições econômicas, jurídicas, da arte, da religião e dos costumes através da interação mediada pela linguagem (SIEBENEICHLER, 2003).

Para construir o seu conceito de esclarecimento Habermas se baseia nesses princípios e na concepção de esclarecimento de Kant, Hegel e Marx que ensinam a utilização da razão e tentam estabelecer uma conexão entre liberdade, emancipação e história (SIEBENEICHLER, 2003). No pensamento desses teóricos, o esclarecimento se constitui no:

[...] trabalho crítico da razão, que passa a analisar tanto o estado de dominação, como o de liberdade conquistada pelo homem num determinado momento de sua história, como ainda o dos objetivos a serem atingidos no futuro (SIEBENEICHLER, 2003, p. 12).

Habermas acredita no potencial emancipatório de um esclarecimento complexo, baseado no racionalismo lógico, normativo, social, estético e subjetivo. No entanto, o teórico prefere seguir o contradiscurso da filosofia do esclarecimento prático moderno que busca analisar os limites e a ignorância do esclarecimento. Embora Habermas siga a linha do esclarecimento prático, convém salientar que o teórico apoia seu pensamento esclarecedor na relação entre racionalidade e o processo histórico orientado à emancipação (BANNELL, 2006; SIEBENEICHLER, 2003). Seu objetivo é desenvolver a emancipação humana através do esclarecimento e do processo de racionalização, cuja finalidade é “[...] resgatar e liberar a pretensão de razão anunciada nas estruturas teleológicas e intersubjetivas da reprodução social.” (BANNELL, 2006, p. 18), o que favorece a formação racional da identidade do indivíduo e da coletividade.

Com isso, Habermas faz uma distinção entre emancipação em relação à natureza exterior e em relação às formas de dominação social e política. Segundo Aragão (2006), a primeira se concretiza através do progresso técnico e a segunda por meio de novos níveis de reflexão, nos quais os sujeitos assumem posições de aceitação ou recusa de normas e formas de identidade vigente.

Assim, a educação na perspectiva habermasiana visa promover um processo de formação de sujeitos capazes de linguagem e de ação. Esse processo de formação se constitui em uma série irreversível de estágios de desenvolvimento discretos e cada vez mais complexos que conduzem os sujeitos a novos níveis de reflexão, isto é, a aprendizagem, o que lhe permite ganhar um grau sempre maior de autonomia, assim como satisfazer determinadas exigências levantadas pelo seu ambiente natural e social (PINZANI, 2009).

Esses estágios dos processos de aprendizagem relacionam-se com as quatro categorias da racionalidade da ação: ação teleológica (estratégica), ação normativa, ação dramaturgic e o agir comunicativo. Essas ações podem ser planejadas, executadas e avaliadas segundo o grau de racionalidade empregada na ação, o que determina a sua validade e eficácia (BANNELL, 2006). Outra questão salientada por Bannell (2006), diz respeito aos pressupostos ontológicos de cada modelo de ação que são cada vez mais complexos exigindo que a racionalidade seja empregada na mesma proporção, elevando o nível de descentração do indivíduo.

Na ação teleológica a racionalidade é avaliada segundo critérios de validade e eficácia. O primeiro refere-se às crenças do agente sobre o mundo objetivo representadas nos conteúdos proposicionais dos proferimentos que podem ser verdadeiras ou falsas. O segundo, diz respeito à capacidade do agente em modificar ou não o mundo de acordo com seus desejos e intenções podendo ser eficaz (racional) ou ineficaz (irracional). A aprendizagem se dá no plano cognitivo de percepções e crenças do indivíduo que podem estar condizentes ou não com a realidade em que está inserido (BANNELL, 2006).

Na ação normativa o agente estabelece uma relação reflexiva com o mundo objetivo e o mundo social. É nesse contexto que se determinam as normas que serão aceitas como válidas pelos atores e aquelas que imprimem legitimidade às interações e relações interpessoais entre os agentes. A racionalidade da ação normativa pode ser avaliada de duas formas: se há conformidade das ações com as normas existentes ou se as normas condizem com os interesses dos membros da comunidade e merecem aceitação (BANNELL, 2006). A aprendizagem no contexto normativo “[...] refere-se à internalização de valores e à formação de um complexo motivacional adequado ao contexto normativo existente [...]”, bem como as relações interpessoais. (BANNELL, 2006, p. 44).

É importante salientar, que neste modelo de ação existe a possibilidade de uma aprendizagem mais complexa por não contar somente com a formação do complexo cognitivo da ação teleológica, mas também com a formação do complexo motivacional². Segundo Bannell (2006, p. 44), esse processo de aprendizagem visa:

[...] avaliar se as normas consideradas legítimas, aqui e agora, realmente satisfazem seus interesses generalizáveis, por meio de um processo discursivo de interpretação das suas necessidades. Nesse caso, a força motivadora das normas existentes pode enfraquecer, desencadeando uma situação em que novas necessidades são interpretadas e desenvolvidas em novas disposições, por meio de processos de aprendizagem.

No caso da ação dramaturgic, é estabelecida uma relação com o mundo subjetivo, que na concepção de Habermas (2012, p. 91) representa a “[...] totalidade de experiências subjetivas a qual

² Complexo motivacional refere-se ao fato do agente poder adotar uma atitude em relação ao mundo objetivo e outra atitude em relação ao mundo social (BANNELL, 2006).

o ator tem, em relação aos outros, um acesso privilegiado.” No mundo subjetivo são considerados os desejos e sentimentos, que são experiências primárias e manifestações da necessidade humana, apesar disso, os sentimentos devem ser compreensíveis de tal modo, que outros membros que compartilham a mesma tradição cultural possam reconhecer suas próprias necessidades nas interpretações.

Nesse contexto, a racionalidade é avaliada segundo a coerência entre os desejos e sentimentos expressos pelo agente e os padrões culturais compartilhados pela comunidade em que está inserido. Desse modo, a aprendizagem se dá pelo ajuste entre sentimentos e os padrões culturais compartilhados; pela maneira de expressar a natureza interior e as experiências internas que temos de fato; e por fim, pelo ajuste das nossas ações com a expressão dos sentimentos (BANNELL, 2006).

Como o agir comunicativo visa a uma relação reflexiva com o mundo objetivo, social e subjetivo, possibilita a interação orientada à busca do entendimento mútuo e a coordenação das ações. Desse modo, constitui-se na forma de ação com o maior potencial de aprendizagem, seja no nível individual ou coletivo promovendo a racionalização da sociedade e conseqüentemente seu desenvolvimento.

Na esfera do agir comunicativo ainda pode haver um nível mais elevado de entendimento (o consenso) que corresponde à passagem para a esfera do discurso (a forma reflexiva do agir comunicativo) que permite estabelecer acordos verdadeiramente racionais, os quais se diferem do consenso fático que se dá no nível da comunicação quotidiana. Tal procedimento racional possibilita a avaliação crítica das relações de forças e das posições assumidas em relação aos mundos objetivo, social e subjetivo, que na concepção de Habermas compõem o mundo da vida, conferindo ao homem um progresso na autonomia da ação, a liberdade da dominação política e social e conseqüentemente a formação da sua identidade e da sua consciência moral. (ARAGÃO, 2006; HABERMAS, 1996).

A linguagem assume assim, um importante papel no processo de emancipação da humanidade devido ao seu caráter social, uma vez que atua como medium universal para comunicação. Siebeneichler (2003, p. 50) ressalta que a comunicação linguística,

[...] constitui, pois uma “força” a qual sujeitos devem a sua maioria. Porque a comunicação é a figura de uma vida verdadeira. A interrupção da comunicação é a figura de uma vida falsa, porque não apenas faz silenciar o falante, mas torna-se sem linguagem, isola-o na solidão. A comunicação constitui o equilíbrio, o balanceamento salvador entre a solidão sem linguagem e a alienação, entre o sacrifício da individualidade e o isolamento daquele que se tornou só.

A maioria alcançada com a comunicação linguística, isto é, a capacidade de construir o saber a partir da crítica racional e da competência comunicativa resulta de processos de aprendizagem, que na opinião de Habermas (2003), é indispensável à evolução social. Na visão habermasiana a aprendizagem se baseia nas seguintes suposições:

[...] a suposição de que o saber em geral pode ser analisado como um produto de processos de aprendizagem; depois, que o aprendizado é um processo de solução de problemas no qual o sujeito que aprende está ativamente envolvido; e, finalmente, que o processo de aprendizagem é guiado pelos discernimentos dos próprios sujeitos diretamente envolvidos nesse processo (HABERMAS, 2003, p. 50).

Essas suposições, que fundamentam o processo de aprendizagem, correspondem à capacidade da abstração reflexionante que leva o sujeito à descentrações progressivas. O conceito de abstração reflexionante se refere a

[...] processos mais gerais de equilibração e possui diferenciação de graus e natureza. Conforme indica a etimologia, abstrair significa “descolar”, “arrancar”, extrair algo de alguma coisa. O sujeito por uma ação intelectual representativa “retira” dos objetos aquilo que seu esquema de assimilação permite retirar. Os esquemas, por sua vez, dependem da totalidade das experiências anteriores, das abstrações realizadas (PRESTES, 1996, p. 43-44, grifo do autor).

O conceito de descentração corresponde ao “[...] sistema de coordenação [do homem] que permite por em correspondência relações diferentes.” (HERMANN, 2012, p. 3). Uma consciência descentrada tem a habilidade de estabelecer relações complexas ao passo que o conhecimento anterior dá lugar a um conhecimento novo, conduzindo o homem a níveis mais elevados de racionalidade e de evolução social.

No entendimento de Hermann (2012), o processo de aprendizagem baseado no agir comunicativo pode contribuir na promoção do desenvolvimento de estruturas cognitivas e sócio-afetivas individuais, permitindo que as sociedades ascendam a novos patamares de integração social. Além disso, os níveis atingidos de descentramento e de racionalização favorecem o desenvolvimento de potenciais cognitivos, morais e interativos que orientam o agir e as demandas sociais.

Neste sentido, é necessário manter um trabalho crítico sobre a responsabilidade da instituição e dos profissionais que nela atuam, com o fim de organizar critérios de racionalidade capaz de produzir entendimento e criar estruturas que objetivem:

- promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem;
- promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico;
- inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos;
- promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares, seja através dos conhecimentos prevalentes no currículo, seja pela definição de políticas públicas que orientem a ação pedagógica;
- estimular processos de abstração reflexionante, que permitam a níveis superiores a crítica da sociedade e dos paradoxos de racionalização social e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também no plano político e social;
- promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural (PRESTES, 1996, p. 107).

A educação pode ativar as estruturas da interação e da comunicação para produzir o entendimento e o compromisso ético na ação dos sujeitos, tornando-os mais esclarecidos e emancipados. Além disso, pode produzir uma prática educativa sem ingenuidades e voluntarismos formando um público capaz de refletir criticamente e atuar em discussões, o que pode transformar as estruturas produtivas, normativas e pessoais necessárias à reprodução da vida humana.

4 DO “CONFORMISMO” AO AGIR DISCURSIVO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR

Morigi e Bonotto (2004, p. 148) destacam que o esforço para compreender os elementos que compõem as representações da comunidade escolar em relação à biblioteca e ao bibliotecário permite

[...] atualizar e reordenar as nossas impressões e as imagens sobre a realidade presente e, assim, provocar modificações nas nossas representações sobre o tempo passado. Por esse motivo, a partir das ideias no presente, podemos reconstruir as impressões sobre o passado. Ao realizarmos essa operação, também atualizamos o nosso imaginário, o nosso acervo cultural.

Discutir as impressões e as imagens da biblioteca escolar e do bibliotecário na comunidade escolar é fundamental para repensar as suas bases e o agir biblioteconômico. A relevância do tema deve-se ao fato de muitas bibliotecas escolares ainda se encontrarem em estado de profunda precariedade em todos os aspectos (acervo, infra-estrutura, organização, etc.), constituindo-se em verdadeiros depósitos de livros “velhos”, onde impera um “ar sombrio e silencioso” (CAMPELLO, 2012; FURTADO, 2012; MILANESI, 2002; MORO; ESTABEL, 2011; SILVA, 1995).

A biblioteca escolar, sobretudo a da escola pública, serve como lugar de passagem ou repouso profissional, onde professores por doença, velhice ou fastio pedagógico são encostados ou funcionários indisciplinados de outros setores são encaminhados. Diante de tantos problemas, a biblioteca escolar se encontra em um profundo silêncio: silenciam as autoridades, ignoram-na os pesquisadores, calam-se os professores, omitem-se os bibliotecários (FURTADO, 2012; SILVA, 1995).

Nesse cenário o primeiro contato com a biblioteca escolar geralmente é considerado desagradável, sinônimo de castigo, imposição, proibição e desconforto, tanto na visão do professor quanto na do aluno (CORRÊA et al., 2002; MILANESI, 2002; SILVA 1995). Ou então, na melhor das situações, a biblioteca é instituída como o lugar para pesquisar e copiar verbetes conforme orientação do professor, na qual o aluno cumpre uma obrigação para obter aprovação (CAMPELLO, 2012).

Essas concepções contradizem a missão da biblioteca escolar que é habilitar “[...] os alunos para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolver sua imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis.” (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2005, p. 4). Por conseguinte, a biblioteca não pode se restringir à tarefa técnica de organização e disponibilização da informação, sendo fundamental que

[...] ela exerça influência ativa e dinâmica no contexto envolvente, preocupando-se com a qualidade do seu acervo e dos seus serviços, com a origem e necessidades dos usuários, com a democratização dos seus espaços e com o planejamento de programas socioculturais (SILVA, 1993, p. 72).

Nesse sentido, a biblioteca deve ser um local de mediação na construção do conhecimento e o bibliotecário é o principal ator nesse processo, uma vez que ele é quem cumpre essa função. Mas,

como se constrói o conhecimento em um local que não há discussão, debate e reflexão? O trabalho de mediar implica intervir, opinar, falar e participar, isto é, o bibliotecário deve refletir com o estudante acerca do tema questionado, ajudando-lhe a construir um pensamento crítico, o que leva a transformação do seu estágio inicial do conhecimento.

Contudo, constata-se na literatura, que o termo mediar na prática biblioteconômica assume um sentido passivo de conformação e de neutralidade, uma vez que o bibliotecário é considerado por alguns autores o “intermediário” que interliga o usuário ao acervo, sendo sua função apenas organizar e disponibilizar, ou simplesmente incentivar a leitura, sem uma participação mais ativa (MORO; ESTABEL, 2011).

Dessa forma, é essencial repensar o agir do bibliotecário e eliminar o seu pensamento conformista. Para tanto, deve-se

[...] abandonar a lamúria e conferir a atuação [do bibliotecário] escolar uma característica mais agressiva. Basta de reclamar que o aluno e o professor não vão à biblioteca! Basta de lamentar que a biblioteca escolar está esquecida na escola! Mas vale desenvolver mecanismos que atraiam o professor e o aluno para a tarefa, eminentemente coletiva, de pensar e fazer uma biblioteca escolar atuante, eficiente e capaz de enriquecer o trabalho docente e a aprendizagem do aluno (SILVA, 1995, p. 62-63).

Somente assim, a biblioteca deixará de ser apenas um lugar que abriga livros e fechada em si mesma para se abrir à democratização do conhecimento, transformando-se em um organismo vivo e dinâmico propício à prática de ensino-aprendizagem e interação entre os sujeitos (CALDIN, 2005; MORO; ESTABEL, 2003). Nessa perspectiva, entendese a biblioteca escolar como:

[...] um centro de aprendizagem com uma participação direta em todos os aspectos do programa de educação com materiais de todo tipo, onde educadores, estudantes e usuários em geral podem redescobrir e ampliar os conhecimentos, desenvolver pesquisas, desenvolver aptidões para leitura, para opinar, para avaliar, assim como desenvolver todos os meios de comunicação de que dispõe o ser humano com o objetivo de assegurar uma aprendizagem total [...] (TOMÉ, 2009 apud MORO; ESTABEL, 2011, p. 18).

Convém ressaltar que, independentemente da adoção de qualquer padrão ou execução de objetivos para a biblioteca escolar, a efetiva inserção desta no processo de ensino-aprendizagem depende de dois fatores: o primeiro é a definição de uma filosofia de aprendizagem subjacente que seja compartilhada por bibliotecário, professor e diretor da escola (KUHLETHAU, 1999). O segundo é o bibliotecário munir-se de conhecimentos pedagógicos, uma vez que este não dispõe de formação para atuar no aparelho escolar “[...] seja no âmbito da organização, do planejamento e da administração do acervo disponível, seja no que se refere ao trabalho de dinamização da leitura entre os alunos.” (SILVA, 1995, p.14).

Nesse processo, torna-se, também fundamental, desenvolver as habilidades do pessoal da biblioteca, tendo em vista que o a biblioteca lida com diversos grupos de pessoas (pais, alunos, professores, administradores, profissionais de aconselhamento) que requerem habilidades especiais que podem ser assim definidas:

Habilidades de comunicação de forma positiva e aberta com crianças e adultos; entendimento das necessidades dos usuários; cooperação com indivíduos e grupos dentro e fora da comunidade escolar; conhecimento e compreensão da diversidade cultural; conhecimento de metodologia de ensino e da teoria da educação; habilidades no uso da informação; materiais que compõem o acervo da biblioteca e como ter acesso aos mesmos; literatura, meios de comunicação e cultura infantis; conhecimento e aptidão no campo da gerência e do marketing; no campo da tecnologia da informação (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2005, p. 14, grifo nosso).

Assim, o bibliotecário deixa de ser um mero guardião, secular zelador de livros, severo, ordenador e detalhista técnico, cujas ações intimidam e cerceiam qualquer iniciativa de comunicação e discussão, para transformar-se em um educador como os outros, além de servir como apoio e complemento para os professores. O bibliotecário escolar será um educador, cuja disciplina é ensinar a aprender (MILANESI, 2002; VÁLIO, 1990).

Nesta pesquisa aponta-se não somente para a necessidade de aprofundar os estudos e a discussão sobre o papel do bibliotecário escolar, mas também para a importância de refletir o agir desse profissional sob a perspectiva comunicativo-discursiva. Pode-se fazer a reconstrução racional do agir do bibliotecário escolar, conferindo-lhe novas competências no processo de ensino-aprendizagem à luz das teorias do Agir comunicativo e do Discurso de Jürgen Habermas.

Nesse sentido, o exercício de reflexão sobre o agir do bibliotecário escolar, constitui um esforço inicial que pretende contribuir para a construção da identidade teórica e prática, dotando-o de parâmetros que podem inspirar ações educativas com enfoque na interação e na comunicação. A reflexão se fundamenta na teoria do Agir comunicativo, na qual se busca aspectos relacionados à aprendizagem, e também uma perspectiva de ação com foco na comunicação e na interação discursiva entre o bibliotecário e os atores da comunidade escolar.

Borba (2011) ressalta a importância de o bibliotecário assumir uma postura reflexiva da sua prática, pois tal atitude possibilita a ampliação de perspectivas que podem contribuir para o desenvolvimento de uma postura pedagógica com vistas a desenvolver a capacidade crítica, analítica, criativa e reflexiva do indivíduo por meio de processos de ensino-aprendizagem que privilegiem o enfoque comunicativo-discursivo. Assim, o entendimento do processo educativo, o planejamento e a avaliação das ações são peças fundamentais.

Desse modo, a teoria do agir comunicativo constitui-se em um referencial teórico ímpar à construção de uma dimensão humanista e pedagógica na prática biblioteconômica. Pois, por centrar-se em convicções intersubjetivamente compartilhadas pelos participantes de uma interação que busca o entendimento sobre algo no mundo, a teoria possibilita a renovação do saber cultural, a integração social e a criação de solidariedade e a formação de identidades sociais.

A construção de uma narrativa educacional na prática do bibliotecário escolar fundada na perspectiva da pedagogia da ação comunicativa favorece o desenvolvimento de uma

[...] práxis emancipatória, humanamente libertadora, pois implica o reconhecimento de cada sujeito como um “outro”, distinto e livre possuidor do seu próprio horizonte de sentido. Na comunicação solidária o outro aparece em sua dignidade própria como alguém que não pode ser reduzido a aspecto ou momento de um sistema qualquer (BOUFLEUR, 2001, p. 87).

Torna-se fundamental que o bibliotecário escolar empreenda ações educativas baseadas na lógica pedagógica da ação comunicativa, uma vez que esta permite desenvolver uma concepção de aprendizagem baseada na relação intersubjetiva entre os sujeitos, que é um fator elementar na construção da subjetividade. Nessa concepção de aprendizagem, a construção do conhecimento se processa por meio da compreensão das razões que

[...] justificam algo no mundo como sendo uma feição verdadeira no mundo objetivo, ou como uma norma justa no mundo social, ou ainda como manifestação sincera no mundo subjetivo. O conhecimento da “realidade do mundo”, dessa forma, não aparece como um desvelamento de sua pretensa essencialidade, mas como apreensão das relações intersubjetivas que constituem essa realidade (BOUFLEUR, 2001, p. 80).

Roe (1999 apud DUDZIAK, 2001) considera que o domínio da ação do bibliotecário no processo de aprendizagem deve se embasar em quatro conceitos fundamentais relacionados a lógica da ação comunicativa:

- **Intencionalidade:** quando o bibliotecário direciona a interação e o aprendizado;
- **Reciprocidade:** todos os atores envolvidos no processo de mediação aprendem;
- **Significado:** quando a experiência se torna significativa para todos os envolvidos;
- **Transcendência:** quando a experiência adquirida na aprendizagem é apreendida na vida dos atores.

Entre as práticas baseadas nos pressupostos da ação comunicativa e do discurso que estão sendo desenvolvidas em algumas instituições educacionais, pode-se mencionar as “comunidades de aprendizagem”, que objetivam resolver o problema do fracasso escolar envolvendo todos os atores inseridos nesse contexto, inclusive o bibliotecário, em uma prática educativa que visa:

[...] estimular, favorecer e desenvolver, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente nela implicada, considerando que a deliberação é possível em coletivos que se colocam em disposição para dialogarem na busca pelo entendimento (BRAGA, 2010, p. 8).

Nas comunidades de aprendizagem as relações entre os atores são mediadas pela aprendizagem dialógica que

[...] se mostra como a mais adequada para responder às novas exigências sociais e educativas da sociedade da informação ao fazer com que a comunidade se envolva na educação das crianças, já que a escola não pode assumir mais toda esta responsabilidade sozinha; ao facilitar a entrada de diversas pessoas e culturas na escola possibilitando aprendizagens mais ricas e variadas; ao estimular o diálogo igualitário entre todos os agentes educativos ante um objetivo comum; ao utilizar o diálogo para aprender mais (potencializam-se as capacidades de seleção e processamento da informação através de um diálogo que gera reflexão) e melhor (aprendizagem com valores: solidariedade, respeito etc.) (BRAGA, 2010, p. 8).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise da racionalidade produtivista vivenciada pela educação em decorrência das novas dinâmicas da sociedade e da economia obriga o bibliotecário escolar a repensar o seu papel e sua atuação nesse contexto em contínua mutação.

A visão tradicional da educação é substituída por um enfoque diferenciado, cuja ênfase está no aprendizado ao longo da vida e no desenvolvimento de habilidades essenciais para manipulação da informação e do conhecimento no ambiente digital. Assim, grandes desafios são impostos à educação, que deve desenvolver uma política pedagógica para formar um coletivo inteligente com habilidades críticas e criativas capaz de participar ativamente de processos sociais, acompanhando as transformações estruturais e tecnológicas, e principalmente, respeitando a pluralidade cultural.

Tendo em vista esses desafios, cabe ao bibliotecário escolar enquanto profissional inserido nesse contexto, repensar o seu agir profissional para adaptar-se às novas mudanças.

Geralmente o bibliotecário é visto como um guardião de livros, um ordenador e detalhista técnico. Do mesmo modo, o bibliotecário parece não ter qualificação pedagógica para agir na biblioteca escolar, e por essa razão a sua função se restringe a organizar o acervo para disponibilização. Por conseguinte, a biblioteca é considerada um grande depósito de livros ou lugar para copiar verbetes. Isto resulta em distância das ações pedagógicas desenvolvidas na escola, comprometendo a inserção da biblioteca no contexto educacional como espaço de ensino-aprendizagem.

A proposta apresentada representa esforço inicial para repensar o agir do bibliotecário escolar no processo de ensino-aprendizagem. Devido à complexidade do tema, são necessários novos estudos, que envolvam outros elementos de análise, permitindo avaliações mais detalhadas. Espera-se, contudo, que contribua como sugestão de reflexão e debate aos bibliotecários escolares e também incentive o desenvolvimento de uma prática biblioteconômica fundada na racionalidade comunicativa.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006.

BANNELL, Ralph Ings. Habermas & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. BORBA, Maria do Socorro Azevedo. Bibliotecário educador: reflexão-ação-reflexão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 24., 2011, Maceió. **Anais...** Maceio, 2011. Disponível em: <http://febab.org.br/congressos/index.php/cbbd/xxiv/paper/view/58>. Acesso em: 27 set. 2012.

BOUFLEUR, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

BRAGA, Fabiana Marini. Comunidades de aprendizagem: desenvolvendo uma educação democrática e dialógica com os familiares e o entorno escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010,

Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT>. Acesso em: 27 set. 2012.

CALDIN, Clarice Fortkamp. Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 10, n. 2, 2005. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/43>. Acesso em: 19 jun. 2011.

CAMPELLO, Bernardete Santos et al. Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos? **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2012. Disponível em: <http://revistas.ffclrp.usp.br/BEREV/article/view/101>. Acesso em: 14 out. 2012.

CORRÊA, Elisa Cristina Delfini *et al.* Bibliotecário escolar: um educador? **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/379/459>. Acesso em: 22 set. 2012.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação e Documentação) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde30112004-151029/pt-br.php>. Acesso em: 21 ago. 2009

FURTADO, Cassia. A biblioteca escolar brasileira no sistema educacional da sociedade da informação. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2012. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/317.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélide. Habermas, informação e argumentação. *In*: PINZANI, Alessandro; LIMA, Clóvis; DUTRA, Delamar (Coord.). **O pensamento vivo de Habermas: uma visão interdisciplinar**. Florianópolis: NEFIPO, 2009. p. 115-138.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Fundamentação lingüística da sociologia**: obras escolhidas de Jürgen Habermas. Lisboa: Ed. 70, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Ed. 70, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. 2. v.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

HERMANN, Nadja. **Conferência 2**: aprendizagem e interpretação. Rio de Janeiro: IBICT, 2012.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Diretrizes IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar**. São Paulo: IFLA, 2005. Disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/school-librariesresource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2013.

KUHLTHAU, Carol Collier. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. *In*: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9- 14.

MILANESI, Luis. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MORIGI, Valdir José; BONOTTO, Martha E. K. Kling. A narrativa musical, memória e fonte de informação afetiva. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 143-161, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/88>. Acesso em: 5 nov. 2012.

MORO, Eliane L. da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. O encaminhamento da leitura e a magia da biblioteca escolar. **Educação em Revista**, Porto Alegre, v. 7, n. 40, out. 2003.

MORO, Eliane L. da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Bibliotecas escolares: uma trajetória de luta, paixão e de construção da cidadania. *In*: MORO, Eliane Lourdes da Silva et al. (org.). **Biblioteca escolar**: presente! Porto Alegre: Evangraf, 2011.

PINZANI, Alessandro. Habermas. Porto Alegre: Artmed, 2009. PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas**: razão comunicativa e emancipação. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1993.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

VÁLIO, Else Benetti Marques. **Biblioteca escolar**: uma visão histórica. *Trans-InFormação*, Campinas, v. 2, n. 1, 1990. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/1670>. Acesso em: 2 set. 2012.

Capítulo
2**A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA
ADMINISTRAÇÃO DISCURSIVA DE ORGANIZAÇÕES***Clóvis Ricardo Montenegro de Lima**Fernanda Kempner-Moreira**Helen Fischer Günther**José Rodolfo Tenório de Lima*

Resumo - Introdução: Discute-se a abordagem discursiva da administração das organizações, uma ciência que é embasada em escolhas racionais de fins e de meios, mas que pode (e deve) ter elementos de crítica. Objetivos: Desenvolver uma abordagem discursiva da administração para, adiante de deslocar os fundamentos teóricos, também construir referências para uma gestão humanista e eficaz. Metodologia: Parte-se do contraponto metodológico entre a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas e a Teoria de Sistemas de Luhmann para evidenciar o potencial do discurso dos participantes dos sistemas entre si e com o entorno. Resultados: Evidencia-se as possibilidades do agir comunicativo dentro dos sistemas através da linguagem e da argumentação e, notadamente, a problematização e a aprendizagem nas organizações que compõe a competência comunicativa. Para a argumentação é necessário vontade e intencionalidade, mas também a competência comunicativa, que possibilitam a reconstrução racional necessária ao desenvolvimento da administração discursiva. Conclusões: aprofundamos a discussão da administração discursiva e identificamos saídas reconstrutivas para essa prática em prol da humanização das organizações. A competência discursiva fundamenta-se no uso da linguagem e na comunicação que cria vínculos mediante entendimento e acordos e firma o discurso como uma forma especial de interação. A competência comunicativa integra linguagem, gestos e ritualidade.

Palavras-chave - Administração Discursiva. Competência Comunicativa. Aprendizagem. Reconstrução Racional.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo discute-se a abordagem discursiva da administração das organizações. Esta abordagem parte do contraponto metodológico entre a teoria do agir comunicativo de Habermas e a teoria de sistemas de Luhmann, para evidenciar o potencial do discurso dos participantes dos sistemas, entre si e com o entorno.

A teoria do agir comunicativo de Habermas é não apenas uma opção epistemológica para acessar o mundo da vida, mas também a base de uma ação racional na esfera pública e nos sistemas. Assim, há um forte sentido prático nesta abordagem.

Luhmann afirma que os sistemas são espaços funcionais orientados para fins, onde se reduz a complexidade das ações em relação ao entorno. Esta redução da complexidade se faz através da seleção estratégica de opções pelo sistema, no sentido de orientar as ações para as suas finalidades. Os sistemas são egocêntricos, fechados, buscando apenas os seus interesses.

Luhmann observa que a seleção de opções se processa por uma redução das dinâmicas de comunicação internas aos sistemas. A estruturação dos fluxos de Informação se processa por rigorosa demarcação de competências de fala e de controle dos registros e dos canais de Informação. Isto reduz as possibilidades de interagir comunicativo internamente e com o entorno.

A questão que se coloca é, a partir de uma abordagem discursiva, agir comunicativamente no sentido de uma crítica das escolhas do sistema. Os participantes têm suas próprias escolhas. O entorno tem demandas que não devem ser ignoradas pelos sistemas. Enfim, os limites dos sistemas estão sempre em questão.

Esta abordagem traz imediatamente duas indagações. A primeira delas é a possibilidade de agir com argumentos dentro dos sistemas. A redução das dinâmicas da comunicação reduz também os espaços de discurso. Entretanto, elas não excluem a dimensão humana dos participantes internos e dos observadores na esfera pública. A fala é o primeiro atributo e expressão desta humanidade.

A segunda questão é quais são as competências requeridas para que participantes dos sistemas façam suas argumentações entre si e com o entorno. Entende-se que a crítica das finalidades e dos meios dos sistemas requer vontade e intencionalidade, mas também requer competência comunicativa. Habermas discute esta questão, e pretende-se explorar este tópico.

Estes contrapontos e indagações estão na base teórica do que se designa abordagem discursiva da administração das organizações. A administração faz escolhas racionais de fins e de meios. Ela pode e deve ter elementos de crítica. Este é o nosso território. Uma abordagem discursiva quer não apenas deslocar os fundamentos teóricos, mas construir referências para uma administração humanista e eficaz.

2 OS SISTEMAS E A REDUÇÃO DA COMUNICAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES

Luhmann (1997a) considera que as organizações podem ser entendidas como um sistema social autopoiético que tem como base a decisão. Diante disto podemos perceber que o processo de decisão é chave para os sistemas organizacionais, pois é por meio dele em que o sistema irá se desenvolver, respondendo ou não as irritações do ambiente.

Seidl e Becker (2006) afirmam que o entendimento é o ponto central no processo comunicativo da teoria luhmanniana. Diante disto o “entendimento” é compreendido como a maneira pela qual as organizações interpretam as informações da interação com seu ambiente. Tal acontecimento acaba por influenciar seu processo de decisão, até mesmo quando não se decide. As decisões são próprias comunicações, pois as mesmas acabam por gerar novas comunicações.

Entretanto a perspectiva teórica de Luhmann para os sistemas é construída tendo como base o processo de diferenciação de complexidades. Esse fato nos faz remeter, inicialmente, a uma discussão sobre complexidade. Neves e Neves (2006) observam que para Luhmann complexidade é

a totalidade das possibilidades de acontecimentos que podem ser derivadas das infinitas interações entre elementos (comunicações) também infinitos que existem no ambiente. A complexidade se dá pelo fato de que no ambiente, vários elementos podem assumir inúmeras possibilidades de relações, tendo em vista que não há nenhum fator ordenador e, desta forma, aumenta-se a improbabilidade de operacionalização.

Para propor certo nível de ordem e com isso possibilitar mecanismos de funcionamento, os sistemas aparecem como uma tentativa de redução da complexidade existente no ambiente, por meio do processo de seleção de possibilidades. A complexidade existente no mundo torna, pelo fato da infinita possibilidade das relações, entre infinitos elementos, a sua operacionalização improvável. Para tentar reduzir esta complexidade e se tornar operacionalizável, criam-se espaços que delimitam, por meio da diferenciação de complexidade, um espaço funcional (KUNZLER, 2004).

Este espaço possui mecanismos que o autoreferenciam, ou seja, desenvolvem sua contingencialidade, “o sentido”, visando limitar a complexidade existente no ambiente. Esses espaços podem ser descritos como os “sistemas” que são estruturas possuidoras de “sentido”, para fazerem frente às complexidades do ambiente (LUHMANN, 1995).

Kunzler (2004, p. 125) destaca que o sistema “[...] deve simplificar a complexidade para conseguir se manter no ambiente. Ao mesmo tempo em que a complexidade do ambiente diminui, a sua aumenta internamente.”

O processo seletivo ocorre pelo fato de que o sistema não suporta internalizar toda a complexidade existente no ambiente, pois com isso deixaria de ser sistema. Diante disto há pressão para selecionar determinadas possibilidades. Neste processo de seleção o que os sistemas fazem são justamente importar complexidade para fazer frente a complexidade do ambiente, ou seja, como o próprio Luhmann destaca: apenas a complexidade pode reduzir a complexidade (LUHMANN, 1995).

Em função da racionalidade limitada para responder às diversas possibilidades que o ambiente/entorno possui, tendo em vista a alta complexidade existente nele, o sistema, surge como um espaço em que essa complexidade é reduzida, visando justamente a operacionalização. Luhmann (1995) ressalta que o sistema não possui uma representação fiel do ambiente, pois nele o que existe são elementos produzidos por ele mesmo, porque os sistemas são autopoieticos.

Quando se fala de importar complexidade do ambiente não se refere trazer o fato concreto existente de fora para dentro, mas sim em possibilitar um “entendimento” dos elementos existentes no ambiente externo. Pois é a partir deste entendimento que o próprio sistema irá se auto estruturar. Entretanto, no seu processo evolucionário o sistema ao importar complexidade do ambiente/entorno, a complexidade interna aumenta a um ponto em que se faz necessário uma diferenciação em subsistemas (KUNZLER, 2004).

Luhmann (1995) destaca que essa diferenciação interna é fruto do processo autopoietico. De acordo com Luhmann (2007, p. 341) “La evolución no significa otra cosa sino câmbios de estrutura, y dado que éstos solo pueden efectuarse en el sistema (de modo autopoietico).” Isso nos possibilita entender que a autoprodução (autopoieses), desencadeada pela irritação, dá início ao processo de evolução dinâmica nos sistemas.

Quando há uma irritação, gera-se um tipo de “informação” para o sistema, este que é fruto da diferenciação de complexidade entre o sistema e seu ambiente/entorno, possibilita a iniciação do processo autopoietico do sistema, pois este mecanismo de autoprodução visa neutralizar as “irritações” provenientes do ambiente (RIBEIRO; NEVES, 2005).

Este processo modifica sua estrutura interna, onde subsistemas podem ser criados, visando ampliar as expectativas sobre o ambiente e, desta forma, ampliando sua complexidade interna, pois novos campos seletivos surgem. O processo autopoiético surge como uma evolução dinâmica para o sistema, onde sai de um estágio de menor para um de maior complexidade, em relação ao estado anterior (MATHIS, 1998).

A autopoieses e, conseqüentemente, a evolução dinâmica do sistema pode ser também influenciada pelo fator tempo. A temporalidade existente no processo comunicativo do sistema para com o ambiente/entorno é aprimorada na escala temporal, pois cria-se uma memória (expectativas), onde ruídos anteriores passam a ser enfrentados e as adaptações já realizadas ampliam os campos de possibilidades seletivas (LUHMANN, 2011).

É importante destacar que o sistema se encontra operacionalmente fechado no seu processo de internalização da complexidade (seleção), criação de subsistemas e modificação de expectativas, com relação ao seu ambiente/entorno, pois o ambiente é apenas capaz de irritá-los e não de modificá-lo (LUHMANN, 1997b).

A interação entre os sistemas é mediada pela dupla contingência. A discussão sobre a dupla contingência é um ponto importante da teoria luhmanniana como destacam Vanderstreaten (2002), Siebeneichler (2006) e Korfmann e Kepler (2009). Entretanto seu uso, na perspectiva sistêmica para entendimento da sociedade, foi inicialmente desenvolvida por Parsons.

Luhmann (2016, p. 127) destaca que Parsons se utiliza da perspectiva da dupla contingência para responder a seguinte indagação: Como é possível a ordem social? A resposta parsoniana “[...] inclui a solução do problema da dupla contingência no conceito de ação, mais especificamente, considerando uma orientação normativa com consenso suposto como uma característica imprescindível do agir.”

Parsons acredita que a possível incompatibilidade da interação entre ego e alter pode ser solucionada mediante o compartilhamento de valores ou normas. Em outras palavras são os mecanismos simbolicamente compartilhados que mediam e estabilizam a interação. Há complementariedade de expectativas entre os atores envolvidos na interação, ou seja, a expectativa e a ação de cada participante é orientada a partir da expectativa e ação do outro (apud VANDERSTRAETEN, 2002).

A visão parsoniana de solução para o problema da dupla contingência é percebida de forma insuficiente por Luhmann (2016). A perspectiva de “reciprocidade” ou “reflexo de expectativas” não consegue atender de forma satisfatória o atual contexto em que as sociedades complexas se desenvolvem. O modelo de simetria entre os participantes não comporta a autorreferencialidade existente no interior dos sistemas que proporcionam a redução da complexidade.

Vanderstreaten (2002) diz que em Parsons há uma leitura de dependência entre os sistemas que interagem, ou seja, o compartilhamento simbólico estabiliza as interações sistêmicas. Porém em Luhmann existe um rompimento com essa visão, contingência é percebida como seleção de possibilidades.

A partir da seleção de possibilidades, Luhmann discute novamente o tema de complexidade, pois no processo seletivo há possibilidades que não são selecionadas e estas, por sua vez poderiam gerar desdobramentos diferentes dos elementos que foram escolhidos. O processo de seleção se ordena, por meio da contingência que cada sistema apresenta e o processo de contingência se traduz em risco e incerteza (NEVES; NEVES, 2006).

A partir deste ponto pode-se compreender, também, que a complexidade é fruto da incerteza das possibilidades (risco) que há no processo seletivo existente e coordenado pela “contingência do sistema”. Por contingência do sistema entende-se a forma como o próprio sistema percebe suas interações com outros sistemas.

Rodríguez e Arnold (1991) afirmam que a contingência contribui para a complexidade no momento que seleciona possibilidades e descarta outras. Isso se dá pelo fato de que a contingência existente no sistema está relacionada ao seu “sentido”. Pois, caso o “sentido” existente no sistema não compreenda os elementos existentes na interação entre sistema e meio, as possibilidades escolhidas podem não representar aos anseios iniciais do sistema, desencadeando problemas para o sistema.

O sentido é o operador das fronteiras, é o diferenciador do sistema e do ambiente. O sentido adotado pelo sistema é que irá ativar o processo de seleção, onde prescreve o que deve ou não fazer parte do sistema, ou seja, a autorreferencialidade. Ele que irá referenciar determinado elemento, pois o mesmo elemento pode ter diferentes significados (LUHMANN, 1995).

O sistema possui a capacidade de definir os limites perceptivos mais ou menos abertos e permeáveis à outros sistemas, porém deverá ocorrer, internamente regras de seleção com o auxílio de quais temas/informações podem ser aceitas ou não. Luhmann (2016, p. 151) destaca que

[...]a dupla contingência atua, então, ao mesmo tempo como um facilitador comunicativo e barreira comunicativa; e a resistência de tais limites explica-se pelo fato de a readmissão de contingências completamente indeterminadas pertencer às irrazoabilidades.

Vanderstreaten (2002) afirma que em contraposição a Parsons, Luhmann acredita que a estabilização entre os sistemas não reside em um senso compartilhado, mas primeiro em uma série de interações realizadas ao longo do tempo. As interações que ocorrem na sequência temporal possibilitam uma readequação de expectativas e tais fatos ocasionam as mudanças estruturais dos sistemas.

Cabe destacar que na teoria luhmanniana os sistemas são percebidos como redutores de complexidade e construídos autorreferencialmente, a partir da sua autopoieses. A contingência é condição necessária para o surgimento do sistema, assim como, a dupla contingência é fundamental para a construção e desenvolvimento do sistema.

Neste ponto podemos entender que não há relação de dependência entre os sistemas autônomos que interagem via processos comunicativos. Luhmann (1995) ao afirmar que a comunicação coordena a seletividade dos sistemas, trabalha com a hipótese de que o que possibilita a autopoieses nos sistemas são derivações do processo comunicativo.

A comunicação, na teoria sistêmica de Luhmann, não pode ser entendida como uma simples transmissão de informação, pois a informação só pode ser gerada pelo próprio sistema, tendo em vista que ele é autorreferente, ou seja, irá depender de sua contingência. Por isso para Luhmann comunicação se traduz em: “[...] um processo que sintetiza informação, comunicação e compreensão” (NEVES, 1997, p. 16).

Os sistemas e entorno estabelecem contatos entre si por meio do acoplamento estrutural. No momento em que se estabelece este contato, o sistema se abre para observar o seu ambiente/entorno. Este processo de observação (seleção) é regido pelo sentido (contingência) do sistema e,

consequentemente, pelo código binário. O processo de observação inicia a comunicação que o sistema desenvolve para gerar informações sobre seu ambiente/entorno.

Ao processar a interação, o sistema, por já possuir seu sentido, seleciona algumas possibilidades no ambiente/entorno. O mesmo tem expectativas sobre o que irá interpretar ou entender do ambiente. Estas expectativas já são algumas possibilidades selecionadas, dentre estas, algumas serão escolhidas pelo código binário. Entretanto, quando o código binário não consegue interpretar ou gerar informação a partir da interação, tem-se um ruído, pois surgem novos fatos que não fazem parte do sentido e com isso essa nova “mensagem” se torna uma “irritação”. O ruído é interpretado como uma irritação (contingência) do ambiente sobre o qual o sistema deve se reconfigurar, por meio da autopoieses, para fazer frente a esta irritação (KUNZLER, 2004).

Siebeneichler (2006) destaca que na teoria luhmanniana as necessidades de comunicação entre os sistemas não residem no meio linguístico da comunicação (linguagem comum) apreensíveis intersubjetivamente. Na verdade há uma decisão individualizada sobre o sucesso ou fracasso das “suposições” realizadas autopoieticamente pelos sistemas. A impossibilidade enfatizada pelo autor gerar incompatibilizações de entendimento do ambiente por parte do sistema. O que efetivamente acontece é uma interpretação autorreferente do contato realizado que pode está distorcida da realidade.

A crítica problematizadora pode emergir no entorno das organizações, em função dos seus riscos e das suas externalidades. Abre-se deste modo uma situação limite para os sistemas. De um lado as organizações podem se fechar, mas por outro podem se abrir a crítica. Siebeneichler (2006, p. 50) em sua discussão sobre o sistema imunizador luhmanniano e o mundo da vida habermasiano lança uma questão para a reflexão: É possível sincronizar de alguma forma essas perspectivas totalmente estranhas entre si e geradoras de insegurança?

Uma saída para essa indagação é a ideia de reconstrução discursiva das organizações que têm como mecanismo operacionalizador o agir comunicativo e a racionalidade comunicativa. Esse mecanismo tenta ser a “ponte” sincronizadora entre o sistema e o seu entorno, ou seja, tenta reconstruir as ligações que foram desfeitas, a partir do fechamento operacional dos sistemas, na redução de complexidade existente no mundo da vida.

As organizações são entendidas por Luhmann (1997) como sistema autopoietico que tem como base a decisão. As decisões são tomadas tendo como referência uma construção racional monológica, pois autorreferencialidade sistêmica não permite a interação comunicativa, na verdade ela rompe com o compartilhamento intersubjetivo. Diante disto as regras ou formas de entendimento que são construídas partem de um pressuposto interno ao sistema.

3 PROBLEMATIZAÇÃO E APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES

As organizações constituem-se a partir da redução da complexidade do entorno como forma de conseguir garantir sua sustentabilidade e competitividade. Neste sentido, a dinâmica comunicacional interna deve ser estruturada em fluxos orientados, de forma que o agir comunicativo assume papel de mediador das relações entre educadores e educandos, enquanto que o conhecimento “[...] se torna o mediador da comunicação e do diálogo entre os que aprendem” (LIMA, KEMPNER, TISCOSKI, 2010, p. 12).

O uso da teoria do agir comunicativo (TAC) na área de estudos organizacionais tem sido crescente por abordar diretamente aspectos centrais da teoria organizacional. A TAC surge tendo por referência a mudança no paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da linguagem. Isso remete à ideia de interação entre os membros da organização, ou mesmo entre organizações. Essa interação parte de um processo intersubjetivo de troca de significados, ou seja, a comunicação é dialógica (VIZEU, 2005).

Agostinho (2003) ressalta o sistema de comunicação como mediador entre a organização e seu ambiente. Como um sistema complexo adaptativo, a organização necessita da comunicação para interagir com o ambiente e com seus próprios elementos agentes. A comunicação auxilia o fluxo de informações a respeito de seu desempenho e das condições do ambiente.

Como conceitos-chave dos sistemas adaptativos complexos, Agostinho (2003) expõe a autonomia, a cooperação, a agregação e a auto-organização. Todos estes conceitos se inter-relacionam, e a comunicação surge como um dos elementos que proporcionam esta inter-relação.

A autonomia dos sistemas complexos adaptativos é auxiliada pela comunicação, possibilitando o aumento de uma de suas vantagens às organizações: o aprendizado.

A comunicação sofisticada e a capacidade de prever teoricamente as consequências de seus atos, sem que seja necessário experimentar uma situação real, resultam em uma enorme capacidade de aprendizado. Contudo, tamanho potencial só é realizado quando é permitido ao indivíduo colocar seu julgamento em ação (AGOSTINHO, 2003, p. 9).

É este poder de ação que a Teoria de Agir comunicativo ressalta. Tendo como centro da discussão o mundo da vida, este se torna o horizonte no qual os agentes comunicativos, ou seja, os indivíduos dotados de autonomia se movem (HABERMAS, 1987a). Esta autonomia proporciona aos indivíduos e à organização o aprendizado e a solução de conflitos através da discussão entre os atores autônomos (AGOSTINHO, 2003).

A cooperação é fator crítico para gestões que pretendam aproveitar o conhecimento contido nas organizações. Indivíduos que cooperam buscam benefício próprio através do benefício coletivo (AGOSTINHO, 2003). A interação entre os indivíduos se dá com o auxílio da comunicação, ou seja, indivíduos que discutem tem maior probabilidade de cooperar.

Habermas (1987b) ressalta que um dos componentes estruturais do mundo da vida é a sociedade, entendida como as ordenações legítimas através das quais os participantes da interação regulam suas pertencas a grupos sociais, assegurando a cooperação. E essa cooperação requer uma relação de diálogo autêntico, relação esta que levará ao conhecimento necessário para as organizações. Nesse sentido, os participantes deixam de ser sujeitos passivos para tornarem-se sujeitos ativos e criadores, onde o ato de conhecer encontre-se mediatizado pelo objeto a ser conhecido (LIMA, KEMPNER, TISCOSKI, 2010).

Agostinho (2003) retrata a organização como uma agregação, identificado por seus objetivos e competências globais em torno dos quais agrega-se indivíduos que contribuem para a competência do todo com suas habilidades e conhecimentos. Trata-se dos subsistemas da organização. "Quanto mais complexo o sistema, mais níveis de organização serão encontrados" (AGOSTINHO, 2003, p. 10).

Entretanto, os níveis hierárquicos não precisam ser necessariamente tratados de maneira autoritária. Esses níveis hierárquicos exigem um maior poder de comunicação, para que a

informação flua de maneira a contribuir para o crescimento da organização e não tolher a autonomia dos indivíduos. A agregação possibilita que a organização suporte as pressões de seleção que existem em seu ambiente (AGOSTINHO, 2003).

A intersubjetividade nos processos de entendimento acontece na forma de aconselhamento instituído na organização e nas redes de comunicação, que funcionam como sensores que reagem à pressão de situações-problema. Essas redes utilizam-se do poder comunicativo não para dominar, mas para direcionar a administração para determinados canais. Neste sentido, o discurso argumentativo surge como facilitador da cooperação, proporcionando igualdade de direito comunicativo (LIMA et al, 2009).

Agostinho (2003, p. 11) ressalta como um dos aspectos mais interessantes das organizações sociais humanas o fato de termos a capacidade de escolher como os sistemas complexos adaptativos devem operar na prática. Isso acontece pela capacidade do gestor de identificar pontos com maior ou menor efeito multiplicador, direcionar recursos adequadamente e criar condições mínimas para que a organização funcione adequadamente. Eis a auto-organização.

O potencial auto-organizante das organizações necessita da autonomia dos indivíduos, para que os mesmos possam utilizar suas capacidades a favor da organização; necessita de relações cooperativas, caso contrário tem-se o caos. A autonomia e as relações cooperativas, importantes para criar um ambiente propício para a auto-organização, necessitam de aspectos comunicativos para acontecerem nas organizações. Os gestores devem se esforçar para que "o sistema se auto-organize, não só abrindo e fortalecendo canais de comunicação multidirecionais, como também ampliando a capacidade de percepção, interpretação e resposta a todos os tipos de feedback" (AGOSTINHO, 2003, p. 12).

Ao permitir que o sistema entre em contato com seu entorno, ao mesmo tempo em que se isola dele, a comunicação transforma-se em operação básica paradoxal, além de os sistemas disporem de uma linguagem com fundo semântico (LIMA et al., 2009).

Tendo como pano de fundo o mundo da vida, constituindo o horizonte, os recursos e o contexto para o entendimento através da linguagem, Habermas privilegia as ações comunicativas realizadas por linguagem comum. Ressalta que esses processos dependem de discursos e argumentos destinados a resgatar pretensões de validade. Interpreta a intersubjetividade como uma comunicação, ou interação, entre atores capazes de falar e agir (SIEBENEICHLER, 2006).

Morgan (1996) afirma que estabelecer um diálogo com a situação que se está tentando compreender é o único modo de realizar julgamentos equilibrados. Desenvolver a arte da leitura das situações, da análise crítica e da avaliação é um novo modo de pensar, no qual se aprende a reconhecer pontos importantes e as ideias cruciais. Neste caso, a ação comunicativa surge como uma ferramenta de apoio à função gerencial e ao sucesso das organizações.

Toffler (1985) ressalta que as propostas participativas são a única alternativa para obter eficiência no novo ambiente em que as organizações se encontram. Ele afirma que a hierarquia vertical está perdendo sua eficiência, enquanto os responsáveis pela decisão se confrontam com tipos cada vez mais variados de problemas, complexas decisões técnico-econômicas, responsabilidades políticas, culturais e sociais. A consequência disto é que as decisões atualmente devem ser tomadas em níveis cada vez mais baixos da organização. "Assim, as demandas de participação não fluem do ideológico para a política, mas sim do reconhecimento de que o sistema, conforme está estruturado hoje, não pode sem isso reagir eficientemente ao meio em rápida transformação" (TOFFLER, 1985, p. 148).

González de Gómez (2009) afirma que a ação comunicativa é uma forma de interação social em que o plano de ação de vários agentes - dentro das organizações ou entre organizações - são coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, ou seja, através do uso da linguagem verbal ou de expressões extraverbais correspondentes, sempre orientadas para o entendimento - o que Habermas chama de *Verständigung*. Quando os participantes de uma ação comunicativa colocam demandas de validade que podem ser negadas ou aceitas, estabelece-se uma relação reflexiva atormundo.

O sucesso do intercâmbio comunicativo e da interação depende da habilidade de todos os participantes em responder a uma demanda de validade relacionada a algo enunciado. A principal consequência desta concepção é que os participantes da ação comunicativa só alcançam seus objetivos se cooperarem e se reconhecerem uns aos outros. Sendo assim, o agir comunicativo "é um modo de uso comunicativo da linguagem, na vida cotidiana, na qual os participantes levantam, aceitam ou rejeitam pretensões de validade" (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2009, p. 124).

O Discurso - que pode ser grafado em maiúsculo por ser para Habermas um conceito - trata-se de uma forma de comunicação onde são tematizadas as pretensões de validade constituídas nos processos de busca do entendimento mútuo, que tornaram-se problemáticas e que precisam ser examinadas à luz de processos argumentativos. No Discurso extrapola-se o contexto da ação; é preciso apresentar argumentos que justifiquem ou rejeitem as pretensões de validade problematizadas (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2009).

Habermas acredita que a resolução de problemas é o mecanismo central dos processos de aprendizagem. E este processo de aprendizagem passa pela linguagem. Ao gerar uma rede de significados intersubjetivamente compartilhados, a ação comunicativa instaura-se como um novo modelo teórico que torna viável, através da racionalidade comunicativa, uma análise crítica das relações sociais e produtivas, apresentando-se como força dinamizadora que impulsiona para uma visão mais abrangente da realidade, em que o fim último está na possibilidade de construir soluções comuns e acordos que respeitam o melhor e mais viável argumento, intersubjetivamente reconhecido e aceito por todos (BOLZAN, 2005).

Vale trazer à discussão as semelhanças entre Habermas e Paulo Freire em diversos aspectos. Para ambos o ser humano é o centro das reflexões e a linguagem tem papel fundamental na construção social e na aprendizagem. Para Habermas a comunicação se dá pelas relações sociais, assim como Freire, para o qual a comunicação é uma co-participação dos atores sociais em busca de criar conhecimento juntos (LAROCCA; MAZZA, 2003).

Tanto a ação comunicativa de Habermas como a ação dialógica de Freire demandam uma nova racionalidade baseada na comunicação e no entendimento entre os atores envolvidos (MEDEIROS; NORONHA, 2015). Essa comunicação deve partir da problematização da vida real para a solução de problemas por meio da participação dos envolvidos como forma de mudar e melhorar o entorno para todos.

Nassar (2006) ressalta a importância da comunicação e da participação dos atores envolvidos para que a organização atinja suas expectativas de imagem, conceito e bons resultados. Salienta a comunicação deve ser desenvolvida como instrumento de gestão, capaz de orientar o relacionamento com os atores, permitindo que estes participem e haja envolvimento de sentidos e atitudes das pessoas.

Neste sentido, a linguagem tem papel emancipatório, sem a qual a própria aprendizagem não consegue prosperar.

O discurso tem papel ativo na transformação das organizações, valorizando e viabilizando a expressão e a comunicação entre os que participam dos processos produtivos. São a ampliação das expressões das perspectivas e a viabilidade da comunicação que vão proporcionar a aprendizagem a partir dos próprios processos produtivos (LIMA; KEMPNER; TISCOSKI, 2010, p. 14).

Habermas, em sua teoria da ação comunicativa, pressupõe que o sujeito envolvido na construção de um plano de ação precisa entender-se com os outros atores envolvidos. Este processo apresenta caráter comunicativo, que deve ser mediado pela linguagem, onde os atores procuram entender-se sobre determinado assunto. Este entendimento passa pelo processo de levantamento comunicativo de pretensões de validade reconhecidas por todos, passíveis de julgamento objetivo, problematizadas e debatidas, em cima das quais se estabelecerá o consenso, ou seja, a escolha do melhor argumento (HABERMAS, 1987a).

4 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E RECONSTRUÇÃO RACIONAL

A ação comunicativa é mediada pela linguagem em busca do entendimento e do consenso. A qualidade da ação comunicativa está embasada nas competências comunicativas dos agentes no sistema, dentre as quais está a argumentação dentro do sistema e entre este e o entorno.

A competência discursiva se refere à capacidade de interação que representa o entendimento do grupo. O principal olhar que se dá aqui à interação é a interação mediada pela linguagem, de modo que a competência comunicativa é desenvolvida notadamente por meio da linguagem e de suas funções no sistema.

Habermas (2004) considera que a linguagem se presta tanto à comunicação como à representação e, o proferimento linguístico é, ele mesmo, uma forma de agir que serve ao estabelecimento de relações interpessoais. A partir dessas relações são firmadas diferentes e diversas camadas de vínculos pautados na competência discursiva e que acabam por compor organicamente os sistemas.

Quando falamos em uma perspectiva linguística na competência comunicativa, compreende-se que ela não se confunde com habilidade, e também não é uma substância. Trata-se de uma capacidade que é difusa e, no sistema, há fatos e normas e, entre os fatos e as normas, existe uma mediação. E é nesse lugar da mediação que entra a linguagem e uma competência de agir, de se comunicar. Essa competência que é linguística por baixo e é discursiva por cima.

A língua não é a propriedade privada de um indivíduo, mas cria um contexto de sentido intersubjetivamente partilhado, corporificado em expressões culturais e práticas sociais. Cada língua só se desenvolve socialmente, e o homem só se compreende a si mesmo ao testar a compreensibilidade de suas palavras junto a outras pessoas (HABERMAS, 2004).

O enraizamento da competência comunicativa está na linguagem e, por isso, trazemos à discussão as três funções da linguagem que Habermas (2004) resgata de Humboldt. São elas: (1) a função cognitiva de formar pensamentos e representar fatos; (2) a função expressiva de exprimir sentimentos e suscitar sensações; por fim, (3) a função comunicativa de comunicar algo, levantar objeções e produzir acordos. A representação da interação dessas funções, do ponto de vista pragmático de um entendimento mútuo entre interlocutores, está na conversação, ou seja, no desenvolvimento da competência comunicativa.

A linguagem é constitutiva da personalidade (formação da identidade), que é integradora socialmente, isto é, que é socializadora, pois integra o indivíduo aos grupos e, é mediadora da relação indivíduo-mundo da vida. A linguagem tem um elemento de socialização que constitui a sociedade, firmando o poder constituinte da linguagem e, por conseguinte, exercendo uma função de criação de vínculo entre os diferentes participantes e destes com o sistema e com o seu entorno.

A interação, considerando a função cognitiva da linguagem, se dá na “[...] conexão com discursos em que os participantes podem oferecer respostas e contradizer” (HABERMAS, 2004, p. 65). Isto é, a linguagem não é só para interpretar, e representar, a linguagem tem uma função de criação de vínculo social, estabelecendo ao mesmo tempo uma relação intersubjetiva entre quem fala e quem escuta e uma relação objetiva com o mundo.

A competência comunicativa é vista, portanto, como capacidade fundamental da interação humana e da significação da vida e da realidade. A maneira realizar tais interações – sejam mundo objetivo, mundo social ou mundo subjetivo – é por meio da linguagem, pois assim objetivamos e organizamos logicamente a complexidade de questões originadas nas (e no intercâmbio das) três esferas ontológicas (VIZEU, 2003).

Depreende-se, então, que a linguagem é constitutiva da sociedade, ou seja, a linguagem faz parte da construção da sociedade e, por conseguinte, a sociedade não antecede a linguagem e esta é que tece vínculos sobre os quais se erige o sistema. Afinal, uma pessoa entende-se com outra sobre alguma coisa no mundo e, o proferimento linguístico – como representação e como ato comunicativo – aponta em duas direções ao mesmo tempo: o mundo e o destinatário (HABERMAS, 2004).

Utilizar a linguagem para fins de entendimento se relaciona a um saber intuitivo que os indivíduos socializados possuem e que se mostra como uma competência comunicativa adquirida pela inserção no mundo da vida e que os indivíduos utilizam na ação comunicativa (SILVA; LIMA; FERNANDES, 2013).

No cotidiano não podemos usar a linguagem sem que estejamos agindo. A própria fala se realiza no modo de atos de fala que, por sua vez, pertencem a contextos de interação e são entrelaçados com ações instrumentais. Como atores, ou seja, como sujeitos interagentes e interventores que somos, estamos em contato com as coisas sobre as quais podemos fazer enunciados (HABERMAS, 2004).

As ações são de tipo social ou não-social. O agir social consiste ou (1) na interação normativamente regida entre sujeitos que agem pela comunicação ou (2) na tentativa dos antagonistas de exercerem uma influência estratégica mútua. Já o agir instrumental está enlaçado em contextos de ação social e serve a intervenções finalísticas no mundo de coisas. Esses tipos de agir regido por regras constituem, então, apenas um recorte dos tipos de comportamento regido por regras (HABERMAS, 2004).

A competência comunicativa também é uma competência ritualística, é uma competência gestual e é uma competência linguística. Acima de tudo trazemos uma forma específica de competência linguística que é a competência comunicativa (a linguagem como elemento da competência comunicativa). Em outras palavras, a linguagem para se comunicar (que não é linguagem estética, nem estratégica) compõe um tipo específico de competência comunicativa que é a competência discursiva, porque falamos de um gestor, de um administrador e de uma racionalização normativa.

Webler e Tuler (2000) citados por Vizeu (2003, p. 13) trazem sete princípios para essa competência discursiva. O acesso ao processo de decisão (presença física do participante no debate e

a possibilidade de falar e ser ouvido) e o poder para influenciar o processo e seus resultados (a competência discursiva somente pode ser considerada como autêntica se puder ser efetivada nos resultados). A interação construtiva facilitada por meio (a) de estruturas adequadas (posição dos participantes no espaço físico, tempo de fala, por exemplo e (b) de comportamento pessoal (postura pessoal que facilita a confiança e a crítica construtiva, a exemplo de tolerância e paciência). O acesso à informação e à sua análise adequada (não tendenciosa ou parcial) e, por fim, a habilitação de condições necessárias para processos futuros, com o intuito de aproveitar as deliberações que possam ser utilizadas sem nenhum comprometimento e de modo a não gerar novos processos de discussão e negociação.

Considerando a predominância da redução do mundo da vida pelo sistema, e que é necessário criar espaço para reaprender sobre si mesmo, sobre a interação com o ser dos outros e sobre a manifestação livre desse entrelaçamento de linguagens e construção social, a competência comunicativa demanda um processo de aprendizagem.

Aprender significa repensar, assumir uma atitude crítica diante do mundo. O processo de aprendizagem, como ação cultural, é um ato de conhecimento em que quem aprende assume o papel de sujeito cognoscente em diálogo com quem ensina, que é sujeito cognoscente também (FREIRE, 1981).

Habermas (1989) orienta que o processo de aprendizagem é acompanhado pelo desenvolvimento moral do indivíduo que, por sua vez, envolve transformação e diferenciação das estruturas cognitivas, em que o indivíduo que aprende consegue no presente resolver melhor uma espécie de problemas do que o fazia anteriormente no passado (por exemplo, consegue desenvolver uma solução consensual de conflitos de ação moralmente relevantes). Fazendo isso a pessoa em crescimento compreende o seu próprio desenvolvimento moral como um processo de aprendizagem, uma vez que deve poder explicar até que ponto estavam errados os juízos morais que considerava corretos anteriormente.

O autor ainda esclarece que as estruturas cognitivas que subjazem à faculdade de julgar moral não devem ser explicadas nem primariamente por influências do mundo ambiente, nem por programas inatos e processos de maturação, mas, sim, como o resultado de uma reorganização criativa de um inventário cognitivo pré-existente e que se viu sobrecarregado por problemas que reaparecem insistentemente (HABERMAS, 1989).

Tal reorganização criativa se manifesta mais livremente quando as reflexões socialmente distribuídas podem ser comunicadas e são providas de significado situacional. É esperado que a interação mais recente interaja com as reflexões que ainda não foram comunicadas, gerando uma nova variação e, ao gerar essa nova variação, o sistema se impulsiona (LEYDESDORFF, 2000).

Podemos interpretar que tal impulsionamento se dá mediante o aprendizado que advém do desenvolvimento da competência comunicativa e é necessário para a resolução de problemas comumente presentes nos sistemas de complexidade forçosamente reduzida. Torna-se necessário repensar as ações mediadas pela linguagem de tal modo para que possibilite a reconstrução da racionalidade ali preponderante.

Os participantes assumem, então, desde o começo da ação, o papel de sujeitos criadores. O ato de conhecimento que leva a sério o problema da linguagem deve ter como objeto a ser desvelado as relações dos seres humanos com seu mundo. A análise destas relações começa a aclarar o movimento dialético que há entre os produtos que os seres humanos criam ao transformarem o mundo e o condicionamento que estes produtos exercem sobre eles. O ato de conhecer envolve

movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação, essencial à reconstrução da racionalidade. O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos ao ato de conhecer (FREIRE, 1981).

Essa configuração nos fornece oportunidades para construir nichos dentro do sistema com opções para melhorar a qualidade de vida como decorrência do ajuste, por exemplo, das competências comunicativas às exigências da cultura comunicada (LEYDESDORFF, 2000). As práticas administrativas podem, então, serem reconstruídas a partir da linguagem, da competência discursiva e do processo de aprendizagem decorrente.

Cabe destacarmos, conforme relatam Repa e Nobre (2012a), que a ideia de reconstrução é central no trabalho habermasiano. De acordo com os autores o projeto reconstutivo de Habermas pretende elucidar as regras e os processos sociais em que objetos simbólicos emergem e ganham sentido nas relações sociais. Reconstruir, no sentido habermasiano, significa refletir sobre as regras que têm de ser supostas para que seja possível a própria compreensão do sentido que é construído social e simbolicamente.

A resposta de Habermas à ideia de emancipação, que caracteriza o campo crítico de sua construção teórica, é o mecanismo reconstutivo de modo que os principais componentes da teoria reconstitutiva da sociedade podem ganhar seu sentido à luz do conceito de ação e de racionalidade comunicativa (REPA; NOBRE, 2012a).

A reconstrução discursiva dos sistemas organizacionais significa buscar refletir sobre as regras que pautam o processo decisório e que têm de ser supostas como princípio para a compreensão do sentido. São essas regras, estruturas e processos que constituem a racionalidade imanente aos objetos simbólicos, a racionalidade que eles reivindicam por si mesmos para que possam ter sentido. A reconstrução racional de estruturas profundas, geradoras das decisões, permite investigar a racionalidade própria das regras usadas em um determinado momento pelo sistema.

A base reconstrução discursiva das organizações está na reconstrução “procedimental” proposta por Habermas em *Direito e Democracia*. Nobre e Repa (2012b, p. 40) destacam:

[...] Habermas não apenas reconstruiu a racionalidade do direito e do estado democrático de direito, mas fez o de tal maneira que propôs um paradigma alternativo não só para a autocompreensão dessas instituições, mas igualmente para o seu funcionamento concreto [...] (grifo nosso).

Silva e Melo (2012), por sua vez, destacam que a reconstrução, na perspectiva procedimental, discute a tensão entre facticidade e validade que se observa tanto interna quanto externamente ao sistema direito na legitimação de suas normas na sociedade plural. Para os autores, Habermas indica, na sua proposta, que essa tensão tem de ser reconstruída, pois guarda possibilidades de uma democratização radical da vida social. Esse fato implica em uma submissão constante das instituições (sistemas) existentes à crítica e à transformação reflexiva, superando, desta forma, a imunização existente nos seus conteúdos normativos e formas de funcionamento.

É a partir desta visão, reflexiva e crítica, que se pensa a reconstrução discursiva das organizações, ou seja, propor um mecanismo em que as organizações se abram para a escuta dos seus críticos e, desta forma, problematize sobre sua interação com o entorno. A abertura a crítica é o caminho para ampliar o campo perceptivo das organizações, pois a partir da construção de um entendimento baseado na discursividade, há uma tentativa de estabelecimento de uma “ponte” com a

complexidade excluída e existente no mundo da vida. A reconstrução se propõe, conforme apontam Silva e Melo (2012, p. 135), a uma “[...] diluição de naturalizações e engessamentos indevidos das formas institucionais” que impedem a percepção multidimensional.

O procedimento adotado para a reconstrução discursiva das organizações está fundamentado em uma atitude que tem o processo comunicativo como chave. Essa proposta rompe com a atitude objetivante, típica de um observador de regularidades empíricas. Neste caso os atores agem comunicativamente buscando encontrar uma definição comum para sua situação, assim como, em se entender sobre temas e planos de ação existentes interna e externamente a organização.

Silva e Melo (2012) sinalizam que a reconstrução procedimental habermasiana possui dois ambientes de atuação, um interno e outro externo. A reconstrução interna se volta aos modos de funcionamento do sistema, procurando recompor a tensão entre suas expectativas normativas de legitimação e a facticidade de sua forma impositiva. Nesse caso busca-se reconstruir discursivamente a normatividade sistêmica, tendo participação direta dos atores envolvidos. Essa visão é importante para discutirmos a validade de normas criadas para serem cumpridas pelos sujeitos organizacionais.

A construção discursiva é uma tentativa de reduzir a tensão existente entre a positividade das normas e o reconhecimento validativo de seus executores. O grande objetivo desta proposta de reconstrução é uma autocompreensão sistêmica, que seja construída dialogicamente entre seus participantes. A reconstrução interna remete a processos deliberativos que transcendem os discursos herméticos dos operadores sistêmicos, incluindo a possibilidade de participação da comunidade organizacional em seu todo. A partir desta reconstrução reconhece-se a insuficiência de os debates circunscritos às instâncias formais de tomada de decisão cumprirem sozinhos as exigências de uma formação discursiva da opinião e da vontade da comunidade sistêmica. Há, como forma alternativa, a necessidade de se manterem os processos deliberativos mais densos e plurais, os quais tomam lugar à margem de suas fronteiras institucionais.

A reconstrução procedimental externa é a proposta de sincronização com o entorno sistêmico, ou seja, a abertura do sistema para a complexidade existente no mundo da vida. Para operacionalização deste procedimento é fundamental o reconhecimento e predisposição para a interação com as esferas públicas que habitam o entorno do sistema.

Nas sociedades modernas forma-se uma consciência comum difusa baseada em projetos polifônicos e opacos de totalidade. Tal consciência pode concentrar-se e articular-se de maneira mais clara com o auxílio de temas específicos e de contribuições ordenadas que são condensados em uma esfera pública. Nas esferas públicas, os processos de formação da opinião e da vontade são institucionalizados e, por mais especialização que possam ser, estão orientados para a difusão e à interpenetração.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem representa e comunica, mas ela também constrói vínculos sociais. Aqui há uma interação entre cognição e construção da sociedade. A linguagem em uso faz parte das dialéticas do ser social, cria personalidades e identidades, integra socialmente aos grupos e socializa. A linguagem nos produz dentro do mundo da vida. Habermas falava de uma distorção sistemática da linguagem.

A questão é o uso da linguagem nestes espaços de complexidade reduzida que são os sistemas, as organizações. A redução em relação ao entorno se processa pelo agir estratégico. A

estruturação dos fluxos de Informação interfere nas possibilidades do agir comunicativo. Entretanto, os participantes dos sistemas também estão no mundo da vida. A moralidade, o direito e a política afetam e são afetados por esses pelos participantes dos sistemas.

Uma forma especial de agir comunicativo - o discurso - pode ser uma opção racional e pragmática para a administração das organizações. Esta opção torna-se necessária quando se critica as finalidades ou se quer melhorar ou inovar a agenda dos sistemas.

A aprendizagem dos participantes das organizações parte da problematização e permite a reconstrução racional a partir dos seus acordos. Aprender requer descentrar-se, colocar-se no lugar do outro. Este processo vale para os participantes, uns com os outros. Há que fazer também a crítica da autorreferência do sistema.

O artigo usou o recurso de contrapor a teoria do agir comunicativo de Habermas à teoria de sistemas de Luhmann. A teoria luhmanniana sugere que as organizações são espaços de redução da complexidade em relação ao entorno para execução de atividades orientadas a fins. Discutiu-se as possibilidades de agir comunicativo dentro dos sistemas, assim como indagar a importância de se abrir a organização para o mundo da vida.

A redução da complexidade da interação mediada pela linguagem e a estruturação dos fluxos de informação nos sistemas parecem interditar o agir em função de competências funcionais.

A crítica neste trabalho quer ampliar a discussão como para o desenvolvimento da administração discursiva das organizações. Espera-se com isso contribuir para os estudos críticos no âmbito dos estudos organizacionais, assim como, lançar luz para possíveis saídas “reconstrutivas” da prática administrativa. A humanização das organizações se faz a partir da intersubjetividade dos seus participantes.

A competência comunicativa destes participantes parte da capacidade de uso da linguagem, e inclui representar as coisas e os fatos, comunicar-se com o outro e criar vínculos. A criação de vínculos requer entendimento e acordos. O discurso é uma forma especial de interação mediada pela linguagem. É um jogo argumentativo. A competência comunicativa integra linguagem, gestos e ritualidade.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, M.C.E. Administração Complexa: revendo as bases científicas da administração. **RAE eletrônica**, São Paulo, v. 1, n. 2, jan./jun., 2003. Disponível em: <http://www.rae.com.br/artigos/1254.pdf>. Acesso em: 29 set. 2008.

BOLZAN, J. Habermas: razão e racionalização. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. Habermas, informação e argumentação. *In*: PINZANI, A.; KORFMANN, M.; KEPLER, F. K. A contingência das ordens: a literatura como observação entre o atual e o potencial. **Gragoatá**, Nitéroí, v. 14, n. 27, p. 97-115, jun. 2009.

KORFMANN, M.; KEPLER, F. K. A contingência das ordens: a literatura como observação entre o atual e o potencial. **Gragoatá**, Niterói, v. 14, n. 27, p. 97- 115, jul./dez. 2009.

- KUNZLER, C. de M. Teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 16, p. 123-136, 2004.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**, v. 1. Madrid: Taurus, 1987.a
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**, v. 2. Madrid: Taurus, 1987.b
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- LAROCCA, L. M.; MAZZA, V. A. Habermas e Paulo Freire: referenciais teóricos para o estudo da comunicação em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 2, n. 24, p. 169-176, ago. 2003.
- LEYDESDORFF, L. Luhmann, Habermas and the Theory of Communication. **Systems Research and Behavioral Science**, v. 17, n. 3, p. 273-288, 2000.
- LIMA, C. M.; KEMPNER, F.; TISCOSKI, G. P.; Discurso e Aprendizagem em Organizações Complexas. In: Encontro da Associação Nacional de Pósgraduação e Pesquisa em Administração, 34, 2010. **Anais...**Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.
- LIMA, C. R. M. *et al.* Agir comunicativo, colaboração e complexidade nas organizações. Datagramazero: **Revista da Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 1-18, jan. 2009. Disponível em: http://dgz.org.br/jun09/Art_06.htm. Acesso em: 27 maio 2018.
- LUHMANN, N. **La sociedad de La sociedad**. Ciudad de México. Editora Herder, 2007.
- LUHMANN, N. Novos desenvolvimentos na teoria dos sistemas. In: NEVES, C. E. B.; SAMIOS, E. M. B. **Niklas Luhmann**: a nova teoria dos sistemas. Porto Alegre: UFRGS, 1997b.
- LUHMANN, N. **Social systems**. Stanford: Stanford University Press, 1995.
- LUHMANN, N. **Introdução à teoria dos sistemas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LUHMANN, N. **Organización y decisión**. Autopoieses, acción y entedimiento comunicativo. México: Anthropos, 1997a.
- LUHMANN, N. **Sistemas sociais**: esboço de uma teoria geral. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MATHIS, A. O conceito de sociedade na teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 22, 1998. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPOCS, 1998. Disponível em: http://simaocc.home.sapo.pt/e-biblioteca/pdf/ebcc_mathis-conceito.pdf . Acesso em: 05 dez. 2008.
- MEDEIROS, A. M.; NORONHA, N. M. Ação comunicativa e ação dialógica: diálogos entre Jürgen Habermas e Paulo Freire no âmbito da “esfera pública”. In: Congresso Nacional de Educação, 2, 2015. **Anais...** Campina Grande: CONEDU, 2015, v. 2. p. 1-12. MORGAN, G. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

NASSAR, M.R.F. O papel da comunicação nas organizações de saúde: oportunidades e desafios. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 29, 2006. **Anais...** Brasília: INTERCOM, 2006.

NEVES, C. E. B. Niklas Luhman e sua obra. *In*: NEVES, C. E. B.; SAMIOS, E. M. B. **Niklas Luhmann: a nova teoria dos sistemas**. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

NEVES, C. E. B.; NEVES, F. M. O que há de complexo no mundo complexo?: Niklas Luhmann e a Teoria dos Sistemas Sociais. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 15, p. 182-207, jan./jun. 2006.

NOBRE, M.; REPA, L. Breve Apresentação. *In*: NOBRE, M.; REPA, L. **Habermas e a reconstrução: sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana**. Campinas: Papirus, 2012a. p. 7-11.

NOBRE, M.; REPA, L. Introdução - reconstruindo Habermas: etapas e sentido de um percurso. *In*: NOBRE, M.; REPA, L. **Habermas e a reconstrução: sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana**. Campinas: Papirus, 2012b. p. 13-41.

RIBEIRO, A. M. M.; NEVES, F. M. A conformação dos grupos de pesquisa em biotecnologia da cana de açúcar na região norte-fluminense: a perspectiva do "novo sistemismo". **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 41, n. 3, p.171-182, set./dez. 2005.

ROGRÍGUEZ, D.; ARNOLD, M. Sociedad y Teoría de sistemas. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1991.

SEIDL, D.; BECKER, K. H. Organizations as distinction generating and processing systems: Niklas Luhmann's contribution to organization studies. **Organization**, London, v. 1, n. 13, p. 9-35, abr. 2006.

SIEBENEICHLER, F. B. O direito das sociedades pluralistas: entre o sistema imunizador luhmanniano e o mundo da vida habermasiano. *In*: SIEBENEICHLER, F. B. (org.). **Direito, moral, política e religião nas sociedades pluralistas**. Entre Apel e Habermas. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. 1, p. 39-60, 2006.

SILVA, F. G.; MELO, R. Crítica e reconstrução em direito e Democracia. *In*: NOBRE, M.; REPA, L. **Habermas e a reconstrução: sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana**. Campinas: Papirus, 2012. p. 135-167.

SILVA, F. M. S.; LIMA, C. M.; FERNANDES, G. C. Competência comunicativa: uma competência administrativa para o bibliotecário universitário contemporâneo. **Informação@ Profissões**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 119-133, 2013.

TOFFLER, A. **A empresa flexível**. Rio de Janeiro: Record, 1985.

VANDERSTRAETEN, R. Parsons, Luhmann and the Theorem of Double Contingency. **Journal Of Classical Sociology**, London, v. 2, n. 1, p.77-92, mar. 2002.

VIZEU, F. Ação comunicativa e estudos organizacionais. **RAE**, São Paulo: Unicenp v. 45, n. 4, 2005, p. 10-21.

VIZEU, F. Algumas Contribuições da Teoria da Ação Comunicativa para a área de organizações. *In*: Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 27, 2003. **Anais eletrônicos...** Atibaia: ANPAD, 2003. Disponível em: . Acesso em: 28 maio 2018.

Capítulo 3

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA PARA PROBLEMATIZAÇÃO E APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

José Rodolfo Tenório Lima

Helen Fischer Günther

Resumo: Este artigo objetiva discutir a competência comunicativa na relação entre discurso e aprendizagem. Utiliza como referencial o agir comunicativo para caracterização da competência comunicativa, o Discurso de Habermas e a relação deste com a aprendizagem construtivista (Freire) e cognitivista (Piaget) e a reconstrução racional a partir da problematização. Explicita-se a convergência entre Habermas, Freire e Piaget, em que o agir comunicativo proporciona aprendizagem do sujeito cognoscente como uma permanente construção. Com este estudo pensamos a competência comunicativa como uma aptidão que, além de linguística, é definida pela aprendizagem que, racionalmente, critica e constrói. Conclui-se que a aprendizagem, considerada como uma reconstrução racional, pressupõe interação entre os sujeitos, suas subjetividades e intersubjetividades, que leva ao entendimento acerca do melhor argumento.

Palavras-chave: Competência comunicativa. Razão discursiva. Reconstrução e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, discute-se o lugar da competência comunicativa na relação entre discurso e aprendizagem. A competência comunicativa a que se refere este artigo é aquela que Jürgen Habermas enuncia, que tem não apenas as características linguísticas de representação e de expressão, mas também a potência de criação de vínculos sociais. A comunicação faz parte dos processos de construção das identidades, de integração social e de socialização.

A crítica de Habermas à racionalidade restrita do agir estratégico tem seu antídoto em uma forma especial de agir comunicativo: o discurso. A interação mediada pela linguagem pode enfrentar os conflitos dentro da sociedade por meio de processos e procedimentos de argumentação, como um jogo em busca de acordos racionais. A situação de fala em que todos podem se expressar e defender seus pontos de vista é a comunidade de comunicação ideal.

A argumentação opera ao mesmo tempo como processo de aprendizagem, na medida em que o falante se coloca na posição do outro para que possam se entender e fazer acordos. Habermas considera que esta capacidade de se colocar no lugar do outro contribui tanto para um

desenvolvimento moral quanto para um desenvolvimento cognitivo capazes de construir soluções racionais.

Neste artigo, quer-se discutir dois aspectos especiais da aprendizagem: a problematização e a reconstrução racional. A capacidade de crítica é uma questão que interessa ao educador Paulo Freire, cognitivista e construtivista. A competência de “ler” problema onde existe apenas realidade é uma demanda de quem quer aprender em termos mais amplos do que a mera razão instrumental.

A aprendizagem pode ser ela mesmo processo de reconstrução racional, quando funciona como desenvolvimento da competência comunicativa. A reconstrução racional faz mais do que o compreender: ela permite a ampliação da racionalidade pela interação mediada pela linguagem. O processo de reconstrução racional oferece bases mais largas para orientar o agir, o decidir, o fazer e o avaliar.

Espera-se com este artigo contribuir para o entendimento de que a crítica, com a problematização e a reconstrução, é algo que pode se aprender e desenvolver, de modo a tornar-se uma forma especial de competência comunicativa. Crítica e discurso estão um para o outro como modos de usar e de (re)construir a razão em público.

2 AGIR COMUNICATIVO E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

O agir comunicativo é a interação mediada pela linguagem. A mesma permite o entendimento entre as pessoas, constituindo uma intersubjetividade onde existem os sujeitos. A competência comunicativa faz parte do agir, e pode ser aprendida. A linguagem interpreta e representa as coisas no mundo da vida, mas também cria vínculos entre as pessoas. A linguagem socializa e integra aos grupos. A linguagem dá os meios para enfrentar os conflitos com os argumentos.

A competência comunicativa não é apenas a competência linguística, de representar e disseminar informação, mas também de fazer crítica, de problematizar, de aprender e de enfrentar os conflitos sociais com argumentos racionais. Habermas chama de Discurso a esta crítica racional capaz de enfrentar conflitos.

Habermas (2012) em sua crítica a razão funcionalista destaca o conceito de mundo da vida. Para o autor mundo da vida pode ser entendido como o lugar onde as “intersubjetividades” são compartilhadas. Intersubjetividade é compreendida como um entendimento mútuo da sociedade, ou o conceito que ele utiliza de Durkheim de “consciência coletiva”. O mundo da vida por possuir esse compartilhamento de subjetividades é plural e este fato o aproxima da realidade complexa vivida na sociedade. Tal fato deriva do compartilhamento de subjetividades que há nele. Essa pluralidade existente possibilitava uma maior compreensão dos fatos que ocorriam no mundo, pois os entendimentos privados eram compartilhados. A concepção de mundo da vida é complementar ao agir comunicativo. Esse fato ocorre, tendo em vista, que a agir comunicativamente tem como base o processo cooperativo de interpretação, em que os participantes se referem simultaneamente aos mundos: objetivo, social e subjetivo; de uma forma que haja um entendimento compartilhado.

A ideia de agir comunicativo é central na solução habermasiana para os impasses, que o desacoplamento entre sistema e mundo da vida causam na contemporaneidade. Entretanto, antes de realizarmos a discussão sobre o agir comunicativo e suas implicações para a interação social cabe recuarmos alguns passos e buscarmos na discussão entre Habermas, Parsons e Luhmann as origens da necessidade de adotar tal mudança. De acordo com Habermas (2012, p.388), Parsons pretende, a

partir da sua teoria, estabelecer uma passagem conceitual da unidade da ação (individual) para o contexto da ação (interação). Para isso ele apoia-se na ideia de que a interação compreende simplesmente as ações independentes de dois atores, que atuam monologicamente.

Parsons escolhe como ponto de partida um ator concebido monadicamente. Além disso, ele pretende estabelecer a passagem conceitual da unidade da ação para o contexto da ação apoiando-se na ideia de que a interação elementar compreende simplesmente as ações independentes de dois atores. O ponto de partida da análise é dado pela orientação singular da ação. Esta é tida como o resultado de decisões contingentes entre alternativas. A orientação valorativa manifesta que os valores correspondentes determinam preferências por uma das alternativas dadas. Uma vez a força reguladora dos valores culturais não afeta a contingência das decisões, toda interação entre dois atores que entabulam uma relação está sujeita às condições da “dupla contingência

Essa interação é mediada pelos mecanismos simbolicamente compartilhados que compactam normas de ação e equalizam as regras de atuação. Entretanto a maneira como Parsons busca explicar a forma de ação do indivíduo peca em não considerar o processo linguístico de construção do entendimento comunicativo entre os participantes da ação e o pano de fundo, ou seja, mundo da vida existente na interação. Habermas (2012, p. 397) destaca:

A ideia dele (Parsons) é a seguinte: um ator age no quadro de sua cultura à medida que se orienta por objetos culturais. Ele chega a mencionar que a linguagem constitui o meio exemplar para a transmissão da cultura; porém, não aproveita essa ideia para fecundar sua teoria da ação. O esquema revela indiscutivelmente que ele passa por alto o aspecto comunicativo da coordenação da ação. (Grifo nosso).

Parsons não considera que os fatos culturais só podem ser entendidos ou produzidos pelo caminho de uma participação comunicativa dos envolvidos. Processos de entendimento dependentes de linguagem se desenrolam, sob um pano de fundo de uma tradição compartilhada intersubjetivamente, especialmente de uma tradição de valores aceitos em comum. Parsons contrapõe os componentes da cultura que foram internalizados ou institucionalizados aos padrões de significado cultural que surgem supostamente como “objetos” em situação de ação. Segundo a proposta parsoniana, quando padrões de valores culturais são internalizados e institucionalizados, há uma definição de expectativas de papéis que se transformam em sistemas de interação, individuados no espaço e no tempo. Os objetos culturais, ao contrário, continuam sendo exteriores aos atores e às suas orientações da ação. (HABERMAS, 2012)

Para Habermas (2012) o problema de construção ocorre no momento em que a cultura, a sociedade e a personalidade, são entendidas como “subsistemas” independentes que agem imediatamente uns sobre os outros e se interpenetram parcialmente. Os sistemas têm de assegurar sua integridade nas condições de um entorno variável e supercomplexo, cujo controle jamais é total. O funcionalismo “biocibernético” do sistema, adotado na proposta parsoniana, busca desenvolver um modelo em que os sistemas autocontrolados mantêm seus limites opondo-se a um entorno supercomplexo.

A proposta de Parsons busca explicar os contextos da ação como sistemas, sem poder se apoiar numa mediação e sem poder tomar consciência da mudança de enfoque que se faz necessária

quando se chega metodicamente ao conceito de sistema de ação pelo caminho da objetivação do mundo da vida. O problema poderia ser solucionado se as interpretações dos participantes da interação, as quais tornam possível o consenso, fossem transformadas no componente nuclear do agir social. Essa mudança é necessária tendo em vista que a proposta de Parsons desconsidera o pano de fundo existente na interação intersubjetiva dos participantes.

Por sua vez, a versão luhmanniana do funcionalismo sistêmico substitui o sujeito autoreferencial pelo sistema auto-referencial. De acordo com Habermas (2002) o funcionalismo sistêmico proposto por Luhmann sela tacitamente o “fim do indivíduo”. Pressupõe-se que as estruturas da intersubjetividade se desintegraram, que os indivíduos foram eliminados do seu mundo da vida e que o sistema social e o sistema pessoal constituem mundos circundantes um para o outro.

De acordo com essa teoria, o mundo da vida desintegrou-se totalmente em sistemas parciais funcionalmente especificados, tais como: a economia, o Estado, a educação, a ciência etc. Assim a teoria luhmanniana, com sua perspectiva funcionalista, interpreta a sociedade como um sistema autoprodutor de seus próprios elementos (autopoieses) que agem por meio de uma referência própria (autoreferenciais) e são fechados em si mesmo, autoproduzindo suas modificações a partir de processos comunicativos de ordem seletiva (códigos binários). O indivíduo monológico proposto por Parsons é substituído pelo sistema monológico na versão luhmanniana. Os sistemas substituíram, por nexos funcionais, as relações intersubjetivas a partir de um modo de interação simétrica entre si.

O mundo da vida ao se diferenciar estruturalmente e constituir sistemas parciais altamente especializados para os domínios funcionais da reprodução cultural, da integração social e da socialização desenvolve uma modesta capacidade do mecanismo de entendimento da complexidade do mundo da vida. A limitação do entendimento deriva do fato de que o processo de racionalização imposto visa reduzir a complexidade existente nas interações.

Os contextos de interação, autonomizados em subsistemas gera o desacoplamento entre sistema e mundo da vida. Tal fato acaba por proporcionar no interior dos mundos da vida modernos a coisificação das formas de vida. O desacoplamento ocorrido a partir da diferenciação das estruturas do mundo da vida, multiplicam-se apenas as formas das patologias sociais, dependendo do componente estrutural que é insuficientemente suprido e do aspecto em que isso acontece há: perda de sentido, estados anômicos e psicopatologias são as classes de sintomas mais videntes deste estado. (HABERMAS, 2002)

O momento em que o mundo da vida se racionaliza a partir da diferenciação funcional há um aumento na necessidade de entendimento tendo em vista que os sistemas fecham em si mesmo e negam a intersubjetividade. Isso acaba por poder gerar distorções na comunicação que produz efeitos vinculantes apenas por meio da dupla negação das pretensões de validade. A linguagem não pode ser desconectada do complexo horizonte de sentido do mundo da vida. Deve permanecer entrelaçado com o saber de fundo, intuitivamente presente, dos participantes da interação. A substituição parcial da linguagem corrente reduz-se também a ligação das ações conduzidas comunicativamente com os contextos do mundo da vida. Os processos sociais, assim liberados, são “desumanizados”, isto é, são libertados daquelas referências à totalidade e daquelas estruturas da intersubjetividade pelas quais a cultura, a sociedade e a personalidade estão entrelaçadas. (HABERMAS, 2002)

Uma forma de resgatar os laços negados pela concepção sistêmica do contexto da ação é por meio do agir orientado ao entendimento ou agir comunicativo. Agir no quadro de uma cultura significa que os participantes da interação extraem interpretações de um estoque de saber garantido culturalmente e partilhado intersubjetivamente, a fim de se entenderem sobre sua situação e a partir

dessa base, buscar seus respectivos fins. Na perspectiva conceitual do agir orientado pelo entendimento, a apropriação interpretativa de conteúdos culturais transmitidos se apresenta como ato pelo qual a determinação cultural do agir se realiza. (HABERMAS, 2012)

O agir comunicativo que Habermas se refere é o mecanismo pelo qual os participantes chegam a um entendimento mútuo sobre o problema discutido e, desta forma, acabam compartilhando uma intersubjetividade. O entendimento mútuo que resulta do agir comunicativo, possibilita construir, de forma comunicativa, uma opinião sobre a temática debatida. O entendimento através da linguagem funciona a partir do momento em que os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de seus atos de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Por meio dos seus proferimentos, oriundos dos atos de fala, são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo dos participantes. A oferta contida num ato de fala adquire força quando o falante garante, a partir de sua pretensão de validade, que está em condições de resgatar essa pretensão, caso seja exigido, empregando o tipo correto de argumentos. (HABERMAS, 1990)

A interação comunicativa ocorrida mediante atos de fala realizados sem reservas coloca as orientações da ação e os processos da ação, talhados conforme o respectivo participante, sob os limites estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente. Essas limitações impõem aos agentes uma mudança de perspectiva: os atores têm de abandonar o enfoque objetivador de agente orientado ao sucesso (agir estratégico), que deseja produzir algo no mundo, e assumir o enfoque performativo de um falante, o qual procura entender-se com uma segunda pessoa sobre algo no mundo, ou seja, agir comunicativamente em busca do entendimento. (HABERMAS, 1990)

O agir comunicativo difere do estratégico, uma vez que a coordenação bem-sucedida da ação não está apoiada na racionalidade motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente. A chave para compreendermos essa diferença reside nos mecanismos que coordenam o ato de fala. É preciso saber se a linguagem é utilizada apenas como meio para a transmissão de informações ou também como fonte de integração social. Quando assume o papel de simples transmissão tem-se o agir estratégico, aquele orientado ao convencimento. Já no segundo caso o agir comunicativo se desenvolve, pois tem-se a possibilidade de integração social. A força consensual do entendimento linguístico (agir comunicativo), isto é, as energias de ligação da própria linguagem, tornam-se efetivas para a coordenação das ações, ao passo que na simples transmissão (agir estratégico) o efeito de coordenação depende da influência dos atores uns sobre os outros e sobre a situação da ação, a qual é veiculada através de atividades não-linguísticas, como a coação física, por exemplo. (HABERMAS, 1990)

Para que haja o agir comunicativo, os participantes devem comporta-se cooperativamente, colocando-se como falantes e ouvintes, possibilitando desta forma ampliar o campo discursivo. Na perspectiva de falante e ouvinte, um acordo não pode ser imposto; seja através da intervenção direta na situação da ação, seja indiretamente, através de uma influência calculada sobre os enfoques proposicionais de um oponente; por uma das partes aos outros participantes. Aquilo que se obtém mediante recompensa ou ameaça, sugestão ou engano, não pode ter validade de um acordo construído intersubjetivamente. A ocorrência de tal acontecimento interfere nas condições sob as quais as forças ilocucionárias despertam convicções, ou seja, a aceitabilidade do argumento livre de constrangimentos para a formulação dos acordos construídos racionalmente. Habermas (1989, p.165) destaca:

O conceito de agir comunicativo está formulado de tal maneira que os atos de entendimento mútuo, que vinculam os planos de ação dos diferentes participantes e reúnem as ações dirigidas para objetivos numa conexão interativa, não precisam de sua parte ser reduzidos ao agir teleológico, [...]Os processos de entendimento mútuo visam um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento. O acordo não pode ser imposto à outra parte, não pode ser extorquido ao adversário por meio de manipulações.

A modificação de perspectiva que o agir orientado ao entendimento proporciona deve ser considerada na medida em que há uma alteração da “perspectiva do observador” (aquela que objetiva o mundo) para a “perspectiva eu-tu” (aquele que interage visando o entendimento). Ao adotar a perspectiva do “eu-tu”, que tem como pano de fundo o mundo da vida, tem-se a associação da primeira e segunda pessoa no processo de comunicação a partir dos papéis de falante e ouvinte. Diante disto temos o estabelecimento de um mecanismo de aprendizagem a partir dos laços comunicativos estabelecidos entre os participantes. (HABERMAS, 1989)

O agir comunicativo permite esclarecer o modo como a cultura, a sociedade e a personalidade se relacionam entre si enquanto componentes do mundo da vida estruturado simbolicamente. Os conceitos de agir comunicativo e de mundo da vida são complementares entre si. A reprodução do mundo da vida nutre-se das contribuições do agir comunicativo, enquanto este, depende dos recursos do mundo da vida. Mas não devemos entender este processo de forma circular, segundo o modelo da autoprodução, como produção a partir dos próprios produtos e, muito menos, associá-los à auto-realização, pois assim estaríamos caindo no ponto de crítica que Habermas faz a teoria luhmanniana. Temos que interpretá-lo como o resultado de um compartilhamento de saberes entre atores que estão ligados intersubjetivamente. Habermas (2012, p. 399) enfatiza que: “A tarefa principal de sujeitos que agem comunicativamente consiste em encontrar uma definição comum para sua situação e em se entender sobre temas e planos de ação no interior dessa moldura de interpretação”.

A proposição contida no agir comunicativo propõe que o “telos” do entendimento reside na linguagem. Habermas (1990, p. 77) chama a atenção para uma sutil diferença que em um primeiro momento passa despercebido. O “entendimento”, obtido mediante o agir comunicativo, possui conteúdo normativo, que ultrapassa o nível da compreensão de uma expressão gramatical. Um ator entende-se com outro sobre uma determinada coisa. E ambos só podem visar tal consenso se aceitarem os proferimentos por serem válidos. O consenso sobre algo ocorre pelo reconhecimento intersubjetivo da validade de um proferimento fundamentalmente aberto à crítica. Diante disto tem-se que “Existe certamente uma diferença entre compreender o significado de uma expressão linguística e entender-se com alguém sobre algo com o auxílio de uma expressão tida como válida; da mesma forma, é preciso distinguir claramente entre um proferimento válido e um proferimento tido como válido”.

3 DISCURSO E APRENDIZAGEM

Quando os falantes se põem em conflito sobre algo no mundo a vida, eles têm a opção ética de seguir o agir de um modo racional e contrafactual que é a argumentação em busca do entendimento. Habermas diz que o telos do entendimento habita na linguagem.

O Discurso é processo e procedimento que, a partir do jogo de linguagem argumentativo, pretende encontrar acordo em torno da melhor proposição. A avaliação dos argumentos racionais é

dos falantes e deve poder ser aceita por todos os concernidos no problema. O discurso implica simetria entre os falantes, o que não está presente nas relações eu-ele da perspectiva do observador externo. A interação entre falantes constrói uma intersubjetividade e, ao mesmo tempo, as subjetividades. Este processo proporciona aprendizagem, que é cognitiva, construtora e pragmática. O discurso constrói acordos, e faz aprender a criticar, argumentar, decidir e agir.

A argumentação é necessária no processo de aprendizagem, pois suas razões têm a ver com a possibilidade da participação e não do conhecimento. E o Discurso é um dispositivo que assegura a mesma chance de participação de todos os concernidos por meio de regras de comunicação (HABERMAS, 1989, p. 89).

O Discurso prático habilita cada pessoa concernida a se convencer de que a norma proposta é igualmente boa para todos, conforme as circunstâncias que foram dadas. Isto é, quando o Discurso prático é o meio pelo qual passa a vigorar uma norma, ela se torna justificada, uma vez que a decisão alcançada argumentativamente indica que é igualmente boa para cada um dos concernidos (HABERMAS, 1989, p. 91).

Habermas (1989) também elucida que a argumentação, como empreendimento intersubjetivo, é necessária para a fixação de uma linha de ação coletiva, coordenando intenções individuais e chegando a uma decisão comum sobre essa linha de ação. Somente quando a decisão resulta de argumentações, ou seja, forma-se segundo as regras pragmáticas de um Discurso, que a norma decidida pode valer como justificada. Assim, garante-se que toda pessoa concernida tem a chance de, espontaneamente, assentir. É importante colocar atenção na forma dessa argumentação, a fim de evitar que alguns simplesmente sugiram ou mesmo prescrevam aos outros o que é bom para eles. A argumentação deve possibilitar a autonomia da formação da vontade, a partir da ininfluenciabilidade. Nesta medida, as regras do Discurso têm elas próprias um conteúdo normativo: elas neutralizam o desequilíbrio de poder e cuidam da igualdade de chances de trazer os interesses próprios de cada um.

O Discurso prático é, então, um processo de entendimento mútuo, apropriado para encontrar respostas a questões práticas, por exemplo: o que devemos fazer? Os participantes procuram ter clareza sobre um interesse comum e chegar a um balanceamento entre interesses particulares e antagonísticos, negociando um compromisso (HABERMAS, 1989).

A argumentação traz, portanto, condições ideais e se mostra como uma forma ideal de comunicação, mediante estruturas de uma situação de fala que está particularmente imunizada contra a repressão e a desigualdade (HABERMAS, 1989, p. 111).

Não obstante, Habermas orienta que é preciso considerar que há contextos em que se encontram limitações de espaço e tempo, que os participantes de argumentações não são caracteres inteligíveis e também são movidos por outros motivos que não o da busca cooperativa da verdade. Por isso, faz-se necessário dispositivos institucionais que neutralizem as limitações empíricas (inevitáveis) e as influências externas e internas (evitáveis), de tal sorte que as condições idealizadas (ainda que sempre pressupostas pelos participantes da argumentação) possam ser minimamente suficientes.

Infere-se de que a regulação pode ser necessária em algumas situações, a fim de fazer valer as condições mínimas necessárias para que o Discurso se manifeste, para que o processo seja estabelecido, independentemente do conteúdo dado. A circunstância em que se imprime o Discurso prático é aquela em que, tendo como perspectiva o mundo da vida de um determinado grupo social, necessariamente há a presença de conflitos de ação e os participantes consideram como sua a tarefa de regular consensualmente determinada matéria social controversa.

No Discurso prático, a possibilidade de se chegar a um acordo racionalmente motivado sempre existe quando a argumentação pode ser conduzida de maneira suficientemente aberta e prolongada pelo tempo necessário. O Discurso que não é contudístico, mas é processual, é rico de pressupostos para garantir a imparcialidade da formação do juízo. O Discurso prático é um processo, não para a produção de normas justificadas, mas para o exame da verdade de normas consideradas hipoteticamente. É só com esse proceduralismo que a ética do Discurso se distingue de outras éticas cognitivistas, universalistas e formalistas, primando pelo ponto de vista moral (HABERMAS, 1989).

Por conseguinte, a ética do Discurso vem ao encontro da concepção construtivista da aprendizagem na medida em que compreende a formação discursiva da vontade (e a argumentação em geral) como uma forma de reflexão do agir comunicativo e na medida em que exige, para a passagem do agir para o Discurso, uma mudança de atitude de desinibição na prática comunicacional quotidiana (HABERMAS, 1989).

O construtivismo traz para o aprendizado a segurança que advém do “saber confirmado pela própria existência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer” (FREIRE, 1996, p. 86).

A consciência de que há ignorância é que abre a possibilidade do saber. O sujeito que se conecta ao mundo e aos outros inicia com esse gesto a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade (FREIRE, 1996, p. 86). Para que haja aprendizado, além da consciência do não saber, é necessária a disposição para a descoberta, a intenção curiosa.

A origem de um novo aprendizado abre seu leque de possibilidades assim que o sujeito consegue admitir que há lacunas, incompletudes e equívocos no seu próprio processo de conhecimento e, inclina-se para se rever e, então, prosseguir. Tanto a construção do conhecimento pessoal como a construção de um novo fazer social exigem o compartilhar, o fazer junto (VALE, 1998).

Depreende-se que todo conhecimento envolve a formulação de novos problemas, a medida em que são resolvidos os precedentes. Para Freire, o conhecimento é uma atividade que se constrói incessantemente por meio de permutas entre o organismo e o meio. Em consonância com Piaget, Freire concebe homens e mulheres como produtores de cultura e sujeitos produtores do conhecimento (FEITOSA, 2016).

O avanço na aprendizagem em Freire se dá por meio das discussões e da problematização da realidade. Há figuras que podem exercer o papel de animadores de debates, com a função de criar condições para que o sujeito aprendiz participe ativa e livremente. “O construtivismo reconhece como sujeito ativo aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses e reorganiza o conhecimento em ação efetiva, ou interiorizada” (FEITOSA, 2016, p. 3).

Necessariamente a aprendizagem ocorre nas situações em que há conflito entre o conhecimento antigo e o novo, situações em que há conflito cognitivo (momento de perturbação em que o conhecimento já assimilado é visto como insuficiente para responder a um novo conflito dado). São situações conflituosas, sim, mas suportáveis e que constituem desafios para se avançar no sentido de uma nova reestruturação (FEITOSA, 2016), algo que Freire identifica como situações-limite que devem ser enfrentadas e superadas.

Feitosa (2016) reflete que, quando as perspectivas se mostram para além das situações-limite, surge o denominado inédito-viável, que constitui uma nova possibilidade de solucionar aqueles primeiros problemas revelados. O inédito-viável pode ser visto como a possibilidade ainda inédita de

ação, que se tiver os desafios superados, será a transformação da realidade e a concretização do futuro que estava por ser construído (futuridade histórica).

Piaget (1973) elucida o confronto criação-repetição na aprendizagem, em que o princípio fundamental para a cognitivismo é o de que compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir.

A capacidade assimiladora desses indivíduos é vista como ato significador e que caracteriza a aprendizagem, que é a condição necessária para qualquer nova aprendizagem (PIAGET, 1973). Cada parte da aprendizagem é uma função do desenvolvimento total, pois a aprendizagem é um processo secundário quando se considera que é dependente em tudo do desenvolvimento cognitivo (PIAGET 1973).

Piaget e Freire convergem, implícita ou explicitamente, ao esclarecerem a ideia de que qualquer nova aprendizagem deve partir da capacidade cognitiva do sujeito para que ele possa, progressivamente, assumir o próprio processo e levá-lo adiante (BECKER, 2017).

A capacidade cognitiva é pressuposto para o Discurso pois é a geradora da pergunta, da curiosidade, da ação exitosa (prática), da ação refletida (práxis), do diálogo, da liberdade, da autonomia, da transcendência e da aprendizagem transformadora. A cognição é que cria horizontes nos quais é possível inventar e criar o novo e, fazer história (BECKER, 2017).

Percebe-se, então, a convergência da ética do Discurso com o construtivismo e o cognitivismo, inserindo-se no “círculo das ciências reconstrutivas que têm a ver com os fundamentos racionais do conhecer, do falar e do agir” (HABERMAS, 1989, p. 121).

Ao se compreender a aprendizagem a partir da confluência entre desenvolvimento humano e cognição, pode-se firmar o alinhamento entre as ideias de Freire e Piaget, ratificando que qualquer processo de aprendizagem deve partir de onde o sujeito está cognitivamente, de seus conceitos espontâneos ou de suas capacidades estruturais (BECKER, 2017). A partir daí, dessa subjetividade, a partir do diálogo com outros sujeitos, da problematização e da intersubjetividade construída no Discurso, há aprendizado.

4 PROBLEMA E RECONSTRUÇÃO

O Discurso é uma forma especial de agir comunicativo, que proporciona aprendizagem. Ao mesmo tempo ele articula em seu processo de construção a problematização e a reconstrução racional. Assim se estabelece uma interface entre Paulo Freire e Jurgen Habermas em torno desta construção permanente.

Paulo Freire pensa a aprendizagem como problematização, na medida em que ela supõe uma cognição que não se resigna e faz a crítica. Habermas pensa a aprendizagem como reconstrução racional, em que eu e o outro interagimos, eu reconheço e me coloco no lugar do outro e nos entendemos em torno de melhor argumento.

A questão que interessa neste artigo é pensar a competência comunicativa como uma capacidade que, além de linguística, inclui a aprendizagem que critica e constrói racionalmente. Assim, faz-se algumas considerações gerais sobre o construtivismo em Freire e Habermas, para deduzir elementos da competência comunicativa dos sujeitos falantes.

Habermas faz críticas ao sistemismo luhmanniano, tendo em vista a insensibilidade que o mesmo aponta para a realidade existente no mundo da vida. Cabe destacarmos que a dupla contingência existente impede o compartilhamento intersubjetivo entre os sistemas participantes. Os sistemas criam autopoieticamente seu entendimento sobre os acontecimentos ocorridos fora do sistema a partir da seleção de possibilidades, tendo como meios demarcadores os códigos binários. Habermas (1997, p. 63)

A teoria dos sistemas abandonam o nível dos sujeitos da ação, sejam eles indivíduos ou coletividades, e, amparada na densificação dos complexos organizatórios, chega à conclusão de que sociedade constitui, uma rede de sistemas parciais autônomos, que se fecham uns em relação aos outros através de semânticas próprias, formando ambientes uns para os outros. A interação entre tais sistemas não depende mais das intenções ou dos interesses dos atores participantes, mas de modos de operação próprios, determinados internamente. [...] Todavia, este ganho ‘realista’ proporcionado pela observação seletiva sobrecarrega a teoria com um problema colateral inquietante. Segundo sua descrição, todos os sistemas funcionais conseguem sua autonomia através da criação de códigos e de semântica próprias, não traduzíveis entre si. Com isso, perdem a capacidade de comunicar diretamente entre si, limitando-se apenas à observação mútua.[...]. E este encapsulamento autopoietico o impede quase por completo de integrar a sociedade em seu todo.

Siebeneichler (2006) destaca que na teoria luhmanniana as necessidades de comunicação entre os sistemas não residem no meio linguístico da comunicação (linguagem comum) apreensíveis intersubjetivamente. Na verdade, há uma decisão individualizada sobre o sucesso ou fracasso das “suposições” realizadas autopoieticamente pelos sistemas. A impossibilidade enfatizada pelo autor gerar incompatibilizações de entendimento do ambiente por parte do sistema. O que efetivamente acontece é uma interpretação autorreferente do contato realizado que pode está distorcida da realidade. A insensibilidade ou fechamento sistêmico é um ponto de crítica habermasiano a teoria luhmanniana. Uma forma de romper o fechamento é abrir-se para as discussões que ocorrem no ambiente externo ao sistema.

De acordo com Habermas (2012) há um desacoplamento entre sistema e mundo da vida, onde desencadeiam-se em incapacidades para os sistemas em entender os acontecimentos ocorridos no mundo da vida. O mesmo autor também cita que esse mecanismo acaba por reduzir as formas de integração social, pois a integração passa a ser mediada por sistemas e não mais por pessoas, com as suas intersubjetividades. Com esse desacoplamento o mundo da vida acaba por ser reduzido a mais um subsistema da sociedade. Diante deste fato tem-se que há uma diferenciação sistêmica, onde subsistemas são criados, dentre eles o mundo da vida. Porém essa fragmentação do mundo da vida desencadeia problemas, tendo em vista, a incapacidade de perceber a realidade complexa, por parte dos sistemas.

A incapacidade dos sistemas, que deriva da sua forma de interação entre o sistema e o seu ambiente resulta numa forma “codificada” de interação. Pois a linguagem comum, contida no compartilhamento intersubjetivo do mundo da vida, é substituída pelos mecanismos codificadores de interação, os “códigos binários”. Esse fato repercute numa insensibilidade para perceber os efeitos que suas ações são causadas em outros sistemas.

De acordo com Habermas (1997, p. 74) “O entendimento fora de códigos específicos passa a ser tido como coisa ultrapassada. Isso equivale a afirmar que cada sistema perde a sensibilidade em

relação aos custos que inflige a outros sistemas”. Esse fato da incapacidade de perceber os custos é importante para entendermos, por exemplo, a problemática ambiental que aflige a sociedade no século XX.

A crítica problematizadora pode emergir no entorno das organizações, em função dos seus riscos e das suas externalidades. Abre-se deste modo uma situação limite para os sistemas. De um lado as organizações podem se fechar, mas por outro podem se abrir a crítica. Siebeneichler (2006, p.50) em sua discussão sobre o sistema imunizador luhmanianno e o mundo da vida habermasiano lança uma questão para a reflexão:

[...] é possível sair do círculo de pressões de engate e de seleções de sentido que circunscrevem as possibilidades de livre-escolha, tanto do ego, como do alter, as quais se bloqueiam reciprocamente! E caso a resposta seja positiva convém colocar uma segunda pergunta [...]. É possível sincronizar de alguma forma essas perspectivas totalmente estranhas entre si e geradoras de insegurança [..]?

Uma saída para essa indagação é a ideia de reconstrução discursiva das organizações, que tem como mecanismo operacionalizador o agir comunicativo e racionalidade comunicativa. Esse mecanismo tenta ser a “ponte” sincronizada entre o sistema e o seu entorno, ou seja, tenta reconstruir as ligações que foram desfeitas, a partir do fechamento operacional dos sistemas, na redução de complexidade existente no mundo da vida.

Cabe destacarmos, conforme relatam Repa e Nobre (2012a), que a ideia de reconstrução é central no trabalho habermasiano. De acordo com os autores o projeto reconstrutivo de Habermas pretende elucidar as regras e os processos sociais em que objetos simbólicos emergem e ganham sentido nas relações sociais. Reconstruir, no sentido habermasiano, significa refletir sobre as regras que têm de ser supostas para que seja possível a própria compreensão do sentido que é construído social e simbolicamente.

A resposta de Habermas a ideia de emancipação, que caracteriza o campo crítico de sua construção teórica, é o mecanismo reconstrutivo de modo que os principais componentes da teoria reconstrutiva da sociedade podem ganhar seu sentido à luz do conceito de ação e de racionalidade comunicativa. (REPA; NOBRE, 2012a)

A proposta presente no processo de reconstrução é romper a barreira imposta pela dupla contingência existente entre dois sistemas que interagem. Tal barreira acaba sendo criada pela redução de complexidade imposta pelo sistema, que tem o seu sentido como operador das fronteiras. Essa redução implica em perda de conhecimento mais amplo do entorno. Além disso, o sentido, que opera a fronteira do sistema, por ser auto referencial, acaba desenvolvendo uma gramática própria, que inviabiliza o entendimento ou limita a compreensão dos fatos ocorridos externamente e, estes, por sua vez, podem resultar nas “patologias sociais”, assim denominadas por Habermas.

As organizações são entendidas por Luhmann (1997) como sistema autopoietico que tem como base a decisão. As decisões são tomadas tendo como referência uma construção racional monológica, pois autorreferencialidade sistêmica não permite a interação comunicativa, na verdade ela rompe com o compartilhamento intersubjetivo. Diante disto as regras ou formas de entendimento que são construídas partem de um pressuposto interno ao sistema.

A reconstrução discursiva dos sistemas organizacionais significa buscar refletir sobre as regras que pautam o processo decisório e que têm de ser supostas como princípio para a

compreensão do sentido. São essas regras, estruturas e processos que constituem a racionalidade imanente aos objetos simbólicos, a racionalidade que eles reivindicam por si mesmos para que possam ter sentido. A reconstrução racional de estruturas profundas, geradoras das decisões, permite investigar a racionalidade própria das regras usadas em um determinado momento pelo sistema.

Silva e Melo (2012), por sua vez, destacam que a reconstrução, na perspectiva procedimental, discute a tensão entre factividade e validade que se observa tanto interna quanto externamente ao sistema direito na legitimação de suas normas na sociedade plural. Para os autores, Habermas indica, na sua proposta, que essa tensão tem de ser reconstruída, pois guarda possibilidades de uma democratização radical da vida social. Esse fato implica em uma submissão constante das instituições (sistemas) existentes à crítica e à transformação reflexiva, superando, desta forma, a imunização existente nos seus conteúdos normativos e formas de funcionamento.

É a partir desta visão, reflexiva e crítica, que se pensa a reconstrução discursiva das organizações, ou seja, propor um mecanismo em que as organizações se abram para a escuta dos seus críticos e, desta forma, problematize sobre sua interação com o entorno. A abertura a crítica é o caminho para ampliar o campo perceptivo das organizações, pois a partir da construção de um entendimento baseado na discursividade, há uma tentativa de estabelecimento de uma “ponte” com a complexidade excluída e existente no mundo da vida. A partir deste movimento de reflexividade tem-se espaço para o processo de aprendizagem, necessário para o ambiente no qual as organizações estão inseridas. A reconstrução se propõe, conforme apontam Silva e Melo (2012, p. 135), a uma “diluição de naturalizações e engessamentos indevidos das formas institucionais” que impedem a percepção multidimensional.

O procedimento adotado para a reconstrução discursiva das organizações está fundamentado em uma atitude que tem o processo comunicativo como chave. Essa proposta rompe com a atitude objetivante, típica de um observador de regularidades empíricas. Neste caso os atores agem comunicativamente buscando encontrar uma definição comum para sua situação, assim como, em se entender sobre temas e planos de ação existentes interna e externamente a organização.

Silva e Melo (2012) sinalizam que a reconstrução procedimental habermasiana possui dois ambientes de atuação, um interno e outro externo. A reconstrução interna se volta aos modos de funcionamento do sistema, procurando recompor a tensão entre suas expectativas normativas de legitimação e a facticidade de sua forma impositiva. Nesse caso busca-se reconstruir discursivamente a normatividade sistêmica, tendo participação direta dos atores envolvidos. Essa visão é importante para discutirmos a validade de normas criadas para serem cumpridas pelos sujeitos organizacionais. A construção discursiva é uma tentativa de reduzir a tensão existente entre a positividade das normas e o reconhecimento validativo de seus executores. O grande objetivo desta proposta de reconstrução é uma autocompreensão sistêmica, que seja construída dialogicamente entre seus participantes.

A reconstrução interna remete a processos deliberativos que transcendem os discursos herméticos dos operadores sistêmicos, incluindo a possibilidade de participação da comunidade organizacional em seu todo. A partir desta reconstrução reconhece-se a insuficiência de os debates circunscritos às instâncias formais de tomada de decisão cumprirem sozinhos as exigências de uma formação discursiva da opinião e da vontade da comunidade sistêmica. Há, como forma alternativa, a necessidade de se manterem os processos deliberativos mais densos e plurais, os quais tomam lugar à margem de suas fronteiras institucionais.

Já a reconstrução externa é a proposta de sincronização com o entorno sistêmico, ou seja, a abertura do sistema para a complexidade existente no mundo da vida. Para operacionalização deste

procedimento é fundamental o reconhecimento e predisposição para a interação com as esferas públicas que habitam o entorno do sistema. De acordo com Lubenow (2007, p. 112) tendo como base a própria revisão elaborada por Habermas, a esfera pública “é uma estrutura comunicativa que elabora temas, questões e problemas relevantes que emerge da esfera privada e das esferas informais da sociedade civil e os encaminha para tratamento formal no centro político”.

Nas sociedades modernas forma-se uma consciência comum difusa baseada em projetos polifônicos e opacos de totalidade. Tal consciência pode concentrar-se e articular-se de maneira mais clara com o auxílio de temas específicos e de contribuições ordenadas que são condensados em uma esfera pública. Nas esferas públicas, os processos de formação da opinião e da vontade são institucionalizados e, por mais especialização que possam ser, estão orientados para a difusão e à interpenetração. A discussão oriunda da esfera pública faz considerar um fato importante, ou seja, a opinião, que emerge com o processo discursivo, passa a mediar o poder público, fazendo tornar pública vontades, até então contidas em uma esfera privada (intimidade). Um fato que podemos notar, da temática envolvendo esfera pública, é que os anseios existentes na esfera privada (intimidade) são levados ao debate público, por meio da esfera pública, onde o processo de discussão, gera problematização sobre temas até então não discutidos ou não “percebidos” pelos códigos dos sistemas. Habermas (1997, p. 92) destaca:

A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados a ponto de se condensarem em opiniões publicas enfeixadas em temas específicos. [...] a esfera pública se reproduz através do agir comunicativo, implicando apenas o domínio de uma linguagem natural; ela está em sintonia com a compreensibilidade geral da prática comunicativa cotidiana.

Os sistemas devem se abrir para discutir com o seu entorno, buscando ampliar o conhecimento existente da complexidade externa ao sistema. Devem-se instalar sensores de intercâmbio entre mundo da vida e sistema, pois é necessário que os impulsos do mundo da vida possam influir no autocontrole dos sistemas funcionais. No entanto, isso exige uma nova relação entre as esferas públicas autônomas e auto-organizadas, de um lado, e os operadores de fronteira sistêmica do outro. Essa nova relação deve se basear em um agir comunicativo, pautado pela busca do entendimento mútuo.

A reconstrução discursiva das organizações a partir das críticas a imunização sistêmica pode ser uma saída para a perenidade das organizações, assim como, busque uma redução das externalidades negativas que impactam no entorno e, que acabam por comprometer os limites de sua sustentabilidade. Além disso, essa proposta faz parte da agenda humanística da administração, que se propõe a reconectar laços podados pela ação instrumentalizadora que se desenvolveu com o sistema capitalista de produção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo interligou elementos importantes para discutir o papel da competência comunicativa na relação entre discurso e aprendizagem, problema e reconstrução. O agir

comunicativo é aquele agir baseado na interação por meio da linguagem que possibilita o entendimento nos grupos e faz erigir a intersubjetividade.

No agir, reside a competência comunicativa, que pode ser aprendida. A linguagem media as relações tanto na comunicação quanto no estabelecimento de vínculos entre as pessoas, pois socializa e integra os grupos e oferece meios para enfrentamento dos conflitos: os argumentos.

A competência comunicativa é competência linguística, representa e dissemina Informação, mas também é competência que critica, problematiza, aprende e enfrenta conflitos com argumentos racionais, sendo denominada, por Habermas, de Discurso. A argumentação visa ao entendimento e, Habermas diz que o entendimento está na linguagem.

O Discurso é processo e procedimento que, a partir da argumentação, pretende apoiar a construção do consenso acerca da melhor proposição, a partir da interação dos falantes e do aceite total pelos concernidos no problema. A interação entre os sujeitos contribui para o desenvolvimento de subjetividades e intersubjetividade. Nesse processo há aprendizagem: cognitiva, construtora e pragmática. Assim, o Discurso edifica acordos, gera aprendizado tanto sobre criticar e argumentar, quanto sobre decidir e agir.

Aí se encontra a convergência entre Habermas, Freire e Piaget: o agir comunicativo que proporciona aprendizagem do sujeito cognoscente como uma permanente construção. Para Freire, a aprendizagem e a problematização são indissociáveis, considerando uma cognição que critica.

Habermas vê a aprendizagem como uma reconstrução racional, mediante interação entre os sujeitos que se reconhecem e se colocam no lugar do outro e, assim, entendem-se em torno do melhor argumento. Tem-se assim, suporte orientativo para o agir, o decidir, o fazer e o avaliar. Com este estudo pensamos a competência comunicativa como uma aptidão que, além de linguística, é definida pela aprendizagem que, racionalmente, critica e constrói.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, número especial, 2017, p. 7-47.

FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire**, interfaces e atualidade. 2016. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4230/1/FPF_PTPF_01_0881.p%20df. Acesso em 10 set. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora EGA, 1996.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **O pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre faticidade e validade**, v. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Wmf Martinsfontes, 2012.

LUBENOW, J. A. A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas: para uma reconstrução da autocrítica. **Cadernos de Ética e Filosofia Política da USP**, v. 10, p. 103-123, 2007.

MEDEIROS, A. M.; NORONHA, N. M. Ação comunicativa e ação dialógica: diálogos entre Jürgen Habermas e Paulo Freire no âmbito da “esfera pública”. *In*: Congresso Nacional de Educação, 2, 2015. **Anais**. Campina Grande: CONEDU, 2015, v. 2. p. 1-12.

NOBRE, M.; REPA, L. Introdução - reconstruindo Habermas: etapas e sentido de um percurso. *In*: NOBRE, M.; REPA, L. **Habermas e a reconstrução**: sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana. Campinas: Papyrus, 2012b. p. 13-41.

NOBRE, M.; REPA, L. Breve Apresentação. *In*: NOBRE, M.; REPA, L. **Habermas e a reconstrução**: sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana. Campinas: Papyrus, 2012a. p. 7-11.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.

SIEBENEICHLER, F. B. O direito das sociedades pluralistas: entre o sistema imunizador luhmanniano e o mundo da vida habermasiano. *In*: SIEBENEICHLER, F. B. **Direito, moral, política e religião nas sociedades pluralistas**: entre Apel e Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006. p. 39-60.

SILVA, F. G.; MELO, R. Crítica e reconstrução em direito e Democracia. *In*: NOBRE, M.; REPA, L. **Habermas e a reconstrução**: sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana. Campinas: Papyrus, 2012. p. 135-167.

VALE, M. J. **O Social-Construtivismo**: princípios fundamentais. São Paulo: IPF, 1998.

COMPETÊNCIA DISCURSIVA: UM CASO ESPECIAL DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

Helen Fischer Günther

Mariangela Rebelo Maia

Resumo: Neste artigo quer-se delinear o conceito de competência discursiva como um caso especial de competência comunicativa, tanto quanto o Discurso é um caso especial de agir comunicativo. Parte-se da discussão de competência dentro do processo de aprendizagem e do desenvolvimento moral, e dentro dela a competência linguística e a competência comunicativa. Faz-se o desenvolvimento da noção de competência discursiva como capacidade de argumentar racionalmente, de reconhecer o outro e os seus argumentos e de fazer acordos em torno do melhor argumento. Inclui também a capacidade de universalizar o processo argumentativo. O desenvolvimento da competência discursiva está vinculado ao desenvolvimento moral de indivíduos, grupos sociais e sociedade. Conclui-se que existe sim uma competência discursiva e que esta pode ser desenvolvida, não apenas como habilidade técnica, mas também como desenvolvimento moral.

Palavras-chave: Agir Comunicativo. Desenvolvimento Moral. Competência Discursiva.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de competência discursiva pode ser considerado como um caso especial de competência comunicativa e, nessa perspectiva, o discurso é um caso especial de agir comunicativo.

A linguagem tem um uso cognitivo, que faz afirmações sobre objetos e fatos, e um uso comunicativo, que produz relações intersubjetivas. Os atos de fala têm dupla estrutura performativo-proposicional: criam-se laços intersubjetivos de diversos tipos ao mesmo tempo que se fazem afirmações sobre o mundo.

A partir da discussão de competência dentro do processo de aprendizagem e do desenvolvimento moral, e dentro dela a competência linguística e a competência comunicativa, faz-se uma recuperação breve da teoria do agir comunicativo de Habermas, e o seu desdobramento em uma teoria do Discurso. Habermas usa os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg para argumentar que no Discurso há uma relação especial entre Ego e Alter.

A competência linguística é um conhecimento operacional e tático, envolve uma competência gramatical - conhecimento das unidades linguísticas e regras gramaticais - e uma competência

pragmática/sociolinguística - conhecimento de como usar a língua apropriadamente em situações concretas.

A competência comunicativa envolve mais elementos, além da competência gramatical e da pragmática/sociolinguística, requer conhecimentos discursivos e estratégicos.

Sendo assim, desenvolve-se a noção de competência discursiva como capacidade de argumentar racionalmente, de reconhecer o outro e os seus argumentos e de fazer acordos em torno do melhor argumento. Inclui também a capacidade de universalizar o processo argumentativo. O desenvolvimento da competência discursiva acompanha o desenvolvimento moral de indivíduos, grupos sociais e sociedade.

2 A COMPETÊNCIA, COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Kolberg (1927-1987), dedicou-se ao estudo do desenvolvimento moral, redefinindo estágios de julgamento moral propostos por Piaget (1896-1980). Em sua teoria do desenvolvimento moral Kohlberg conclui que o desenvolvimento moral passa por três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional (FINI, 1991). E observa que a construção moral aumenta à medida que as crianças crescem, semelhante ao que acontece com outras habilidades como por exemplo, o uso da linguagem.

Aspectos cognitivos, orgânicos, emocionais, psicossociais e culturais fazem parte do processo de aprendizagem que acontece a partir da aquisição de conhecimentos, valores e atitudes, desenvolvendo habilidades e competências no ser humano. Entende-se que a habilidade torna uma pessoa capaz para desempenhar determinada função, a competência é algo mais amplo, pois exige a junção e coordenação de habilidades adquiridas com conhecimento e atitudes (TABILE, JACOMETO, 2017).

Ferreira (1995), apresenta três significados para competência: faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões; qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa, capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade; e, oposição, conflito, luta. Atendo-se ao segundo que está relacionado ao processo de aprendizagem, a competência precisa de um tempo (individual) para ser alcançada.

Na linguística competência é o conhecimento adquirido da língua materna que é o mesmo para todos os falantes normais de uma dada comunidade de fala. Para uma melhor interação entre as pessoas, considera-se que a competência linguística e a competência comunicativa sejam fundamentais para gerar uma maior competência discursiva (BALTAR, 2004).

Competência linguística é a capacidade do usuário da linguagem de produzir e entender sequências linguísticas (sentenças, frases ou enunciados), permitindo que a pessoa emita e receba frases. A competência comunicativa é a capacidade do usuário de uma língua, produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos e sentidos desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa. Situações concretas de comunicação envolve competência linguística ou gramatical para produzir frases (TRAVAGLIA, 2009; 2011).

O linguista, filósofo e sociólogo Noam Chomsky distingue desempenho e competência; atribuindo que o desempenho se encontra no “plano individual, particularístico e exteriorizado, não

sendo este de interesse para os estudos científicos da língua” e que a competência está no” plano universal, ideal e próprio da espécie humana (inato)” (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

Além da dicotomia competência e desempenho, Noam Chomsky também estabelece uma visão dicotômica para competência (conhecimento da língua) e performance (uso da língua). Para Marcuschi (2008, p. 36), Chomsky não considera “a vida social da linguagem, isto é, a pragmática, a sociolinguística, a interação verbal, o discurso etc., ligados ao uso, funcionamento ou desempenho linguístico”.

Chomsky considera a linguagem como faculdade mental inata, transmitida geneticamente pela espécie. A competência linguística é vista por Chomsky como um sistema de conhecimento linguístico que é possuído por todos e quaisquer falantes de uma língua; é universal propriedade humana, comum a qualquer ser humano, independentemente de raça, classe econômica ou condição física características e independentemente de seus atributos intelectuais e de personalidade. Este sistema permite que os falantes passem de um número finito de regras - específicas de qualquer idioma - para a produção de um número infinito de novas frases. Além disso, também permite que as pessoas distingam frases gramaticais das não gramaticais (BONA; MACHADO, 2012).

O termo competência em Chomsky se refere “a noção de uma aptidão inata para o desenvolvimento/aquisição da língua com a qual se tem contato na infância” e não com “a noção do senso comum de ser hábil, de se ter capacidade para fazer algo” (BORGES, 2011). Posteriormente, Dell Hymes (1927-2009), amplia o sentido do termo competência chomskyano e considera a noção de competência comunicativa (uso linguístico):

A competência é dependente tanto do conhecimento (tácito) quanto do (habilidade para) uso. O conhecimento é distinto, então, tanto da competência (enquanto sua parte) quanto da possibilidade sistêmica (em que sua relação é uma questão empírica). A ‘competência’ subjacente ao comportamento de uma pessoa é identificada como um tipo de ‘desempenho’ [...]. A especificação de habilidade para o uso como parte da competência permite o papel de fatores não cognitivos, como a motivação, como em parte determinando a competência (HYMES, 1972, p. 282-283).

A linguagem é que constrói o ser no mundo e a sociedade onde os indivíduos vivem, interagem e trabalham. Há materialidade na linguagem usada nas relações dos sujeitos consigo, com os outros e com o mundo da vida. Assim como há materialidade na intersubjetividade que se constrói. A linguagem pode ser vista como uma mídia universal, ainda que carregue distinções semânticas, pois viabiliza a possibilidade da comunicação entre os sujeitos e contribui para criar um ente para além de cada indivíduo comunicante (GOYARD-FABRE, 2003).

Em Verdade e Justificação (2004), Habermas se apropria da concepção de Humboldt que distingue três funções da linguagem: a função cognitiva “de formar pensamentos e representar fatos”; a função expressiva “de exprimir sentimentos e suscitar sensações”; e, a função comunicativa “de comunicar algo, levantar objeções e produzir acordos” (HABERMAS, 2004, p. 65).

A análise semântica se concentra na visão do mundo linguístico e a análise pragmática na conversação. Além de representação e de expressão, a linguagem tem na terceira função uma importância relevante no pensamento habermasiano que é a criação de vínculos sociais, a integração social e a própria constituição da sociedade.

Assim, a competência comunicativa tem para Habermas um sentido mais amplo do que a competência linguística. A competência comunicativa tem uma dimensão intersubjetiva, onde os sujeitos se expressam e representam as coisas, os fatos e o mundo da vida. Essa competência inclui também a capacidade de interagir com Alter, de se fazer entender, de reconhecer e entender a perspectiva de Alter e construir acordos intersubjetivos em torno do melhor argumento.

3 O AGIR COMUNICATIVO E DISCURSO

O agir comunicativo, essencialmente, consiste em interação racional mediada pela linguagem. Esta permite o entendimento mútuo entre os sujeitos, constituindo a intersubjetividade (LIMA; LIMA; GÜNTHER, 2019). No agir comunicativo, os atores buscam harmonizar internamente seus planos de ação e, então, perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas. Esse agir orientado para o entendimento mútuo especifica condições para um acordo alcançado comunicativamente sob as quais Alter pode anexar suas ações às do Ego (HABERMAS, 1989).

No agir comunicativo, os planos de ação dos interagentes são coordenados pelo mecanismo do entendimento mútuo linguístico. Para que seja estruturado, é necessário a perspectiva do observador no domínio da interação como uma complementação do sistema das perspectivas do falante, em que os papéis comunicacionais da primeira e da segunda pessoas são conectados com o papel da terceira pessoa (impactando a organização do diálogo). Além disso, a partir da construção de um mundo social de relações interpessoais reguladas legitimamente, forma-se uma atitude de conformidade às normas e uma correspondente perspectiva, que complementam as atitudes básicas e perspectivas do mundo associadas ao mundo interno e externo. Esse sistema das perspectivas do mundo encontra seu correlato linguístico no emprego da linguagem, que os falantes competentes podem, numa atitude performativa, distinguir e conectar sistematicamente (HABERMAS, 1989).

Conseqüentemente, no agir comunicativo, as identidades de um sujeito e da coletividade se formam e se mantêm de modo co-originário em processos de comunicação. A diferenciação e a racionalização das estruturas culturais comunitárias acompanham proporcionalmente os vários fatores e ordens sociais dos quais depende o processo de autodeterminação do sujeito (SIEBENEICHLER, 2018).

Habermas (1989), coloca o discurso argumentativo como um derivado especial, e até privilegiado, do agir orientado para o entendimento mútuo. O Discurso pode ser visto como um prolongamento do agir comunicativo com outros meios, derivado da ética do Discurso, uma atitude reflexiva de conotação naturalista.

A ética do Discurso coaduna-se com a concepção construtivista da aprendizagem, uma vez que compreende a formação discursiva da vontade como uma forma de reflexão do agir comunicativo e, na transformação do agir para o Discurso, exige uma mudança de atitude que carece de intensa prática comunicacional (HABERMAS, 1989, p. 155).

Essa mudança de atitude na passagem do agir comunicativo para o Discurso ocorre com a tematização de questões de justiça e segue o mesmo processo das questões de verdade. Transmuta-se um relacionamento ingênuo com as coisas e os eventos (aceitação sem crítica, sem questionamento) para um relacionamento judicioso em que pondera os fatos como algo que pode existir, mas que também pode não existir. Esse novo sentido, portanto, entende que os fatos são "estados de coisa" e

não coisas em si, da mesma forma que as normas habitualizadas socialmente modificam-se para possibilidades de regulação passíveis de aceitação como válidas ou de recusa como inválidas (HABERMAS, 1989, p. 155).

Tal como a frase aludida a Einstein - a mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará a seu tamanho original - uma vez que a atitude questionadora ou reflexiva se instaura, o sujeito se vê impelido a “reconstruir seus conceitos fundamentais (sob pena de uma total desorientação)” (HABERMAS, 1989, p. 156), constituindo um ponto de não retorno de sua identidade.

O autor ainda orienta que da justificação erige-se o novo edifício do olhar crítico de uma pessoa que perdeu suas ilusões e que, a partir disso, aprende a distinguir entre normas vigentes em uma sociedade e normas válidas, entre as que são de fato reconhecidas e as que são dignas de reconhecimento.

O discurso é uma forma de comunicação mais pretensiosa em que os pressupostos do agir orientado pelo entendimento podem ser generalizados partir da noção de uma comunidade de comunicação ideal que inclui todos os sujeitos dotados de fala e de ação (SIEBENEICHLER, 2018).

A mudança de atitude que a ética do Discurso exige para a argumentação é um processo de desnaturação, significa um “rompimento com a ingenuidade das pretensões de validade erguidas diretamente e de cujo reconhecimento intersubjetivo depende a prática comunicativa do quotidiano” (HABERMAS, 1989, p. 156). Essa desnaturação equivale aos estágios do processo de aprendizagem construtivo de Kohlberg, pois se trata da sublimação do agir guiado por regras para o Discurso destinado ao exame das normas.

Habermas (1989), afirma que a ética do Discurso remete a (e depende ela própria de) uma teoria do agir comunicativo, demanda a inserção do Discurso prático em contextos do agir comunicativo e possibilita a reconstrução vertical dos estádios da consciência moral, com as estruturas de uma interação guiada por normas e mediatizada linguisticamente.

“O conceito do agir comunicativo está formulado de tal maneira que os atos do entendimento mútuo, que vinculam os planos de ação dos diferentes participantes e reúnem as ações dirigidas para objetivos numa conexão interativa” (HABERMAS, 1989, p. 165).

O Discurso é a forma de reflexão correlata ao agir comunicativo. As argumentações servem para tematizar e examinar as pretensões de validade que as pessoas erguem a princípio implicitamente e levam consigo ingenuamente no agir comunicativo (HABERMAS, 1989, p. 193).

É verdade que a razão prática na interpretação da ética do Discurso também exige uma inteligência prática na aplicação das regras. Mas o recurso a essa faculdade não confina a razão prática no horizonte de uma época determinada ou de uma cultura particular. Mesmo na dimensão da aplicação são possíveis processos de aprendizagem guiados pelo conteúdo universalista de norma a ser aplicada. A adoção ideal de papéis serve de palavra-chave para um tipo de fundamentação procedural. Ela requer operações cognitivas exigentes. Estas, por sua vez, estão ligadas por relações internas a motivos e atitudes emocionais como, por exemplo, a empatia (HABERMAS, 1989).

Pode-se recorrer a relações semelhantes entre a cognição, a faculdade da empatia e a ágape para realizar a operação hermenêutica da aplicação de normas universais com sensibilidade para o contexto. Essa integração de operações cognitivas e atitudes emocionais na aplicação e fundamentação de normas caracteriza toda faculdade plenamente amadurecida do juízo moral (HABERMAS, 1989).

A moral fundamentada na ética do Discurso apoia-se num modelo que é, por assim dizer, desde o início inerente à empresa do entendimento mútuo linguístico (HABERMAS, 1989, p. 197).

Com isso, da interação entre os falantes erige intersubjetividade e subjetividades, que proporcionam aprendizagem cognitiva, construtora e pragmática. O Discurso constrói acordos, e faz aprender a criticar, argumentar, decidir e agir (LIMA; LIMA, GÜNTHER, 2019).

Com a passagem do agir regulado por normas para o Discurso prático, os conceitos básicos de uma moral guiada por princípios resultam imediatamente da reorganização, necessária do ponto de vista da lógica do desenvolvimento, do equipamento sócio-cognitivo disponível. Com esse passo, o mundo social vê-se moralizado, enquanto que as formas de reciprocidade, embutidas nas interações sociais e elaboradas de maneira cada vez mais abstrata, constituem o núcleo como que naturalista da consciência moral (HABERMAS, 1989).

Portanto, o Discurso é um caso especial de agir comunicativo e é condição necessária para o aflorar da competência discursiva que é detalhada na próxima seção.

4 A COMPETÊNCIA DISCURSIVA: TÉCNICA E DESENVOLVIMENTO MORAL

O desenvolvimento da noção de competência discursiva envolve a capacidade de argumentar racionalmente (saber), de reconhecer o outro e os seus argumentos e de fazer acordos em torno do melhor argumento. Inclui também a capacidade de universalizar o processo argumentativo e está relacionado com o desenvolvimento moral de indivíduos, grupos sociais e sociedade.

Baltar (2004) resgata o conceito de voz de Bernstein e, atribui à esta noção as identidades e os papéis sociais performados pelos sujeitos falantes. “O conceito de voz coloca em relevo a relação competência social e competência individual e indica as mudanças não apenas das línguas, mas sobretudo das sociedades” (BALTAR, 2004, p. 221).

O autor elucida que os grupamentos de sujeitos elegem vozes segundo suas necessidades e objetivos em comum e, quando uma voz fala por si, frequentemente se sobrepõe a outra ou a outras. A competência discursiva vem para aclarar essa tênue divisão das vozes sociais, das instituições que as sustentam (BALTAR, 2004).

Isso só é plenamente possível discursivamente, o que implica o agir comunicativo apoiado no desenvolvimento moral. Com efeito, resgata-se um elemento da formação do juízo moral, de Kohlberg, que é necessário à competência discursiva: “as estruturas cognitivas de um estágio superior “superam” as estruturas dos respectivos estágios inferiores, isto é, tanto substituem como conservam essas estruturas sob uma forma reorganizada e diferenciada” (HABERMAS, 1989, p. 157).

Haste (2008), elucida que o desenvolvimento moral entende ativa e construtivamente o humano em um domínio que expande a humanidade para além da cognição, ancorando-a em preocupações sociais, não apenas na solução de problemas. Tal perspectiva influenciou a justiça social, a educação para uma sociedade melhor e também aspectos mais abrangentes de cidadania, atraindo amplamente pesquisadores que se sintonizam com o clima contemporâneo de envolvimento em questões político-sociais.

O desenvolvimento moral qualifica as ações humanas coletivas e fundamenta as competências, pois busca o entendimento com os atores envolvidos em um processo de caráter comunicativo. Compartilha-se pretensões de validade em um processo que viabiliza julgamento objetivo, problematização e debate, sobre os quais se estabelece o consenso, que nada mais é do que a escolha do melhor argumento (HABERMAS, 1987).

Segundo Travaglia (2019), a competência discursiva associa-se à competência gramatical ou linguística e à competência textual para formar a competência comunicativa. Fundamentalmente, a competência discursiva trata de saber adequar o ato verbal às situações de comunicação, isto é, relaciona-se à contextualização do agir, ao respeito às regras e princípios (TRAVAGLIA, 2019).

Baltar (2004), ainda no campo da linguagem, associa a competência discursiva à capacidade de mobilizar saberes das mais variadas ordens, por exemplo, o conhecimento do ambiente discursivo onde se dá a interação, o conhecimento das posições de sujeito dos interlocutores, dentre outros. Trata-se de mobilizar recursos de vários níveis para interagir sócio-discursivamente.

Esses recursos englobam, mas não estão restritos a, a autonomia do sujeito emancipado, a empatia para a construção da intersubjetividade, para se colocar no lugar do outro e assim viabilizar a reconstrução do seu próprio eu. Saberes argumentativos, comunicativos, negociais, sociais e de aprendizagem que permitem conhecer a si, ao outro e ao conjunto intersubjetivo.

Tal noção de competência discursiva viabiliza o entendimento do jogo social dentro das diversas instituições de uma dada sociedade. Permite transitar de uma instituição a outra, percebendo a diversidade de ambientes discursivos das variadas instituições sociais. Tal capacidade de transferência se relaciona com a disposição e a capacidade de aprender, organizar e atualizar os saberes desenvolvidos nas mais variadas situações da prática social que ocorrem na sociedade e nos diversos espaços discursivos (BALTAR, 2004).

Gutierrez e Almeida (2013), definem competência discursiva como uma construção discursiva de consensos. Habermas pretende demonstrar a existência de um espaço sadio, onde subjetividades intactas, através da busca discursiva de consensos em condições de liberdade, constroem a cultura, a sociedade e a própria personalidade.

A competência discursiva pode representar importante ferramenta para realização de projetos individuais e coletivos em sociedade, pois qualifica o sujeito para interagir nas relações sociais que desenvolve com seus interlocutores, por meio de atividades de linguagem, nos mais variados ambientes discursivos (BALTAR, 2004).

Ser hábil em uma competência discursiva, na presente conjuntura social, constitui-se como uma necessidade gritante pelo fato de que ela pode instrumentar o sujeito para a própria vida e possibilitar que este sobreviva. Do contrário, significa a sua rejeição e alheamento a qualquer hipótese de crescimento e melhora da qualidade de vida (ZILBERMAN, 1982). Cabe ao sujeito aprimorar sua competência discursiva para agir por meio da linguagem nos diferentes domínios discursivos e compreender a interdiscursividade presente nas relações sociais (BALTAR, 2004). 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de competência está presente nas teorias da aprendizagem e da Educação, como capacidade complexa de agir frente a situação problema. Uma das mais básicas competências é a linguística, que significa saber interagir através da linguagem, representando as coisas, e se expressando.

Neste artigo delineou-se o conceito de competência discursiva como um caso especial de competência comunicativa, tanto quanto o Discurso é um caso especial de agir comunicativo.

Partiu-se da discussão de competência dentro do processo de aprendizagem e do desenvolvimento moral, e dentro dela a competência linguística e a competência comunicativa. As

teorias da aprendizagem falam da aquisição de competências e habilidades e o conceito de competência está muito bem estabelecido dentro da Educação e da Pedagogia.

No estudo de Letras e Literatura se desenvolve o conceito de competência linguística, em que Habermas se apropria da concepção de Humboldt sobre as funções da linguagem. Além das funções de representação e de expressão, a linguagem tem uma terceira função extremamente relevante e que contribui para erigir a competência discursiva: a criação de vínculos sociais, a integração social e a própria constituição da sociedade.

Habermas em um dado momento na sua obra faz uma guinada linguística, o que implica em observar e pensar o mundo da vida a partir das interações mediadas pela linguagem. Assim, é a linguagem que constrói o ser no mundo e a sociedade onde os indivíduos vivem, interagem e trabalham. Há materialidade na linguagem usada nas relações dos sujeitos consigo, com os outros e com o mundo da vida.

Assim como há materialidade na intersubjetividade que se constrói. Assim, a competência comunicativa tem, para Habermas, um sentido mais amplo do que a competência linguística para que os sujeitos se expressem e representem as coisas, os fatos e o mundo da vida. A competência comunicativa tem uma dimensão intersubjetiva. A competência comunicativa está relacionada à capacidade do Eu de se expressar, representando coisas e fatos do mundo da vida.

Essa competência inclui também a capacidade de interagir com Alter, de se fazer entender, de reconhecer e entender a perspectiva de Alter e construir acordos intersubjetivos em torno do melhor argumento.

Desenvolveu-se a noção de competência discursiva como capacidade de argumentar racionalmente, de reconhecer o outro e os seus argumentos e de fazer acordos em torno do melhor argumento, que inclui também a capacidade de universalizar o processo argumentativo.

No princípio da ética do discurso Habermas apresenta a ideia fundamental de uma teoria moral, a saber, o princípio do discurso (D): “só podem reclamar validade as normas que encontrem (ou possam encontrar) o assentimento de todos os concernidos enquanto participantes” (HABERMAS, 2003, p.116).

Na ação comunicativa Habermas considera como situação linguística ideal o discurso (Diskurs). Para Habermas o discurso é um procedimento e também um processo. Considerado a partir de aspectos processuais, o discurso argumentativo apresenta-se, finalmente como “processo comunicacional que, em relação com o objetivo de um acordo racionalmente motivado, tem que satisfazer a condições inverossímeis” (Habermas, 2003, p.111).

A teoria do discurso tem uma perspectiva não de esclarecimento, mas sim de uma dinâmica interativa, remetendo-a a um processo de aprendizagem. O discurso é uma forma especial de comunicação porque envolve aspectos morais no desenvolvimento de uma competência comunicativa.

O desenvolvimento moral qualifica as ações humanas coletivas e fundamenta as competências, pois busca o entendimento com os atores envolvidos em um processo de caráter comunicativo. Compartilha-se pretensões de validade em um processo que viabiliza julgamento objetivo, problematização e debate, sobre os quais se estabelece o consenso, que nada mais é do que a escolha do melhor argumento. O desenvolvimento da competência discursiva está vinculado ao desenvolvimento moral de indivíduos, grupos sociais e sociedade.

Conclui-se que existe sim uma competência discursiva e que esta pode ser desenvolvida, não apenas como habilidade técnica, mas também como desenvolvimento moral.

REFERÊNCIAS

- BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228, jul./dez. 2004.
- BONA, Camila De; MACHADO, Sheila. Competência Linguística e Comunicativa: um paralelo entre duas abordagens linguísticas no contexto de ensino de Língua Inglesa. **BELT Journal**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, jan./jul., 2012.
- BORGES, Elaine Ferreira do Vale. Conhecimento, compreensão e competência nos estudos da língua(gem). **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 13, 2011.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. 1499 p.
- FINI, Lucila Diehl Tolaine. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 58-78, Jan/Dez, 1991.
- GOYARD-FABRE, S. **O que é democracia?** A genealogia filosófica de uma grande aventura humana. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GUTIERREZ, Gustavo Luis; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo. **Veritas**, Porto Alegre, v.58, n. 1, jan./abr., p. 151-173, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/8691/9031>. Acesso em: 17 ago. 2019.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987. v. I e II.
- HABERMAS. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. Notas programáticas para a fundamentação de uma ética do discurso, *In*: **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. p. 61-141.
- HABERMAS. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HASTE, Helen. Constructing competence: Discourse, identity and culture. *In*: PLATH, Ingrid; GRAUDENZ, Ines; BREIT, Heiko; **Kultur — Handlung — Demokratie**. p. 109-134, 2008.
- HYMES, Dell. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HYMES, J. (eds.) **Sociolinguistics**: selected readings. Harmondsworth, England: Penguin, 1972. p. 269-293.
- LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro; LIMA, Rodolfo Tenório; GÜNTHER, Helen Fischer. Competência Comunicativa para problematização e aprendizagem em organizações. **P2P & Inovação**, Rio de Janeiro, v.5 n.2, p.200-219, mar./ago. 2019.
- MARCUSCHI. Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. Reflexões sobre a ética do Discurso. **LOGEION: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro: Edição Especial, 2018. v. 5, p. 67-83.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**. [online], v. 34, n.103, p. 75-86, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Competência comunicativa**. Glossário Ceale. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de Gramática**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

AGIR COMUNICATIVO, COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E AÇÕES DE INFORMAÇÃO

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

Helen Fischer Günther

Mariangela Rebelo Maia

Resumo: Neste artigo discute-se a relação entre agir comunicativo, nos termos da teoria do agir comunicativo, e as ações de informação, nos termos dos estudos de González de Gómez. Essa discussão passa pelo conceito de competência comunicativa, tal qual desenvolvido por Habermas, pela discussão crítica das abordagens cognitivistas, construtivistas e pragmáticas da informação. Habermas em sua guinada linguística busca entender a socialização, a formação de grupos sociais e a construção da sociedade a partir das interações mediadas pela linguagem. O agir comunicativo tem a função de criar vínculos sociais. Habermas desenvolve o conceito de competência comunicativa, como algo maior do que a capacidade linguística de se expressar e de representar as coisas e o mundo da vida. A competência comunicativa está relacionada também a função da linguagem para socialização e integração social, relacionada a intersubjetividade entre ego e alter. A informação é significação compartilhada, construção de acordos de representação das coisas e do mundo da vida e parte do agir comunicativo. Pode-se pensar a ação de informação no quadro da competência comunicativa como parte do agir comunicativo, construção de acordos de representação e compartilhamento de significado. Conclui-se que a ação de informação é intersubjetiva e não pode se reduzir a objetivação do outro, seja como emissores e receptores, seja como usuário.

Palavras-chave: Agir comunicativo. Competência comunicativa. Ações de Informação.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo discute-se a relação entre agir comunicativo e as ações de informação, trazendo os termos da teoria do agir comunicativo e os termos dos estudos realizados por González de Gómez. Essa discussão passa pelo conceito de competência comunicativa, tal qual desenvolvido por Habermas, pela discussão crítica das abordagens cognitivistas, construtivistas e pragmáticas da informação.

A teoria do agir comunicativo busca deslocar a linguagem para o centro da compreensão das interações entre as pessoas. Nela a linguagem tem mais do que funções expressivas e de

representação das coisas. A linguagem tem também, e principalmente, a função de criar vínculos. Após sua guinada linguística, Habermas busca entender a socialização, a formação de grupos sociais e a construção da sociedade a partir das interações mediadas pela linguagem. Sendo assim, o agir comunicativo tem a função de criar vínculos sociais, estabelecendo laços relacionais entre as pessoas.

O discurso é uma ação comunicativa, constituindo uma forma especial da mesma. O discurso é a opção que os sujeitos lançam mão quando suas falas estão em conflitos e querem resgatar o entendimento. O discurso proporciona acordos teóricos e práticos. A noção de diálogo difere do discurso, conforme se observa nos trabalhos de Hermann. O diálogo emerge da tradição da dialética iluminista no sentido do esclarecimento. No diálogo há uma objetivação do outro. Uma pessoa esclarece a outra em uma relação assimétrica.

A competência comunicativa é mais do que uma competência linguística de expressar e representar. Ela inclui a competência de criação de vínculo, de compartilhamento de significados, de descentração e da capacidade abstrata de se colocar no lugar do outro.

O conceito de informação pode se adequar aos conceitos de agir comunicativo e de competência comunicativa. Assim a informação não é mera cognição individual sobre coisas e fatos. A informação é o acordo entre sujeitos sobre coisas e fatos, acordo não apenas de sentido, mas também de validade.

Cabe observar que após a chamada guinada pragmática dentro da guinada linguística Habermas afirma que não basta que os sujeitos se entendam sobre algo no mundo. É necessário que este entendimento tenha correspondência com as coisas e os fatos.

A noção de ações de informação busca vincular o agir comunicativo e a informação numa abordagem pragmática, que podem firmar acordos de representação e de compartilhamento de significado.

O que se quer aqui é a relação entre estas noções, conceitos e teorias. A ação de informação no quadro de referências da teoria do agir comunicativa não pode ser apenas o agir de um sujeito que pensa, fala e faz. A ação de informação deve incluir o outro em relação simétrica. Não há objetivação do outro, e sim intersubjetivação.

2 COMPETÊNCIAS DA LINGUAGEM

As relações sociais se constroem a partir de ações interativas mediadas pela linguagem. Portanto, a linguagem garante a intersubjetividade, possibilitando o entendimento nas relações sociais. Habermas em sua guinada linguística busca entender a socialização, a formação de grupos sociais e a construção da sociedade a partir das interações mediadas por atos de fala. O agir comunicativo tem a função de criar vínculos sociais.

Figueiredo & Figueiredo (2003) definem quatro tipos de competências da linguagem:

- 1) Competência Comunicativa;
- 2) Competência Linguística;
- 3) Competência Metalinguística; e,
- 4) Competência Textual-discursiva.

A **competência comunicativa** “é a capacidade do falante nativo em produzir e compreender frases adequadas ao contexto, comunicando-se eficazmente, de acordo com as várias situações culturais e sociais”. É o conjunto de habilidades que os falantes de uma língua possuem e que lhe permitem se comunicar adequadamente, adaptando as variações da língua de acordo com situação local em que o sujeito se encontra, considerando seu interlocutor. Está relacionada ao uso da linguagem em adequação aos contextos culturais de uso.

Competência linguística “é o conhecimento interiorizado que o falante possui da sua língua. É este conhecimento formado por uma gramática e um léxico que permite ao falante compreender e construir indefinidas frases gramaticais”. É o conjunto de habilidades que permitem ao sujeito utilizar as diferentes estruturas da língua e suas respectivas funções. Compreendida como gramática interna utilizada para se comunicar.

Competência metalinguística é a “capacidade do locutor, por meio da língua, refletir sobre a própria língua, consciencializando-se para os seus valores e funções”. É o conjunto de habilidades que permitem ao sujeito relacionar sobre seu próprio uso que faz da língua, ou seja, a forma como a pessoa emprega ou vê como empregam os recursos linguísticos.

A **competência textual-discursiva** é a capacidade do locutor nativo em “construir textos/discursos bem formados em termos tipológicos, com coerência e coesão, de forma a que o ouvinte/leitor capte a intencionalidade comunicativa e a força ilocutória que estiveram na sua base de produção”. É o conjunto de habilidades que permite ao sujeito compreender, interpretar e produzir textos de acordo com as exigências do contexto, utilizando recursos apropriados de coesão e coerência.

Para a linguística, a competência comunicativa só se efetiva diante das outras três competências (a competência linguística, a competência metalinguística e a competência textual-discursiva).

Habermas (1997) em sua Teoria do Agir Comunicativo considera que as pessoas são capazes de ação, utilizando a linguagem para a comunicação com seus pares, buscando chegar a um entendimento:

Chamo ação comunicativa àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida em que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa (HABERMAS, 1997; p.418).

A linguagem é o elo de ligação entre as pessoas, através dela os sujeitos se comunicam e expõem seus argumentos, garantindo uma “democratização” de decisões coletivas. Para isso, deve haver uma ética na reconstrução de um espaço aberto, crítico e pluralista.

Em Verdade e Justificação (2004) Habermas se apropria da concepção de Humboldt que distingue três funções da linguagem: a *função cognitiva* “de formar pensamentos e representar fatos”; a *função expressiva* “de exprimir sentimentos e suscitar sensações”; e, a *função comunicativa* “de comunicar algo, levantar objeções e produzir acordos” (HABERMAS, 2004, p. 65).

Jürgen Habermas desenvolve o conceito de competência comunicativa, como algo maior do que a capacidade linguística de se expressar e de representar as coisas e o mundo da vida. A competência comunicativa está relacionada à função da linguagem para socialização e integração social, construindo acordos intersubjetivos em torno do melhor argumento. Esse agir orientado para o entendimento mútuo especifica condições para um acordo alcançado comunicativamente sob as quais Alter pode anexar suas ações às do Ego.

O desenvolvimento da noção de competência discursiva envolve a capacidade de argumentar racionalmente (saber), de reconhecer o outro e os seus argumentos e de fazer acordos em torno do melhor argumento. Além disso, inclui a capacidade de universalizar o processo argumentativo, relacionando-se com o desenvolvimento moral de indivíduos, grupos sociais e sociedade (LIMA; GÜNTHER; MAIA, 2019).

3 DIÁLOGO E DISCURSO

A capacidade de se expressar e de representar coisas e o mundo da vida está relacionada à competência de entender e se fazer entender, não apenas pelo compartilhamento de significado, mas especialmente pela competência de construir acordos e de orientar o agir. Dentre os diferentes modos de ação comunicativa, nos apropriaremos da distinção entre diálogo e discurso feita por Hermann (2012) com base na teoria do agir comunicativo de Habermas, “diálogo provém do grego *dia-logos*, que significa por meio da conversa, ou seja, uma conversa recíproca entre duas ou mais pessoas. A unidade da conversa se efetiva pelo tema e pela situação produzida”. O diálogo possui uma condição especial de “dar voz ao estranho” (HERMANN, 2012).

Já o discurso vai além do encontro pessoal e se dá na esfera pública, ou seja o discurso busca entendimento pela discussão pública. “Diferentemente do diálogo, o discurso provém do termo latino *discurs*, que significa correr separados (*Auseinanderlaufen*), correr para cá e para lá, dispersar-se. Constitui-se numa situação de conversa em que as contribuições de um e de outro estão relacionadas e orientadas ao entendimento.” (HERMANN, 2012). É no discurso que os participantes terão a oportunidade de argumentação em busca de um entendimento. “Mas o discurso apresenta também a possibilidade dos participantes dizerem sim ou não às justificações apresentadas, motivadas pelo convencimento racional, uma liberdade comunicativa que tem acentuado caráter formativo” (HERMANN, 2012).

Para Hermann (2012) nos diferentes modos de ação do agir comunicativo “[...] seja como diálogo ou discurso, a questão do outro assume relevância na constituição da estrutura da autoconsciência e na possibilidade de despertar nossa sensibilidade moral, elementos decisivos na formação humana”. Dependendo da alteridade que a autoconsciência constitui, tanto no diálogo como no discurso, ela “não é fruto de uma subjetividade isolada”.

O diálogo também assume uma transformadora em Paulo Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, sendo abordado por meio de dois aspectos diferentes: aspectos relacionados com as condições de existência do diálogo e aspectos ligados a elementos que são decorrentes do diálogo.

Para que ocorra o diálogo alguns elementos são fundamentais como amor, fé, confiança, humildade, esperança e criticidade (pensamento crítico). Todos esses elementos relacionam-se entre si e promovem a transformação individual e do mundo, por meio de ação conjunta das pessoas (GALLI e BRAGA, 2017). Além disso, a práxis e a pronúncia são elementos não constitutivos do

diálogo, mas aparecem na sua ocorrência, refletindo diretamente o aspecto da ação e da reflexão (FREIRE, 1987).

Paulo Freire afirma que o diálogo permite que educadores e educandos, juntos, construam e reconstruam conhecimento:

[...] enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também se educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo, em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987; p.68).

Assim, a educação problematizadora idealizada por Freire estimula o diálogo fundamentado no pensamento crítico, na intercolaboração dialógica, numa visão conciliadora de homem/mundo. A educação, nesta perspectiva, assemelha-se à visão habermasiana que rejeita o homem solitário e abstrato, não reflexivo, sem pensamento crítico e emancipatório. E solidifica a proposta educacional que “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 1987; p.72).

Na Teoria da Ação comunicativa de Habermas propõe como base “a compreensão dialógica (relação entre ao menos dois sujeitos capazes de falar e de agir) e um modelo de interação social (agir comunicativo)” (MEDEIROS; NORONHA, 2012).

Em suas teorias, tanto Paulo Freire (Ação Dialógica) quanto Jürgen Habermas (Ação Comunicativa) incentivam um processo reflexivo dialógico, fazendo com que os sujeitos de uma sociedade democrática sejam participantes de um processo comunicativo, sujeitos de uma práxis transformadora e não sejam meros espectadores da sociedade.

No contexto da discussão da competência comunicativa deve se pensar em um conceito de informação que vá além da cognição egocêntrica, da regulação funcional e da utilidade. A informação é significação compartilhada, construção de acordos de representação das coisas e do mundo da vida e parte do agir comunicativo. A informação não tem apenas um sentido instrumental, mas também um potencial reflexivo e crítico.

Uma das contribuições importantes da linguística para a discussão do conceito de informação é a noção de que as interações mediadas pela linguagem são construtoras de vínculos, formadoras de grupo, integradoras de sujeitos, socializadoras.

Nessa dinâmica linguística a informação compartilha semântica e sentido, cria identidade e distinção, classifica e organiza os conhecimentos, demarca verdade.

4 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E AÇÕES DE INFORMAÇÃO

Uma das principais dicotomias instauradas pelo linguista e filósofo suíço Ferdinand Saussure para definir o objeto da linguística foi a distinção entre *langue* e *parole*. “A *parole* era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação”, já a *langue* “era a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo”. (MARCUSCHI, 2008, p. 31).

De forma semelhante procedeu o linguista, sociólogo e filósofo Noam Chomsky ao distinguir competência e desempenho. Para ele, a competência estaria no “plano universal, ideal e próprio da espécie humana (inato)” e desempenho encontra-se no “plano individual, particularístico e exteriorizado, não sendo este de interesse para os estudos científicos da língua”. (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

Na organização discursiva a dimensão da palavra ou da frase perde força em relação ao texto em si, ou seja, o objeto da semiótica é o texto e não a palavra ou frase. Por isso, é necessário examinar mecanismos e procedimentos do plano de conteúdo de um texto, que podem ter três (3) percursos gerativos: o fundamental (onde a significação se apresenta como uma oposição semântica), a narrativa (organizada do ponto de vista de um sujeito) e discursiva (a organização narrativa se torna discurso, por procedimentos de temporalização, espacialização, actorialização, tematização e figurativização).

“A narrativa de um texto é a história de um sujeito em busca de valores. Para que o sujeito tenha acesso aos valores, são eles inseridos nos objetos. Os objetos com seus valores circulam entre sujeitos” (BARROS, 2005). Portanto, a narrativa se desenvolve como a história de dois sujeitos que desejam os mesmos valores, o percurso utilizado interfere em ambos. E na linguística, esses percursos podem ser de manipulação (quando um destinador propõe um contrato a um destinatário e procura persuadi-lo com diferentes estratégias, cabe ao destinatário aceitar ou não), de ação (o sujeito destinatário que aceitou o contrato proposto, realiza a ação acordada agindo sobre os objetos e seus valores) e de sanção (o sujeito da ação tenta convencer o destinador que ele merece uma sanção ou julgamento positivo por executar a ação). No discurso, a organização narrativa é temporalizada, espacializada e actorializada; tornando-se a última etapa da construção de sentidos no percurso gerativo da significação.

A enunciação humana é sempre um ato social, produto da interação social entre as pessoas. A interação na linguagem possibilita o estudo não só do funcionamento da linguagem, mas também da própria subjetividade. “Sem tu, sem o outro, não se teria a noção do eu” (MARCUSCHI, 2008, p. 20).

A linguagem e a natureza comunicativa estão” em todas as esferas do agir e do fazer, em todas as esferas das relações de poder” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003a). O fluxo estrutural do processo de produção e transferência de informação em determinado espaço social é considerado como “regime de informação”:

[...]seria o modo de produção informacional dominante em uma formação social, o qual define quem são os sujeitos, as organizações, as regras e as autoridades informacionais e quais os meios e recursos preferenciais de informação, os padrões de excelência e os modelos de sua organização, interação e distribuição, vigentes em certo tempo, lugar e circunstância, conforme certas possibilidades culturais e certas relações de poder. Um “regime de informação” se desdobra, logo, em um conjunto mais ou menos estável de redes formais e informais nas quais as informações são geradas, organizadas e transferidas de diferentes produtores, por muitos e diversos meios, canais e organizações, a diferentes destinatários ou receptores de informação, sejam estes usuários específicos ou públicos amplos. Um regime de informação se reconhece por suas linhas de força dominantes; gera formas próprias de autoridade[...] (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003a, p. 2).

González de Gómez desenvolve o conceito de ações de informação dentro dos seus estudos filosóficos da informação. Considerando a “medida que informação for definida por ações de informação, as quais remetem aos atores que as agenciam aos contextos e situações em que acontecem e aos regimes de informação em que se inscrevem” (2003b, p. 2). O seu esforço caminha no sentido de vincular o agir e a informação em uma abordagem pragmática.

As condições de possibilidade e de realização das ações de informação abrangem “condições, regras e recursos de locação, transmissão, inscrição, decodificação, circunscritas pelas disponibilidades de materiais e infraestruturais em que se inscrevem a ação” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003b, p. 2).

As ações de informação para Freire (2004, p. 5) são subsidiadas por tecnologias intelectuais (no seu substrato mimeomórfico), competências em informação (no seu estrato polimórfico) e responsabilidade social (no seu substrato regulatório).

González de Gómez (2003b) analisa as ações de informação como um conjunto de estratos heterogêneos e articulados, conforme demonstrado no Quadro 1, afirmando que:

[...] essa ação de informação ou complexo de componentes acionais: a) do ponto de vista semântico-pragmático, se constitui conforme regras ou usos, a maior parte das vezes implícitos e habituais nas comunidades de sua geração e transmissão; b) do ponto de vista de sua estruturação metainformacional, responde a normas organizacionais, padrões e contratos – que em geral formalizam alianças e convenções – e c) do ponto de vista das infra-estruturas, atende a princípios estruturadores que resultam ora de normas técnicas condicionalmente obrigatórias. Daí que tanto problemas quanto propostas de transformação de um domínio de ações de informação, terão que ser situados em seu justo estrato de ocorrência e princípios de constituição. Problemas de interação entre sistemas, por exemplo, podem resolver-se muitas vezes no estrato dos padrões e contratos, não necessariamente por modelagens alternativas ou no plano das normas técnicas (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003b, p. 34).

Quadro 1. Os estratos das ações de informação

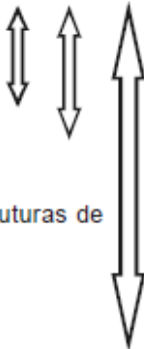
Estratos Informacionais	Formas de ação/operação	Normas
Informação (semântico-pragmática)	Estrato polimórfico. Definido nos mundos de vida, em todos os setores de atividade: da educação, das artes, das ciências, da produção, dos mercados.	Ações narrativas. Ontologias, classificações, regras/usos.
Estruturas de meta-informação	Estrato regulatório. Definidas nos espaços institucionais e regulatórios do Estado, da Administração Pública, do campo científico, da educação formal.	Ações regulatórias, de controle e monitoramento. Leis, patentes, contratos, padrões.
Infraestruturas de informação Objetos de informação	Estrato mimeomórfico. Definido na indústria e nos mercados das tecnologias, das máquinas e dos produtos.	Ações tecnoeconômicas. Normas técnicas, modelos.

Fonte: GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003b

As ações polimórficas só podem ser compreendidas por quem participa de determinada cultura ou forma de vida. As ações regulatórias têm seu significado fixado por condições institucionais e relações socioculturais entre os sujeitos. As ações mimeomórficas são aquelas reproduzidas tanto por um observador externo quanto por quem conhece a ação, pois estas ações podem ser aprendidas por um treinamento, por exemplo.

As práticas e atividades sociais de informação são combinações híbridas de ações polimórficas e mimeomórficas. Sendo assim, “sistemas, redes e artefatos de informação resultam da busca de um modo de equacionar as condições da base tecnológica, que reúne componentes operacionais e componentes comportamentais mimeomórficos” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003b), conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Assimetria e encaixes dos estratos da informação

Estratos informacionais	Formas de ação/operação	Normas
<p>Informação (semântico-pragmática)</p>  <p>Estruturas de meta-informação</p>	<p>Diferenciais semânticos e pragmáticos dos atores sociais e gnoseológicos.</p> <p>Ontologias, classificações, regras</p> <p>Enquadramento e Regulamentação; Funções e metas organizacionais.</p> <p>Contratos, Padrões</p>	<p>Ações polimórficas</p>
<p>Infraestruturas de informação Objetos de informação</p>	<p>Operações genéricas; interoperabilidade; transportabilidade e comutatividade digital de todas as mensagens.</p> <p>Normas técnicas, modelos</p>	<p>Ações mimeomórficas</p>

Fonte: GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003b

As ações de informação podem ser manifestadas em 3 (três) modalidades, conforme o contexto de sua constituição (Quadro 3):

- a) Ação de informação de mediação = “quando a ação de informação fica atrelada aos fins e orientação de outra ação”;
- b) Ação de informação formativa = “aquela que é orientada à informação não como meio, mas como sua finalização”; e,
- c) Ação de Informação relacional = “quando uma ação de informação tem como finalidade intervir numa outra ação de informação, de modo que - ainda quando de autonomia relativa - dela obtém a direção e fins” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003b).

Quadro 3 _ Modalidades e sujeitos da ação de informação

Ações de Informação	Atores	Atividades
Ação de Mediação	Sujeitos Sociais Funcionais (<i>práxis</i>)	Atividades Sociais Múltiplas
Ação Formativa ou Finalista	Sujeitos Sociais Experimentadores (<i>poiesis</i>)	Atividades Heurísticas e de Inovação
Ação Relacional Inter- Meta- Pós-mediática	Sujeitos Sociais Articuladores e Reflexivos (<i>legein</i>)	Atividades Sociais de Monitoramento, Controle e Coordenação

Fonte: GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003b

Com o intuito de mostrar como o ser humano “combina ao mesmo tempo autonomia e condicionamentos sociais e materiais, em seus modos de processar e intervir em seu ambiente semiótico”, González De Gómez (2003b) demonstra no Quadro 4 a teleologia das ações de informações:

Quadro 4 - Teleologia das ações de informações

Ações de Informação	Atores	Atividades	Para
Ação de Mediação	Sujeitos Sociais Funcionais (<i>Práxis</i>)	Atividades Sociais Múltiplas	Transformar o mundo social ou natural
Ação Formativa ou Finalista	Sujeitos Sociais Experimentadores (<i>Poiesis</i>)	Atividades Heurísticas e de Inovação	Transformar o conhecimento para transformar o mundo
Ação Relacional Inter- Meta- Pós-mediática	Sujeitos Sociais Articuladores e Reflexivos (<i>Legein</i>)	Atividades Sociais de Monitoramento, Controle e Coordenação	Transformar a informação e a comunicação que orientam o agir coletivo

Fonte: GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003b

GONZÁLEZ DE GÓMEZ (2003b, p. 38) afirma que:

Definidas por seu papel relacional num domínio de redes narrativas, sociais, técnicas e institucionais, a informação e a ação de informação só podem identificar-se e definir-se em

uma cadeia de relações que tem sua especificidade no contexto social de sua constituição. Sua ancoragem nesse contexto dependerá, porém, das figuras de intersubjetividade que traçam os implicados nessa ação, e a partir das quais existe ou não um valor prático e factual nos elos que a informação estabelece entre os sujeitos e os “estados de coisas” do mundo.

Pode-se pensar a ação de informação no quadro da competência comunicativa como parte do agir comunicativo, construção de acordos de representação e compartilhamento de significado. Isto requer pensar a ação de informação para além do estratégico, funcional ou instrumental, em uma dimensão intersubjetiva, discursiva. Neste contexto, considera-se o diálogo como uma ação estratégica. A ação de informação só é comunicativa se acontece de modo simétrico entre o eu e o outro.

A competência para ações de informação é uma competência comunicativa, algumas vezes discursiva, e não uma competência para a informação, seja ela de organização, de mediação ou de recuperação. Cabe ressaltar, sem maiores reflexões no momento, que a competência comunicativa se distingue da competência informacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas traz grandes desafios para a Ciência da informação, particularmente no que se refere ao deslocamento da subjetivação da Filosofia da consciência para a intersubjetivação na Filosofia da linguagem.

Este deslocamento nos obriga mesmo a repensar o próprio conceito de informação, que tem sido trabalhado dentro da perspectiva da cognição de um ego. A filosofia da linguagem de Habermas nos proporciona a inclusão do outro, do alternativo, abrindo a perspectiva de construção numa intersubjetivação.

A Teoria do agir comunicativo busca entender sociedade, socialização, formação de grupos sociais e criação de vínculos sociais a partir das interações mediadas da linguagem. A linguagem tem a tripla função de expressar, representar e criar vínculos sociais.

A competência comunicativa é a soma da competência linguística, de expressar e representar coisas e fatos, com a competência de intersubjetivação, de criar vínculos. A competência comunicativa inclui a capacidade de escutar outros pontos de vista, de se colocar no lugar do alter, de argumentar e de construir acordos em torno do melhor argumento.

Neste contexto há que pensar as implicações para o conceito de informação e das ações de informação. A informação não é mera cognição do sujeito sobre coisas e fatos, a ser comunicada ou não para o outro. A informação é construída na interação entre sujeitos, como expressão do ego e compartilhamento de significado com o outro. A informação emerge nas interações e na criação de vínculos sociais.

Assim, as ações de informação fazem parte das interações entre sujeitos e não devem ser reduzidas as ações que um sujeito pode executar a partir de uma cognição solitária. A ação de informação é em primeiro lugar a disposição dos sujeitos para a interação mediada pela linguagem.

A ação de informação é aquela que sujeitos executam quando querem construir e compartilhar representação e significados sobre coisas e fatos. Por fim, ação de informação faz parte

das ações que os sujeitos executam para criar vínculos entre si, quando se entendem e se põem de acordo sobre coisas e fatos no mundo da vida.

Espera-se que a discussão das implicações da Filosofia da linguagem e da Teoria do agir comunicativo se amplie e intensifique na Ciência da informação, pois elas podem contribuir para deduções e abordagens inovadoras. Estes novos conceitos e teorias podem facilitar a solução de problemas e a construção de acordos teóricos e práticos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do discurso. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2005.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: Llobera, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

FIGUEIREDO, Olívia Maria; FIGUEIREDO, Eunice Barbieri. **Dicionário prático para o estudo do português: da língua aos discursos**. 2. ed. Porto: Asa, 2003. 447p.

FREIRE, Isa Maria. **Refletindo sobre ações de informação no laboratório de tecnologias intelectuais - LTi**. **Perspect. Ciênc. Inf.** [online]. 2016, vol.21, n.4, pp.78-96. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/pci/v21n4/1413-9936-pci-21-04-00078.pdf> Data do acesso: 15/07/2019.

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

GALLI, Ernesto Ferreira; BRAGA, Fabiana Marini. O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 161-180, abr. 2017.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. O caráter seletivo das ações de informação. **Informare**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 7-30, jul./dez. 1999.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélide. As relações entre ciência, estado e sociedade: um domínio de visibilidade para as questões da informação. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 1, p. 60-76, 2003a.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélide. Escopo e abrangência da Ciência da Informação e a Pós-Graduação na área: anotações para uma reflexão. **Transinformação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 31-43, 2003b.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. 3. ed. Madrid: Cátedra, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HERMANN, Nadja. O outro na intersubjetividade. In: **Discursos habermasianos**. Organizado por Clóvis Ricardo Montenegro de Lima e Maria Nélide Gonzalez de Gómez. Rio de Janeiro: IBICT, p. 436-448, 2012.

LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; GÜNTHER, Helen Fischer; MAIA, Mariangela Rebelo. Competência discursiva: um caso especial de competência comunicativa. **Logeion: filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 46-56, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 298p.

MEDEIROS, A. M.; NORONHA, N. M. Ação comunicativa e ação dialógica: diálogos entre Jürgen Habermas e Paulo Freire no âmbito da “esfera pública”. *In*: Congresso Nacional de Educação, 2, 2015. **Anais [...]**. Campina Grande: CONEDU, 2015, v. 2. p. 1-12.

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA, CRÍTICA E RECONSTRUÇÃO PARA ADMINISTRAÇÃO DISCURSIVA DE ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

Mariangela Rebelo Maia

Helen Fischer Günther

Resumo: Neste ensaio teórico critica-se a administração sistêmica das organizações complexas, pois se percebe a racionalização funcional como aquém às suas demandas. Traz-se a administração discursiva como uma fresh view, que se baseia na competência comunicativa como fundamento. Usando o método hermenêutico-interpretativo, realizou-se investigação qualitativa e bibliográfica (revisão narrativa da literatura), desenvolvendo a noção de que a reconstrução racional nas organizações inclui perspectivas dos participantes internos e do entorno. A administração discursiva visa a reconstruir a racionalidade das organizações em bases ampliadas, para além do autocentrismo em torno do que os sistemas se fecham. Ela restaura a relação com o entorno, de modo mais real e sustentável. Está vinculada a competência comunicativa (também linguística) para se expressar, interagir e interpretar. Há uma face cognitiva nesta competência e capacidade construtiva de argumentar e de reconstruir racionalmente o entendimento, relevante para organizações complexas como hospitais, universidades, institutos de pesquisa e redes produtivas.

Palavras-Chave: Competência Comunicativa; Reconstrução Racional; Administração Discursiva; Organizações Complexas.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo faz-se uma crítica da administração sistêmica das organizações complexas, por entender que a racionalização funcional está aquém das necessidades e demandas dessas organizações. Apresenta-se a administração discursiva como opção e defende-se a competência comunicativa como fundamento desta administração.

A administração discursiva parte da hipótese de Luhmann (1995) de que os sistemas são espaços de complexidade reduzida em relação ao seu entorno, com a finalidade de executar funções selecionadas. Esta seleção se realiza pelo controle da dinâmica organizacional de comunicação e pela estruturação de fluxos e processos de informação.

A administração discursiva busca a reconstrução racional das organizações em torno da crítica, da argumentação e dos acordos obtidos intersubjetivamente. O entendimento entre os sujeitos que participam dos sistemas permite ampliar a racionalidade dos mesmos, com a inclusão de outras referências do mundo da vida.

A competência para a administração discursiva não é uma habilidade funcional ou instrumental, mas uma competência que se inicia com o uso da linguagem. A competência linguística é fundamental para que os sujeitos se expressem, integrem-se às organizações e criem vínculos sociais.

Entretanto, a competência comunicativa não se esgota na cognição e inclui a possibilidade de crítica, de argumentação e de reconstrução racional. A competência comunicativa inclui a forma especial de agir comunicativo que é o discurso.

O ato comunicativo possibilita observar os paradigmas da Ciência da Informação de modo mais abrangente, propondo compreender aspectos físicos externalizados, limitantes de seu próprio conteúdo de incertezas, mas também a percepção do estado transcendente que traz novas possibilidades de concepção e comunicação integradas entre os próprios sujeitos e seus agrupamentos, em prol de um entendimento vivo e recíproco (CASTRO; SILVA, 2016).

Habermas (1990) afirma que os sujeitos podem se entender sobre o mundo e o que está no mundo com uso da linguagem natural. Cabe observar que esta competência cognitiva e construtiva difere de grau entre os sujeitos, e pode ser aprendida e desenvolvida.

Esperamos com este artigo destacar a dimensão humana do uso da linguagem nas organizações e discutir como a competência dos sujeitos em agir comunicativamente pode afetar de modo desigual a execução e a melhoria dos processos, bem como a obtenção de resultados e a inovação.

2 A COMPETÊNCIA DE ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES PARA ALÉM DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Organizações são espaços de complexidade reduzida em relação ao entorno para execução de funções orientadas para finalidades. As organizações podem maior ou menor redução da complexidade em função do tipo de finalidade e da estrutura definida para a sua execução. Carvalho (2013) resgata o conceito de processos administrativos como processos decisórios de Simon (1971), pois “consistem no isolamento de certos elementos nas decisões dos membros da organização, no estabelecimento de métodos de rotina para selecionar e determinar esses elementos, e na sua comunicação àqueles por ele afetados” (SIMON, 1971, p. 8).

Depreende-se uma visão reducionista dos processos administrativos, em que “a eficácia dos meios em prol dos fins é a única a ser contemplada, os fins enquanto tal são indiferentes na medida em que tanto podem ser bons como maus” (CARVALHO, 2013, p. 216). Na mesma medida, “afastamos da possibilidade de uma administração que se pauta pela busca de consensos e de entendimentos recíprocos”, por relações que permitiriam que todos os atores se transformassem em interlocutores, validando a sua autonomia (CARVALHO, 2013, p. 217) e contribuindo para a atualmente tão desejada diferenciação do sistema organizacional em sua esfera de atuação.

Um dos modos como se processa a redução da complexidade é através da estruturação das interações mediadas pela linguagem sob a forma de fluxos repetitivos. Assim, o agir comunicativo

dos participantes se reduz a operação de sistemas de informação. O que não é sistema vira ruído. Inicia-se um processo de automatização do sujeito que, em essência, é autêntico e criativo. A comunicação e a ação são restringidas e homogeneizadas a partir da influência do sistema sobre o grupo.

A comunicação, a partir do uso da linguagem, transporta a informação e a considera resultante da união de duas extremidades, de um lado os elementos objetivos (dados) e de outro os elementos subjetivos (estruturas interpretativas dos sujeitos) (ROJAS, 2005).

É premente lembrar que a linguagem, uma mídia considerada universal mesmo com suas variações semânticas, é que cria a possibilidade de comunicação e é dessa forma que as relações interpessoais passam a ter prioridade sobre a individualidade (GOYARD-FABRE, 2003).

As organizações podem se diferenciar internamente para a adequada execução das suas funções. Assim os sistemas se desdobram em subsistemas funcionais especializados. Cada sistema aumenta a sua complexidade em função de determinadas finalidades e atribuições, e reduz a complexidade em relação ao seu entorno.

Um dos efeitos destas diferenciações funcionais internas nas organizações são as dificuldades e os conflitos nas interações entre os subsistemas, pois cada um deles se desenvolve e opera a partir de uma racionalidade própria. Os participantes dos sistemas são afetados em seu potencial de agir comunicativo, pois a complexidade deste entra em conflito com os fluxos estruturados de informação.

Outro empecilho encontrado na contemporaneidade se refere à motivação dos sujeitos, à disposição para o aprendizado e para a melhoria dos processos. Ora, não seria a crise de motivação uma consequência da impossibilidade dos atores de se realizarem enquanto sujeitos de ação? Não seria uma decorrência da frustração perante a impossibilidade comunicativa e da frustração perante a limitação do próprio trabalho? (MEDEIROS, 2007).

O paradigma do sujeito é assim suprimido pelo “paradigma da intersubjetividade que também é, de maneira concreta e pragmática, interação e intercompreensão” em que desponta a comunicação como mediadora entre o sistema reduzido e a complexidade que sustenta a sua existência (GOYARD-FABRE, 2003, p. 323).

“Os procedimentos racionais permitem aos sujeitos, no enfrentamento das conflitualidades sociais emergentes, desenvolver mecanismos de coordenação da ação social com base nos princípios ético-normativos da racionalidade comunicativa” (GHISLENI; SPENGLER, 2013, p. 58).

A auto-organização dos sistemas implica que estes se referenciam em suas próprias racionalidades, que são todas orientadas para finalidades escolhidas e meios restritos. A redução das racionalidades aos modos instrumentais de agir e operar impõe controle e distorções à comunicação dentro das organizações.

A racionalidade instrumental tem logrado êxito, impondo-se como um fim em si mesma e penetrando sutilmente nas várias esferas da vida (pública e privada), subjulgando a ordem social dissimulada de normalidade. Essa própria situação de sucesso dificulta que ocorra seu exame crítico, o que favorece a sua vigência e explica a sua hegemonia sobre as outras formas de racionalidade. Esta colonização teórica assenta na ideia de que a administração empresarial se pauta por pressupostos universais, válidos para qualquer organização, independentemente da natureza dos seus objetivos (CARVALHO, 2014).

A colonização da racionalidade estratégica sobre as esferas de ação nos sistemas corresponde a sua redução a processos normalizados e normatizados. As críticas da burocratização das

organizações exploram esta redução. Weber e os frankfurtianos da primeira geração foram incisivos neste trabalho de desnudar o sentido da impessoalidade e da ação unidimensional.

É necessária a emergência de uma racionalidade formada pela crítica, pelo diálogo intersubjetivo e que reconheça, tanto a importância dos meios como dos fins na tentativa de encontrarmos a verdade de que ambos os elementos se revestem (CARVALHO, 2013).

Comunicativamente, o sujeito participa ativamente, é considerado competente e apto para, mediante debate argumentativo, questionar o sistema de normas e buscar novos princípios normativos, na tentativa de reorganizar o grupo (GHISLENI; SPENGLER, 2013).

Deste modo, é necessário avançar no conceito de administração para além de uma compreensão reducionista que somente a considere enquanto processo decisório (informação e conhecimento), mas que inclua “tanto princípios de organização que assegurem decisões corretas, como princípios que assegurem uma ação efetiva” (SIMON, 1971, p. 1), pautada na competência comunicativa.

Isso pressupõe que a tomada de decisão não mais “seja exclusiva daqueles que se situam no nível mais alto, cabendo aos outros a mera execução do que lhes foi comunicado” (CARVALHO, 2013, p. 217), mas sim, uma construção baseada em discurso, com sinceridade e honestidade. Não basta know-how (conhecimento nos processos) e informação, há uma demanda por interação nas organizações complexas, com vistas à sua sobrevivência, adaptação e longevidade. A administração discursiva mostra-se como uma via para compatibilizar a crítica e reconstrução das normas dos sistemas com as complexas e diferenciadas estruturas do agir comunicativo.

3 ADMINISTRAÇÃO DISCURSIVA DE ORGANIZAÇÕES

A administração discursiva das organizações parte de duas suposições complementares. A primeira delas é que as organizações se constituem pela redução da complexidade em relação ao entorno, para executar funções orientadas para as suas finalidades. A segunda é que a administração das organizações demanda integração entre os seus subsistemas, através da interação entre os participantes. Os acordos práticos organizacionais são construídos a partir de discursos. Assim a administração discursiva é vista como uma possibilidade que “[...] busca mediar conflitos de interesses complexos e propõe uma condução racional para a reconstrução de práticas profissionais em uma administração baseada na interação” (SILVA, 2013, p. 16).

Para que possamos entender a redução da complexidade nas organizações recorreremos a construção teórica de Niklas Luhmann (1995) e sua teoria de sistemas. Luhmann (1995) com sua perspectiva funcionalista interpreta a sociedade como um sistema autoprodutor de seus próprios elementos (autopoieses) que agem por meio de uma referência própria (autorreferenciais) e são fechados em si mesmo, autoproduzindo suas modificações a partir de processos comunicativos de ordem seletiva (códigos binários). Embora o sistema seja autorreferente, seu fechamento se dá exatamente por diferenciar-se deste ambiente/entorno, cuja complexidade o sistema não é capaz de lidar totalmente. Sendo assim o sistema é um modo de redução da complexidade para que sua operacionalidade seja viabilizada.

A base da construção dos sistemas para Luhmann (1995) é a diferenciação, entre estes (sistemas) e o seu ambiente/entorno, que são outros sistemas. Ou seja, há uma diferença entre o sistema, que possui fronteiras, delimitadas pelo seu sentido funcional, e o ambiente/entorno que está

situado fora da fronteira. O que promove essa diferença segundo Neves e Neves (2006) é o grau de complexidade existente entre estes dois fatores (sistema versus ambiente/entorno).

Entretanto, no seu processo evolucionário o sistema ao importar complexidade do ambiente/entorno, em muitos casos a complexidade interna aumenta a um ponto em que se faz necessário uma diferenciação em subsistemas (KUNZLER, 2004). Luhmann (1995) destaca que essa diferenciação interna é fruto do processo autopoiético. Os subsistemas são, portanto, criados por meio do processo seletivo que o sistema possui, ou seja, eles são as respostas internas ao problema da complexidade externa, e seguem o sentido e a contingência que há no próprio sistema.

Luhmann (1997) afirma que as organizações podem ser entendidas como um sistema social autopoiético que tem como base um tipo específico de comunicação, a saber, a decisão. Diante disto percebemos que as organizações são sistemas que possuem dentro do seu ambiente outros subsistemas; como os departamentos de Recursos Humanos, Produção e Financeiro; que são, também, portadores de redução de complexidade. Assim temos que a redução da complexidade nos sistemas ocorre tanto internamente, entre os subsistemas, quanto na interação com o entorno.

A redução das complexidades das organizações em relação ao entorno é uma redução das interações entre os participantes, particularmente a interação mediada pela linguagem. O agir comunicativo dentro dos sistemas é reduzido a operação de sistemas estruturados, que orientam os fluxos informacionais em função das estratégias organizacionais. Assim, há uma racionalização instrumental das interações.

As organizações complexas têm diferenciações internas em distintos graus de complexidade em relação ao entorno, bem como distintos graus de liberdade para o agir comunicativo. Isto cria dificuldades operacionais para os sistemas, que tem dificuldades de integração entre seus subsistemas e para a iniciativa e o agir dos seus participantes para a crítica, a construção de acordos e a solução de problemas. A racionalização estratégica é ela mesma uma escolha entre razões possíveis.

Siebeneichler (2006, p. 50) em sua discussão sobre o sistema imunizador luhmanianno e o mundo da vida habermasiano lança uma questão para a reflexão:

[...] é possível sair do círculo de pressões de engate e de seleções de sentido que circunscrevem as possibilidades de livre-escolha, tanto do ego, como do alter, as quais se bloqueiam reciprocamente! E caso a resposta seja positiva convém colocar uma segunda pergunta [...]. É possível sincronizar de alguma forma essas perspectivas totalmente estranhas entre si e geradoras de insegurança [..]?

Uma possível saída para essa indagação é a ideia de reconstrução discursiva das organizações a partir da Administração Discursiva que tem como mecanismo operacionalizador o agir comunicativo e racionalidade comunicativa. Esse mecanismo tenta ser a “ponte” sincronizadora entre o sistema e o seu entorno, assim como entre os subsistemas que compõem o próprio sistema.

O funcionalismo sistêmico proposto por Luhmann (1997) sela tacitamente o ‘fim do indivíduo’. Pressupõe-se que as estruturas da intersubjetividade se desintegraram, que os indivíduos foram eliminados do seu mundo da vida e que o sistema social e o sistema pessoal constituem mundos circundantes um para o outro. Os contextos de interação, autonomizados em subsistemas gera o desacoplamento entre sistema e mundo da vida. Tal fato acaba por proporcionar no interior dos mundos da vida modernos a coisificação das formas de vida. O desacoplamento ocorrido a partir

da diferenciação das estruturas do mundo da vida, multiplicam-se apenas as formas das patologias sociais, dependendo do componente estrutural que é insuficientemente suprido e do aspecto em que isso acontece há: perda de sentido, estados anômicos e psicopatologias são as classes de sintomas mais evidentes deste estado (HABERMAS, 2002).

Uma forma de resgatar os laços negados pela concepção sistêmica do contexto da ação é por meio do agir orientado ao entendimento ou agir comunicativo. Habermas (2012, p. 399) enfatiza que: “A tarefa principal de sujeitos que agem comunicativamente consiste em encontrar uma definição comum para sua situação e em se entender sobre temas e planos de ação no interior dessa moldura de interpretação”. Agir no quadro de uma cultura significa que os participantes da interação extraem interpretações de um estoque de saber garantido culturalmente e partilhado intersubjetivamente, a fim de se entenderem sobre sua situação e a partir dessa base, buscarem seus respectivos fins. Na perspectiva conceitual do agir orientado pelo entendimento, a apropriação interpretativa de conteúdos culturais transmitidos se apresenta como ato pelo qual a determinação cultural do agir se realiza.

A reconstrução discursiva dos sistemas organizacionais significa buscar refletir sobre as regras que pautam o processo decisório e que têm de ser supostas como princípio para a compreensão do sentido. São essas regras, estruturas e processos que constituem a racionalidade imanente aos objetos simbólicos, a racionalidade que eles reivindicam por si mesmos para que possam ter sentido. A reconstrução racional de estruturas profundas, geradoras das decisões, permite investigar a racionalidade própria das regras usadas em um determinado momento pelo sistema. A base reconstrução discursiva das organizações está na reconstrução “procedimental” proposta por Habermas (1990).

Silva e Melo (2012), por sua vez, destacam que a reconstrução, na perspectiva procedimental, discute a tensão entre factividade e validade que se observa tanto interna quanto externamente ao sistema direito na legitimação de suas normas na sociedade plural. Para os autores, Habermas indica, na sua proposta, que essa tensão tem de ser reconstruída, pois guarda possibilidades de uma democratização radical da vida social. Esse fato implica em uma submissão constante das instituições (sistemas) existentes à crítica e à transformação reflexiva, superando, desta forma, a imunização existente nos seus conteúdos normativos e formas de funcionamento.

É a partir desta visão, reflexiva e crítica, que se pensa a reconstrução discursiva das organizações, ou seja, propor um mecanismo em que as organizações se abram para a escuta dos seus críticos e, desta forma, problematize sobre sua interação com o entorno. A abertura a crítica é o caminho para ampliar o campo perceptivo das organizações, pois a partir da construção de um entendimento baseado na discursividade, há uma tentativa de estabelecimento de uma “ponte” com a complexidade excluída e existente no mundo da vida.

O procedimento adotado para a reconstrução discursiva das organizações está fundamentado em uma atitude que tem o processo comunicativo como chave. Essa proposta rompe com a atitude objetivante, típica de um observador de regularidades empíricas. Neste caso os atores agem comunicativamente buscando encontrar uma definição comum para sua situação, assim como, em se entender sobre temas e planos de ação existentes interna e externamente a organização.

Silva e Melo (2012) sinalizam que a reconstrução procedimental habermasiana possui dois ambientes de atuação, um interno e outro externo. A reconstrução interna se volta aos modos de funcionamento do sistema, procurando recompor a tensão entre suas expectativas normativas de legitimação e a facticidade de sua forma impositiva. Nesse caso busca-se reconstruir discursivamente

a normatividade sistêmica, tendo participação direta dos atores envolvidos. Essa visão é importante para discutirmos a validade de normas criadas para serem cumpridas pelos sujeitos organizacionais.

A construção discursiva é uma tentativa de reduzir a tensão existente entre a positividade das normas e o reconhecimento validativo de seus executores. O grande objetivo desta proposta de reconstrução é uma autocompreensão sistêmica, que seja construída dialogicamente entre seus participantes. A reconstrução interna remete a processos deliberativos que transcendem os discursos herméticos dos operadores sistêmicos, incluindo a possibilidade de participação da comunidade organizacional em seu todo.

Já a reconstrução procedimental externa é a proposta de sincronização com o entorno sistêmico, ou seja, a abertura do sistema para a complexidade existente no mundo da vida. Para operacionalização deste procedimento é fundamental o reconhecimento e predisposição para a interação com as esferas públicas que habitam o entorno do sistema. Nas sociedades modernas forma-se uma consciência comum difusa baseada em projetos polifônicos e opacos de totalidade. Tal consciência pode concentrar-se e articular-se de maneira mais clara com o auxílio de temas específicos e de contribuições ordenadas que são condensados em uma esfera pública. Nas esferas públicas, os processos de formação da opinião e da vontade são institucionalizados e, por mais especialização que possam ser, estão orientados para a difusão e à interpenetração.

Os sistemas devem se abrir para discutir com o seu entorno, buscando ampliar o conhecimento existente da complexidade externa ao sistema. Deve-se instalar sensores de intercâmbio entre mundo da vida e sistema, pois é necessário que os impulsos do mundo da vida possam influir no autocontrole dos sistemas funcionais. No entanto, isso exige uma nova relação entre as esferas públicas autônomas e auto-organizadas, de um lado, e os operadores de fronteira sistêmica do outro. Essa nova relação deve se basear em um agir comunicativo, pautado pela busca pelo entendimento mútuo.

A administração discursiva das organizações, a partir das críticas a imunização sistêmica, pode ser uma saída para a perenidade das organizações, assim como, busque uma redução das externalidades negativas que impactam no entorno e, que acabam por comprometer os limites de sua sustentabilidade. Além disso essa proposta faz parte da agenda humanística da administração, que se propõe a reconectar laços podados pela ação instrumentalizadora que se desenvolveu com o sistema capitalista de produção.

4 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA PARA A ADMINISTRAÇÃO DISCURSIVA: CRÍTICA E RECONSTRUÇÃO RACIONAL

A administração estratégica usualmente está orientada para as finalidades das organizações, e para a execução das atividades necessárias para o sucesso. Ela requer competências determinadas pelas finalidades e pelas atividades delas derivadas. Assim, a administração estratégica, orientada aos fins, tem fundamento em competências funcionais, onde cada participante é reduzido a condição de operador de sistemas.

Carvalho (2013) elucida que os fins são avaliados para que resultem adequados. A adoção dos fins inadequados por parte do sujeito, mesmo que atingidos de forma eficiente, não é suficiente para que se caracterize o procedimento de racional. Para que assim seja caracterizado, deve existir

uma intrincada relação entre o custo dos meios e os valores que se efetivam considerando os fins. Assim,

ao sujeito, nem os meios nem os fins lhe devem ser indiferentes, existindo entre eles uma co-implicação indispensável. Tentar atingir objectivos sem meios adequados é uma tarefa inusitada, ao mesmo tempo que não é coerente fazermos uso de meios adequados no alcance de objetivos despropositados. Se cada um dos aspectos individualmente concebidos, meios e fins, fazem parte integrante da racionalidade tornando-a uma unidade, então não podemos abdicar de nenhum deles (CARVALHO, 2013, p. 218).

O agir comunicativo se distingue do agir estratégico, pois a coordenação bem-sucedida da ação não está apoiada na racionalidade motivadora de atos de entendimento, mas sim, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente (HABERMAS, 1990).

Uma forma especial de agir comunicativo - o discurso - pode ser uma opção racional e pragmática para a administração das organizações. Esta opção torna-se necessária quando se critica as finalidades ou se quer melhorar ou inovar a agenda dos sistemas (LIMA ET AL, 2018, p. 25). A competência informacional é uma das competências funcionais para a operação dos sistemas.

A competência informacional parte de uma noção de que há uma relação entre fato e representação que é externa ao agir comunicativo. Assim, a informação está no mundo da vida como algo a ser percebido, interpretado e comunicado.

A informação tem um importante papel na operação dos sistemas. De certo modo, a equivalência entre informação e operação sistêmica faz com que a primeira se confunda com uma ferramenta de redução da complexidade organizacional. A informação é um operador de significado organizacional que se contrapõe ao agir comunicativo dos participantes, quando poderia ser uma construção compartilhada.

O Discurso dá forma à crítica racional capaz de enfrentar conflitos (HABERMAS, 2012). A competência comunicativa não é apenas a competência linguística, de representar e disseminar informação, mas também de fazer crítica, de problematizar, de aprender e de enfrentar os conflitos sociais com argumentos racionais (LIMA; LIMA; GÜNTHER, 2019)

A comunicação necessita ser compreendida para além da transmissão da informação e do conhecimento e buscar a verdade como um resultado de um constante perguntar e responder. Desenvolve-se uma atitude argumentativa e uma capacidade de refutação acessível a diferentes pontos de vista. Tal atitude dá o tom da competência comunicativa ao concretizar a capacidade de indagação do pensamento, ao aguçar o diálogo intersubjetivo no espaço da discussão argumentativa e crítica das convicções adquiridas (CARVALHO, 2014).

A interação entre falantes constrói uma intersubjetividade e, ao mesmo tempo, as subjetividades. Este processo proporciona aprendizagem, que é cognitiva, construtora e pragmática. O discurso constrói acordos, e faz aprender a criticar, argumentar, decidir e agir (LIMA; LIMA; GÜNTHER, 2019, p. 208).

A distinção entre competência comunicativa e competência informacional requer pensar a informação dentro do agir comunicativo. A informação é mais do que cognição dos fatos, das coisas ou dos documentos. A informação é a construção intersubjetiva a partir de algo que está no mundo

da vida. Ela existe no processo intersubjetivo, e não fora, antes ou depois dele. Não existe comunicação da informação.

A humanização das organizações se faz a partir da intersubjetividade dos seus participantes e sua competência comunicativa está paripassu à capacidade de uso da linguagem. Tanto competência comunicativa quanto o uso da linguagem passam por representar as coisas e os fatos, comunicar-se com o outro e, em especial, criar vínculos. E isso requer entendimento e acordos cujo meio é o discurso. Este, por sua vez, é uma forma especial de interação mediada pela linguagem, uma dinâmica de argumentos. A competência comunicativa integra linguagem, gestos e ritualidade (LIMA ET AL., 2018).

A reflexão é que pauta a procura das possibilidades do conhecimento e a linguagem que se assume como seu meio por excelência. Uma racionalidade que se assume “pela relação intercomunicativa do sujeito com a ação, com o mundo dos fatos, que é feita através da mesma linguagem assente numa moral universal liberta de constrangimentos, por isso, autêntica, livre para criticar e problematizar, mas nem por isso infalível” (CARVALHO, 2013, p. 217).

A competência comunicativa é um atributo que, além de linguístico, inclui a aprendizagem que critica e constrói racionalmente. Trata-se de uma competência que permite identificar um problema onde existe apenas realidade e constitui uma demanda para o aprendizado mais amplo do que a trivial e limitada razão instrumental. Reconstruir a racionalidade viabiliza mais do que o compreender: permite ampliar a cognição pela interação mediada pela linguagem. Esse processo de reconstrução racional oferece bases mais sólidas para orientar o agir, o decidir, o fazer e o avaliar (LIMA; LIMA; GÜNTHER, 2019).

A competência comunicativa corresponde, não somente, à competência linguística que permite se expressar, interagir e interpretar. Reconhece-se uma face cognitiva em tal competência, bem como a capacidade construtiva de argumentar e de reconstruir racionalmente o entendimento sobre as coisas e os fatos. Disso resulta um preparo mais adequado a contextos complexos, os quais exigem problematização e construção de sentido intersubjetivo para o enfrentamento da singularidade.

A competência comunicativa é vista, portanto, como capacidade fundamental da interação humana e da significação da vida e da realidade. A realização de tais interações – sejam mundo objetivo, mundo social ou mundo subjetivo – se dá por meio da linguagem, é assim que se objetiva e organiza logicamente a complexidade de questões originadas nas (e no intercâmbio das) três esferas ontológicas (VIZEU, 2005). A competência comunicativa é a potência que parte do uso da linguagem, mas lhe ultrapassa porque inclui elementos interativos, críticos e argumentativos. Ela possui características originárias da cognição, e também da reconstrução racional. A competência comunicativa facilita o discurso orientado para o entendimento. E este, por sua vez, é essencial para a administração de organizações complexas que demandam senso crítico para a qualidade de seus processos e a criação e entrega de seus bens e serviços.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A administração discursiva das organizações é um modo especial de administração que visa ampliar a racionalidade das organizações. Esta reconstrução racional nas organizações opera pela

inclusão das perspectivas dos participantes internos e do entorno, bem como a crítica da racionalidade dos observadores externos que é usada por dirigentes e gerentes.

A administração discursiva é uma abordagem crítica das teorias funcionalistas das organizações, que reduzem a sua dinâmica a atividades escolhidas e orientadas para finalidades. As organizações funcionais são burocráticas e operam em torno de normas estratégicas focadas em fins.

Os sistemas são a versão avançada destas organizações orientadas aos fins e seus processos são opacos, intransparentes. Os sistemas se fecham em si mesmos e só interagem com o entorno de modo seletivo, a partir das suas necessidades de recursos para funcionar.

A administração discursiva busca reconstruir a racionalidade das organizações em bases ampliadas, para além do egoísmo em torno do que os sistemas se fecham. Ela refaz a relação com o entorno. A própria demanda de recursos se recompõe, abrindo maior espaço para a sustentabilidade socioambiental.

A competência para a administração discursiva transcende a capacidade de operar o sistema e seus subsistemas. Ela está profundamente vinculada à competência comunicativa, que é também a competência linguística para se expressar, interagir e interpretar. Há uma face cognitiva nesta competência.

Contudo, ela inclui também a capacidade construtiva de argumentar e de reconstruir racionalmente o entendimento sobre as coisas e os fatos. Esta competência construtiva é fundamental para o discurso como modo especial de uso da linguagem.

Os sujeitos com competência comunicativa em organizações são capazes de discutir os problemas e as opções de acordos racionais para sua administração. O entendimento entre sujeitos competentes se realiza em torno do uso da linguagem comum, mas faz do seu uso uma forma especial de ação: o discurso.

Esperamos contribuir com a administração de organizações que demandam mais que a decomposição de atividades orientadas a fins. Isto é particularmente relevante para as organizações complexas, como hospitais, universidades, institutos de pesquisa e redes produtivas.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, J. L.; SILVA, L. E. F. Aspectos epistemológicos da ciência da informação: a transcendência da teoria crítica de Habermas e os paradigmas da ciência da informação. **Revista Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan/jun. 2016.
- CARVALHO, M. J.; A administração escolar: racionalidade ou racionalidades? **Revista Lusófona de Educação** [online], n. 25, p. 213-229, 2013.
- GHISLENI, A. C.; SPENGLER, F. M.; A mediação como instrumento de resolução de conflitos baseada na teoria da ação comunicativa de Habermas. **Pensar**, Fortaleza, v. 18, n. 1, p. 47-57, jan./abr. 2013.
- GOYARD-FABRE, S. **O que é democracia?** A genealogia filosófica de uma grande aventura humana. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HABERMAS, J. **O pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Wmf Martinsfontes, 2012.

KUNZLER, C. de M. Teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. **Estudos de sociologia**, Araraquara, v. 9, n. 16, p.123-136. 2004.

LIMA, C. R. M.; KEMPNER-MOREIRA, F.; GÜNTHER, H. F. LIMA, J. R. T.; A competência comunicativa na administração discursiva de organizações. **Inf. Prof**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 3- 30, jan./jun. 2018.

LIMA, C. R. M.; LIMA, J. R. T.; GÜNTHER, H. F.; Competência comunicativa para problematização e aprendizagem em organizações. **P2P & Inovação**, Rio de Janeiro, v.5, n.2, p. 200-219, mar./ago. 2019.

LUHMANN, N. **Social systems**. Stanford: Stanford University Press, 1995.

LUHMANN, N. **Organización y decisión**. Autopoieses, acción y entedimiento comunicativo. México: Anthropos,1997.

MEDEIROS, A. **A administração educacional e racionalidade**: o desafio pedagógico. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

NEVES, C. E. B.; NEVES, F. M. O que há de complexo no mundo complexo?: Niklas Luhmann e a teoria dos sistemas sociais. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 15, p.182-207, jan./jun. 2006.

ROJAS, M. Á. R. Relación entre los conceptos: información, conocimiento y valor. Semejanzas y diferencias. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 52-61, maio/ago. 2005.

SIEBENEICHLER, F. B. O direito das sociedades pluralistas: entre o sistema imunizador luhmanniano e o mundo da vida habermasiano. *In*: SIEBENEICHLER, F. B. **Direito, moral, política e religião nas sociedades pluralistas**: entre Apel e Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006, p. 39-60.

SILVA, F. S.; FERNANDES, G. C.; LIMA, C. M.; Administração de bibliotecas em instituições privadas de ensino superior: uma abordagem discursiva a partir das novas demandas de acesso e uso da informação. **Inf. Prof.**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 66 – 91, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/index>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SILVA, F. G.; MELO, R. Crítica e reconstrução em direito e Democracia. *In*: NOBRE, M.; REPA, L. **Habermas e a reconstrução**: sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana. Campinas: Papyrus, 2012, p. 135-167.

SIMON, H. **Comportamento administrativo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

VIZEU, F. Ação comunicativa e estudos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo: Unicenp v. 45, n.4, p. 10-21. 2005.

BIBLIOTECÁRIOS EM HOSPITAIS: COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E APRENDIZAGEM

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima
Helen Fischer Gunther
Kátia Simões
Márcio Finamor

Resumo: Este artigo aborda o trabalho do bibliotecário em hospitais a partir da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas e de pesquisa de campo. Metodologicamente, trata-se de pesquisa quali-quantitativa com coleta de dados primários junto a 26 bibliotecários clínicos. Apresenta as interações mediadas pela linguagem, que demandam competência comunicativa, e estabelece relação entre Discurso e aprendizagem. O agir comunicativo é caracterizado como base para a problematização com evidências científicas em hospitais. Os dados coletados apontam que os profissionais bibliotecários reconhecem a importância de seu trabalho como apoio à equipe médica. No entanto, a competência comunicativa dos bibliotecários não pode estar focada apenas na recuperação de informação em equipes orientadas por evidências científicas. Para integridade do processo discursivo, os bibliotecários são convidados a intervir de modo crítico. Conclui-se que esse profissional é o elo entre a informação científica e as práticas cotidianas hospitalares, intensificando e dinamizando as práticas sociais e comunicativas e que realizar o trabalho com a informação científica em saúde é uma forma de cuidar da saúde do paciente. Por fim, evidencia-se que o acesso à informação qualificada e a construção de entendimento permitem suporte efetivo à conduta em prol da saúde.

Palavras-chave: Bibliotecário Hospitalar. Competência Comunicativa. Discurso. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo discute-se o agir do bibliotecário em hospitais a partir da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas. As interações mediadas pela linguagem, os gestos e os ritos fazem parte de uma competência comunicativa, que ganha uma forma especial no Discurso que problematiza e reconstrói racionalmente. Este agir tem contornos éticos e morais que estão relacionados a discutir, deliberar e fazer.

O agir comunicativo em Jürgen Habermas é a materialidade do uso social da linguagem, que representa as coisas e os fatos do mundo da vida, expressa intenção e interesses, ao mesmo tempo em que integra socialmente e socializa. A competência comunicativa é mais do que a mera competência linguística, de representar e expressar. Ela inclui a capacidade de problematizar, de reconstruir racionalmente, de aprender.

A aprendizagem tem dimensões subjetivas e intersubjetivas. A aprendizagem é uma reconstrução racional sempre em um contexto intersubjetivo. A aprendizagem na medicina implica em, nas belas palavras de Michel Foucault (1987, p. 122), “ver uma linguagem quando se presencia um espetáculo”. Paulo Freire (1985), põe o problema no centro da aprendizagem, que é crítica e racional.

Os bibliotecários entraram nos hospitais pelas bibliotecas de medicina. Fizeram experiências e descobriram evidências empíricas da potência terapêutica dos livros. Têm sido convidados para compor equipes multiprofissionais de clínica e de pesquisa, para colaborar em tarefas que incluem a pesquisa bibliográfica, a busca de evidências científicas para basear a medicina, a identificação de referências dentro das controvérsias éticas, a normalização da comunicação científica e a organização do conhecimento para acesso aberto.

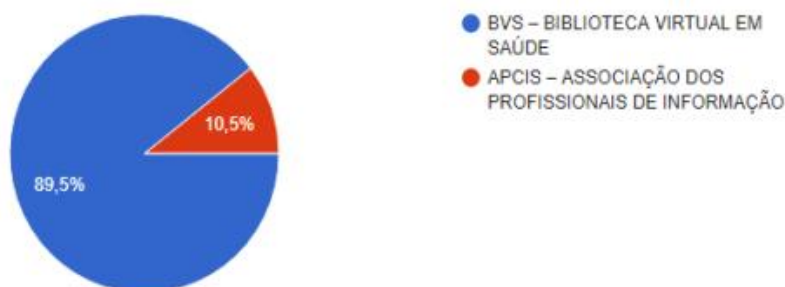
O agir dos bibliotecários em hospitais pode ter em comum as características da competência comunicativa que estão orientadas para o Discurso: a problematização e a reconstrução racional. Assim, cabe formar bibliotecários que tenham competências de trabalhar com conflitos, de crítica, de conversar com base em argumentos, de construir e reconstruir acordos. Isto dá o contorno do bibliotecário hospitalar, que faz mais do que clínica ou medicina, e age como um educador.

2 O AGIR DO BIBLIOTECÁRIO EM HOSPITAIS

A presente pesquisa caracteriza-se como quantitativa e descritivo-exploratória, com coleta de dados primários e análise estatística simples. A investigação sobre o agir dos bibliotecários dentro dos hospitais e das equipes multiprofissionais de saúde envolveu aplicação de questionário com escala Likert de cinco pontos (Concordo totalmente, Concordo, Não tenho opinião, Discordo e Discordo fortemente). Utilizou-se a ferramenta Google Docs, selecionada para elaboração das perguntas, interação e respostas.

Obteve-se um total de (26) respostas de participantes bibliotecários do Estado do Rio de Janeiro, que trabalham em Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) ou são membros da Associação dos Profissionais de Informação (APCIS) (Gráfico 1):

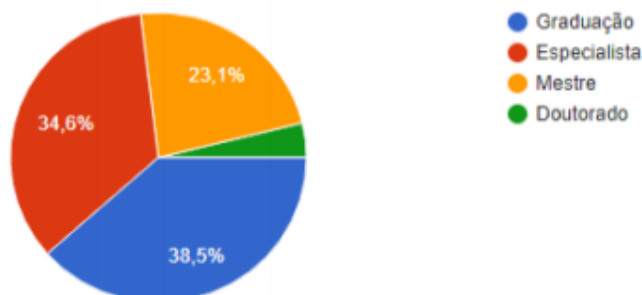
Gráfico 1- Local de trabalho dos respondentes



Fonte: Dados primários. Elaborado pelos autores, 2019

Os bibliotecários respondentes possuem nível de escolaridade de graduação (38,5%), de especialização (34,6%) ou de mestrado (23,1%). 61,5% dos informantes continuaram os estudos e a formação após concluírem curso de graduação.

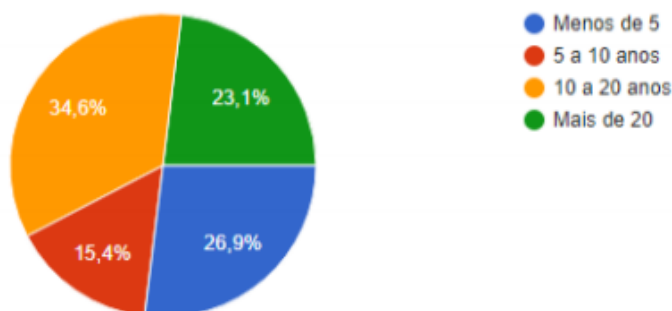
Gráfico 2 - Grau de instrução dos respondentes



Fonte: dados primários. Elaborado pelos autores, 2019.

No gráfico abaixo, observa-se que os profissionais bibliotecários consultados possuem uma vasta experiência no cenário hospitalar. A maioria possui mais de 10 anos de experiência.

Gráfico 3 - Tempo de carreira dos bibliotecários



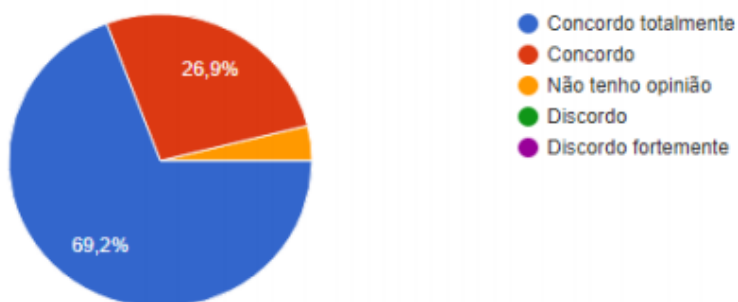
Fonte: dados primários. Elaborado pelos autores, 2019.

Além de caracterizar os respondentes, as duas próximas seções apresentam os dados relacionados ao uso da informação de caráter científico no contexto hospitalar e ao trabalho dos bibliotecários nessas organizações.

2.1 A informação científica em hospitais

O bibliotecário precisa acompanhar a modernização tecnológica, apreender novas competências integradoras e se unirem às equipes multiprofissionais em diversos ambientes de trabalho. Dentro desses parâmetros, necessitam estar atentos ao novo e procurar fazer o seu melhor no que tange o seu ofício. Na medicina, a cada instante, surgem novas pesquisas, novas atualizações e modernização nas cirurgias, sendo criadas, apreendidas e testadas, ou seja, os profissionais de saúde em geral devem estar em constante renovação no cenário científico. E é essa conclusão que os especialistas concordam plenamente na atualização e na relevância da informação científica no cuidado de saúde e a importância do profissional capacitado para tal êxito, conforme mostra o gráfico 4.

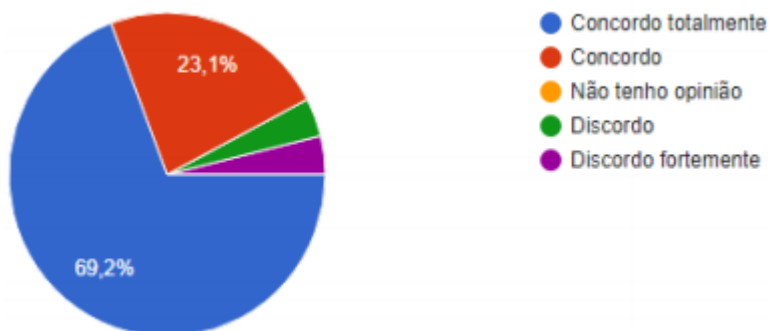
Gráfico 4 - É relevante e pertinente o trabalho com a informação científica e sua disseminação no ambiente hospitalar



Fonte: dados primários. Elaborado pelos autores, 2019.

O trabalho realizado pelos bibliotecários atende diretamente os serviços informacionais requeridos no contexto hospitalar, além de antecipar as lacunas das necessidades informacionais, tanto dos médicos quanto dos pacientes. Os bibliotecários pesquisados concordam plenamente que a qualidade do trabalho em saúde é influenciada pela informação científica (gráfico 5).

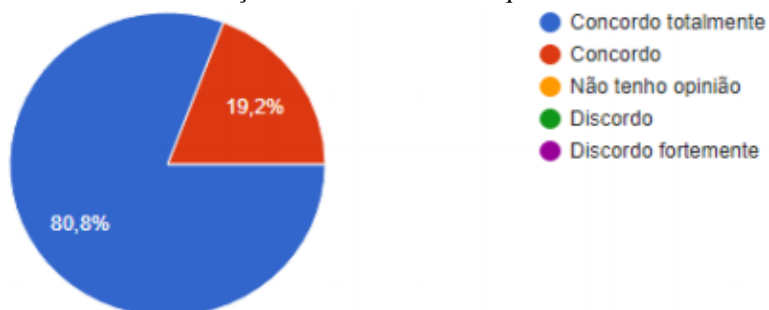
Gráfico 5 - Organização, oferta e uso da informação científica interferem na qualidade do trabalho em saúde



Fonte: dados primários. Elaborado pelos autores, 2019.

Os respondentes concordam plenamente que encontrar a melhor evidência científica, através do apoio do bibliotecário, pode auxiliar a equipe médica a salvar vidas e manter a qualidade da informação na resolução e diagnóstico dos casos, conforme retrata a gráfico 6.

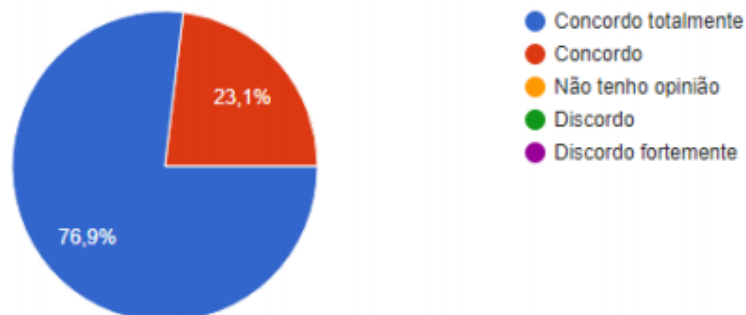
Gráfico 6 - A informação científica melhora a qualidade dos casos clínicos



Fonte: dados primários. Elaborado pelos autores, 2019.

Sobre a questão da busca de informação relevante, atual, de fácil acesso para não perder tempo e recursos. O bibliotecário surgiria como esse profissional para facilitar a equipes de saúde (gráfico 7).

Gráfico 7 - O profissional de saúde que está informado age com mais segurança

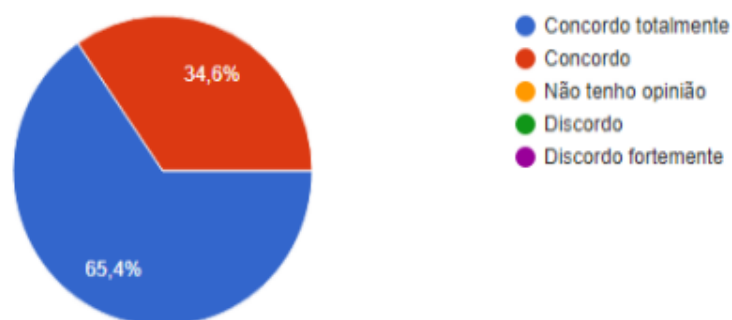


Fonte: dados primários. Elaborado pelos autores, 2019.

2.2 O trabalho do bibliotecário em hospitais

O bibliotecário na equipe médica pode ser um diferencial para os hospitais, equipes de saúde e o sistema de saúde. Um desses fatores é a aquisição das competências necessárias para o trabalho com a informação em saúde e equipes, como também, boas ferramentas, serviços e fontes de informação e bases de dados disponíveis para sua pesquisa nos preceitos da relevância e qualidade da informação. Neste sentido, as equipes especialistas concordam plenamente sobre tal atividade e necessidade como mostra o gráfico 8.

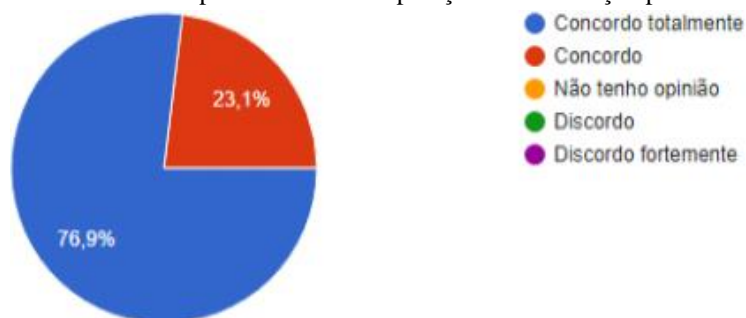
Gráfico 8 - O trabalho com a informação científica pode ser mais eficaz se feito por um bibliotecário.



Fonte: dados primários. Elaborado pelos autores, 2019.

Com relação às habilidades e competências técnicas e de gestão o bibliotecário pode facilitar e agilizar o acesso, recuperação, compartilhamento e uso da informação em seu melhor formato e disseminação para a equipe em saúde. Assim, especialistas em sua maioria concordam em tal questão de acordo com o gráfico 9.

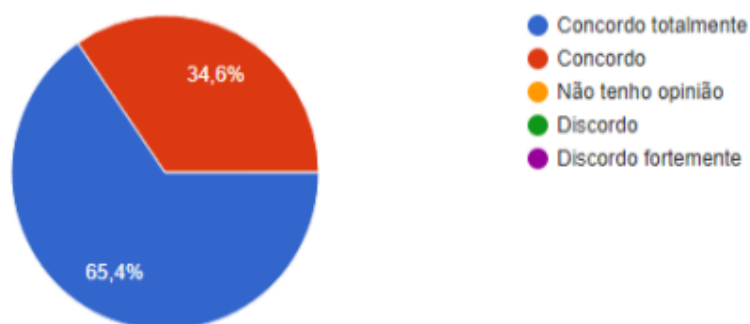
Gráfico 9 - O tempo de busca e recuperação da informação pode ser otimizado com o bibliotecário.



Fonte: dados primários. Elaborado pelos autores, 2019.

No que diz respeito a mediação da informação, o bibliotecário pode aprimorar a qualidade da comunicação científica no atendimento em hospitais, conforme os especialistas concordam:

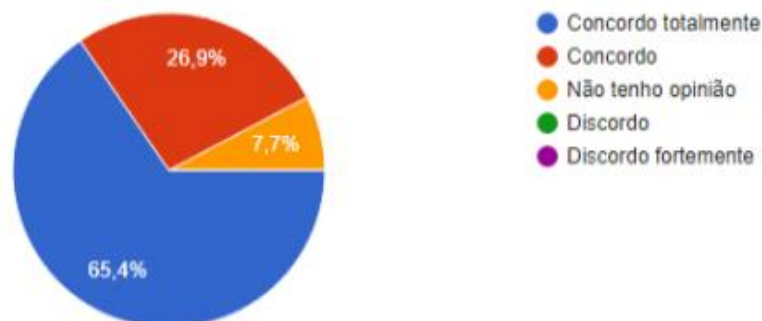
Gráfico 10 - O bibliotecário pode melhorar a qualidade da comunicação científica em hospitais.



Fonte: dados primários. Elaborado pelos autores, 2019.

Especialistas concordam totalmente em incluir o bibliotecário na equipe médica e de saúde no Brasil. No apoio as pesquisas e procura de evidências médicas para tomada de decisão e diagnóstico, e no apoio e assistência informacional aos pacientes. Apoiando os médicos e gerando, dessa forma, mais tempo para os profissionais de saúde cuidar dos pacientes de uma forma segura. Com aponta os dados abaixo:

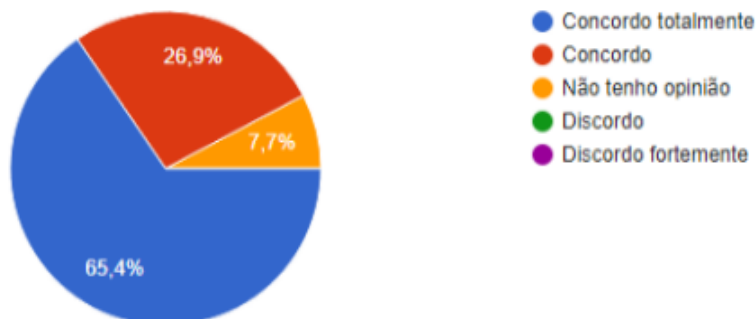
Gráfico 11- É necessário incluir o bibliotecário no ambiente hospitalar no Brasil.



Fonte: dados primários. Elaborado pelos autores, 2019.

Especialistas sabendo das atividades e competências dos bibliotecários e no caso se tivessem no papel de diretores de hospitais incluiria esses profissionais na equipe de saúde, como mostra o Gráfico 12.

Gráfico 12 - Se você fosse diretor de um hospital incluiria bibliotecários na equipe de saúde?



Fonte: dados primários. Elaborado pelos autores, 2019.

3 AGIR COMUNICATIVO, COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E APRENDIZAGEM

O agir comunicativo é a interação mediada pela linguagem, além de gestos e ritos nas relações intersubjetivas. O agir comunicativo constrói identidade, cria vínculos entre as pessoas e constitui os grupos. Através do agir comunicativo os falantes erguem pretensões de validade para entendimento e acordos. O conceito e a prática do agir comunicativo refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir estabelecendo uma relação interpessoal (seja por meios verbais ou extraverbais). Os atores buscam um entendimento da situação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações (HABERMAS, 2012, p. 166).

Quando os falantes enfrentam uma controvérsia eles podem usar uma forma especial de agir comunicativo: o Discurso. No discurso os falantes apresentam proposições para validação e legitimação através do jogo de linguagem argumentativo. Os falantes que se entendem podem construir acordos com pretensão de validade universal para todos os concernidos.

A ação comunicativa e com a prática dialógica estabelecem pretensões de validade e normatividade congêneres. O agir profissional do bibliotecário nas organizações de saúde requer práticas comunicativas, éticas e atitudinais (competências), por seu agir tratar-se de um ambiente hospitalar complexo por exigência da situação vivida onde acontecem excessivas relações de cuidados, de sentimentos, de informações sobre a vida e acontecimentos do paciente, de pensamentos e atitudes humanas.

O processo dialógico é resultante e promotor de ação de compartilhamento de informações situada no plano de ação dependente da interação. A informação, nesse caso, é produzida, organizada, acessada e apropriada no processo de encontro com o outro. O outro que produz, o outro que organiza, disponibiliza, facilita o acesso e uso, mas que também constrói e oferta dispositivos facilitadores do encontro e do debate com os outros, ampliando nossas interpretações alocadas na intersubjetividade. Sobre as relações estabelecidas com os outros no desenvolvimento do processo de apropriação da informação, entende-se aqui a apropriação ou mediação como o processo por meio do qual podemos conferir significado à informação e dar sentido às nossas próprias vidas, atitudes e fazeres laborais (GOMES; VARELA, 2016).

A prática e a aplicabilidade de conceitos humanísticos e ação social requer maiores esforços éticos e morais para os sujeitos, além de práticas que visem à construção de vínculos afetivos e efetivos sobre ações que resultem em bem-estar dos envolvidos, no sentido existencial, e melhoria das práticas de comunicação e de aprendizagem. Assim, o agir social e racional das práticas informacionais do bibliotecário, em ações de repensar e discutir a sua ação dentro do ambiente hospitalar. Reconfigurando em ações que favorecem o desenvolvimento de processos de capacitação e aprendizagem por meio da intersubjetividade entre sujeitos capazes de falar e de agir na dinâmica comunicacional e nas ações práticas informacionais em ambientes contemporâneos e complexos: como o hospital.

O processo comunicacional e do agir comunicativo está ancorado em uma concepção construtivista da aprendizagem na medida em que compreende a formação discursiva da vontade e a argumentação em geral como formas de reflexão do agir comunicativo e na medida em que exige uma mudança de atitude. Da a argumentação encerra algo de antinatural: o rompimento com a ingenuidade das pretensões de validade, erguidas diretamente, e cujo reconhecimento intersubjetivo depende da prática comunicativa cotidiana. Na argumentação, as pretensões de validade pelas quais os agentes se orientam sem problemas na prática cotidiana são tematizadas e problematizadas. A aprendizagem significa que a pessoa transforma de tal maneira as estruturas cognitivas disponíveis, que consegue resolver melhor do que anteriormente a mesma espécie de problemas e conflitos (HABERMAS, 1989, p. 155-156 apud LIMA; LIMA; MOREIRA, 2019, p. 60, grifo nosso).

Na atualidade é preciso maior reflexão crítica sobre as atividades profissionais do bibliotecário, como também, as formas e modos de comunicação em geral, no que tange as relações, trocas de interações e informações na perspectiva das diversidades direcionada na racionalidade comunicativa. Isto é, as práticas do profissional bibliotecário ancorado sob o olhar dos processos de gerenciamento organizacional e das relações sociais com o viés humanístico. Nessa perspectiva procurar apresentar os benefícios que a incorporação de um modelo social e interacionista aos quadros hospitalares podendo proporcionar modelos como ações engajadoras e deliberativas para o desenvolvimento organizacional, profissional e pessoal (emancipatório e de aprendizagem). Tornando-se de grande importância para uma amplificação da ótica tradicional da formação dos bibliotecários que restringe o seu agir a de um facilitador da relação com a informação e comunicação científica como agente organizador, mediador e inovador nos serviços e produtos informacionais em saúde. Quesitos esses relevantes para a prática do bibliotecário e da “competência comunicativa”. Tal possibilidade só será efetiva com o aperfeiçoamento e a aprendizagem destas competências e com a aquisição mais profunda da teoria humanista.

Nas palavras de Habermas a racionalidade comunicativa traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa (competência linguística) em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para, então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital (HABERMAS, 2012, p. 37).

Com os novos meios de comunicação, práticas informacionais e uma nova ordem de organização social, as chamadas sociedades complexas e as fragilidades das relações interpessoais, as habilidades administrativas e competências administrativas necessitam ser remodeladas em competências humanísticas e integradoras precisam ser tanto reforçadas quanto modificadas. Quanto a essas aptidões, a competência requerida do bibliotecário é maior do que uma acumulação de teorias

e metodologias da administração instrumental e técnica. Elas são necessárias, mas não são suficientes. Há outra competência racional integradora: comunicativa, argumentativa e discursiva, que é a competência comunicativa. Habilidade essa que pode ser aprendida e aperfeiçoada e na qual esse profissional está à disposição para argumentação e discussão, não apenas para escolhas racionais. Esta opção normativa pela escuta do outro e do debate consensual é importante para uma crítica da administração instrumental e das práticas do bibliotecário (SILVA; FERNANDES; LIMA, 2013, p. 129-130, grifo nosso).

A competência comunicativa é a competência linguística, mas não somente ela. Em primeiro lugar porque a comunicação não é apenas uso da linguagem, mas inclui gestos e ritos. Além disso, ela deve incluir a competência para a forma Discurso: problematização e reconstrução racional (“racionalidade comunicativa”). A problematização é o primeiro passo para a aprendizagem e o desenvolvimento moral. A capacidade de fazer crítica é fundamental para a aprendizagem e pode ela mesma ser aprendida. A aprendizagem é reconstrução racional, pois implica em ir além do que está dado. Ela possibilita escolhas, debates e ações de manutenção, melhorias e inovação.

O uso da linguagem e da competência comunicativa é fator importante para o bibliotecário adquirir, visam atos comunicativos nas relações humanas com práticas agenciadas à razão comunicativa: exigência das relações intersubjetivas. Por isso:

Reforçamos que Habermas procura, no interior da linguagem, o norte da razão comunicativa que defende existir. É no uso social que os sujeitos fazem da linguagem como forma de comunicação, que se estabeleceriam os elementos para a construção de uma racionalidade comunicacional. A racionalidade, para Habermas, é uma forma de coordenação de ação coletiva mediada pela linguagem, por isso, ele relaciona a intersubjetividade às estruturas de comunicação e à integração social. Todavia, “acima” das ações racionais haveria, segundo Habermas, uma força emancipatória que conduziria o uso dessa razão e que se estabelece, se institui e se manifesta na intersubjetividade comunicativa entre sujeitos, em uma ação de comunicação. Esta ação, por sua vez, tem como objetivo um entendimento mútuo entre os atores da comunicação. A integração social, portanto, se dá mediada pela linguagem (HABERMAS, 2002 apud GRACIOSO, 2009).

Com isso, a difusão e o compartilhamento de informações e conhecimentos requerem a conexão entre os atores, com canais ou mecanismos de comunicação que propiciem fluxos de conhecimento e o aprendizado interativo. Observa-se que as organizações e os agentes que cooperam introduzem maior número de melhorias e de inovações do que os que não cooperam, e o grau de melhoria e de inovação aumenta com a variedade de parceiros se comunicando e cooperando em rede. A colaboração facilita o compartilhamento de informações e conhecimentos, e resulta dele. As organizações não melhoram ou inovam sozinhas, mas sobre informações e conhecimentos acumulados dentro e fora delas. Cabe então pensar nas relações entre colaboração, relações intersubjetivas para a melhoria da qualidade e inovação (LIMA; LIMA; MOREIRA, 2019, p. 52).

4 DISCURSO, PROBLEMA E RECONSTRUÇÃO RACIONAL EM HOSPITAIS

Com o aumento da produção do conhecimento acompanhado do avanço das tecnologias de informação e comunicação, é urgente que a capacidade de responder às necessidades de informação dos profissionais de saúde venha junto com confiabilidade, precisão e rapidez. As pesquisas e investimentos em inovação na área da saúde têm ocorrido em velocidade cada vez maior e em

diferentes frentes, vários programas são instituídos no intuito de se detectar, prevenir e tratar as doenças. Essas pesquisas geram uma gama de produções científicas que são publicadas em forma de livros e artigos científicos, dentre outros formatos, colaborando, assim com o avanço da ciência. Esse aumento do volume de documentos, junto com a necessidade dos profissionais da saúde de encontrarem a melhor evidência disponível, têm alterado o perfil de atendimento e(ou) do profissional que atenda e responda por essas demandas.

Nesse contexto está a figura do bibliotecário especialista na área da saúde, um profissional capaz de responder e traduzir as indagações dos profissionais da referida temática. O bibliotecário clínico, como também é chamado, é o elo entre a melhor evidência de saúde e o profissional que a deseja.

Para o alcance de um resultado eficaz dessa atividade de mediação, também é importante ter os conhecimentos teóricos educacionais básicos. Paulo Freire, teórico da educação, sustenta em sua concepção filosófica que a educação é instrumento libertador e humanizador, “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2014. p. 12). O bibliotecário explora ao máximo as potencialidades de uma educação libertadora ao fazer a entrevista com seu usuário. Assim como se dá na proposta de educação humanista de Freire (2014), com destaque para saber ouvir as palavras do educando, assim o bibliotecário, ao extrair de seu usuário suas percepções, inquietações com base em suas questões de pesquisa. Dentro desse bojo de informações, o bibliotecário a transforma e constrói junto com o profissional da saúde em uma pergunta de pesquisa clara e respondível. Com todos os dados colhidos é organizada a estratégia de busca que compreenda o problema formulado.

A experiência multidisciplinar; a ligação com a prática clínica, tornando-se membro ativo junto às equipes; habilidades de busca para recuperação da informação; a capacidade de construir relações para facilitar o diálogo e sintonia com a equipe. De acordo com Freire (1985), a prática da educação como um ato dialógico e comunicativo através da linguagem é um elemento mediador no processo da aprendizagem, é esse desafio que o bibliotecário deve assumir. Com a função de gestor de informação e de facilitador no uso de dados e evidências, otimizando, assim, o processo de acesso à informação clínica científica.

Paulo Freire, então, entende a aprendizagem como problematização, pois pressupõe uma cognição não condescendente e crítica. Habermas, por sua vez, “pensa a aprendizagem como reconstrução racional, em que eu e o outro interagimos, eu reconheço e me coloco no lugar do outro e nos entendemos em torno de melhor argumento” (LIMA; LIMA; GÜNTHER, 2019, p. 2011).

O Discurso é uma forma especial de agir comunicativo. Nele os falantes buscam resolver as controvérsias através da argumentação e da decisão em torno do melhor argumento. O Discurso é o uso público da razão que visa produzir entendimento e orientar o agir. É a ponte entre os diferentes argumentos de distintos participantes em busca de sincronicidade e, por conseguinte, de entendimento mútuo que norteia a prática cotidiana. E o faz mediante a problematização e a reconstrução racional.

O processo discursivo implica em crítica dos fatos no mundo da vida. A capacidade de ver os problemas na paisagem é uma condição para esse processo. A problematização é a dimensão cognitiva da aprendizagem, que busca soluções racionais e as amplia de modo permanente. Buscar soluções e ampliar racionalidade são as faces da aprendizagem, em que há construção da subjetividade e da intersubjetividade.

Os estudos no campo da linguagem ampliam as formas do discurso favorecendo novos debates sobre o poder da comunicação. Habermas (1997, p. 74) já dizia que “O entendimento fora de

códigos específicos passa a ser tido como coisa ultrapassada”, isto é, a linguagem exerce papel crucial na comunicação que, por sua vez, é imprescindível à construção de entendimento.

As bibliotecas em hospitais são organizações onde se integra o pensar de seus usuários. Educar, compartilhar informação e conhecimento, são processos, em que se deve estabelecer uma conexão. A comunicação estabelece esse elo. O profissional bibliotecário, como agente de mudança, amplia seu papel ao atuar no desenvolvimento da competência informacional da equipe médica que auxilia. Uma orientação que vai além das redes técnicas informacionais, um processo de aprendizagem organizacional, onde são construídas redes de sentidos, onde o discurso apoiado no agir comunicativo, estabelece novas relações entre a linguagem e as tecnologias da informação para promover a sua aplicação na solução de problemas comunicativos da equipe. O estabelecimento de redes de sentidos para a tradução da necessidade de informação da equipe médica e os aproxima dos serviços da biblioteca e otimizam os fluxos de conhecimento e o aprendizado interativo.

Essa aprendizagem com interação permite que o grupo envolvido assuma seus lugares como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Essa capacidade cognitiva é estimulada pelo profissional, no caso o bibliotecário, no momento do diálogo, do tecer as argumentações, das considerações para a produção de sentido, e, nesse caso do compartilhamento de saberes.

Associar aprendizagem e Discurso por meio da problematização viabiliza de modo especial o processo de reconstrução que, por sua vez, leva a um entendimento superlativo. No sentido habermasiano, reconstruir “significa refletir sobre as regras que têm de ser supostas para que seja possível a própria compreensão do sentido que é construído social e simbolicamente” (LIMA; LIMA, 2019, p. 108). Ora, daqui depreende-se que o acesso adequado à informação qualificada e a decorrente construção do entendimento permite à equipe hospitalar suporte efetivo à conduta em prol da saúde. Aqui há a união de profissionais da informação subsidiando profissionais da saúde para a recuperação do paciente (que também compõe a construção do entendimento).

A reconstrução racional acontece quando os falantes, em seu agir intersubjetivo se entendem e fazem acordos. Esses acordos se fazem em torno de argumentos que consideram razões ampliadas. Este desdobramento da crítica permite deliberações teóricas e práticas não apenas legítimas, mas também numa relação simétrica entre os sujeitos.

A reconstrução surge como um método que busca revelar estruturas profundas vistas como precondições de práticas (linguísticas) de atores sociais. Ela assinala um conjunto de regras fundamentais que são consideradas como condições primárias de ações racionais (sentenças linguísticas). [...] Um sujeito que age (usuário da linguagem) pode ser capaz de desenvolver argumentos coerentes num discurso sem conhecer as regras que ele necessariamente segue quando realiza esses atos: ele sabe "como" realizar ações sem conhecer as precondições que possibilitam essas ações. [...] Em outras palavras, a reconstrução racional explicita um conhecimento implícito e transforma o "saber como" em um "saber que". Por causa do seu caráter implícito e pré-reflexivo, esses sistemas de regras correspondem, de acordo com Habermas, a uma forma "pura" do conhecimento (VOIROL, 2012, p. 91-92).

Reconstruir discursivamente significa a busca pela reflexão das regras, estruturas e processos que pautam o processo decisório e que são o princípio para a compreensão do sentido. Reconstruir racionalmente as estruturas profundas que geram as decisões viabiliza a investigação da racionalidade própria das regras usadas em um determinado momento em um contexto definido (LIMA; LIMA, 2019).

Nobre e Repa (2012) orientam que o projeto reconstrutivo de Habermas tem como intuito elucidar regras e processos sociais em que objetos simbólicos emergem e ganham sentido nas relações sociais. Conseqüentemente, a reconstrução habermasiana implica reflexão sobre regras para que seja erigido, tanto social quanto simbolicamente, o sentido.

Deste modo, a reconstrução habermasiana se baseia em práticas implícitas ou esquemas cognitivos, considera os sistemas anônimos de regras como uma base geral de referência para todos os sujeitos e explicita os sistemas intuitivos de conhecimento e de competências sem que isso tenha conseqüências práticas. Assim se constrói o entendimento. Com efeito, minimiza-se a falsa consciência que advém das experiências inconscientes mediante a reflexividade e reduz-se o impacto do sujeito individual e particular. Habermas busca condições universais de comunicação bem-sucedida, as quais advém do Discurso (VOIROL, 2012).

A reconstrução discursiva deve partir da visão reflexiva e crítica, isto é, deve se propor um mecanismo que permita a abertura para a escuta dos críticos e, assim, a problematização esteja presente nas interações. A abertura à crítica direciona para ampliar o campo perceptivo, pois “a partir da construção de um entendimento baseado na discursividade, há uma tentativa de estabelecimento de uma ‘ponte’ com a complexidade excluída e existente no mundo da vida” (LIMA; LIMA, 2019, p. 109). Ou seja, a reconstrução discursiva é uma prática restauradora de sentido e de entendimento.

Para observarmos a reconstrução discursiva de modo mais aplicado, resgatamos Voirol (2012, p. 92) que elucida que “o processo de reconstrução depende de um ponto de vista teórico afastado do âmbito prático das atividades ordinárias”. No contexto hospitalar, pode-se pensar no bibliotecário como o agente que brinda a prática médica com o ponto de vista afastado das atividades ordinárias (informação qualificada).

Cabe dizer que o procedimento reconstrutivo é possível apenas na medida em que se consegue refletir sistematicamente sobre as regras tácitas e o conhecimento implícito a que nos referimos em nossas práticas cotidianas (VOIROL, 2012), o que é viabilizado pela prática discursiva e pela aprendizagem, isto é, em essência, pelo processo comunicativo.

A reconstrução discursiva está, portanto, fundamentada em uma atitude que tem o processo comunicativo como chave. Tal acionamento rompe com a atitude objetivante, típica de um observador de regularidades empíricas (neste estudo, papel desempenhado pelo profissional da saúde). Em contraposição, os atores, então, devem agir comunicativamente “buscando encontrar uma definição comum para sua situação, assim como, em se entender sobre temas e planos de ação existentes interna e externamente a organização” (LIMA; LIMA, 2019, p. 109).

Isso significa que a reconstrução deve expor não um conjunto de ilusões de um sujeito passivo, mas as competências práticas dos sujeitos atuantes envolvidos em atividades usuais que podem ser consideradas como partilhadas em comum. De acordo com Habermas, qualquer sujeito atuante “possui” necessariamente competências práticas, pois estas são condições de uma socialização normal numa sociedade humana. Em outras palavras, a “reconstrução racional” concebida por Habermas não deve revelar um conjunto de conhecimentos intuitivos válidos sob certas circunstâncias limitadas, mas um sistema de competências universalmente válidas, tidas como condição fundamental das práticas humanas (VOIROL, 2012, p. 92-93).

Para tanto, faz-se necessário submeter continuamente as práticas existentes à crítica e à transformação reflexiva, superando, então, a imunização existente nos seus conteúdos normativos e formas de funcionamento (LIMA; LIMA; GÜNTHER, 2019). Entende-se que essa argumentação aqui proposta acerca da construção dialógica restauradora fortalece processos mais integradores e

integrals, onde a atuação do bibliotecário nos hospitais vai além de propiciar o acesso da equipe clínica à informação. Ao proporcionar informação precisa, rápida e efetiva, o bibliotecário passa a ampliar o espectro da atuação em saúde, qualificando e impactando superlativamente a prática hospitalar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário social, econômico e cultural modificou-se diante da evolução das tecnologias, do avanço dos métodos aplicados à medicina e as inovações geradas a partir desses processos. Existe ampla gama de informações produzidas dispersas em vários ambientes. É necessária gestão da informação científica e organização para disseminá-las. As organizações hospitalares, permeadas pela imunização do paciente, carecem agora de higienização de seus próprios processos para gerar espaço à competência colaborativa do bibliotecário clínico.

Nesse contexto, o bibliotecário possui perspectivas promissoras de ações na equipe médica/saúde, pois pode apoiar a demanda informacional, na obtenção de tempo e na colaboração junto com a equipe de saúde e pacientes. Essencialmente qualificando atividades de busca, pesquisa, organização e disseminação da informação e, de modo mais amplo, como coagente da construção de sentido na prática clínica. Assim, atua no apoio e na busca de informações em saúde através do acervo e serviços informacionais criados e implementados para o suporte em tomada de decisão clínica e sobre diagnósticos dos pacientes. Faz com que os serviços informacionais atendam diretamente e antecipem as lacunas das necessidades informacionais, tanto dos médicos quanto dos pacientes.

O bibliotecário tem seu agir informacional como contributivo à reconstrução racional hospitalar e pode criar nessas ambientes interfaces de serviços informacionais com um olhar mais apurado, especificando e especializando no quesito informacional das atividades de mediação da informação sobre saúde, diversificando seletivamente as informações relevantes para a equipe de saúde como para os pacientes e demais consumidores de informação. Ademais, favorece a comunicação e as relações sociais.

A competência comunicativa do bibliotecário em hospitais é o amálgama formado pelas diferentes capacidades do interagir mediado pela linguagem, do discurso crítico e de fazer acordos em torno dos melhores argumentos. Esta competência não está vinculada apenas as habilidades profissionais do bibliotecário de organização do conhecimento, de gestão da informação ou de comunicação científica. Elas são parte do agir comunicativo e do discurso.

Por outro lado, a competência comunicativa dos bibliotecários não pode estar focada apenas na recuperação de informação dentro de equipes orientadas por evidências científicas. Em prol da integridade do processo discursivo, os bibliotecários são convidados a intervir de modo crítico. Assim, os bibliotecários nos hospitais devem participar destes sistemas complexos para oferecer uma perspectiva interna que, além de suas habilidades profissionais técnicas, têm a potência de mudar ou ampliar a racionalidade com a crítica, o discurso e a aprendizagem.

Para o profissional de saúde em sua prática assistencial é árduo acompanhar atualizado o crescimento informacional. É necessário que os gestores hospitalares estejam abertos à um novo panorama, a formação de um ambiente favorável ao apoio de práticas que levem à informação e compartilhem o saber. Assim, fortalece-se a atuação do bibliotecário, que evidencia a necessidade de

ter informações pertinentes e atuais, em ter fontes confiáveis e acervo disponível, de fácil acesso para não perder tempo e recursos. Os profissionais bibliotecários pesquisados incontestavelmente reconhecem a importância de seu trabalho como apoio à equipe médica.

Este estudo evidencia que o acesso adequado à informação qualificada e seu consequente pleno entendimento permite à equipe hospitalar suporte efetivo à conduta em prol da saúde. A competência comunicativa une profissionais da informação e profissionais da saúde para a recuperação do paciente (que também é chamado à construção do entendimento). A relação simétrica entre os sujeitos é condição primordial para agir o intersubjetivo, em que há argumentos e acordos pautados em razões ampliadas e deliberações legítimas.

A reconstrução discursiva é uma prática restauradora de sentido e de entendimento. É possível apenas mediante problematização sistemática das regras, processos e estruturas, ainda que sejam primariamente tácitos, mesmo que inicialmente estejam implícitos. A competência comunicativa pressupõe atividades cotidianas pautadas na prática discursiva e na aprendizagem.

Assim, realizar o trabalho com a informação científica em saúde é uma forma de cuidar da saúde do paciente. Os processos e serviços informacionais para atender os profissionais de saúde e os pacientes visam trazer alguma forma de melhoria no andamento cirúrgico, em leitos dos hospitais e no acolhimento em uma hora de dificuldade. Como também na mediação da informação relevante e de qualidade em cada caso pode atenuar as aflições ligadas a esse momento. Um bom trabalho informacional que pode salvar vidas, especialmente se realizado comunicativamente. Admitir e compreender as relações multiprofissionais na equipe de saúde, dentre eles, o bibliotecário como mediador da informação em saúde, criador e aperfeiçoador dos serviços informacionais. Esse profissional é o elo entre a informação científica e as práticas do dia a dia e a socialização, intensificando e dinamizando as práticas sociais e comunicativas.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GOMES, H. F.; VARELA, A. V. Mediação da informação na área da medicina: possibilidades de interlocução entre os saberes científico, profissional e sociocultural. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 21, n. 1, p. 3-22, jan/mar. 2016. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1529>. Acesso em: 22 jul. 2019.

GRACIOSO, L. de S. Considerações sobre filosofia da linguagem e ciência da informação: jogos de linguagem e ação comunicativa no contexto das ações de informação em tecnologias virtuais. *In*: FREIRE, G. H. de A. (org.). **A responsabilidade social da ciência da informação**. João Pessoa: Ideia, 2009.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre faticidade e validade**, v. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, J. **Pensamento pós metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. Teoria do Agir Comunicativo. **Racionalidade da ação e racionalização social volume I**. Tradução Paulo Astor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

LIMA, C. R. M.; LIMA, J. R. T. Discurso, reconstrução racional e administração humanística das organizações. *In*: LIMA, C. R. M. (org.). **Habermas, discurso e organizações**: administração discursiva. Rio de Janeiro: Salute, 2019.

LIMA, C. R. M.; LIMA, J. R. T.; GÜNTHER, H. F. Competência comunicativa para problematização e aprendizagem em organizações. **P2P & Inovação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 200-219, 2019.

LIMA, C. R. M.; LIMA, J. R. T.; MOREIRA, F. K. Problematização e racionalização discursiva dos processos produtivos em organizações. *In*: LIMA, C. R. M. (org.). **Habermas, discurso e organizações**: administração discursiva. Rio de Janeiro: Salute, 2019.

NOBRE, M.; REPA, L. (org.) **Habermas e a reconstrução**: sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SILVA, F. M. S.; FERNANDES, G. C.; LIMA, C. R. M. de. Competência comunicativa: uma competência administrativa para o bibliotecário universitário contemporâneo. **Informações e Profissões**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 119-133, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/17205>. Acesso em: 28 jun. 2019.

VOIROL, O. Teoria crítica e pesquisa social: da dialética à reconstrução. **Novos Estudos Cebrap**, n. 93, p. 81-99, jul. 2012.

Capítulo 8

DISCURSO, CRÍTICA E COMPLEXIDADE: ENTROPIA E HARMONIA DAS ORGANIZAÇÕES PARA A INOVAÇÃO

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima
Helen Fischer Günther

Resumo: Neste artigo queremos discutir as possibilidades e os limites de discurso e de crítica dentro das organizações. Os sistemas são organizações de complexidade reduzida em relação ao entorno. Este processo de redução visa obter funcionalidade orientada a fins. A menor complexidade dentro do sistema impõe modos de agir para os seus participantes. Além disso, reduz as possibilidades e capacidades da organização interagir com seu entorno. Isto tem enorme potencial de conflitos. A redução da complexidade dos sistemas em relação ao entorno torna as organizações um espaço de conflitos internos e externos. Os participantes são sujeitos desses conflitos. A crítica dos participantes tem um sentido entrópico. Isto cria uma dinâmica organizacional que oscila entre inércia e ação, e desequilíbrio e controle ou mudança. O discurso entre os participantes das organizações tem potencial para ação e mudança. O discurso tem força anti-inercial e para harmonização das organizações, tanto para o controle quanto para as mudanças sob forma de melhoria e de inovação. Neste sentido o discurso é fundamental para adequada funcionalidade das organizações em um mundo da vida em constante evolução. Os acordos construídos pelo discurso proporcionam adequação funcional.

Palavras-chave: Sistemas. Organizações. Discurso. Crítica. Entropia.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo queremos discutir as possibilidades e os limites de discurso e de crítica dentro das organizações. Estamos particularmente interessados na potência do discurso como modo de harmonização organizacional e adequação funcional, melhoria de processos e de inovação.

As organizações são sistemas de complexidade reduzida em relação ao entorno. Este processo de redução visa obter funcionalidade orientada a fins. Luhmann desenvolveu uma teoria das organizações como sistemas que reduzem a complexidade dos seus processos internos em relação às possibilidades do seu entorno visando uma adequada capacidade de obter produtos e resultados.

A menor complexidade dentro do sistema impõe modos de agir para os seus participantes. Um dos processos mais importantes na redução da complexidade dos sistemas é a estrutura dos

fluxos de informação, reduzindo o papel dos sujeitos da comunicação a meros operadores de uma repetição.

Além disso, a menor complexidade reduz as possibilidades e capacidades da organização interagir com seu entorno. O egoísmo sistêmico faz as organizações se orientarem em função de seus próprios interesses e ignorarem demandas do entorno, tanto aquelas normativas quanto às de sustentabilidade social e ambiental.

Isto tem enorme potencial de gerar conflitos. A redução da complexidade dos sistemas em relação ao entorno torna as organizações um espaço potencial de conflitos internos e externos. Os conflitos internos acontecem entre os participantes e os externos destes com o entorno, coincidindo ou não com os interesses do sistema.

Os participantes são sujeitos desses conflitos. A crítica dos participantes tem um sentido entrópico. Isto cria uma dinâmica organizacional que oscila entre inércia e ação, e desequilíbrio e controle ou mudança. A crítica tem sempre um potencial entrópico e geração de conflitos. A crítica pode cair no vazio ou desencadear ação. A ação pode ser entrópica ou pode ser harmonizada por mecanismos de controle ou processos de mudança.

O discurso racional é um modo especial de agir comunicativo. Ele pode acontecer entre os participantes das organizações com potencial para ação e mudança. O discurso racional tem força anti-inercial e para harmonização das organizações, tanto para o controle quanto para as mudanças sob forma de melhoria e de inovação.

Neste sentido o discurso racional é fundamental para adequada funcionalidade das organizações em um mundo da vida em constante evolução. O discurso racional pode proporcionar acordos para maximizar a adequação funcional das organizações.

2 REDUÇÃO DA COMPLEXIDADE, FUNCIONALIDADE E CONFLITO

Queremos discutir neste tópico os conflitos das organizações derivados de sua própria constituição, particularmente a perda da dignidade humana dos participantes dos sistemas e as sobrecargas e atritos com o entorno. O primeiro implica em perdas da dimensão humana da existência e o segundo é causa de não sustentabilidade. A proposta de Luhmann (1997) que entende as organizações como sistemas de complexidade reduzida em relação ao entorno é a opção teórica escolhida no presente texto.

Luhmann (2011) destaca que a ideia de complexidade deriva das limitações da racionalidade, pois a complexidade questiona o positivismo contido na racionalidade. Neves e Neves (2006) afirmam que para Luhmann complexidade é a totalidade das possibilidades de acontecimentos que podem ser derivadas das infinitas interações entre elementos (comunicações) também infinitos que existem no ambiente. A complexidade se dá pelo fato de que no ambiente, vários elementos podem assumir inúmeras possibilidades de relações, tendo em vista que não há nenhum fator ordenador e, desta forma, aumenta-se a improbabilidade de operacionalização. Luhmann (2007) destaca que a complexidade é uma “unidade de multiplicidades”, ou seja, um elemento pode assumir outras possibilidades que até então não eram previsíveis, assim a complexidade assume o status de uma relação paradoxal.

Para propor certo nível de ordem e com isso possibilitar mecanismos de funcionamento, Kunzler (2004) enfatiza que os sistemas aparecem como uma tentativa de redução da complexidade

existente no ambiente, por meio do processo de seleção de possibilidades. Luhmann (1996, p. 133) diante deste fato descreve: “[...] o entorno fue entendido dotado de mucha mayor complejidad que el sistema y, debido a eso, tenía que ser establecida una pendiente de complejidad entre ellos”. O processo seletivo ocorre pelo fato de que o sistema não suporta internalizar toda a complexidade existente no ambiente, pois com isso deixaria de ser sistema. Diante disto há pressão para selecionar determinadas possibilidades.

A partir da seleção de possibilidades, Luhmann discute novamente o tema de complexidade, pois no processo seletivo há possibilidades que não são selecionadas e estas, por sua vez poderiam gerar desdobramentos diferentes dos elementos que foram escolhidos. O processo de seleção se ordena, por meio da contingência que cada sistema apresenta e o processo de contingência se traduz em risco e incerteza (NEVES; NEVES, 2006).

A partir deste ponto pode-se compreender, também, que a complexidade é fruto da incerteza das possibilidades (risco) que há no processo seletivo existente e coordenado pela “contingência do sistema”. Por contingência do sistema entende-se a forma na qual o próprio sistema percebe suas interações com outros sistemas como possibilidades abertas de seleção. Rodríguez e Arnold (1991) afirmam que a contingência contribui para a complexidade já que se relaciona ao “sentido”. Isso quer dizer que, caso o “sentido” existente no sistema não compreenda os elementos existentes na interação entre sistema e ambiente, as possibilidades escolhidas podem não representar os anseios iniciais do sistema, desencadeando problemas de direção e controle para o sistema.

O sentido é o operador das fronteiras, é o diferenciador do sistema e do ambiente. O sentido adotado pelo sistema é que irá ativar o processo de seleção, onde prescreve o que deve ou não fazer parte do sistema, ou seja, a autoreferencialidade. Ele que irá referenciar determinado elemento, pois o mesmo elemento pode ter diferentes significados (LUHMANN, 1995). Um fato relevante da autoreferencialidade é a questão da experiência acumulada, onde ações anteriores de comunicação, acabam por ordenar ou aprimorar o processo seletivo dos elementos futuros (LUHMANN, 1996).

Então podemos resumir que a complexidade para Luhmann ocorre com relação a improbabilidade das possibilidades existentes no processo de seleção destas possibilidades. Ou seja, sempre que há uma infinidade de elementos e relações a serem selecionadas para fazerem parte do sistema, a contingência do sistema, por meio de seu sentido irá selecionar, ignorando outras possibilidades, e estas possibilidades (não selecionadas), por sua vez, poderiam gerar outros elementos e com esta improbabilidade tem-se a complexidade, incerteza.

As organizações são entendidas por Luhmann (1997) como sistema autopoietico que tem como base a decisão. As decisões são tomadas tendo como referência uma construção racional monológica, pois autoreferencialidade sistêmica não permite a interação comunicativa, na verdade ela rompe com o compartilhamento intersubjetivo. Diante disto as regras ou formas de entendimento que são construídas partem de um pressuposto interno ao sistema. Este processo de redução visa obter funcionalidade orientada a fins. A menor complexidade dentro do sistema impõe modos de agir para os seus participantes. Além disso, reduz as possibilidades e capacidades da organização interagir com seu entorno. Isto tem enorme potencial para geração de conflitos.

Siebeneichler (2006) destaca que na teoria luhmanniana as necessidades de comunicação entre os sistemas não residem no meio linguístico da comunicação (linguagem comum) apreensíveis intersubjetivamente. Há uma decisão individualizada sobre o sucesso ou fracasso das “suposições” realizadas autopoieticamente pelos sistemas. A impossibilidade enfatizada pelo autor gerar

incompatibilizações de entendimento do ambiente por parte do sistema. O que efetivamente acontece é uma interpretação autorreferente do contato realizado que pode estar distorcida da realidade.

A partir das limitações que o sistema passa a adquirir mediante seu processo seletivo de interação com o ambiente e, potencialmente, gerador de conflitos, cabe entendermos como se dá a construção deste conflito. Para a compreensão de tal conflito recorreremos as críticas de Habermas (1992) ao sistemismo luhmaniano. As críticas evidenciam a “insensibilidade” que o mesmo aponta para a realidade existente no mundo da vida que pode ser entendido como o lugar onde as “intersubjetividades” são compartilhadas. Intersubjetividade é compreendida como um entendimento mútuo da sociedade, ou o conceito que ele utiliza de Durkheim de “consciência coletiva”. Habermas (2000) vê que o funcionalismo sistêmico proposto por Luhmann sela tacitamente o “fim do indivíduo”. Pressupõe-se que as estruturas da intersubjetividade se desintegraram, que os indivíduos foram eliminados do seu mundo da vida e que o sistema social e o sistema pessoal constituem mundos circundantes um para o outro.

A teoria dos sistemas elimina o nível dos sujeitos da ação e, amparada na densificação dos complexos organizatórios, chega à conclusão de que sociedade constitui, uma rede de sistemas parciais autônomos, que se fecham uns em relação aos outros através de semânticas próprias. A interação entre tais sistemas não depende mais das intenções ou dos interesses dos atores participantes, mas de modos de operação próprios, determinados internamente. A menor complexidade dentro do sistema impõe modos de agir para os seus participantes. Um dos processos mais importante na redução da complexidade dos sistemas é a estrutura dos fluxos de informação, reduzindo o papel dos sujeitos da comunicação a meros operadores de uma repetição.

Habermas (1992) diz que há, na modernidade, um desacoplamento entre sistema e mundo da vida, onde desencadeiam-se em incapacidades para os sistemas em entender os acontecimentos ocorridos no mundo da vida, ou seja, no ambiente externo ao próprio sistema. Tal fato acaba por reduzir as formas de integração social, pois a integração passa a ser mediada por sistemas e não mais por pessoas, com as suas intersubjetividades.

A incapacidade dos sistemas, que deriva da sua forma de interação entre o sistema e o seu ambiente, resulta numa forma “codificada” de interação. Pois a linguagem comum, contida no compartilhamento intersubjetivo do mundo da vida, é substituída pelos mecanismos codificadores de interação, os “códigos binários”. Esse fato repercute numa insensibilidade para perceber os efeitos que suas ações são causadas em outros sistemas. Tais concepções são espaços para a crítica de Habermas, pois essa forma de atuação é limitadora, pois a seletividade dos sistemas faz criar um distanciamento da realidade complexa, causando problemas na sociedade. Assim se faz necessário que os impulsos do mundo da vida possam influir no autocontrole dos sistemas funcionais resgatando a complexidade reduzida pela racionalidade sistêmica. Esse intercâmbio é necessário para frear as “patologias sociais” impostas pelo mecanismo monológico de interação existente nos sistemas.

3 CRÍTICA, ENTROPIA E DINÂMICA

A perda da dignidade humana nas organizações tem um sentido mais amplo do que as dinâmicas de domesticação do corpo para o trabalho. Ela inclui os arranjos na própria humanidade dos participantes das organizações, que incluem questões de gênero, raça, credo e liberdade.

O sistema social é uma estruturação simbólica que aparece para os agentes como realidade objetiva, isto é, como uma segunda natureza. É constituído por modos de governança que funcionam a despeito da consciência dos agentes e que constroem e moldam as ações instrumentais e estratégicas dos atores sociais, em que emergem as instituições como conformação de regras de comportamento. No sistema, os agentes atuam com base em regras operacionais, buscando fins exteriores, largamente independentes dos valores e das normas do mundo da vida (PRADO, 1999).

O aumento da tolerância ao diferente e, até, a intenção de devolver diversidade ao sistema são sinais da compreensão acerca da mudança de racionalidade que é derivada do “novo modo de ser, de pensar, de valorar e de agir das pessoas. O conhecer está sendo visto aos poucos como uma forma de entrar em comunhão com as coisas” (PONCHIROLLI, 2007, p. 82).

O sistema que busca novas adaptações é o sistema que evoluiu em equilibrar-se dinamicamente, que aprimorou a percepção de que a desordem é inerente à vida e à existência do sistema. Quanto mais próximo ao equilíbrio está o sistema, mais próximo está da sua morte. “A distância do equilíbrio, isto é, a situação de caos, cria a possibilidade de uma nova ordem. O caos é generativo e o princípio das organizações de singularidades e de novidades” (PONCHIROLLI, 2007, p. 82).

A entropia é um conceito originado na física para medir o grau de desordem de um sistema e, o Princípio da Máxima Entropia expressa a tendência natural do sistema ao estado caótico, a não ser que algo atue sobre o sistema para evitar isso (CASSETTARI, 2003).

O grau de entropia geral sofre poucas alterações nas diferentes áreas de investigação em que é empregado e, o seu significado depende da abordagem do investigador ou da natureza do objeto de pesquisa. Por isso, paulatinamente, esse conceito foi sendo apropriado por outras áreas do conhecimento, entre elas a Economia, as Ciências da Informação e as Ciências Sociais. Nesse último campo do conhecimento, Theil em 1972 foi o autor que introduziu o conceito de entropia visando a produzir indicadores que contribuíssem para a explicação de processos sociais (VIEIRA, 2008). Não fica inteiramente claro por que os teóricos dos sistemas sociais demoraram tanto para enfatizar o estudo da entropia, mas uma razão possível foi que a entropia não possui as desejáveis conotações de equilíbrio (BAILEY, 1997).

A entropia, então, pode ser vista tanto como uma medida de desordem de um sistema, quanto uma medida de transformação (VIEIRA, 2008). Os sistemas sociais podem, ao invés de 5 enfrentar a dissolução final por meio do progresso contínuo em direção à entropia máxima, exibir um crescimento constante da complexidade (conforme evidenciado pelas burocracias contemporâneas) (BAILEY, 1997).

A entropia social é relacionada às características intrínsecas do estado do sistema social, isto é, contempla os estados possíveis do sistema (STEPANIĆ; SABOL; ŽEBEC, 2005). Sistema social, conforme Luhmann (1995), é um sistema complexo caracterizado por grande quantidade de informação e recursos limitados, que evolui ao responder às influências externas e que internamente tem propriedades de organização, estruturação e seletividade. A entropia é uma medida eficaz do estado do sistema. Todo sistema sempre tem algum grau de entropia. Além disso, isso pode variar entre entropia máxima (equilíbrio ou desordem do sistema) e mínima (talvez zero) (BAILEY, 1997).

Habermas (1987) contrasta dois tipos de organização: aquelas administradas com base em generalizações estratégicas (burocráticas tradicionais) e aquelas que se pautam pela ação comunicativa (informais). As primeiras incentivam manifestações autocentradas e imaturas, sem

interesse real no diálogo, enquanto nas organizações mais informais, o mundo da vida dos membros da organização, que nunca é extirpado de todo, penetra na própria realidade organizacional.

Essa permeabilidade se faz presente também na cultura organizacional que é diferenciada em organizações comunicativas, que pressupõem criticidade, diálogo, tolerância ao conflito. “Uma série de mediações permeiam as relações organização/recepção, geram tensões, conflitos, identificações, aderências. É portanto importante contemplarmos os aspectos da subjetividade dos sujeitos, ao lado das “colagens” que trazem para a instituição onde atuam” (SÓLIO, 2008).

Por meio de auto-organização interna os organismos vivos criam, inclusive, estruturas de dissipação de entropia. A entropia aumenta na medida em que há troca com o meio e, nessa troca, metabolizam a desordem externa com ordem e estruturas complexas internas autoorganizativas, reduzindo a complexidade e, portanto, a desordem dentro do sistema. “É por meio da ordem e da desordem que a vida se mantém. A desordem obriga a criar novas formas de ordem” (PONCHIROLI, 2007, p. 83).

A redução da complexidade dos sistemas em relação ao entorno torna as organizações um espaço potencial de conflitos internos e externos. Os participantes são sujeitos desses conflitos. A crítica dos participantes tem um sentido entrópico. Isto cria uma dinâmica organizacional que oscila entre inércia e ação, e desequilíbrio e controle ou mudança. E, aqui se quer avançar rumo a transcender as dualidades, descompactar esse padrão dual e avançar para um processo que ofereça novos insights para gestão organizacional (NUTT, 2003).

A organização se desenvolve com o surgimento de processos cognitivos coletivos que, por sua vez, começam com insumos de informação e, por meio de processos de decisão, resultam em orientação para a ação. Isso é feito com um senso da mente coletiva e do eu. O acordo normativo não significa necessariamente que os membros individuais da organização estarão em conformidade com todos os aspectos dos processos normativos: eles só podem fazê-lo “mais ou menos” (YOLLES, FINK; DAUBER, 2011).

Uma das vias para a redução da complexidade do sistema organizacional é o estabelecimento de normas. A maneira como tais normas são construídas, se pelo acordo ou pela imposição, faz diferença no teor dos conflitos existentes. Então, pode-se construir coletivamente normas em uma organização, normas que se unem em uma estrutura cognitiva unitária, de tal forma que uma espécie de mente coletiva possa ser inferida e a partir da qual surge um ente normativo emergente. Isso porque as organizações desenvolvem uma cultura dominante comum dentro da qual as crenças compartilhadas se desenvolvem em relação à capacidade do poder coletivo de produzir os resultados desejados (YOLLES; FINK; DAUBER, 2011).

Como decorrência, são criadas âncoras culturais que permitem o desenvolvimento de normas formais e informais para padrões de comportamento, modos de conduta e expressão, formas de pensamento, atitudes e valores que são mais ou menos aderidos pelos seus membros (YOLLES; FINK; DAUBER, 2011) e cuja dinâmica possui maior ou menor potencial de conflito, isto é, de geração de desordem, dependendo da forma como são toleradas, impostas, desenvolvidas ou tolhidas.

As ações criam e moldam o futuro tanto quanto as inações, assim como os processos e as estruturas que são criados para reduzir a entropia, no entanto, contêm em si mesmos a dinâmica e a evolução, não havendo nada a ser feito para impedir esse movimento. Então, observar uma estrutura ou um processo e negligenciar o movimento implícito que carregam é imprudente (NUTT, 2003).

Apropriado é compreender esses atributos e fazer uso deles para favorecer os processos necessários às organizações, conforme o contexto de tempo e de objetivos em que se encontram.

As dinâmicas organizacionais têm sempre potencial entrópico, seja pelos atritos e sobrecargas em relação ao entorno, seja por ignorar os limites de sua capacidade de existir de modo eficaz e sustentável. O risco de dissolução das funcionalidades está sempre presente.

Yolles, Fink e Dauber (2011) indicam que em ambientes coletivos como as organizações, variáveis sociocognitivas se desenvolvem através de experiências socioculturais, em que se distinguem:

a) capacidades cognitivas: tais como habilidades, competências e estruturas de conhecimento que foram sedimentadas a partir das situações reais vivenciadas;

b) processos auto-reflexivos: permitem que as pessoas desenvolvam crenças sobre si mesmas dentro de contextos sociais; e

c) processos regulatórios nos quais as pessoas formulam metas, padrões e motivações para resultados identificáveis.

As estruturas internas de entendimento pressupõem um conjunto de variáveis interagentes (e não independentes). Tais estruturas entram em cena à medida que interagem com as configurações e os desafios que compõem o seu dia a dia. Nessa dinâmica interacional percebe-se auto-reflexão e auto-regulação, mas também a ocasião para a mudança, por meio da auto-organização (YOLLES; FINK; DAUBER, 2011).

O discurso e as relações intersubjetivas ocorrem no sistema em um tempo conhecido (in)determinado. Há o tempo percebido como reversível naquilo que é repetitivo e sincrônico, que cria segurança e confiança na organização por causa das relações rotineiras; é o tempo da estrutura e estabilidade, é um redutor de complexidade. É essa sincronicidade que possibilita que o sistema seja percebido, pois é responsável por manter sua identidade: o sistema faz algo e, ao fazê-lo, ele se faz (LE MOIGNE, 1990, p. 22 apud TARRIDE; ZUÑIGA, 2010, p. 1119).

Por outro lado, há o tempo irreversível ou diacrônico, que é o criador da complexidade, e é aquele que obriga a agir, a decidir com base em premissas nunca completamente confiáveis, é aquele que na ação transforma a incerteza em risco (LUHMANN, 1997). Esse tempo complexo aponta um caminho de risco e incerteza, onde o planejamento e o controle organizacional parecem ilusões ou utopias, seja das variantes tecnocráticas ou democráticas; no primeiro caso, aqueles que dispõem de tempo para realizar essas funções também fixam prazos que deformam preferências e objetivos, enquanto no segundo caso, atividades urgentes a serem realizadas perturbam os processos emancipatórios da sociedade em prol da igualdade e da liberdade (TARRIDE; ZUÑIGA, 2010).

Tal caráter temporal que carrega certo grau de incompatibilidade entre as funções e o equilíbrio do sistema é outro fator gerador de conflitos e de desordem. A reversibilidade temporal e irreversibilidade dialógica que desencadeia conflito entre o que mantém e o que muda em uma organização. Seus membros são afetados pelas decisões tomadas, gerando estruturas formais e informais que limitam as capacidades de inovação dos indivíduos e da organização em geral, gerando estresse e alienação nas pessoas. Mas a luta emerge e a irreversibilidade é produzida quando o antagonismo ganha espaço e surgem mudanças materializadas em decisões que, uma vez implementadas, estabelecem a luta de novo, limitando as estruturas formais e informais, reiniciando o processo dialógico (TARRIDE; ZUÑIGA, 2010).

Os discursos argumentativos, no sentido habermasiano, pretendem ser uma maneira de responder a situações em que pressupostos tradicionais se perderam ou se tornaram problemáticos, e

em que um consenso não pode mais ser assumido (KELLY, 2006). Aí está o limite da problematização que é o fio condutor da resolução dos conflitos em prol do consenso. A ética do discurso é neutra perante toda a constelação de valores, mas não o é frente à razão prática propriamente dita (HABERMAS, 2000). E a razão prática, para se qualificar como tal, é capaz de submeter diferentes pontos de vista ao questionamento crítico. Isso significa que a discussão é pautada em argumentos e convicções que tem potencial de consenso. A construção do acordo deriva de um processo de uso da razão prática (KELLY, 2006).

O registro visceral da subjetividade e intersubjetividade é ao mesmo tempo parte do pensamento, indispensável ao pensamento conceitualmente mais refinado, um estímulo periódico para o pensamento criativo e um potencial impedimento para repensar. O registro visceral, além disso, pode ser usado para engrossar um ethos intersubjetivo de engajamento generoso entre diversos grupos constituintes ou para endurecer a contenda entre partidários. Ele faz isso em nome de uma esfera na qual a razão, a moralidade e a tolerância florescem. Ao fazê-lo, perde alguns dos recursos necessários para promover um generoso pluralismo (CONNOLLY, 1999).

A busca pelo equilíbrio, cuja forma pode ser expressa na relação custo versus benefício, “pode implicar processos de entropia, à medida que cristalizar a arquitetura organizacional” (SÓLIO, 2008, p. 216).

A vida se sustenta enquanto capacidade de manter a estrutura frente à pressão e ao desgaste da entropia, da morte. A entropia pode ser vista como uma medida do próprio tempo. Apesar de não permitir uma previsibilidade quanto ao momento exato em que a entropia de um dado sistema atingirá dado nível de degradação (por causa da própria indeterminação entrópica), nós podemos observar um sentido único, irrevogável, no fluxo temporal, dado pela entropia crescente de um sistema (STAHEL, 1994). Então cabe a pergunta: quanto se pode conversar e criticar antes que a entropia se torne nefasta e destrutiva?

De fato, prestar atenção às complexas camadas de pensamento aumenta as chances de engajamento genuíno e potencialmente transformador, tanto com os outros - incluindo, mas não apenas, no nível de "argumento, racionalidade, linguagem ou pensamento consciente" (CONNOLLY, 1999, p. 36). A cristalização de conceitos, diretamente relacionada à entropia e à degeneração das relações, pode comprometer ou dificultar o fluxo dos processos e as relações interpessoais e, por consequência, a produtividade e a qualidade, condições de sobrevivência de qualquer organização (SÓLIO, 2008).

Pode ocorrer que o foco apenas na argumentação seja provavelmente insuficiente para chegar a um acordo para retomar o equilíbrio do sistema, notadamente em situações em que suposições e pontos de vista arraigados se tornaram problemáticos (KELLY, 2006), a por irredutibilidade ou por miopia, por exemplo. Parece ser apropriado nesses casos, pensar mais do que argumentar (CONNOLLY, 1999).

Para essas situações mais complexas, Connolly (1999) propõe um discurso mais robusto, ambíguo e multivalente, encorajando os participantes a trabalhar não em um, mas em várias dimensões da reflexividade em si mesmos e no envolvimento uns com os outros. Isso desafiaria aqueles com forte crença na "força do melhor argumento" tanto quanto aqueles cujas reflexões sobre a moralidade são baseadas em outras fontes "inquestionáveis" - e não há garantia de que isso geraria um acordo ou um consenso. Se formos sérios em explorar como seria uma "boa razão", não há como reconhecer que o raciocínio é mais complexo e menos "racional" do que muitos modelos de deliberação assumiram. E embora esse reconhecimento possa tornar ainda mais difícil determinar o

que conta como uma "boa razão", isso por si só pode encorajar o desenvolvimento de uma ética positiva de engajamento e generosidade (KELLY, 2002).

A interação social não é meramente mecânica, mas constitutiva das partes que interagem, as quais se transformam no processo. Mais do que isso, o meio por excelência de interação social é a comunicação que envolve, além da transmissão de informação, o vínculo intersubjetivo (PRADO, 1999).

Tal como Stahel (1994) disserta sobre a biosfera, dissertamos aqui sobre o sistema complexo da organização. O sistema se afirma enquanto capaz de resistir frente à degradação entrópica. O sistema assegura sua sobrevivência pela busca da estabilidade e da manutenção do nível de baixa entropia. A capacidade de resistência frente à ação entrópica e a manutenção da estabilidade do sistema residem na sua capacidade de se regenerar, reciclar, adaptar. Emerge mais um atributo dos sistemas complexos e sua forma de se relacionar com a entropia: seu grau de resiliência.

A insustentabilidade da entropia gerada pela conversa e pela crítica surge quando a degradação entrópica gerada se sobrepõe à capacidade do sistema de assegurar ou de restaurar o estado de baixa entropia, isto é: a base do entendimento e do consenso vai se reduzindo.

Tensões não gerenciadas podem levar à entropia, com dissolução do esforço e perda de foco, com possibilidade de ocasionar declínio organizacional. A tensão e o conflito em várias formas são inerentes e servem de impulso à mudança quando atingem um determinado nível (NUTT, 2003). Considera-se que o discurso é o processo que visa a construção de entendimento a partir das diferenças e que tem o potencial de gerar acordos autênticos, inovativos e sustentáveis.

4 DISCURSO, ENTENDIMENTO E ACORDO

O agir comunicativo é expressão da humanidade dos participantes das organizações e o uso do seu modo especial “Discurso” traz em si a possibilidade de construção de acordos. Habermas diz que a linguagem tem a potência de entendimento entre sujeitos. Compreender a linguagem é necessário para entender os sistemas sociais porque a linguagem é essencialmente constitutiva da realidade institucional (SEARLE, 1995) e a comunicação se refere a um processo multifacetado de influência humana, que opera de forma reflexa e recursiva (BRADFORD, 2012).

A organização consiste em um sistema que possui complexidade intencionalmente reduzida, mas que deliberadamente necessita de entropia controlada para sua sobrevivência, sustentabilidade, qualidade e inovação.

O discurso, então, pode ser uma opção racional e pragmática para a administração das organizações e, torna-se necessária quando se critica as finalidades ou se quer melhorar ou inovar a agenda dos sistemas (LIMA ET AL., 2018, p. 25).

A subjetividade é condição necessária para se desenvolver a intersubjetividade, que por sua vez formata a entropia. A intersubjetividade deriva da associação de diferentes conjuntos de subjetividades, nos quais há conflito. Em um sistema complexo que se vale da desordem controlada para se desenvolver, a existência de conflito precede o entendimento.

Propõe-se que o entendimento seja a via para equacionar complexidade, entropia e mudança, em que “a abertura à crítica é o caminho para ampliar o campo perceptivo das organizações, pois a partir da construção de um entendimento baseado na discursividade, há uma tentativa de

estabelecimento de uma “ponte” com a complexidade excluída e existente no mundo da vida” (LIMA ET AL., 2018, p. 23).

Inovar é diferenciar-se. Diferencia-se mediante a particularização. Se a universalidade de todas as organizações são as funções que devem cumprir para manter sua viabilidade, então a particularidade são as relações sociais que condicionam essa viabilidade e que aparecem na linguagem cotidiana. Tanto o paradigma mecanicista quanto o sistêmico utilizam a linguagem formal, universal, sem dar espaço ao ordinário ou à linguagem cotidiana (TARRIDE; ZUÑIGA, 2010). Já na perspectiva da complexidade, é a linguagem humana em geral que une o particular ao universal de maneira dialógica (HABERMAS, 1982) e, ainda que cotidiana, possibilita a inovação.

Ao dar espaço para a auto-reflexão, a manifestação e o entrelaçamento de subjetividades, vai se criando um novo sentido rumo à intersubjetividade, à medida em que a história se desenrola. Esse processo formativo conduz a todos, em que

somos, por certo, atores e críticos numa e na mesma experiência. No fim o sentido do próprio processo deve poder chegar criticamente à consciência, a nós que estamos envolvidos no drama da nossa própria história-da-vida; o sujeito deve poder narrar sua própria história e ter compreendido as inibições que lhe estavam postas no caminho de auto-reflexão. O estado definitivo de um processo formativo só está, assim, alcançado quando o sujeito se recorda de suas identificações e alienações, de suas objetivações impostas e de suas reflexões conquistadas, como caminhos através dos quais ele tem se constituído” (HABERMAS, 1982, p. 26).

Por conseguinte, a linguagem com categorias intersubjetivas, universais, permite comunicar uma experiência particular a todos os ouvintes, viabiliza comunicar do particular para o universal. Essa relação dialógica não se desenvolve em linguagens puras ou formais, como a matemática, nem naquelas que usam conceitos mestres como forma de síntese, como dinheiro e poder. Em um sistema complexo, não é possível evitar o indivíduo e sua linguagem comum, é necessário reconhecer a articulação entre a linguagem formal e a comum que, por sua vez, expressa a linguagem dialógica do universal e do particular em uma organização (TARRIDE; ZUÑIGA, 2010).

Há uma força normativamente vinculante inerente à linguagem e à comunicação. As relações humanas, mediadas simbolicamente na comunicação, implicam alguns compromissos mínimos, isto é, obrigações irreversíveis do falante (HABERMAS, 1987; SEARLE, 1995).

É o diálogo que permite a comunicação entre as pessoas e sua articulação em um sistema de papéis – que estruturam as organizações. Isso se deve ao fato de as pessoas usarem suas próprias experiências quando interagem, de um mundo subjetivo ao qual somente o falante tem acesso privilegiado (Habermas, 1987). Parte-se de vivências individuais para a criação de experiências coletivas e compartilhadas por meio do discurso e do entendimento que, por sua vez, estabelecem a dinâmica ignescente que origina a inovação.

O discurso entre os participantes das organizações tem potencial para ação e mudança. O discurso tem força anti-inercial e para harmonização das organizações, tanto para o controle quanto para as mudanças sob forma de melhoria e de inovação. Neste sentido o discurso é fundamental para adequada funcionalidade das organizações em um mundo da vida em constante evolução. Os acordos pelo discurso proporcionam adequação funcional.

O princípio entrópico dos sistemas fechados cede lugar à entropia negativa dos sistemas abertos para transformá-los na entropia unitária dialógica, em que cada um reivindica o outro por sua compreensão. Assim, os conceitos de ordem, desordem, interação e organização precisam uns dos outros para serem definidos, para torná-los inteligíveis e úteis na complexa compreensão da realidade (TARRIDE; ZUÑIGA, 2010). O grande objetivo do entendimento é possibilitar uma autocompreensão sistêmica, que seja construída dialogicamente entre seus participantes (LIMA ET AL, 2018, p. 24) tornando-se o processo de harmonização após o conflito.

É essa atitude dos participantes em uma interação mediada pela linguagem que possibilita uma relação do sujeito consigo mesmo distinta daquela mera atitude objetivamente adotada por um observador em face das entidades no mundo. A relação interpessoal é estruturada pelo sistema de perspectivas reciprocamente cruzadas de falantes, ouvintes e presentes, ainda que não participantes no momento (HABERMAS, 2002, p. 414-415).

Os atores agem comunicativamente buscando encontrar uma definição comum para sua situação, assim como, em se entender sobre temas e planos de ação existentes interna e externamente a organização (LIMA *et al*, 2018, p. 24). “No paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo (HABERMAS, 2002, p. 414).

Fica assim premente a importância do entendimento para a inovação, mediante processo comunicativo das organizações, tendo em vista que sua evolução disso depende. O entendimento é a chave da mudança, pois os sistemas são autopoieticos, ou seja, produzem as próprias mudanças (LIMA; LIMA; GÜNTHER, 2018, p. 107).

Mudanças, tais como a inovação e o aprendizado, estão sempre presentes como um agente de influência e podem ser reveladas pelos processos. Os processos descrevem como os envolvidos aprendem e como coevoluem em direção à compreensão ou ao conflito. O processo de aprendizagem pode revelar oportunidades para intervenção em prol do aumento do movimento em direção a um estado desejável (NUTT, 2003).

No discurso, ao se entenderem sobre algo no mundo, falante e ouvinte movem-se no interior do horizonte de seu mundo da vida comum; este permanece às costas dos implicados como um pano de fundo holístico, intuitivamente conhecido, não problemático e indissolúvel. A situação de fala é um recorte, delimitado em função de um determinado tema, de um mundo da vida que tanto constitui um contexto para os processos de entendimento como coloca recursos a sua disposição (HABERMAS, 2002, p. 416).

Ambientes são internamente determinados através de longas e complexas cadeias de interação e, entender esses processos é entender a mudança. Uma tensão entre os opostos pode ser encontrada na raiz de todas as mudanças. Para entender como as organizações mudam, essa dinâmica de tensões, como equidade e eficiência, deve ser entendida como uma causalidade autogeradora e mutuamente causal e não uma simples causalidade (NUTT, 2003).

A razão comunicativa, em seu caráter puramente procedural, imediatamente se entrelaça no processo social da vida porque os atos de entendimento recíproco assumem o papel de um mecanismo de coordenação da ação. O tecido das ações comunicativas nutre-se dos recursos do mundo da vida e, concomitantemente, constitui o meio através do qual as formas concretas de vida se reproduzem (HABERMAS, 2002, p. 439).

Nesse espaço transigente em que coexiste o conflito e o entendimento, aquele como gênese deste, muitas vezes a organização intervém para regular, especialmente quando há menor grau de

tolerância ao processo do discurso. Quanto mais forte ou mais forçada a regulação, mais vigorosas as forças opostas que ela evoca. A resolução dessas forças cria uma nova estrutura, produzindo novas formas de oposição. A análise desse processo revela as forças atuantes que alteram uma organização (NUTT, 2003).

Daí depreende-se que a limitação do entendimento que se encontra nos sistemas organizacionais nada mais são do que consequência de um processo de racionalização imposto que visa a reduzir a complexidade existente nas interações (LIMA; LIMA; GÜNTHER, 2018, p. 108-109).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica dos participantes das organizações e o discurso em torno dos conflitos são fundamentais para regular a complexidade dos sistemas, contribuindo para a humanização das relações internas e para a sustentabilidade das organizações em relação ao seu entorno. Crítica e discurso compõem a administração de organizações para a melhoria de processos, a inovação e o bem-estar.

Luhmann afirma que a redução da complexidade do sistema em relação ao entorno se faz a partir de escolhas orientadas para finalidades. Estas escolhas são a própria definição da estrutura das organizações e de suas atribuições. As escolhas dos participantes dos sistemas reduzem a dimensão da sua existência a um acoplamento com trabalho, atribuições e tarefas.

As escolhas nos sistemas podem também resultar em atritos e sobrecargas em relação ao entorno. O sistema que se fecha e faz auto referência ainda tem relações com o entorno que são vitais para sua sustentabilidade socioambiental. Assim, os sistemas devem se orientar produzir e manter a sua sustentabilidade. No mundo da vida em transformação, e de recursos escassos e finitos, as organizações devem incluir na sua agenda a própria viabilidade e manutenção.

A crítica nas organizações tem um sentido originalmente entrópico e uns dos desafios da sua administração é equacionar o máximo de liberdade de expressão e discussão com a manutenção dos limites do sistema. Tudo deve ser possível, menos a destruição entrópica do sistema.

A dinâmica organizacional oscila entre as reuniões criativas para decidir os fins e a rentabilidade dos meios e a execução dos ciclos operacionais repetitivos que garantem os níveis de produtividade. Os gerentes e os quadros intermediários mediam estas relações entre o topo e a base. A liberdade e o grau de horizontalidade definem as condições do uso da linguagem, do discurso e da construção de acordos.

Habermas afirma que existem limites para o agir comunicativo, incluindo a emergência de conflitos entre os sujeitos. O uso de um modo especial de agir comunicativo, que é o Discurso, parece ser eficaz para a reconstrução da racionalidade ameaçada ou tornada ilegítima pela crítica. O entendimento é a reconstrução intersubjetiva da racionalidade, que sustenta acordos teóricos e práticos.

REFERÊNCIAS

BAILEY, K. D. System entropy analysis. *Kybernetes*, v. 26, n. 6/7, p. 674-688, ago. 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/03684929710169852>.

CASSETTARI, A. O princípio da máxima entropia e a moderna teoria das carteiras. **Revista Brasileira de Finanças**, v. 1, n. 2, p. 271-300, dez. 2003.

CAVALCANTI, C. **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. INPSO/FUNDAJ, Instituto de Pesquisas Sociais, Fundação Joaquim Nabuco, Ministério de Educação, Governo Federal, Recife, Brasil. Outubro, 1994. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/pesqui/cavalcanti.rtf>

CONNOLLY, W. **Why i am not a secularist**. Minneapolis MN: Minnesota University Press, 1999.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa, v. I e II**. Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa, II**: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1992.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KELLY, U. Discourse ethics and ‘the rift of speechlessness’: the limits of argumentation and possible future directions. **Political Studies Review**, v. 4, n. 1, p. 3-15, jan. 2006. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1478-9299.2006.00033.x>.

LIMA, C. R. M.; KEMPNER-MOREIRA, F.; GÜNTHER, H. F.; LIMA, J. R. T. A Competência comunicativa na administração discursiva de organizações. **INFORMAÇÃO@PROFISSÕES**, v. 7, n. 1, p. 3-30, 2018.

LIMA, C. R. M.; LIMA, J. R. T.; GÜNTHER, H. F. Discurso prático, aprendizagem e desenvolvimento em organizações. **Gestão & Aprendizagem**, v. 7, n. 2, p. 99-111, 2018.

LUHMANN, N. **Social systems**. Stanford: Stanford University Press, 1995.

LUHMANN, N. **Introducción a la teoría de sistemas**. México: Antrhopos, 1996.

LUHMANN, N. **Organización y decisión**. Autopoieses, acción y entedimiento comunicativo. México: Antrhopos, 1997.

LUHMANN, N. **La sociedad de la sociedad**. Ciudad de México. Editora Herder, 2007.

LUHMANN, N. **Introdução à teoria dos sistemas**. 3.ed. Petropólis: Vozes, 2011.

NEVES, C. E. B.; NEVES, F. M. O que há de complexo no mundo complexo? Niklas Luhmann e a teoria dos sistemas sociais. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 15, p.182-207, jan/jun. 2006.

NUTT, P. C. **Implications for organizational change in the structure process duality**. Research in Organizational Change and Development, v. 14, p. 147–193, 2003.

KUNZLER, C. de M. Teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 9, n. 16, p. 123-136, 2004.

ROGRÍGUEZ, D.; ARNOLD, M. **Sociedad y teoría de sistemas**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1991.

SIEBENEICHLER, F. B. O direito das sociedades pluralistas: entre o sistema imunizador luhmanniano e o mundo da vida habermasiano. *In*: SIEBENEICHLER, F. B. **Direito, moral, política e religião nas sociedades pluralistas**: entre apel e habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006. p. 39-60.

SÓLIO, M. B. Comunicação e poder nas organizações. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 14, n.2, p. 207 - 222, jul./dez. 2008.

STAHEL, A. W. Capitalismo e entropia: os aspectos ideológicos de uma contradição e a busca de alternativas sustentáveis. *In*: CAVALCANTI, C. **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. INPSO/FUNDAJ, Instituto de Pesquisas Sociais, Fundação Joaquim Nabuco, Ministério de Educação, Governo Federal, Recife, Brasil. Outubro, 1994. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/pesqui/cavalcanti.rtf>

STEPANIĆ, J.; SABOL, G.; ŽEBEC, M. S. Describing social systems using social free energy and social entropy, **Kybernetes**, v. 34, n. 6, p.857-868, 2005.

VIEIRA, J. M. Transição para a vida adulta no Brasil: análise comparada entre 1970 e 2000. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 25, n. 1, p. 27-48, 2008.

YOLLES, M.; FINK, G.; DAUBER, D. Organisations as Emergent Normative Personalities: Part 1, the Concepts, **Kybernetes**, v. 40, n. 5-6, p. 635-669, 2011.

TARRIDE, M. I.; ZUÑIGA, M. Requirements of complexity for complex organizational conceptions. **Kybernetes**, v. 39, n. 7, p. 1112-1127, 2010.

ANEXO

SOBRE OS AUTORES

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima - Graduado em Medicina na Universidade Federal de Santa Catarina (1986). Mestre (1992) e Doutor (2005) em Ciência da Informação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre (1993) e Doutor (2000) em Administração na Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Pós-doutorado no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (2010). Professor adjunto 2 da Universidade Federal de Santa Catarina (2006 a 2009). É pesquisador titular do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia desde 2009. Pesquisador visitante na Universiteit voor Humanistiek em Utrecht entre 2013 e 2017. Coordenador do Grupo de Trabalho 5 - Política e Economia da Informação da ANCIB - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação entre 2011 e 2014. Editor das revistas Logeion - filosofia da informação e P2P&Inovação. Tem experiência nas áreas de Ciência da Informação, Administração e Medicina. Tem abordado os seguintes temas nas suas pesquisas: estudos humanísticos da informação; teorias do agir comunicativo e do discurso; aprendizagem e inovação; liberdade intelectual; regulação; administração de organizações complexas, ética nas organizações e informação em saúde. Pesquisador do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e tecnologia (IBICT). E-mail: clovismlima@gmail.com.

Fernanda Kempner-Moreira - Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC). Mestre em Administração pelo Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Especialista em Marketing e Gestão de Pessoas (2002) e Gestão Financeira e Contábil (2008). Graduada em Administração pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Paranaíba (2001). Membro do Grupo de Pesquisa ENGIN Núcleo de Engenharia da Integração e Governança do Conhecimento para a Inovação. Possui experiência como docente, atuando principalmente nas disciplinas: administração da produção, gestão de pessoas e gestão da qualidade. Email: kempnereletrica@hotmail.com.

Helen Fischer Gunther - Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, mestre em Administração e Administradora pela UFSC, tem experiência de doze anos em consultoria organizacional e de dez anos em Educação a Distância. Atua como docente na Unisul Virtual e na Faculdade de Tecnologia Senac Palhoça. Atuou no mapeamento de processos e implementação de sistemas de gestão em empresas de engenharia civil e do setor elétrico. Desenvolveu projetos de captação de recursos, financiamentos e subvenções para empresas de tecnologia. Realizou consultorias em Diagnóstico Organizacional, Participação nos Lucros e Resultados e Planos de Cargos e Salários nos setores de engenharia, tecnologia e associações. Foi conselheira da Ação Júnior Consultorias Sócio-Econômicas e gestora de negócios no projeto TAWSoft/PRIME-FINEP (2010), em que escreveu o projeto que ganhou o primeiro lugar do Prêmio Stemmer de Inovação, na categoria micro e pequena empresa. Em 2011 atuou em 2 projetos aprovados para a segunda fase e 1 projeto para a fase final do edital Sinapse da Inovação. É autora do Melhor Artigo da área de Teoria Geral da Administração do XXI ENANGRAD e do melhor artigo no evento KM Brasil 2012. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Empresas, atuando principalmente nos

seguintes temas: administração, implementação da estratégia, gestão de pessoas e liderança. Email: helen.fg@hotmail.com.

José Rodolfo Tenório Lima - Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos. Possui Graduação em Administração de Empresas (2007) pela Universidade Federal de Alagoas; graduação em Gestão do Meio Ambiente (2008) pelo Instituto Federal de Educação Tecnológica de Alagoas; Especialização em Gestão Pública (2011) pela Universidade Federal de Alagoas; e Mestrado em Administração (2010) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professor do curso de Administração Pública na Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Email: jrtilima@gmail.com.

Kátia Simões - Bibliotecária consultora na Biblioteca Virtual Prevenção e Controle de Câncer. Atuou como bibliotecária supervisora na Biblioteca Dr. Paulo da Costa Martins no Instituto de Hematologia Arthur de Siqueira Cavalcanti - HEMORIO. Ministrou aulas de Pesquisa bibliográfica na Internet para profissionais, residentes e especializandos do INCA. Com experiência na área de Ciência da Informação, indexação temática para recuperação de Informação, treinamento de usuário na área de saúde. Principais temas de atuação: Acesso à informação, Bibliotecas virtuais, Gestão da informação, Serviços de Informação. Responsável pelo curso de Pesquisa Bibliográfica do HEMORIO. Email: katia.simoes@gmail.com.

Márcio da Silva Finamor - Mestre em Ciência da Informação pelo convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e a Escola de Comunicação (ECO) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Gestão Estratégica da Informação pela Escola de Ciência da Informação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduado em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem experiências na área de Biblioteconomia e Gestão em Unidades de Informação. Tem interesse na Ciência da Informação e Administração, com ênfase na Gestão da Informação, Gestão Estratégica da Informação, Gestão da Inovação, Estudos Humanísticos da Informação, Humanização nas Organizações e na Formação do Profissional da Informação e suas perspectivas de atuação. Email: marciofinamor@gmail.com.

Mariangela Rebelo Maia - Doutoranda em Ciência da Informação (2013) pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui graduação em Odontologia pela Universidade Federal Fluminense (1990), graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999) e Mestrado em Odontologia (Odontologia Social - Saúde Coletiva) pela Universidade Federal Fluminense (1997). Foi cirurgiã-dentista da Prefeitura Municipal de Teresópolis (1991-1994), chefe da Clínica de Odontologia Social da Odontoclínica Central do Exército (1997-2000), Coordenadora dos Programas de Atenção Básica e Coordenadora de Educação Continuada do Centro de Estudos do Pam Cavalcanti (2009-2010), Assessora Técnica em Saúde do CIESZO (2003), da OSS Viva Comunidade (2010) e da OSS Fibra (2011). Cirurgiã-dentista no Espaço Comunitário de Saúde Básica do SESI - RJ, de abril de 2012 a março de 2014. Especialista em Implantação de Projetos na Gerência de Odontologia e Saúde do SESI/Sistema FIRJAN (setembro de 2014 - novembro 2015). Atualmente é Professora Assistente do Curso de Odontologia da Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO (2001-2003, 2007-atual) e Professora

Substituta no Departamento de Odontologia Social e Preventiva da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Tem experiência na área de Odontologia e Saúde Coletiva. Email: mariangela.saude@gmail.com.

Simone Alves da Silva - Mestre em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (2014). Especialista em Tecnologia Educacional pela Universidade Cândido Mendes (2010). Graduada em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal Fluminense (2006). Atualmente exerce a função de bibliotecária do Colégio Pedro II e atua como Chefe da Biblioteca do Programa de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), desenvolvendo projetos, ministrando palestras e treinamentos. Principais áreas de atuação e interesse de pesquisa: Biblioteca escolar, Biblioteca especializada, Teoria do Agir Comunicativo, Atuação do bibliotecário, Processo de ensino-aprendizagem, Normalização bibliográfica, Repositórios institucionais, Gestão de processos e projetos. Email: si.librarian@gmail.com.

ANEXO

PUBLICAÇÃO ORIGINAL DOS ARTIGOS

SILVA, Simone Alves; LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de. Ação discursiva do bibliotecário escolar. **Informação @ Profissões**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 134 – 157, 2013. DOI: 10.5433/2317-4390.2013v2n2p134. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/infoprof/>. Acesso em: 06/01/2020.

LIMA, Clovis Ricardo Montenegro de; KEMPNER-MOREIRA; Fernanda; GÜNTHER, Helen Fischer; LIMA, José Rodolfo Tenório de. A competência comunicativa na administração discursiva de organizações. **Informação @ Profissões**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 03 – 30, jan./jun. 2018. DOI: 10.5433/2317-4390.2013v2n2p134. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/infoprof/>. Acesso em: 06/01/2020.

LIMA, Clovis Ricardo Montenegro de; GÜNTHER, Helen Fischer; LIMA, José Rodolfo Tenório de. Competência comunicativa para problematização e aprendizagem em organizações. **P2P & INOVAÇÃO**, Rio de Janeiro, v. 5 n. 2, p.200-219, Mar./Ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21721/p2p.2019v5n2.p200-219>. Disponível em: <http://revista.ibict.br/p2p>. Acesso em: 06/01/2020.

LIMA, Clovis Ricardo Montenegro de; GÜNTHER, Helen Fischer; MAIA, Mariangela Rebelo. Competência discursiva: um caso especial de competência comunicativa. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.44-56, set.2019/fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p44-56>. Disponível em: <http://revista.ibict.br/index.php/fiinf/index>. Acesso em: 06/01/2020.

LIMA, Clovis Ricardo Montenegro de; MAIA, Mariangela Rebelo; GÜNTHER, Helen Fischer. Competência comunicativa, crítica e reconstrução para administração discursiva de organizações complexas. In ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. 20.; 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: <https://conferencias.ufsc.br/index.php/enancib/2019/paper/view/631/880>. Acesso em: 06/01/2020.

LIMA, Clovis Ricardo Montenegro de; GÜNTHER, Helen Fischer; MAIA, Mariangela Rebelo. Agir comunicativo, competência comunicativa e ações de informação. In: Colóquio Habermas. 15.; Colóquio de filosofia da informação. 6.; 2019. Rio de Janeiro. **Anais eletrônico** [...]. Rio de Janeiro: Salute, 2019. p. 114-158. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/cgi/users/home?screen=EPrint::View&eprintid=39238>. Acesso em: 06/01/2020.

LIMA, Clovis Ricardo Montenegro de; GÜNTHER, Helen Fischer; SIMÕES, Kátia; FINAMOR, Márcio. Bibliotecários em hospitais: competência comunicativa e aprendizagem. **P2P & INOVAÇÃO**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, Ed. Especial, p.224-243, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21721/p2p.2019v5n2.p200-219>. Disponível em: <http://revista.ibict.br/p2p> Acesso em: 06/01/2020.

LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; GÜNTHER, Helen Fischer. Discurso, crítica e complexidade: entropia e harmonia das organizações para a inovação. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE ÉTICA, JUSTIÇA E GESTÃO INSTITUCIONAL, 5., CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE GLOBALIZAÇÃO, ÉTICA E DIREITO, 3., 2019, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: UFF,2019.



© 2020 EDITORA Salute

Este trabalho está licenciado sob a Licença Atribuição-Não Comercial 3.0 Brasil da Creative Commons. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/bync/3.0/br> ou envie uma carta para Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.